

# EDUCAÇÃO, ESCOLA E PARTICIPAÇÃO

Thais Baptista Carvalho de Oliveira  
Instituto de Estudos Avançados em Educação

---

## RESUMO

O artigo discute os sentidos atribuídos à educação e à escola pelos alunos do 2º grau da rede pública do município do Rio de Janeiro. Discute, também, a relação escola-participação à luz das significações atribuídas à escola e à educação. Foram analisados depoimentos dos educandos a partir do quadro teórico fornecido pela Análise do Discurso, na linha de Michel Pêcheux. A opção por tal metodologia implicou uma visão particular do sujeito. Assim, este trabalho trata especificamente do sujeito-na-educação, uma vez que a reflexão pressupôs que não se pode falar do sujeito, genérico e universal, mas sim das diferentes posições que ele ocupa no texto. Por conseguinte, não se buscou encontrar o sentido de educação e escola, mas os vários sentidos que se abrigam sob esses temas e compreender os processos históricos que determinam a permanência de uns e o apagamento de outros. Concluiu-se o trabalho em favor de uma educação para a participação, plural e ética, como uma espécie de antídoto às formas de autoritarismo que impregnam os discursos da/sobre a educação, alertando sobre os riscos de se cair num ecletismo "neutro", em que ninguém tem razão, em que não há razão, em que tanto faz como tanto fez.

EDUCAÇÃO — ESCOLA — PARTICIPAÇÃO

## ABSTRACT

EDUCATION, THE SCHOOL, AND PARTICIPATION. The article discusses feelings held with respect to education and schools by the second grade students of the Rio de Janeiro public system. It also discusses the school-participation relation in light of the significance of the school and education. Students opinions were analyzed according to the theoretical subjects given, which were based on the Michel Pêcheux line of Discourse Analysis. That methodology's option implied a particular view of the subject. Therefore, this paper treats specifically of this subject-in-education, because reflection presupposes that the subject cannot be spoken of, generically or universally, but that the different positions it takes in the text may. Consequently, it did not try to find the meaning of education versus school, but the various meanings esconced in these themes and to comprehend the historical process that determine the permanence of one and be diminishing flame of the other.

In the end, the article favored a participative, pluralistic, and ethical education as an antidote to the authoritarian forms that impregnate arguments of and about education, by alerting of the risks of falling into a "neutral" eclecticism, where no one is right, where there is no reason, where it's okay you do or if you don't.

O tema desta pesquisa — educação, escola e participação — não foi escolhido em decorrência de uma curiosidade puramente acadêmica. Na minha prática docente na rede pública, pude perceber o quanto é difícil modernizar uma escola, tanto do ponto de vista metodológico quanto político. Percebi, também, que as resistências — por parte de professores, alunos e pais — extrapolavam as pequenas disputas partidárias e não se encaixavam na freqüente explicação maniqueísta que dividia os sujeitos em “progressistas” e “atrasados”. Dessa forma, ao investigar os sentidos atribuídos à educação e à escola pelos alunos do 2º grau da rede pública do município do Rio de Janeiro, não pude deixar a questão da participação de fora deste trabalho. Não me refiro ao engajamento episódico e localizado a uma associação ou agremiação qualquer, mas sim à participação como um fim da educação, fim este expresso inclusive na legislação de ensino. Participação, enfim, do cidadão na sociedade.

O contato com os alunos, quando da fase de tomada de depoimentos, trouxe novas questões. Suas alegrias, suas “queixas” e os seus sonhos me afetaram profundamente. O nosso contato foi, para mim, desde o primeiro dia, mais do que um simples contato profissional. Mesmo acostumada a lidar com alunos, me surpreendi com a “vontade de falar” que estes demonstravam. Falaram muito durante as entrevistas e depois ainda me procuravam para “bater papo”. Surpreendeu-me nesse início a eloqüência deles, o que acabou se tornando uma primeira questão para análise. Por que eu, na condição de *estrangeira*, havia despertado uma vontade de falar tão grande? Como não atribuí esse desejo a nenhum especial talento meu, só pude então me interrogar sobre a natureza da relação professor-aluno e os espaços de fala que ela demarca. Quando me dei conta de que a fala tinha como contrapartida o silêncio, deparei-me com a noção de interdição, de censura, e sua ação na constituição da identidade (social, na educação).

## DESCONFORTO E ALEGRIA

Tecer análises a partir de depoimentos é sempre uma tarefa delicada. Há o risco — tentação, eu diria mesmo — de se atribuir aos enunciados um sentido fixo, *a priori*, decorrentes de um quadro teórico que só admite a voz do outro enquanto ilustração das nossas certezas. Resistir a essa tentação implica um certo desconforto. Por outro lado, há muita alegria numa pesquisa que caminha imbuída de dúvidas, que busca a descoberta e não a prova e que procura estabelecer um diálogo entre as muitas vozes que ali se fazem presentes: a dos autores a quem recorremos, a dos sujeitos a quem entrevistamos e a nossa própria voz.

De meio às minhas dúvidas saltaram imediatamente duas questões com relação à metodologia a ser empregada na pesquisa. A primeira dizia respeito às contradições e ambigüidades presentes nos depoimentos. Seriam elas um “defeito” do falante, um sinal

evidente de sua “alienação” ou uma condição própria do sujeito? A minha opção pela segunda alternativa calcou-se em um pressuposto teórico que norteou não só a busca por uma metodologia adequada mas também a minha própria abordagem do *problema*. A essa questão, digamos, *ontológica*, se juntava a segunda questão: por que os sujeitos produziam aqueles, e não outros, enunciados? O que estava em jogo nessa produção, o acaso ou a história?

## A METODOLOGIA

Encontrei respostas para estas questões na metodologia da Análise do Discurso (AD) na linha de Michel Pêcheux. Procurarei expor aqui, de maneira perigosamente breve, alguns dos conceitos básicos em AD com o intuito apenas de tornar mais familiar ao leitor os termos utilizados na pesquisa propriamente dita.

Pelo conceito de **discurso**, a AD despossui o sujeito falante de sua centralidade para integrá-lo no funcionamento dos enunciados, dos textos, cujas possibilidades estão articuladas em bases ideológicas. O discurso não é apenas transmissão de informação, mas **feito de sentidos** entre os locutores. É o lugar de argumentação, de constituição de identidade, de relações de força e poder.

A **polissemia** e a **paráfrase** constituem-se em dois processos que fundamentam a linguagem e a produção do discurso: o processo parafrástico (matriz da linguagem) permite a produção do mesmo sentido sob várias formas e o processo polissêmico (fonte da linguagem) é responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos múltiplos, diferentes. Os dois processos relacionam-se não por oposição, mas por tensão. A tensão entre o mesmo e o diferente constitui as instâncias de linguagem e configura-se como a própria natureza do sócio-histórico: a tensão entre a história feita e a história se fazendo, entre a variação e a contenção, o instituído e o instituinte.

Sendo assim, a AD considera a ambigüidade como inerente à linguagem. A AD não estabelece um sentido literal *a priori* porque não acredita na hipótese de haver um sentido nuclear hierarquicamente superior aos outros. *Não há um sentido e suas margens, há só margens* (Orlandi, 1988. p.27). Não existe, portanto, sentido verdadeiro, mas sentidos com compromissos ideológicos diferentes. Por *ideológico* entende-se o processo de produção de um imaginário, de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária, e que atribui sentidos fixos às palavras em um contexto histórico dado. Assim, a ideologia não é *x*, mas o mecanismo de produzir *x*. Pela ideologia, há simulação (e não ocultação) em que são construídas transparências, isto é, a interpretação de sentido em certa direção, direção essa determinada pela história (Orlandi, 1988; 1992). A ideologia não se constitui, portanto, como um discurso em separado, mas é um dos mecanismos centrais de produção dos discursos. Assim sendo, não podemos falar **do** sujeito, mas das posições que ele

ocupa no texto. A relação entre a situação social do sujeito e a sua posição no discurso, entretanto, não é direta já que tais posições não são sociológica ou antropologicamente marcadas — são simbólicas, imaginárias. Aceitar a afirmação de Pêcheux de que o discurso é menos transmissão de informação do que efeito de sentidos entre os locutores significa aceitar que as palavras mudam de sentido ao mudarem de Formação Discursiva (FD), e que cada FD corresponde a uma posição do sujeito. Por **formação discursiva** entenda-se o conjunto de regras anônimas, históricas, determinadas no tempo e no espaço, que definem em uma época e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa (Foucault apud Orlandi, 1986. p.117). Estar *num* sentido, pois, é estar numa FD e, por conseguinte, constituir-se como sujeito naquele sentido, ocupar um lugar social determinado.

O que me propus a fazer neste trabalho, então, não foi encontrar o sentido de educação e escola, mas os vários sentidos que se abrigam sob esses temas e compreender os processos históricos que determinam a permanência de uns e o apagamento de outros.

## A PESQUISA

Como a abordagem discursiva do fenômeno educacional está impregnada pela sua historicidade, o contexto histórico contou tanto quanto o lingüístico para a compreensão dos enunciados. Tal contextualização, feita a partir de um trabalho de pré-análise dos depoimentos, sugere que: a) as Formações Discursivas predominantes (não exclusivas) na fala dos educandos são duas: liberal-humanista e liberal-tecnicista; b) o autoritarismo “atravessa” as Formações Discursivas apontadas, organizando-se como um “pré-construído”, uma memória do dizer que organiza e reorganiza os elementos dos discursos, provocando a repetição de alguns desses elementos e o apagamento, esquecimento ou mesmo negação de outros (Maingueneau, 1989. p.113); c) essa memória (domínio do inconsciente social) produz um discurso da/sobre a educação que sedimenta o sentido do ensino como *naturalmente* diferenciado no que diz respeito aos setores privado e público, apelando mais à memória do que à imaginação, apegando-se mais ao dogma do que à polêmica, apostando mais na produtividade dos meios do que na criatividade dos fins; d) a educação pública produz formas de assujeitamento específicas que não aquelas tradicionais nos países desenvolvidos; o sujeito-na-educação pública é mais enunciador e menos autor<sup>1</sup>, sente-se menos como “fonte e origem” do discurso, menos autônomo e mais dependente de uma autoridade, mais submetido ao “contrato de fala” estipulado pela escola (Maingueneau, 1989. p.30).

As hipóteses a), b) e c) relacionam-se com o conceito de **paráfrase** e a hipótese d) com o de **autoria**.

A primeira, no entanto, não deve ser entendida como a repetição inalterada de um mesmo enunciado e sim como uma ressonância, um sentido que vem “rolando” e produzindo desdobramentos familiares à nossa “memória”, a qual reconhecemos e na qual nos reconhecemos.

## A ESCOLA E O BAIRRO

O Colégio Estadual J. A. situa-se no bairro de Marechal Hermes e atende também à população dos bairros vizinhos — Bento Ribeiro, Deodoro, Honório Gurgel, Campo Grande, Guadalupe etc. O colégio<sup>2</sup> tem 1560 alunos distribuídos em 36 turmas. Os turnos da manhã e noite oferecem turmas de Formação Geral e o turno da tarde é exclusivo do Curso Normal.

O Colégio Estadual J. A. é um colégio tradicional na área, ou seja, é reconhecido pela população local como uma instituição que oferece um ensino de boa qualidade; os próprios professores consideram-se com formação acima da média. Apesar disso, a escola enfrenta os mesmos problemas das demais: carência de equipamentos, faltas constantes de professores e escassez de recursos para a preservação do prédio. Sendo assim, apesar da vantagem na área docente, o J. A. não pode ser considerado superior às outras escolas da rede estadual porque com elas compartilha das mesmas deficiências estruturais. Também não se sobressai (por ausência ou excesso) em índices de violência, nível de carência dos alunos ou evasão. A vantagem que se tem em trabalhar com uma escola desse tipo é que os depoimentos não estão afetados por questões locais que dariam aos *sentidos* colhidos uma perspectiva particularizante.

## OS CONTRATOS DE FALA

Este capítulo, apesar de ser aquele que “abre” a parte do trabalho dedicado à fala dos educandos, não foi o primeiro a ser escrito. De fato, só me dei conta de que estava diante de uma espécie de contrato (inconsciente, implícito) quando me deparei com os enunciados acerca da escola. Por que, a princípio, tantos elogios para depois negá-los? *Que lugares de fala* eram aqueles e por que aqueles e não outros? À medida que ia respondendo a essas perguntas, foram surgindo questões que antecederiam a produção daqueles enunciados específicos sobre escola e edu-

1 Considerando o sujeito falante e as maneiras com que ele se apresenta, pode-se descrever três *funções enunciativas*: a) **locutor** — apresenta-se como o “eu” no discurso; b) **enunciador** — a(s) perspectiva(s) que esse “eu” constrói; c) **autor** — a mais afetada pela exterioridade, pela forma social, pelas instituições, a que mais sofre coerções sociais. É do autor que mais se cobra a coesão, a não-contradição, a responsabilidade (Orlandi, 1988).

2 Dados fornecidos pela Coordenação da escola e referentes ao ano de 1991.

cação e, como também considere que naquelas falas os alunos estavam de uma certa forma se apresentando a mim, a *estrangeira* (e, por conseguinte, ao eventual leitor), cheguei à conclusão de que a reflexão que fazia tinha um caráter de *prólogo*.

Uma das primeiras perguntas que formulava — excetuando os “quebra-gelos” iniciais — era sobre o que achavam da sua escola. As respostas foram, quase sempre, elogiosas e alguns chegaram mesmo a compará-la favoravelmente à escola particular. Os mesmos alunos, porém, com o prosseguimento da entrevista, forneceram opiniões opostas. Contudo, antes de confrontar falas contraditórias, foi preciso explorar o primeiro *lugar* ocupado pelos educandos.

Maigneueau refere-se ao aspecto contratual da fala. O contrato se estabelece por meio de uma *proposição que o EU dirige ao TU e para a qual aguarda uma contrapartida de convivência*. A proposição que os alunos fizeram, em tal momento, foi a de serem reconhecidos como estudiosos, comportados em sala e não consumidores de drogas. Os jovens procuraram afirmar-se através do estereótipo idealizado na escola, recusando o estereótipo por ela imposto.

A afirmação de um eu “bonzinho”, enquanto contratante de fala, caracteriza o conjunto de depoimentos que foi chamado de Grupo 1. A adoção, por parte dos integrantes do referido grupo, de um estereótipo para se significarem e a rejeição de outro para se diferenciarem, indica as formas de sujeição do discurso da escola. Os jovens que fazem parte do Grupo 1 pertencem a famílias das classes média e média-baixa e sonham com a ascensão social via educação. Fizeram críticas à sociedade e à escola que, por mais amargas que fossem, localizaram-se no mau funcionamento de determinados serviços. Sob tal perspectiva, a crítica mais séria feita ao ensino foi justamente a de não os preparar para prestar concursos que lhes possibilitem seguir uma carreira ou ingressar na universidade.

Três depoimentos fugiram ao padrão do Grupo 1. Eles pertencem a jovens militantes da AMES (Associações dos Movimentos Secundaristas) e do PT (Partido dos Trabalhadores) e compuseram o que foi chamado de Grupo 2.

O contrato de fala que os militantes (como eles mesmos se autodenominaram) procuraram estabelecer partiu de uma proposição muito diferente daquela do Grupo 1. Os três alunos logo afirmaram não gostar da escola nem dos professores, mostraram-se ferozmente críticos e reivindicaram transformações sociais. A pergunta inicial sobre o que achavam da escola foi respondida assim por E5: *Se educação é só passar o que passam hoje dentro das escolas, até das escolas particulares, é uma educação só de submissão, é voltada só pra condensar o estudante, condensar o cidadão à sociedade*.

Os jovens do Grupo 2, apesar das novas bases contratuais, não escaparam da polarização. Suas falas, como as do Grupo 1, são marcadas pela oposição eu *versus* outros. Entretanto, nos seus depoimentos, a oposição se traduz como consciência (eu) *ver-*

*sus* alienação (os outros). Imaginam-se não-alienados, portadores de uma “consciência crítica” que os distinguiria do Grupo 1. O lugar que reivindicaram para si é muito mais rígido do que aquele reivindicado pelo outro grupo. De uma certa forma, ao ocuparem o lugar da “fala consciente”, tornaram-se reféns do seu próprio dizer. É, então, um lugar duplamente autoritário: a) produz formas de sujeição rígidas que determinam, por exemplo, as preferências musicais, marcadamente nacionalistas, e as cores das roupas, já que rejeitam o colorido usado pelos colegas “funkeiros”; b) controla com mão de ferro a ambigüidade dos enunciados. Os jovens do Grupo 2 compreendem o mundo e a escola mediante dois conceitos extremos: alienação *versus* consciência crítica. Ser consciente, contudo, não é uma tarefa fácil (daí o controle, a rigidez). A empreitada chega mesmo à beira de uma tragédia shakespeariana — ser ou não ser alienado?

*(...) O que é um ser alienado? Então você vê que você foge de ser um alienado mas acaba se alienando. Como é isso? Se você gosta muito de futebol, então você vai arrumar um grupo que só fale de futebol, e tudo só vai ser futebol. Então isso é o quê? (...) [E6]*

Os depoimentos dos alunos do Grupo 2 foram bem mais “consistentes” e “coerentes” do que aqueles do Grupo 1. Quase não houve “falas contraditórias”, tudo se explicou e se arranhou pela oposição consciência *versus* alienação. Entretanto, por conceberem a alienação assim de uma forma tão ampla e apresentando-se como não-alienados, os militantes tornaram a “fala consciente” uma fala onisciente e por isso foram extremamente duros no julgamento que fizeram do outro — “*um idiota*” [E5]. Curiosamente, os jovens do Grupo 1 também não foram condescendentes — “*o jovem é uma besta*” [E4].

Os militantes procuraram o tempo todo rejeitar as formas de sujeição impostas pelo discurso escolar e, de certa forma, o conseguiram. O que eles não conseguiram fazer foi fugir do padrão autoritário. Também não encontraram, no âmbito da escola, outra forma de significar-se que não fosse pelo estereótipo. Negaram o “bom” estereótipo fornecido pela escola, mas apresentaram-se por meio de um terceiro, o da militância. A adesão a esse modelo, encontrado “fora da escola”, representou uma forma explícita de resistência. Mais ainda, o modelo adotado, em que pese sua vocação autoritária, forneceu a seus adeptos uma objetividade argumentativa muito mais acentuada — os militantes conseguiram organizar suas “dispersões”<sup>3</sup> de forma mais eficiente do que os integrantes do Grupo 1.

3 A AD parte do pressuposto de que o discurso é uma “dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito (...) É a relação do sujeito com o texto, deste com o discurso, e a inserção do discurso em Formação Discursiva determinada que produz a impressão da unidade, a transparência, em suma, a completude do seu dizer” (Orlandi, 1988. p.53 e 57).

## EDUCAÇÃO, ESCOLA E ENSINO

**O Primeiro Não** — A despeito do “contrato de fala” que pressupunha uma avaliação positiva da escola, um mínimo de provocação foi suficiente para que as críticas aparecessem, às vezes de forma patética e comovente nos depoimentos do Grupo 1.

**E1**, adolescente tímida, insegura diante do gravador e ansiosa por dar “boas respostas”, inicialmente disse:

(risinhos) *O que eu acho da escola? Um pouco desorganizada, né? Podia ser mais... mas eu tô gostando daqui, os professores se empenham bem.*

Mais adiante, porém, reclamou:

*...Tem vezes que a gente vem pra escola e não tem aula (...) os professores não têm aquela preocupação de atender, entendeu, a todas as turmas (...) Olha, é uma desorganização tão grande porque a gente concluindo não acaba, não tem tempo de acabar o livro (...) [grifos meus]*

**E1**, como os demais integrantes do Grupo 1, organizou seus enunciados sobre a escola em torno da **negação**. Para Maingueneau (1989, p.82), a negação põe em cena um “enunciador” que é refutado. Confronta, opõe-se a uma asserção anterior, explícita ou não. O “enunciador” refutado, no caso, não foi um indivíduo, mas a própria homogeneidade do ensino. O que se afirmou foi a superioridade do ensino particular e o que se negou foram enunciados que propõem a equivalência entre os ensinos privado e público. Entre a negação e a afirmação insinuou-se uma restrição da educação ao seu sentido de ensino propedêutico.

Quando um outro aluno, **E11**, afirmou que o ensino daquela escola “*é bom mas não dá aquela base*” introduziu sua negação por meio de um enunciado opositivo (*mas*) que enfraqueceu sua proposição inicial (*o ensino é bom*) sem contudo negá-la completamente. A pergunta que se colocou, então, foi: bom por quê? para quê?

Além dos termos propostos no *contrato da fala*, há outros elementos que ajudam no esclarecimento da questão, cuja pista está no conformismo/solidariedade dos jovens com relação às deficiências da escola pública. Divididos entre o desejo de cursar uma escola particular, o que para eles representa a possibilidade de ingressar numa universidade, e a sua realidade econômica, que os impede de arcar com o custo das mensalidades e determina sua permanência na escola pública, aos jovens não resta senão defender aquele patrimônio (simbólico) tão especial. **E1** acredita que “*a gente fica na escola, é melhor um pouquinho do que nada, né?*” (grifo meu). **E4** acha que “*(...) a coisa mais importante é o estudo, a pessoa ser instruída, se formar em alguma coisa, ser alguma coisa na sociedade*” (grifo meu). **E1** estabeleceu uma identidade entre escola e “pouquinho” e concluiu a favor desse “pouquinho”. **E4** esclareceu as razões para tal conclusão: esse pouquinho vale o sacrifício, mesmo que ele “coisifique” o sujeito. Ser *coisa*, objeto inanimado, desprovido de *alma, espírito, mente*

(Cunha, 1982), e não *alguém*, pessoa, é preferível do que ficar à margem da sociedade.

A batalha por tal identidade social, permeada pelo conformismo, acarreta uma ênfase no esforço individual como condição para o sucesso, que passa pela escola particular, citada em quase todos os depoimentos do Grupo 1 como sendo exemplo de uma instituição eficiente. Não se pode descartá-la como um enunciador cujos enunciados em favor de sua qualidade são sempre tomados como verdadeiros, já que não parece ser preciso exemplificar a sua superioridade: “todo mundo” sabe que a escola particular é melhor e pronto. Já as deficiências da escola pública não parecem ser tão óbvias e por isso precisam ser reveladas. Tais deficiências, para o Grupo 1, concentraram-se basicamente em três aspectos: 1) na formação para o ingresso no mercado de trabalho e/ou educacional; 2) na carência de equipamentos (laboratório de ciências, material esportivo, material didático etc.); 3) na frequência das greves.

Se tratarmos esses enunciados como demandas (implícitas), podemos concluir que eles postulam um ensino exclusivamente preparatório e que a educação é entendida apenas no seu aspecto técnico. Não se percebe nenhuma crítica ao dualismo escola pública — escola particular e muito menos uma compreensão das razões históricas que produziram as deficiências apontadas. Pode-se perceber o modo pelo qual o elitismo e o a-historicismo da educação agem sobre os educandos no sentido de promover uma forma particular de sujeição. O sujeito-na-educação que surge dos depoimentos do Grupo 1 parece estar mesmo determinado pelo tecnicismo e pelo autoritarismo, preferindo antes reificar-se (ser *coisa*) para integrar-se à sociedade a “humanizar-se” e correr o risco de ficar de fora. Tal sujeito parece também estar penetrado pela ideologia liberal de igual oportunidades para todos os esforços.

**O Segundo Não** — A ênfase na demanda por um ensino preparatório centrou-se basicamente numa associação entre os termos *escola* e *conteúdo*, sendo o último geralmente qualificado como *mínimo básico*. A atribuição à escola de exercer a função de repasse de conteúdos, avaliados em seu volume, segundo os critérios impostos pelo mercado de trabalho e/ou educacional, traz embutida uma expectativa estritamente quantitativa com relação à educação e à escola. Esses enunciados, produzidos a partir de uma perspectiva de ascensão social, via educação, contrastam com outros que deslocam o sentido de conteúdo do eixo técnico, funcional, para o humanista, dos valores e idéias.

Os mesmos alunos, que se queixaram da insuficiência de conteúdos, afirmaram, ao mesmo tempo, sua incapacidade de apreender o “mínimo” que recebem. Os enunciados que propõem essa questão de certa forma quebram o “contrato de fala” inicial. O jovem estudioso, esforçado, que queria “mais matéria” para poder “passar na prova”, quando diretamente questionado, admitiu seu baixo desempenho e seu desinteresse pelas aulas. O contrato não foi totalmente

rompido, claro, pois um total rompimento significaria cair no “mau” estereótipo (lugar de distância). Em verdade, disseram que estavam atravessando *temporariamente* uma fase ruim devido a problemas *externos* ao ambiente escolar — “doença”, “nervosismo” etc.

O primeiro posicionamento dos jovens, como sendo “estudiosos” e “esforçados”, expressou um desejo de corresponder ao tipo “ideal” de sujeito-na-educação, qual seja, o desejo de permanecer em tal lugar produziu enunciados do tipo daqueles analisados em **O Primeiro Não**. Os referidos enunciados apresentam, de forma mais evidente, os efeitos do tecnocratismo e do autoritarismo no que diz respeito a uma demanda funcionalista por conteúdos e a uma representação de si mesmo como sujeito que “conhece” o mundo, bem como os mecanismos de inserção social.

O segundo posicionamento não nega, mas enfraquece os sentidos de “estudioso” e “esforçado”. Daí derivam enunciados que se opõem, no tocante à questão dos conteúdos, aos produzidos anteriormente. São sentidos ainda tímidos e imprecisos, entremeados por reticências e expressões de dúvida (*sei lá*.) A negação, nesse caso, não está explícita como no **Primeiro Não**, mas implícita. **O Segundo Não** diz respeito às coisas sobre as quais a escola *não fala*, aos silêncios que marcam a prática pedagógica e às regiões do dizível sobre as quais ele incide, intervindo na relação do indivíduo com sua identidade social.

Os adolescentes do Grupo 1 demonstraram certa perplexidade diante do mundo. Reclamaram dos professores que se limitavam a dar aulas e não conversavam sobre a matéria ou mesmo sobre assuntos “fora” dela, principalmente sexo e drogas, seus temas favoritos. Aulas e conversas sobre o “mundo hoje” também foram muito mencionadas, embora não tenham atribuído a elas um sentido político. A política, para eles, tem um significado altamente negativo, sendo mesmo rejeitada.

A demanda implícita nesses enunciados é pela **palavra esclarecedora**. Pode-se perceber aí uma certa permanência do humanismo tradicional e mesmo de uma tradição iluminista, mas não me parece que este seja um caminho que valha a pena ser refeito agora. O que parece ser mais oportuno, no momento, é refletir sobre tais enunciados como uma demanda por linguagem, palavras (novas) para dizer o mundo. **E3**, tão bem-falante em outros momentos, não teve palavras para “dizer” o mundo: “... dizem que antigamente era bem melhor. Agora, eu não sei o motivo”.

“Ter palavras” é estar nos sentidos, na história. Mas os jovens do Grupo 1 as pedem emprestadas para falar do passado (*dizem...*), embora não encontrem fiadores para falar do presente (“*hoje em dia ninguém entende mais nada*” — **E10** — grifo meu). Para o futuro, há muitas palavras, mas são palavras “más”: *violência, desemprego, competição*. **O Segundo Não**, portanto, se refere à escola que “não fala” nem deixa falar, “*que parece aquilo ali um gravador*” (**E4**), incapaz de produzir e de deixar que se produzam novas palavras que signifiquem o mundo e permitam que os educandos nele se reconheçam para além dos este-

reótipos. Chamei a demanda implícita, nesses enunciados, de uma demanda pela **palavra esclarecedora** porque neles encontrei sentidos que apontavam um desejo de compreensão e inserção e não de ruptura ou transformação. Por outro lado, é preciso levar em conta que, embora timidamente, os jovens do Grupo 1 recusaram o papel de meros receptores. O esclarecimento reivindicado não é associado ao monólogo, mas ao diálogo, à conversa.

Para os jovens do Grupo 2, a educação também tem a marca da negação. O que é negado, porém, é a “realidade”: “*a escola não trabalha em cima da realidade*” — **E6** (grifo meu).

Os integrantes do segundo grupo têm uma percepção da pasteurização imposta aos conteúdos pela educação liberal e autoritária, mais aguda do que aquela do Grupo 1. Eles se rebelam contra semelhante estado de coisas, fazendo questão de permanecer na “realidade”, dela lembrando o tempo todo, qualquer que seja o tema da conversa. Mas a lembrança é exacerbada a ponto de produzir uma contenção dos sentidos enunciados e interferir na sua seleção. Sexo, drogas e rock’n roll, assuntos que despertaram grande interesse nos jovens do Grupo 1, não mobilizaram tanto o Grupo 2. Seus sentidos foram sempre produzidos a partir de uma perspectiva dicotômica: esquecer/fugir da realidade (alienação) x lembrar (consciência).

Em que pese a postura autoritária e, às vezes, até mesmo elitista do Grupo 2, o fato é que seus integrantes rejeitaram de forma ativa os papéis que lhes foram impostos pela educação. Sua preocupação era escapar da “*condensação, das (...) pressões pra você continuar no anonimato, pra você continuar alienado, né, aquela coisa de cordeirinho, de rebanho*” — **E6** (grifo meu).

Os jovens do Grupo 1 preferiram ser “coisa” na sociedade a ficar fora dela. Os do Grupo 2 recusaram a reificação, quiseram um nome, um outro modo de inserção social. Ambos têm a mesma origem social e sempre freqüentaram escolas públicas, mas o segundo grupo contou com a experiência da participação política. A militância lhes possibilitou acesso a outras formas de significação para si e para o mundo, uma postura muito mais **autoral** frente ao próprio discurso.

## MESTRE E DISCÍPULO

Mestre e Discípulo correspondem aos *lugares* predominantes ocupados por professores e alunos. Os termos foram escolhidos para evitar confusão, mas a etimologia estimula tal utilização.

A palavra latina que deu origem a discípulo — *discere*, aprender — também está na raiz do termo disciplina. Mestre, por sua vez, deu origem a amestrado, amestrador e amestrar, sentidos que invocam um aprendizado apoiado na disciplina. É sob tal perspectiva que ambos, como formas simbólicas, se constroem.

**E11** produz enunciados contraditórios, cujo ponto comum é a referência ao Mestre. Inicialmente, diz: "Os professores são bons. É até melhor, às vezes, que o ensino em escola particular, como tem o professor de OSPB que fala que o ensino daqui é mil vezes melhor do que o do Santa Mônica" (grifo meu). Mais adiante, porém, se queixa que "tem matérias que eles pedem nesses jornalinhos de vestibular que eu nunca nem imaginei que existisse. Quer dizer, Português, aqui, o professor só se reduz a funções do se e mais nada. Português, pra ele, é só isso. Quer dizer, eu sei que tem mais coisas (...) e mesmo os professores já falaram que o ensino daqui não dá base" (grifo meu).

A crítica feita ao professor de Português é exatamente isto — a crítica ao professor e não ao Mestre. O segundo continua acima de qualquer suspeita e sua palavra é citada para dar credibilidade aos sentidos enunciados pelo aluno.

Toda citação, para Maingueneau (1989, p.86), contém uma ambigüidade fundamental. Ela tanto pode sugerir que o locutor não pode ou não quer responsabilizar-se pela verdade contida na asserção ou mesmo que ele a trata com um distanciamento que lhe permite negá-la. A escola pública possui mesmo um sentido ambíguo. Todavia, a autoridade do Mestre permanece incontestada, qualquer que seja o grau de adesão do locutor à verdade contida na citação. A autoridade do Mestre (lugar ocupado não só pelo professor, mas também por orientadores, supervisores etc.) fornece inclusive um paradigma segundo o qual o aluno se representa como sujeito-na-educação. A adesão inicial ao estereótipo *bonzinho, amestrado*, enfraquece quando os alunos se avaliam como tais. Raramente se consideram bons alunos e freqüentemente falam de sua aprendizagem em "código de boletim": *tirei C, tiro D, repeti*.

Além de se rejeitar como Discípulo no que diz respeito à aprendizagem, o jovem também rejeita o magistério como profissão: "Eu não ia suportar a idéia de pegar uma pessoa igual a mim pra dar aula" — **E11** (grifo meu). O eu/nós "insuportável" se refere ao aluno que não consegue ser Discípulo. A atitude com relação à disciplina varia conforme o grupo; para o Grupo 1, mais desejoso de conformar-se ao lugar de Discípulo, é considerada necessária, mas para o Grupo 2 é repressiva.

A rejeição ao magistério, pelo Grupo 1, restringiu-se ao sentido *disciplina*. Os salários dos professores, para o grupo social a que pertencem, talvez não sejam tão baixos assim. O relevo dado à disciplina remete aos aspectos simbólicos da educação. Aprendizagem disciplinada e disciplinadora que requer duas abstrações para se efetuar: o Mestre e o Discípulo. Despidos de suas especificidades e ambigüidades, "desumanizados" nas suas formas instituídas, constituem-se mutuamente na rigidez de seus lugares. O Mestre, superior, fala "ciência" e se cala sobre assuntos mundanos (o "mundo hoje"). O Discípulo, por seu turno, deve escutar essa fala em silêncio reverente. A fala do Mestre caracteriza-se pela imposição de si-

lêncios aos sentidos e ao sujeito. **E5** (Grupo 2), res-sentido, denuncia (é a denúncia do aluno):

*Tem até uma professora de Geografia que coloca isso muito bem, muito bem claro. "Geografia: vamos falar de sistemas econômicos mas sem falar de política. Não vamos de forma alguma discutir política. Nessa aula a gente não discute política, porque se não ia levar a uma discussão muito mais profunda, ia dar muito problema, as pessoas têm várias concepções". É o medo da própria democracia.*

Já foi anteriormente discutido que uma citação não reproduz fielmente o diálogo, mas é permeada pela experiência do locutor. Em que pese um certo exagero de **E5**, ao reproduzir as palavras da professora, no sentido de reforçar sua própria interpretação (é o medo da própria democracia), não há como negar o fato (histórico) de que a educação atua muito mais no plano da contenção, do controle de sentidos. O lugar do Mestre, então, se organiza como silencioso e silenciador.

Na perspectiva do Mestre, a educação impõe-se como uma instância de poder, atuando coercitivamente contra a polissemia. Esse papel da educação não é nenhuma novidade, nem o Mestre é uma figura moderna. A passagem do humanismo "tradicional" para o "moderno" e, finalmente, para o tecnocratismo não alterou profundamente o lugar simbólico do Mestre, como lugar imaginário, onde o professor se reconhece e é reconhecido. É um lugar nostálgico que remete ao discurso burguês, na sua forma clássica, que designava o professor, dentre outros, como legítimo detentor da autoridade para nomear o real, distinguir o necessário e o contingente, a natureza e a cultura, a civilização e a barbárie, o normal e o patológico, o lícito e o proibido, o bem e o mal, o verdadeiro e o falso (Chauí, 1989, p.10). A tecnocracia não retirou do professor o seu papel legislador, mas esvaziou seu trabalho do conteúdo ético (humanista). Sua autoridade não se apóia mais somente na legitimidade de sua palavra, mas cada vez mais na sua competência técnica. Gradativamente, o Mestre foi perdendo seu status de "muito sabedor" para se tornar principalmente o "amestrador". O Mestre moderno talvez seja mais silenciador do que o seu antecessor, já que ao sentido proibido (o "mal", o "falso") ele, talvez por conta da influência das pedagogias não-diretivas, não contrapõe um sentido permitido (o "bem", o "verdadeiro").

Um incidente ocorrido na escola, onde a pesquisa foi efetuada, ilustra bem essa questão. Segundo a professora M. (Filosofia), o ano letivo de 1992 começou com um problema cada dia mais visível e freqüente: adolescentes grávidas. Professores e Direção resolveram, pois, organizar um debate com os alunos. Os adolescentes queriam informações sobre anticoncepcionais e aborto, mas os professores sentiram-se inibidos diante do assunto e não concordaram com o pedido dos alunos. Optaram, então, por recorrer a um mediador "neutro", um filme produzido pela Igreja Católica condenando não só o sexo antes do casamento, mas também o aborto e os métodos contraceptivos não-naturais. Um pequeno grupo de professores foi

contra a exibição do filme, alegando que ele condenava justamente o que os alunos faziam e isso poderia constranger o debate. A maioria dos professores, porém, preferiu recorrer ao filme. Como não foi possível o consenso, o debate foi cancelado. Alguns professores do grupo dissidente resolveram então tratar do assunto com suas turmas e sob sua própria conta e risco.

A maioria dos professores atuou nesse caso como Mestres zelosos. Tentaram recorrer ao saber "científico" do filme para conter e disciplinar os sentimentos perigosos — o "barulho" dos alunos. Sintomaticamente, convocaram um terceiro, justamente a Igreja Católica, para imbuí-lo do papel legislador-ético, reservando para si o papel "neutro" de coordenadores dos debates. Os Mestres modernos, herdeiros da tecnocracia, preocuparam-se mais com os meios (o filme) do que com os fins (evitar a gravidez precoce).

## PROFESSORES E ALUNOS

O professor não é, na percepção dos jovens, somente o Mestre silencioso, nem o aluno é apenas o aspirante a Discípulo. Há momentos de diálogo, quando ambos "humanizam-se" e tornam-se ora aliados, ora antagonistas.

Como já foi discutido na seção **Os Contratos de fala** deste estudo, os jovens do Grupo 1, inicialmente, só faziam elogios aos seus professores; as críticas eram dirigidas à ausência de equipamentos, o que, para eles, interfere negativamente na prática pedagógica.

Grande parte dos enunciados localizavam na escola **pública** as deficiências que desmotivam o professor. Porém, ao falarem da desmotivação do professor, falaram também da sua própria:

*Tipo assim o professor de Educação Física. Ele geralmente diz que não dá uma aula melhor assim sobre ensinar jogar vôlei, basquete, por quê? Porque a quadra não é uma das melhores, não tem o material certo. Ai, quer dizer, ele já sempre reclama disso. Como é que ele vai dar uma aula certa se tá faltando material? Por isso que também desanima os alunos. Muitos deles não fazem aula 'Ah, não tem material, não tem isso'. (...) Ai, quer dizer, o professor também desanima. [E3]*

A frase final do depoimento de **E3** é ambígua. Se no princípio parecia claro que o desânimo do professor era consequência da falta de material, a última afirmação parece indicar que ela é consequência da atitude dos alunos. Essa ambigüidade decorre da própria ambigüidade do sujeito da enunciação. Ele ora é aluno, ora é Discípulo, ora encontra culpados, ora sente-se culpado pelo desânimo dos professores.

Enunciados como os produzidos por **E3** se originaram dos termos propostos no contrato de fala. Estão ainda impregnados pela relação Mestre-Discípulo, o que faz com que nomeiem um terceiro como responsável pelo desinteresse para com o ensino. Este

terceiro, neutralizado na forma de objeto (equipamentos), disfarça as tensões que permeiam a relação professor-aluno, mas não impede que elas se evidenciem em enunciados que atribuem ao professor maior responsabilidade com relação ao interesse do aluno. Dessa forma, rompe a aliança e insinua o antagonismo entre professores e alunos.

*A gente encontra em sala de aula professor que "pôxa, mas você tinha que já vir acostumado do outro colégio", não sei o que, às vezes eu tenho que ditar, correr com a matéria e tenho que ficar esperando por você ou então **perder** meu tempo escrevendo no quadro. [E3]*

Enunciados semelhantes ao produzido por **E3** não oferecem nenhuma solidariedade ao professor. Aqui não se atribui a *má vontade* do professor a *perguntas idiotas, bagunça* ou falta de material. Esses enunciados sugerem um distanciamento tanto em relação ao estereótipo "bonzinho" quanto ao "mau", já que os alunos não se colocaram nem como Discípulos nem como *bagunceiros*. Na sua crítica, **E3** rejeitou um certo autoritarismo percebido na relação professor-aluno. Autoritarismo que, como não poderia deixar de ser, está no centro das críticas do Grupo 2.

Mas as críticas não giram somente em torno das relações de autoridade. Elas se dirigem também à forma pela qual os professores tratam os conteúdos ensinados.

*O estímulo do aluno vai do professor. Você pega um professor que te estimule a estudar, você vai se dedicar àquela matéria e tal, mas agora, entra na sala, vem um professor: "ah, é isso, você tem que saber aquilo". Ele chega, bota a matéria no quadro, você tem que saber aquilo, não sabe o porquê daquela matéria, não torna a aula interessante. Então vai daí, quer dizer, agora mesmo eu acabei de fazer uma prova que é de uma matéria que eu detesto — Sociologia. Eu não entendo nada. Agora a professora, também, uma tristeza, tadinha. Até que ela tem boa vontade. A turma em si também não deixa. Quando vê que a matéria não interessa não deixa o professor dar aula, perturba a aula toda. [E11]*

O enunciado anterior demonstra que a aliança e o antagonismo em relação aos professores não são atitudes de grupos distintos ou mesmo posições claramente marcadas do sujeito. São, antes de tudo, sentidos conflitantes e perturbadores para o próprio sujeito. Considerando, porém, apenas o aspecto "antagonista" da fala de **E11**, percebe-se que aqui desapareceu um mediador importante da relação interesse do aluno — estímulo do professor. A carência de recursos já não foi mais apontada como responsável por desestimular professores com relação ao seu trabalho e, conseqüentemente, alunos com relação à aprendizagem. Aqui, a queixa atingiu diretamente o modo pelo qual o professor maneja seus conteúdos, e aponta para o descolamento do trabalho escolar do seu macrocontexto social. Tal descolamento atinge mais diretamente, como não poderia deixar de ser, as



matérias de cunho humanista. Conseqüentemente, os professores que as lecionam foram aqueles que sofreram um maior antagonismo. Não encontrei nenhum aluno que acusasse o professor de Matemática ou Física de não explicar o *porquê daquela matéria* ou mesmo de *botar a matéria no quadro sem maiores explicações*. Quando perguntava qual era a matéria de que gostavam mais, as preferências recaíam sobre aquelas de conteúdo científico não porque elas fossem mais fáceis, mas porque eram mais “compreensíveis”. E1 foi capaz de diagnosticar as causas de suas dificuldades em História (o hábito da *decoreba*) com bastante lucidez, mas mesmo assim não foi capaz de superá-las (*não gosto de História*, concluiu). A atitude de E1 levanta a suspeita de que um outro locutor tenha se insinuado naquele momento da entrevista: o professor, ou, pelo menos, um certo professor, preocupado em refletir com seu grupo de alunos sobre o porquê de suas dificuldades. Quando o locutor-aluno retomou o enunciado — *e eu não fui acostumada assim...* [a opinar] — corroborou um feixe de sentidos já detectados anteriormente, principalmente os que desenham a educação e o ensino como um apelo à memória e não ao raciocínio.

E2 gosta de História, mas seus argumentos reforçaram o que foi dito acima: “*Eu tenho facilidade pra gravar as coisas. Eu gravo assim com a maior facilidade. Eu leio alguma coisa assim, eu decoro. Agora, Matemática não dá pra decorar, né?*”.

Se há “dificuldade de diálogo” entre alunos e seus professores, principalmente aqueles das disciplinas humanistas, não podemos atribuir tal dificuldade a uma vocação intrinsecamente autoritária dos professores como indivíduos. É preciso considerar que o mediador, isto é, o conteúdo, que tornaria esse diálogo efetivamente possível, perdeu seu valor como tal. A aula é *um saco* e o professor é *chato* porque a matéria (História, Sociologia ou Filosofia) perdeu, ao longo do processo histórico, seu valor ético, filosófico e principalmente político, sendo que este último foi considerado *intromissão, invasão, perturbação* (Demo, 1987. p.511). Sendo assim, confiscou-se às matérias humanas sua inserção social, em nome de uma neutralidade que, de fato, representou *apenas outra forma de engajamento*. Como conseqüência, as disciplinas humanistas foram relegadas aos últimos lugares de uma escala baseada na “importância”.

E8 e E10, assim como outros alunos, encaram História e Filosofia como matérias similares, em virtude de ambas exigirem, entre outras coisas, que o aluno “dê a sua opinião”. A solicitação da fala do aluno, por parte do professor, mostra-nos o profissional atuando como professor (e não como Mestre), mas nos mostra também um jovem inseguro diante da solicitação feita. Assim, mais uma vez, a ambigüidade se insinuou por entre os depoimentos. A reivindicação por “espaços de fala” compartilha espaço e tempo com a rejeição de matérias onde esses espaços são oferecidos. Parece-me simples demais (e injusto) atribuir a atitude dos alunos exclusivamente a uma pos-

tura autoritária e/ou diretiva (de Mestre, enfim) de parte dos professores. Ademais, o antagonismo que se percebe nos enunciados não forneceu pistas que estimulassem essa linha de investigação. O problema, aqui, não é o professor, mas a própria matéria. E, se Filosofia e História, a despeito do incentivo dos professores, não são reconhecidas como espaços onde é possível que cada um “dê a sua opinião” e são até mesmo consideradas incompreensíveis por alunos de diferentes professores, é porque aí falta um ingrediente básico: a reflexão. Na contramão das facilidades oferecidas pelos questionários e “decorebas”, principalmente no 1º grau, trafega a dificuldade em lidar com o próprio pensamento e com “as próprias palavras”. A dificuldade não está exclusivamente em compreender as palavras do professor, mas, principalmente, em se “apropriar” delas, em reinventá-las e interpretar seu próprio mundo.

## A ESCOLA IDEAL

O tema foi introduzido nas entrevistas com o intuito de provocar os alunos a produzirem enunciados sobre escola e educação que não estivessem tão determinados pelas suas experiências imediatas. A idéia era incentivá-los a até mesmo “brincar” com a idéia de cada um “construir” sua escola ao sabor das fantasias. Imaginava que iria me deparar com uma torrente de propostas inéditas, mas, contrariamente, percebi que a maioria dos alunos fez apenas propostas superficiais relativas a mudanças nos horários de aulas e provas. Sendo assim, o primeiro sentido que se ofereceu para análise foi justamente a exigüidade de propostas. Cabia, então, pensar por que o sentido proposto não havia “vingado”.

Considerando-se o tema como um convite para que o aluno assumisse um novo papel — o de criador — diante dos sentidos já discutidos — educação e escola —, desconfia-se que estes petrificaram-se de tal forma que nem mesmo o sujeito consegue neles estar como agente criador. Encurralado pelos estereótipos impostos — o bonzinho, o amestrado — o sujeito-na-educação sofre assim de uma asfixia na sua identidade. A ele é vedado deslocar-se; ele só pode ocupar os lugares que lhe são reservados.

A interdição de que o sujeito se desloque livremente pelas Formações Discursivas, entretanto, não é absoluta. Dentre os 43 alunos entrevistados, seis “escaparam” e efetivamente construíram a sua “escola ideal”.

## A ORDEM

### A escola para o desenvolvimento

O sentido que vai determinar a concepção de educação de E2 emerge da sua concepção de povo. E2

comparou o povo brasileiro ao povo japonês: “Eles [os japoneses] *estudam, trabalham*. Eles [os brasileiros] *ti-nham que se esforçar para que [o Brasil] fosse pra frente*”.

O aluno se referiu ao povo brasileiro com o mesmo distanciamento com que falou do povo japonês — **eles** e não **eu**, não-japonês, brasileiro, porém estudioso e interessado no futuro do Brasil. **E2** sugeriu que o Estado aja no propósito de “*mexer em educação e cultura*”, deixando implícito que essa ação deve incidir principalmente sobre aqueles que se mostraram desinteressados pelos destinos do país. Não é difícil refazer o trajeto histórico dessa idéia que, como expõe Prado Júnior (1961. p.340-77), remonta à colônia. Essa crença em que o povo brasileiro, sobretudo das classes mais baixas, é culpado pelas mazelas da nação chama a si sentidos de autoridade e disciplina. O desajuste entre os interesses do Estado e a indolência da população são resolvidos, nesta perspectiva, por uma ação vertical por parte do *governo*.

**E2** amplifica, ao conceber um tipo ideal de educação, a noção de **preparação**. Esta deixa de ter o caráter propedêutico à universidade ou ao mercado de trabalho para engajar-se num projeto político-econômico. Não é à toa que seus modelos de escola são os Colégios Militar e Naval. **E2** recorre, ao organizar seus sentidos, à crença positivista na ordem e na disciplina como condições de um progresso que exige a difusão de uma *cultura* da eficiência pautada pelo mercado concorrencial, cujo modelo enunciado é o Estado capitalista japonês.

### A escola disciplinadora

A “escola” que corresponde a este título é apenas disciplina e foi sugerida por **E8**. O aluno freqüenta a Assembléia de Deus e talvez o discurso disciplinador de sua religião tenha interferido na sua idealização de escola. Mas pode ser também que a religião tenha apenas reforçado sentidos que “já estavam ali”. De qualquer forma, o aluno recorreu à exclusão (*uma sala só pra alunos bagunceiros*) para preservar principalmente a sua identidade de “bom” sujeito-na-educação: **o aluno** enunciou sua escola do ponto de vista exclusivo do Discípulo. **E10** também compartilhou da mesma perspectiva da enunciação — “[a escola ideal] *depende dos alunos, né?*”.

Esses dois alunos, na sua candura, revelaram de forma crua a abrangência do caráter disciplinador da escola e a força inibidora dessa disciplina.

**E8** propôs uma divisão física entre os alunos, mas não chegou a esclarecer se haveria diferença quanto ao ensino destinado a cada um dos grupos. Essa diferença, contudo, aparece explicitada nos enunciados de outro aluno que vai, inclusive, propor uma divisão de alunos muito mais radical.

### A escola teórica e a escola profissionalizante

*Acho que a escola pública tem que se dividir em duas. Uma escola muito mais teórica, uma escola voltada pras pessoas que querem pensar, que se destacam nesse processo, e uma escola pra aqueles que tão aqui. (...) Então, essa escola, a teórica, dos indivíduos que se destacam, queiram o conhecimento, um pouco até de Grécia antiga, e aquela escola só profissionalizante, que ensinasse o mínimo de história do país e a **conversão** do indivíduo pra que ele possa fazer algum trabalho.* (grifo meu)

**E5**, como **E8**, também idealizou uma escola onde ele pode proteger a sua identidade (auto-imagem) de sujeito-na-educação. Ambos excluíram os seus *não-eus* que ameaçam a realização plena dessa identidade — os “alienados” para **E5** e os “bagunceiros” para **E8**.

É interessante notar que a matrícula na escola profissionalizante parece ter um sentido de castigo, enquanto a matrícula na teórica aparece como um prêmio. Aos “conscientes”, o “conhecimento”, e, aos “alienados”, o trabalho. **E5**, que anteriormente havia criticado o caráter “alienante” da escola, agora o institucionaliza na “sua” escola profissionalizante, que apenas “*ensinaria o mínimo de história do país e a conversão do indivíduo pra que ele possa fazer algum trabalho*”.

**E5** propôs a gestão democrática da escola teórica:

*Falta o primordial pra que se forme o indivíduo, a consciência do indivíduo. Porque não adianta ter uma escola **teórica** porque vai levar também à escola que nós temos hoje, né, que vai levar fragmentação do poder. Então a escola tem que ter a democracia interna. Ela deve ser dirigida por um corpo de estudantes, voltada pros estudantes, professores, funcionários, todos juntos decidindo.* (grifo meu)

**E5** atribuiu à participação um caráter pedagógico, mas a democracia que propôs é formal, restrita às instâncias de representação e extensiva apenas à classe média, clientela preferencial da escola teórica. A questão central da distribuição *a priori* dos saberes ficou de fora, concentrada na *intelligentsia*. A entrada do candidato em uma ou outra escola foi mesmo tratada como decorrente de uma predisposição inata, *vocacional*, associada à classe social do aluno.

Os enunciados produzidos por **E5** sobre a escola ideal radicalizaram brutalmente a oposição “consciência crítica” *versus* “alienação” anteriormente apontada pelo aluno. **E5**, ao querer escapar de um tipo de educação e escola que rejeita, retomou sentidos atravessados de autoritarismo, e, ao dividir os jovens em “alienados” e “conscientes”, incluindo-se no segundo grupo e atribuindo um caráter de classe a essa divisão, não conseguiu dar à educação um outro sentido que não fosse o estratificador. O lugar de que fala, “consciente” da “verdadeira realidade”, conferiu à sua concepção de educação o sentido de *conversão*.

## A DESORDEM

### A escola-festa

Para E11 (Grupo 1),

*a escola ideal seria dessas que aparecem nesses filmes de jovens que tem na televisão. Festa quase todo dia, ninguém ligando pra nada [risos], os professores não tão nem aí, mais ou menos assim, né, sem uniforme, tipo faculdade.*

O que chama a atenção nesse enunciado não é só o seu modelo sessão-da-tarde, a idealização de um sentido caricato de escola que a televisão frequentemente veicula, mas como essa caricatura silencia sentidos anteriormente propostos. E11 propôs uma escola sem mencionar a questão do ensino, apesar de haver demonstrado sua preocupação com o estudo, chegando a criticar a escola por *não dar base* e a reafirmar sua disposição de ingressar num cursinho pré-vestibular. Mas no momento em que teve a chance de “construir” essa escola preparatória, simplesmente “esqueceu”.

O “esquecimento” de E11 pode ser entendido como a negação dos conteúdos na forma em que estes lhe são oferecidos e que em nada a (E11 é uma garota) ajudam nem no plano do trabalho/estudo nem no da sua compreensão do mundo. Como aparentemente nunca experimentou ou mesmo nunca concebeu de fato a possibilidade de uma escola “diferente”, recorreu ao modelo já pronto e embrulhado para viagem: o estereótipo cinematográfico da escola americana. O recurso a esse estereótipo, antes de representar a rendição do sujeito à ideologia, ponto de sedimentação e cristalização de sentidos, organiza-se como um espaço onde os sentidos “errantes” encontram refúgios e condição de significação. Assim, a *escola-festa* surge como desconstrução, ou mesmo negação da *escola-conteúdo*, preparatória, anteriormente reivindicada. A festa, como disse a aluna, é um espaço-tempo onde *“ninguém liga pra nada, os professores não tão nem aí (...), sem uniforme”*. Dessa forma, ao negar (omitindo) o conteúdo, E11 atribuiu a ele um caráter disciplinador que ela rejeita. Conteúdo e disciplina aliam-se na construção de um sentido para escola que encontrou o seu outro nas possibilidades abertas pela festa.

### A escola-conteúdo e a escola-festa

Se E11 sequer mencionou o conteúdo, E1 o faz apenas para distingui-lo da festa. É esta que faz com que o conteúdo e a disciplina se tornem suportáveis — *“que a gente tenha gosto (...) pra tá aqui na porta cedinho, não chegar atrasada, não vir sem uniforme (...)”*.

Os enunciados de E1 e E11, apesar de breves, apresentam algumas questões relevantes. O conteúdo, tão reivindicado pelos alunos do Grupo 1 e ao qual dedicaram tanto tempo em seus depoimentos,

desapareceu (ou quase) quando imaginaram *sua* escola.

Num primeiro momento, dois sentidos disputavam a hegemonia da significação de educação e escola e circulavam principalmente em torno de *conteúdo*. Mas a vantagem (relativa, considerada apenas no seu aspecto quantitativo) obtida então pelo sentido preparatório aqui despencou, atropelada pela *escola-festa*. O conteúdo perdeu seu aspecto exclusivamente positivo de passaporte para o mundo adulto do trabalho e das carreiras superiores e expôs seu aspecto negativo, disciplinador. O que vejo refutado aqui não é a demanda *em si* por uma escola preparatória, mas as injeções de sujeição que ela acarreta. A *escola-conteúdo* fixa o sujeito no lugar da continuidade, do *uniforme*, do cumprimento de regras e do tédio de conteúdos sem inserção histórica, que apenas reforçam a perplexidade do jovem diante do mundo e confirmam suas suspeitas de que suas possibilidades de ascensão social são limitadas. A *escola-festa*, por outro lado, oferece ao sujeito um lugar lúdico e imprevisível. Os sentidos que a ela se aliam são apenas sugeridos e por isso mesmo preñhes de possibilidades. É o lugar da polissemia, onde o sujeito pode tomar sentidos “proibidos” para significar-se. Deste lugar não se sabe muito (*que mais? Ah, não sei, tanta coisa ...*), apenas que é prazeroso.

### A escola conteúdo-festa

E6 propôs que o conteúdo fosse a própria festa. Apesar de também ter feito uma avaliação subjetiva (*eu não me interesse por Matemática porque ela é errada*), a aluna não fez uma proposta dualista, de exclusão, como E5 e E8 fizeram. Ela não atribuiu aos alunos (ou professores), à sua alienação, “bagunça” ou desinteresse a culpa pela situação do ensino. Sua idealização de escola postula um novo tratamento para os conteúdos, de forma a despertar o interesse de todos os alunos, indistintamente (*se você fizer de um modo que o aluno [genérico] busque o ensino ...*).

Tributária de uma concepção humanista de educação e “contaminada” por um pensamento oriundo das pedagogias críticas, E6 deu relevo à literatura e à retórica como instrumentos de aperfeiçoamento e conhecimento. A autoridade que regulará as relações no interior da “sua” escola não é a palavra do Mestre, mas sim a pertinência dos conhecimentos transmitidos pelos professores.

## A ORDEM E A DESORDEM

Os enunciados agrupados sob o campo da ordem foram aqueles que não sugeriram nenhuma ruptura no padrão histórico da educação brasileira, quer seja na relação educação-Estado (E2), quer seja no seu aspecto disciplinador (E8/10) ou estratificador (E5). Essa é a ordem da paráfrase.

A desordem subverteu esse padrão quando apresentou, tanto para a educação quanto para o sujeito, possibilidades de se manifestar de forma lúdica. A desordem não é o caos, mas a polissemia.

Nessa perspectiva, os enunciados pertencentes à ordem se associam àqueles relativos à demanda por uma escola preparatória, enquanto os pertencentes à desordem se associam àqueles relativos à demanda pela "palavra". As diferenças que havia entre os Grupos 1 e 2, por ocasião das avaliações acerca da "escola hoje", se desfizeram totalmente no campo da utopia e do desejo, já que ambos se mostraram igualmente mais ou menos afetados pelas injunções do discurso. Ou seja, seus membros se mostraram igualmente capazes de romper ou reproduzir os sentidos dominantes para educação e escola, discutidos nos capítulos anteriores.

### Submissão e rebeldia

Generalizando os sentidos aqui apreendidos para um universo maior do que o de alunos efetivamente entrevistados, percebe-se o quanto é necessário relativizar a "submissão" do Grupo 1 e a "rebeldia" do Grupo 2. Se o primeiro é mais dócil e mais perplexo do que o segundo, isso não quer dizer que não seja tão ou mais capaz de inovar quanto o Grupo 2. Por outro lado, a prática política dos "militantes", se é capaz de lhes fornecer uma eficiência argumentativa e alguma visão crítica, não garante que estas conjuguem novos sentidos. Torna-se inevitável, então, refletir sobre o quanto deve ser delicado o trabalho de uma escola que se proponha a ser "democrática", ou seja, que não só estabeleça canais de participação para todos, como encare a relação ensino-aprendizagem como um exercício crítico de leitura e releitura do mundo. O perigo que se corre é o de tomar a dispersão mais acentuada dos jovens do Grupo 1 como ausência de sentidos e incapacidade para a criação, submetendo-os, mais uma vez, à tutela e ao silêncio.

### CONCLUSÃO

Apesar de todas as dúvidas que me acompanharam ao longo deste trabalho, cheguei ao final acompanhada de duas certezas: 1) não é qualquer escola que serve para o povo brasileiro, e certamente não é esta que está aí que servirá; 2) o sentido da *participação*, tal como ele é tratado por legisladores e educadores em geral, ainda remete a um certo *helenismo* que parece desconhecer o abismo que separa a modernidade da *pólis* grega.

Em Atenas havia uma identidade entre o cidadão e o Estado difícil de ser apreendida pelo homem moderno, filho de uma cidade que é mais coerção e menos consenso, mais privada e menos pública. A apatia política, e a própria rejeição ao político, são, mesmo, uma exigência do Estado moderno. Os princípios de *isotimia* (igualdade política), *isonomia* (igualdade jurí-

dica) e *isagoria* (igualdade lingüística), embora garantidos pelo Direito, constituem-se em uma abstração jurídica que a estratificação social se encarrega de restringir a uma elite econômica e intelectual. A democracia brasileira vive hoje este drama: nunca antes na história do país se gozou de tantas liberdades políticas, mas o povo, miserável e faminto, nunca esteve tão afastado da cidade. E aqui há o perigo enorme de a liberdade tão duramente conquistada se tornar um valor menor, descartável. Essa liberdade pode ser restringida por ordens explícitas e até mesmo pela força, mas mais freqüentemente seu cerceamento se dá pelas formas sutis do discurso, pelos processos históricos de "apagamento" de determinados sentidos e de localização do sujeito em posições que aparecem como naturais e inevitáveis. A fala dos educandos e a fala da escola e dos professores, *tais como eles as percebem*, são, assim, entrecortadas por silêncios. O silêncio do Discípulo diante do Mestre, o silêncio da escola e do Mestre diante da curiosidade acerca da sexualidade, das drogas e do "mundo hoje". Esses silêncios, que aparecem muitas vezes maquiados de neutralidade, colocam o diálogo fora da pedagogia escolar. Esse diálogo — vale a pena repetir — é entendido aqui como o diálogo do aluno com o pensamento e a cultura transmitidos pelo professor. Assim, a elaboração do conhecimento acumulado deve ser considerada como um primeiro estágio de participação e conseqüentemente de exercício de liberdade. O mundo da escola, mundo da memória e da repetição e não da imaginação e da reflexão, ao privar o aluno do diálogo com o conhecimento, priva-o de participar da elaboração do seu próprio pensamento.

A demanda implícita ao **Segundo Não**, pelo vínculo que estabelece entre a (nova) significação do mundo e a significação do sujeito neste mundo (re)significado, toca na questão da participação como dimensão individual e coletiva. É preciso, pois, voltar à questão anteriormente esboçada: a participação do sujeito-na-educação na elaboração do seu próprio pensamento. A participação é um ato de liberdade, e *não se cria uma liberdade externa a não ser que seja fundamentada num trabalho permanente de libertação interior* (Motta Pessanha, 1992). Esse trabalho é o que livra o sujeito dos sentidos que lhe são propostos e impostos como se fossem a sua verdade. Para isso, a educação não pode se basear na memória, na repetição e no silêncio. Não pode acomodar-se ao *monótono recurso das certezas da memória*, ao hábito de *enriquecer coleções e herbários* (Bachelard, 1972), ao uso exclusivo de métodos de observação e enumeração. Pelo contrário, deve ser imaginativa, ousando polemizar sobre o estabelecido, confrontando teses e antíteses, incentivando descobertas. Uma educação de turbulência, polissêmica, que possibilite aos sujeitos, mediados pelo conhecimento, inventarem novas palavras para dizer o mundo. *O que eu faria, de uma experiência que viria confirmar o que sei e, conseqüentemente, o que sou?* (Bachelard, 1972). Parece-me que é dessa forma que os sujeitos-na-educação poderiam perceber em si o

que Castoriadis (1982) denomina o *discurso do outro*, conscientes de sua origem (histórica, filosófica) e de seu sentido. Assim, poderiam tanto negar esse discurso quanto afirmá-lo em seu conteúdo, sem que a alteridade do discurso se transformasse em alienação do sujeito. Creio que é dessa forma que o hoje abstrato princípio de *isagoria* poderia se tornar concreto. Porque não basta que haja espaços públicos onde todos possam falar. É preciso também que a fala (lúcida, consciente) seja um bem público.

É preciso cautela, porém, para não se adotar uma teoria idealista da linguagem. Em primeiro lugar, esse *discurso do outro* não é um puro produto de um emissor individualizado. O tecnicismo, o autoritarismo, a a-historicidade, o dogma e a estratificação não foram inventados pela escola ou pelos professores. Pertencem à nossa cultura, mas ganham especificidade no discurso de educadores e educandos. Por isso, a "desalienação" do sujeito-na-educação é uma tarefa social. Em segundo lugar, o discurso não é expressão de uma consciência individual, nem esta é um reflexo (distorcido) da realidade. Essa concepção só poderia levar a uma pedagogia bancária de substituição de palavras "equivocadas" por outras "politicamente corretas" que expressariam a verdade única e a verdadeira consciência. Assim, não basta que um discurso apele para noções como "consciência crítica" ou "participação" para que seja democrático. Por outro lado, há discursos (como o da arte) que mesmo sem apelar para o "jargão democrático" são genuinamente demolidores (e construtores!).

Se uma educação para a participação deve trabalhar de modo plural o mundo através dos saberes também em sua pluralidade de sentidos, deve-se tomar o cuidado para não praticar um ecletismo neutro onde ninguém tem razão e onde não há razão, onde tanto faz como tanto fez. A neutralidade é quase sempre uma farsa e geralmente acoberta a adesão às idéias dos grupos dominantes. O problema não está em se adotar um lugar de enunciação, mas que este lugar (ou lugares) seja explícito e apresentado, dentre outros, como um (ou vários) dos lugares possíveis. A educação para a participação pressupõe, então, uma ética como antídoto ao ecletismo. A própria LDB no Capítulo II, inciso II, afirma o desenvolvimento dos valores éticos como um fim para a educação. Esse antídoto, porém, não se encontra facilmente disponível. Se no passado esses valores remetiam ao divino, a quê nos remetem hoje os valores gerados numa sociedade cujos deuses são a racionalidade do sistema, a competitividade e o lucro? o consumismo e o narcisismo? Esse é um grande desafio, já que hoje aparentemente vivemos tempos de esvaziamento dos valores éticos. Liberdade, Justiça, Verdade, Solidariedade ou foram tragados pela lógica do mercado ou corroídos pelos totalitarismos de direita e esquerda. Mas ainda é nesses velhos valores que encontramos algum alento para o futuro. Não como retorno a um passado nostálgico de absolutos, mas valores apreendidos em sua historicidade, em sua incompletude. Assim, eles se colocariam em permanente construção e debate, abertos a retificações e, quem sabe, inventariam novas utopias.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- BACHELARD, Gaston. *Le Surrationalisme*. In: *L'Engagement rationaliste*. Paris: Presses Universitaires de France, 1972.
- CASTORIADIS, C. *A Instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CUNHA, A.G. *Novo dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- DEMO, P. Avaliação qualitativa III: dialética da qualidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.68, n.160, p.507-23, set./dez. 1987.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. São Paulo: Pontes/UNICAMP, 1989.
- MENDES, D. Trigueiro. Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.65, n.160, p.493-506, set./dez. 1987.

- MOTTA PESSANHA, J.A. Epicuro. Rio de Janeiro, 3/5/92, reprise em 12/5/93. *Em Busca do Tempo Perdido*, Televisão Educativa (TVE - canal 2). 1 cassette (30 min.): son. (mono), color PAL-M, VHS. [Entrevista concedida a Milton Temer Gravação de vídeo.]
- ORLANDI, Eni P. A Análise do Discurso: algumas observações. *Delta*, v.2, n.1, p.105-26, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. *As Formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- PRADO JÚNIOR, C. *Formação do Brasil contemporâneo: Colônia*. São Paulo: Brasiliense, 1961.
- SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. Trigueiro (org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.