UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

PATRÍCIA GUIMARÃES GIL

Tamo junto – O argumento estudantil e sua gramática em uma arena de conflitos

São Paulo

2016

PATRÍCIA GUIMARÃES GIL

Tamo junto – O argumento estudantil e sua gramática em uma arena de conflitos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo, como pré-requisito para obtenção do título de Doutora.

Área de Concentração: Interfaces Sociais da Comunicação.

Orientação: Prof.ª Dr.ª Heloiza Helena Matos e Nobre.

SÃO PAULO

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gil, Patricia, Guimarães
Tamo junto: O argumento estudantil e sua gramática em uma arena de conflitos / Patricia, Guimarães Gil. -- São Paulo: P. G. Gil, 2016.
1 v.: il.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Orientadora: Heloiza Helena Matos e Nobre
Bibliografia

1. educação pública 2. ação comunicativa 3. mediação 4. debate público 5. comunicação na escola I. Matos e Nobre, Heloiza Helena II. Título.

CDD 21.ed. - 302.2

Nome: GIL, Patrícia Guimarães.

Título: *Tamo junto* – O argumento estudantil e sua gramática em uma arena de conflitos.

Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Ciências da Comunicação.

Aprovada em: _____

Banca examinadora:

Prof. Dr._____ Instituição:_____
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr. _____ Instituição:_____
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr._____ Instituição:_____
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr. _____ Instituição:_____
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr. _____ Instituição:_____
Julgamento:_____ Assinatura:_____

Para Clara, filha preciosa, minha parceirinha.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, que sempre está aqui comigo. A Seu caráter justo e bom.

À Clarinha, que pacientemente dividiu sua infância comigo na biblioteca, e tantas mudanças enfrentou nesse período com uma inspiradora coragem.

Aos meus pais queridos, que sempre são amor e fortaleza.

Ao meu irmão, que é a melhor pessoa que conheço, e à sua família linda.

À Heloiza Matos, minha orientadora no trabalho e na vida.

A duas pessoas que perdi nesse tempo, mas que certamente celebrariam ao meu lado: tio Zorda e minha eterna amiga Cíntia Nunes.

Aos alunos que são os atores especiais deste estudo: obrigada pela partilha.

À coragem da equipe da Escola Estadual Alberto Torres por receber a pesquisa.

À generosidade sincera de todos os amigos que se saberão reconhecidos aqui e que compartilharam anseios, reflexões e mensagens de bom ânimo. Meu agradecimento especial a Zilda Rosa da Silva e sua filha Vitória Rafaela, pelo companheirismo e apoio; a Marcel Jabbour, responsável pela filmagem de todos os debates; a Irene Lafetá Sesana, pela diagramação final da tese e todo o cuidado com a gráfica; a Luciana Moretti, por ter me apresentado a mediação transformativa e gentilmente partilhado textos e discussões teóricas, ensinando-me o sentido real da reciprocidade.

À Universidade de São Paulo e à sua Escola de Comunicações e Artes, pelo privilégio da acolhida.

À University of New South Wales (Australia) pelo valioso intercâmbio na fase da análise, onde pude contar com os conselhos inestimáveis do professor Roumen Dimitrov, da School of Arts and Media.

RESUMO

GIL, Patrícia Guimarães. ***Tamo junto* – O argumento estudantil e sua gramática em uma arena de conflitos**. 2016. São Paulo – Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

O contexto de conflitos e violências no espaço escolar desafia a sociedade, formuladores de políticas públicas, gestores e academia a repensar possibilidades de ativação de formas de entendimento mediadas pela palavra. A pesquisa propõe um olhar comunicacional para os relacionamentos no interior da escola, com foco na gramática estudantil de ação e conversação. Seu método é o estudo de caso realizado em um estabelecimento público (estadual) de ensino na cidade de São Paulo, em que foram realizados 14 debates envolvendo 94 alunos de ensino médio. Elementos conceituais e normativos de comunicação pública fundamentam toda a investigação. O modelo metodológico é o da mediação transformativa, baseado no paradigma do construcionismo social, que se orienta para a facilitação de diálogos. As técnicas de condução dos debates (tratados como argumentos conversacionais) e as análises de dados incluem dois vetores fundamentais, que são a autoafirmação dos sujeitos e o reconhecimento de seus interlocutores. A pesquisa guia-se ainda pela perspectiva de fortalecimento da percepção coletiva na escola como comunidade de comunicação. Com apoio da pragmática da linguagem, as conclusões apontam para a emergência de enlaces argumentativos entre os estudantes, permitindo formas narrativas de complemento e apoio entre si. As subjetividades encontraram formas de se manifestar por meio de debates, recebendo a acolhida de colegas e, com eles, formando correntes discursivas – o que se configurou como uma gramática especial de argumentação. Da mesma forma, foram registradas expressões de desrespeito que terminaram reguladas pela fala. A pesquisa encontrou na escola conflitos de gênero, expressões de exclusão em diferentes campos e demandas reprimidas de escuta entre as autoridades educacionais. Os debates mediados apresentaram-se como oportunidades de encontros, de formação e de negociação entre os estudantes, o que permite a indicação de recomendações para novas pesquisas e encaminhamentos comunicacionais na escola.

Palavras-chave: comunicação pública; debate público na escola; ação comunicativa; mediação transformativa; educação pública.

ABSTRACT

GIL, Patrícia Guimarães. ***We´re together.*** **The student´s argument and its grammar in an arena of conflicts**. 2016. São Paulo – Thesis (Doctorate). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

The context of conflicts and violence in the school challenges society, policymakers, managers and scholars to rethink the possibilities of activating forms of mutual understanding by the mediation of word. The research proposes a communicative look at relationships within school, with a focus on student´s grammar of action and conversation. Its method is the case study carried out in a public (state) teaching establishment in the city of São Paulo, where 14 debates were held involving 94 high school students. Conceptual and normative elements of public communication support the whole investigation. The methodological model is that of transformative mediation, based on the paradigm of social constructionism, which is oriented towards the facilitation of dialogues. The techniques of conducting the debates (treated as conversational arguments) and the data analysis include two fundamental vectors, which are the self-affirmation of the individuals and the recognition of their interlocutors. The research is also guided by the perspective of strengthening the collective perception in the school as a community of communication. With the support of discourse pragmatics, the conclusions point to the emergence of argumentative links between students, allowing narrative forms of complementing and supporting among themselves. Individualities found ways to manifest themselves through debates, receiving the reception of colleagues and, with them, forming a discursive chain – which has been configured as a special grammar of argumentation. In the same way, expressions of disrespect were registered and were regulated in the speech. The research found in the school a range of conflicts of gender, expressions of exclusion in different fields and repressed demands of listening by the educational authorities. The mediated debates were presented as opportunities for comprehension, communicative training and negotiation among students, which allows the indication of recommendations for new research and communication referrals in the school.

Keywords: public communication; public debate in school; communicative action; transformative mediation; public education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17

1.1 OBJETIVOS 18

1.2 METODOLOGIA 20

1.3 PRINCÍPIOS ORDENADORES 23

1.4 CONCEITOS FUNDAMENTAIS 25

1.5 MAPA DE LEITURA 28

2 ALICERCES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS 31

2.1 COMUNIDADE DE SIGNIFICADO 32

2.1.1 Elementos de uma ética dialógica 34

2.1.2 “Conversação de gestos” 35

2.1.3 O processo formativo 38

2.2 O INTERACIONISMO EM CAMPO 41

2.2.1 A rota proposta por Blumer 41

2.2.2 Unidades de ação 43

2.3 CONSTRUCIONISMO SOCIAL 44

2.4 MEDIAÇÃO TRANSFORMATIVA 48

2.4.1 Dimensões e sequências da mediação 50

2.5 COMUNICAÇÃO COMO PARTILHA 56

2.5.1 Interfaces entre campos 58

2.6 ARGUMENTO E AÇÃO COMUNICATIVA 60

2.6.1 Para quê argumentar? 64

2.6.2 Aprendizado para a vida pública 66

2.7 A DINÂMICA DOS ESPAÇOS PÚBLICOS 70

2.7.1 **A escola como arena pública** 70

2.8 POR UMA COMUNICAÇÃO PÚBLICA “ADITIVADA” 72

2.8.1 **O papel do Estado** 75

3 **A VOZ DA ESCOLA** 79

3.1 EMÍLIO, UM BOM SUJEITO 80

3.2 JACOTOT, UM EXPERIMENTADOR 83

3.3 O OLHAR HISTÓRICO DE DEWEY 86

3.4 DISTINÇÕES ORIGINAIS 89

3.5 A PALAVRA E A PEDAGOGIA 91

3.6 A DESORDEM DA MASSIFICAÇÃO 94

3.6.1 **Diagnósticos de violência escolar** 97

3.6.2 **Panorama de estudos empíricos** 101

3.6.3 **Outros contextos** 104

3.7 ESPAÇO PÚBLICO ESCOLAR 106

3.7.1 **As contradições democráticas da escola** 108

3.8 COMO RESTAURAR A ESCOLA? 111

3.8.1 **Experiências de mediação** 116

3.8.2 **Quando a mediação se expande** 121

4 **UM TERRITÓRIO E SEUS CONFLITOS** 123

4.1 ALI ATRÁS DO MURO: DESCRIÇÃO DO ESPAÇO 127

4.1.1 **Cancelas** 131

4.1.2 **Bloqueios internos** 137

4.1.3 **O passado que resiste** 139

4.1.4 **Um projeto republicano** 144

4.2 MAIS ALÉM DOS MUROS 149

4.2.1 Diferenças ao redor 152
4.3 APROPRIAÇÃO NARRATIVA DO ESPAÇO 156
4.3.1 Ocupar a escola 166
4.3.2 O valor do patrimônio 170
4.3.3 Fome 177
4.4 EXPERIÊNCIAS DE EXCLUSÃO E DESEJOS 185
4.4.1 O que era vidro se quebrou 187
4.4.2 O que era pouco se acabou 190
4.4.3 Marcados no berço 194
5 A PALAVRA COMO CAMPO DE LUTAS 201
5.1 AS PAREDES “FALAM” 204
5.2 A EMERGÊNCIA DO POLÍTICO 218
5.2.1 O argumento como confronto 229
5.2.2 O grito 236
5.2.3 Violências crônicas e agudas 240
6 ENCONTROS PRAGMÁTICOS 255
6.1 MODELOS DE ANÁLISE 259
6.2 DIMENSÃO COMUNICATIVA 263
6.2.1 Entre eixos 268
6.2.2 Reflexões sobre o diagrama 272
6.2.3 Indicadores e traduções numéricas 275
6.3 OS DIAGRAMAS TAMBÉM “FALAM” 277
6.3.1 Destaques de alta convergência e engajamento 281
6.3.1.1 Por que engajamento e convergência insistem em espelhar-se? 287
6.3.2 Destaques de baixa convergência e engajamento 291

6.3.3 Ameaça e reabertura: o debate diante da violência 298

6.4 ALGUNS ACHADOS GERAIS 305

7 EU 313

7.1 *SELFS* CONTINGENTES 315

7.1.1 Ser político 318

7.2 O SUJEITO SITUADO 321

7.2.1 O sujeito pressionado 327

7.2.2 Autoria e táticas de argumentação 328

7.2.3 Adolescentes em trânsito 331

7.2.4 O sujeito viável e o relato de si 337

7.3 PROTAGONISMO: CONFLITO DISCURSIVO 340

7.3.1 Esvaziamento da política 342

7.3.2 Percepções *in loco* 343

7.3.3 Um caso de autoafirmação e acolhida 351

7.3.4 O risco da bolha 353

7.3.5 Atomizar ou empoderar? 354

8 TU 359

8.1 O CAMINHO DO RECONHECIMENTO 364

8.1.2 Imanência do conflito 365

8.1.3 Entre normas e reciprocidade 367

8.2 A PERCEPÇÃO DO OUTRO 371

8.2.1 Consideração e respeito 374

8.2.2 Razão pública 382

8.2.3 Sentidos em uso 384

8.3 PARA RECONHECER 387

8.3.1 As espirais do conflito 388

9 NÓS 395

9.1 NARRATIVAS E FORMAS DE VIVER 396

9.1.1 Expressão pública e vida justa 398

9.1.2 Uma ponderação contra o coletivismo 401

9.2 “É NÓIS” 403

9.2.1 Os coletivos implícitos 412

9.2.1.1 As “mina” e os “cara” 413

9.2.1.2 Ser da escola pública 417

9.3 A PERSPECTIVA DO CAPITAL SOCIAL 422

9.3.1 A escola e o enfraquecimento dos vínculos 424

9.3.2 Coesão entre grupos e fratura social 427

9.3.3 Agência e partilha da dor 431

9.3.4 Debate, engajamento cívico e identidade 435

10 REFLEXÕES E PROSPECTIVAS 439

10.1 SE HANNAH ARENDT ESTIVESSE AQUI 439

10.2 ARENA DE CONFLITOS 443

10.2.1 Espaços de negociação 444

10.2.2 A escuta 446

10.2.3 Avaliação metodológica 449

10.3 A GRAMÁTICA DO ARGUMENTO ESTUDANTIL 453

10.3.1 Eu falo 455

10.3.2 Tu falas 457

10.3.3 Nós falamos 458

10.4 ESTAR JUNTO 459

10.4.1 Vetores de capital social 460

10.4.2 O ninho da comunicação pública 462

REFERÊNCIAS 465

1 INTRODUÇÃO

Cheguei numa manhã tensa. Tinha reservado uma hora de entrevista com a coordenadora e com a diretora da Escola Estadual Alberto Torres (São Paulo, no bairro Butantã), que haviam me sinalizado a possibilidade de realizar a pesquisa com os alunos de ensino médio. Mas não havia possibilidade de uma conversa organizada. Diferentes pessoas entravam e saíam da sala, desculpando-se pela interrupção. Uma das professoras irrompeu na diretoria aos prantos: “eu não acredito que fizeram isso. Estou arrasada”. Era o fim de uma greve de professores que, naquela unidade, terminava com o afastamento de profissionais dedicados ao regime de ensino integral. Punidos pelo governo do Estado de São Paulo pela participação no movimento reivindicatório por melhores salários, eles seriam unilateralmente transferidos de unidade. Esse fato me acompanharia pelos próximos meses de imersão no cotidiano estudantil daqueles garotos e garotas que assim já se envolviam na vida política (voluntária ou involuntariamente).

Enquanto a coordenadora consolava a professora decepcionada, os alunos conclamavam-se para uma assembleia na quadra da Escola. A diretora se desculpava pelo início tumultuado de pesquisa. A Escola se apresentava a mim como um sistema social e político particular.

Meu objetivo de compreender os cenários de conflitos escolares encontrou ali a oportunidade privilegiada de acompanhar **junto** com os estudantes os acontecimentos marcantes do segundo semestre de 2015. Além do fim da greve docente com a interferência política do Estado sobre as relações pedagógicas na Escola, outros retratos de conflitos e violências estão refletidos nas próximas páginas[1].

Todos esses fatos marcaram esta pesquisa de comunicação no espaço escolar. Mais enfaticamente, esta é uma pesquisa de **comunicação pública**, compreendida como aquela que favorece a expressão dos cidadãos na busca de

[1] Gostaria já de adiantar dois dos episódios mais significativos para esta pesquisa: o primeiro foi uma violenta briga envolvendo dois alunos e seus grupos de apoiadores – resultando em sérias lesões físicas para um dos estudantes e uma intensa discussão entre planos de vingança, responsabilização do próprio quadro diretivo da Escola e casos de depredação do patrimônio escolar; o segundo caso foi a mobilização dos alunos em torno dos protestos estudantis contra a reordenação da rede estadual de ensino em 2015, levando a um dos mais interessantes movimentos políticos estudantis dos últimos anos – o de ocupação das escolas públicas.

seus direitos e de reconhecimento por meio de um engajamento conversacional cívico. Nesse aspecto, é evidente a proposição da comunicação pública como eminentemente política, materializando-se na esfera pública ou em arenas específicas de discussão (não reservando-se às áreas governamentais). Nelas, os sujeitos podem tematizar e enfeixar as questões que lhe são pertinentes, podendo organizar formas coletivas de alcançar expressão e solucionar seus problemas. A escola é uma arena especial de debates, incorporando indivíduos que, por meio da palavra, florescem como sujeitos políticos apesar e também em virtude de um contexto perturbado por conflitos (especialmente na escola pública).

Neste estudo de caso (YIN, 2001) realizado na Escola Estadual Alberto Torres[2] (uma escola de ensino médio integral), a comunicação pública foi avaliada especificamente a partir de debates realizados com alunos de segundo e terceiro anos do ensino médio. Os adolescentes com idade média entre 14 e 17 anos reuniram-se em seus horários normais de aula, cedidos pela direção da Escola para a pesquisa. O interesse da equipe pedagógica era o de que esses exercícios argumentativos fossem válidos para a formação acadêmica dos estudantes e também para a geração de formas compreensivas de relacionamento entre si, por meio da palavra.

1.1 OBJETIVOS

O objetivo principal da pesquisa foi (1) compreender de que maneira a comunicação pública poderia atuar como geradora de entendimentos coletivos naquele que é um contexto de conflitos. Dessa forma, a investigação tem uma perspectiva pragmática incisiva[3]: ela parte da tentativa de compreender o cenário

[2] Procurei também outras escolas em que pudesse realizar a pesquisa, mas o acesso às equipes diretivas sempre foi um problema. A pesquisa foi geralmente tratada com desconfiança: a proposta quebraria a rotina da escola e colocaria alguém em contato direto com os estudantes para argumentar em sala de aula. Na Alberto Torres, o contato foi facilitado com a ajuda da mãe de uma aluna. Toda a equipe pedagógica acolheu a pesquisa e não interferiu em sua condução, demonstrando-lhe deferência – ao que sou grata.

[3] "A teorização prática nos permite engajar-nos em discursos, por meio dos quais nós podemos examinar e nominar problemas, e nos oferece diferentes formas de pensar e falar sobre comunicação, assim como ferramentas para gerenciar estrategicamente os problemas em nossa comunicação" (MULLER; CRAIG, 2007, p. xii, tradução nossa).

problemático da Escola como terreno para a prática comunicacional. Para tanto, a pesquisa se orientou também pelos objetivos empíricos de (2) reunir dados sobre espaços de comunicação presentes nas relações escolares e (3) identificar quais são os elementos ativadores do entendimento entre seus sujeitos. Esses propósitos incluem a compreensão das linguagens utilizadas entre os estudantes, seus temas de interesse e como se organizam em suas conversações argumentativas.

Partindo do contexto real, os objetivos teóricos incluíram (1) identificar como se configura a ação comunicativa supostamente (porque esta é uma hipótese central) a favor do entendimento entre sujeitos que se reúnem para argumentar[4]. Nessa proposta está incluído o fundamental componente teórico dessa pesquisa, que é a teoria argumentativa (HABERMAS, 1985; 2001; 2012a; 2012b). Mais especificamente, esse "teste" à teoria normativa é feito entre um público não adulto[5], o que significa incorporar tentativas de compreensão de uma lógica adolescente própria em suas formas de debate – arregimentando trocas de experiências, desabafos e ambiguidades num processo de afirmação de identidade.

A verificação do alcance da ação comunicativa a favor de um pretenso entendimento nos induziu, então, para um segundo objetivo teórico: (2) articular a comunicação pública com o campo da educação para sugerir um modelo explicativo (de viés comunicacional) para situações de rompimento do nexo social no espaço escolar – conduzindo, assim, a uma hipótese apresentada pelo construcionismo social: a do "diálogo transformador" (GERGEN, 1999).

Por fim, esta pesquisa se dispõe a objetivos práticos e propositivos. O principal deles é (1) apresentar encaminhamentos e recomendações que, à luz da experiência metodológica, possam ser úteis a novas investigações e a escolas interessadas em se aprimorar como arenas de conversação pública. Além disso, há um componente ativista nessa proposta, que é o de fomentar entre os estudantes o

---

[4] Os primeiros planos de pesquisa estavam orientados para a avaliação dos pressupostos da teoria deliberativa habermasiana. Diante da própria natureza do objeto empírico, fui aconselhada no exame de qualificação a ponderar sobre essa escolha teórica e metodológica. A experiência de campo comprovou que o conselho era acertado, à medida que os debates não se orientaram para uma tomada de decisão – fato preponderante para se configurar uma deliberação. Em vez disso, a orientação a um entendimento passou a se tornar o elemento central das hipóteses teóricas, o que me levou a dar um passo atrás na monumental obra habermasiana, fixando-me na teoria da ação comunicativa e em sua inspiração na pragmática da linguagem.

[5] A atuação com adolescentes é uma novidade da pesquisa baseada na teoria habermasiana, especialmente diante de temas como conflitos e violências escolares.

interesse pelo debate público e o uso da palavra argumentada para a expressão de suas demandas.

1.2 METODOLOGIA

O modelo metodológico que norteia desde a concepção das técnicas em campo até as categorias de análise dos dados é o da mediação transformativa. Ela está detalhada no próximo capítulo. Consiste numa proposta de facilitação de diálogos em situações de conflito (particulares ou gerais). Foi concebida inicialmente como uma alternativa aos métodos convencionais para obtenção de acordos fora das cortes judiciais, sob inspiração do construcionismo social. Seu objetivo é auxiliar partes em disputa a encontrar, por si mesmas, formas de compreender os dois lados da questão, à medida que também desenvolvem a autoconfiança na própria capacidade de solução do conflito. Nos últimos anos, essa proposta tem sido usada não apenas em disputas entre pares, mas também em situações coletivas, como nas escolas. Alguns desses exemplos são apresentados no capítulo 3.

Na Escola Alberto Torres, a mediação transformativa foi usada na condução dos debates com os alunos. Métodos e técnicas propostos por autores como Bush e Folger (2005) foram incorporados na sala de aula para organizar os debates e apoiar os diálogos de maneira a indicar caminhos para a intercompreensão entre os alunos. O que importa nessa metodologia e a difere de outros modelos de mediação é a ênfase no processo discursivo e não em seu resultado final. Pretende-se que os interlocutores sintam-se empoderados e reconhecidos ao longo das discussões, ainda que não cheguem a tomar decisões em comum.

Foram realizados 14 encontros com alunos de quatro turmas (três de segundo ano e uma de terceiro ano do ensino médio). Ao todo, 94 estudantes participaram de debates sobre temas escolhidos por eles e relacionados ora a controvérsias do mundo social, ora a questões da própria Escola, mas todos concernidos ao campo do político. Nas conversações argumentativas, eles transformaram palavra em verbo[6].

[6] Outros instrumentos e técnicas de campo estavam previstos. Entre eles, foram realizadas algumas entrevistas com funcionários (da equipe de limpeza e com o encarregado da disciplina e da segurança nos espaços comuns da Escola – conhecido como “bedel”). As respostas não foram

O número de alunos em sala não foi constante – à medida que não havia restrições ou obrigações para a participação (e, especialmente no final do ano, muitos faltavam às aulas)[7]. À exceção de dois encontros, os demais ocorreram em horários normais de aula (50 minutos) e alguns foram realizados no intervalo do almoço[8]. Todos os debates foram filmados (estive acompanhada por um cinegrafista; em duas ocasiões, por dois profissionais de imagem) e as falas foram transcritas integralmente, sem correções gramaticais (e assim estão apresentadas ao longo de toda a tese, garantindo-lhes originalidade).

Para as decodificações, utilizei o programa Excel (Pacote Microsoft Office 2007[9]), com criação de tabelas dinâmicas para comparação entre as categorias analíticas. Esse trabalho foi feito em fases para: (1) apontar os elementos de identificação de cada enunciado; (2) descrever os componentes gramaticais e semânticos da fala; (3) categorizar a percepção do contexto presente em cada fase; (4) reconstruir a dinâmica entre os argumentos – apontando convergências e elementos de engajamento com a discussão[10].

Para o tratamento dos dados, defini a tomada de fala como unidade de análise. A opção permitiu-me utilizar a teoria do ato de fala (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1979), indicando os propósitos de cada enunciado. Assim, todas as vezes em que um aluno tomava a palavra, uma fala era computada, seja expressando argumentos completos ou apenas monossílabos – mas também dotados de uma intenção. Ao todo foram avaliadas 2.894 tomadas de fala.

---

codificadas à parte, mas inspiraram algumas interpretações. Decidi por não categorizar as entrevistas porque elas deveriam fazer parte de um todo maior, integrando também outros profissionais da equipe para permitir um retrato a partir de interlocutores dos alunos na Escola – o que não foi possível. Um questionário foi preparado e planejado para todos os participantes do debate, mas muitos alunos não estavam presentes no final do semestre e a avaliação das respostas comprometeria um retrato mais completo e fiel. Por isso, as 34 respostas obtidas foram descartadas para a análise. Concentrei-me, então, por analisar especificamente a **gramática estudantil** a partir dos debates.

[7] Essa irregularidade apresentou problemas para a análise de dados. Não foi possível, por exemplo, exercer comparações rigorosas entre as turmas, uma vez que não tivemos um controle experimental da quantidade de alunos em sala de aula. Além disso, também não foi possível comparar a progressão de determinados elementos do debate entre os encontros em cada turma, já que a quantidade de alunos variava entre as semanas. Os debates são melhor analisados em seu conjunto ou dentro de sua própria dinâmica interna. Por outro lado, considero que foi fundamental lidar com essas variações porque elas fazem parte da realidade da Escola e, como tal, a pesquisa se incorporou no contexto real – e é desse mesmo contexto que ela pode tecer algumas prospectivas.

[8] O detalhamento de cada debate está apresentado no capítulo 6.

[9] Outros softwares específicos de análise de dados em pesquisas foram cogitados, mas optei pela praticidade do Excel diante da possibilidade de assessoria técnica para a utilização de recursos mais complexos do programa, como a criação de tabelas e filtros de categorias.

[10] O detalhamento das transcrições que compõem o modelo analítico está apresentado no capítulo 6.

Em função das premissas teóricas, metodológicas e éticas adotadas, os estudantes estiveram livres para participar do debate ou para manter-se em silêncio. Da mesma forma, os temas para a discussão deveriam ser escolhidos por eles (LILJESTRAND, 2012, p. 78) – e de fato foram. No primeiro encontro em cada turma, apresentei-me como pesquisadora e sintetizei os objetivos do estudo. O cinegrafista esteve comigo nessa ocasião sem nada gravar e também apresentou-se como auxiliar na pesquisa de campo, com uma breve fala de estímulo aos estudantes.

Nessa conversa inicial, solicitei aos alunos que sugerissem três temas para a pesquisa, dentro de dois critérios: os assuntos deveriam ser de interesse público e deveriam apresentar alguma "polêmica". Vários temas foram citados e os mais votados por eles foram definidos como tópicos do primeiro encontro ("machismo *versus* feminismo"; "descriminalização da maconha"; "funk é cultura?"; "política de cotas")[11]. A partir do segundo encontro, eu voltava a questionar aos estudantes presentes se eles mantinham o interesse nos temas inicialmente escolhidos – seguindo a ordem de escolha inicial. À exceção de uma turma, todas as demais mudaram seus temas e preferiram discutir questões da "pauta" da semana, ou seja, acontecimentos que eles estavam vivenciando no momento. Propus apenas a discussão sobre a briga que envolveu dois alunos no semestre, em função de meu interesse específico de pesquisa. Todos concordaram.

Logo no primeiro encontro, apresentei aos alunos o meu compromisso com a confidencialidade das falas e das imagens. Entreguei individualmente uma declaração em que me identificava, citava o tema da pesquisa e a vinculação institucional com a Universidade de São Paulo (USP). A declaração foi concebida inicialmente como uma autorização para a participação na pesquisa, em que cada aluno deveria complementar com seu nome e com a autorização expressa (assinatura) de um responsável da família. Solicitei que as autorizações preenchidas fossem entregues na semana seguinte, mas nenhuma foi devolvida. Então elaborei uma nova declaração, assinei-a à mão e entreguei a cada aluno, indicando meu compromisso com o sigilo das fontes.

À diretoria, apresentei o projeto de pesquisa, apontando uma proposta inicial de temas e uma metodologia que incluiria a construção de projetos de melhoria para a

[11] Outros temas votados foram: automutilação; maioridade penal; impeachment (da então presidente da República, Dilma Rousseff); *bullying*; aborto; ditadura; homofobia e racismo; manifestações (protestos organizados); drogas; Copa do Mundo no Brasil; terrorismo.

Escola – desde que os alunos concordassem com aquele esboço. O plano inicial contava com um calendário estruturado de ações e dependia de regularidade de agenda semanal na Escola. A proposta foi apresentada também a todo o corpo docente e para a supervisora de ensino, durante uma reunião de coordenação.

Desde o primeiro encontro em sala de aula, no entanto, os próprios alunos ditaram os temas de seu interesse (embora alguns tenham se confirmado, como a violência escolar e uma proposta para promover a união na Escola – quando os alunos quiseram discutir a criação do grêmio estudantil). Além disso, logo na segunda semana, a disponibilidade de horários para a pesquisa não foi confirmada pela equipe pedagógica e outras estratégias precisaram ser pensadas para manter os debates (que já eram esperados pelos alunos e foram, à medida do possível, encaixados entre disciplinas que podiam ceder um período de aula). Uma maneira encontrada para manter contato com eles foi a criação de um grupo de conversas no aplicativo *Whatsapp (*comunicador instantâneo via celular).

1.3 PRINCÍPIOS ORDENADORES

Os problemas centrais da pesquisa são divididos em duas vertentes: a primeira é instigada pela compreensão dos fenômenos comunicacionais na Escola diante de um quadro de conflitos, num viés exploratório e descritivo; a segunda é motivada pelas questões aplicadas a uma ação pragmática possível, em que aponto, ao longo e especialmente ao final do trabalho, alguns alertas e recomendações para a comunicação no espaço escolar.

A partir dessas duas orientações, guiei-me por duas questões específicas: (1) quais são os espaços comunicacionais entre estudantes e entre estes e a instituição escolar em que o entendimento pode ser alcançado?; (2) e, por outro lado, quais são os obstáculos que se interpõem diante de uma possibilidade de entendimento geral na Escola?

Iniciei então o trabalho de delinear um diagnóstico de comunicação a partir da observação e da análise das falas em debate. Busquei avaliar as linguagens e os formatos que imperam sobre as formas de comunicação, tentando, quando possível,

articular razões e consequências. A preponderância do contexto – como meio em que indivíduos e coletivos se organizam – esteve no primeiro plano da análise.

A partir do diagnóstico inicial, parti então para questionamentos acerca do que denomino como princípios ordenadores (OROZCO, 1996), segundo os preceitos de uma sociologia compreensiva. Menos do que hipóteses que devem ser confirmadas ou negadas (na opção binária entre um "sim" ou um "não"), os princípios apontam um direcionamento para a busca de interpretações acerca das questões levantadas[12]. Eles estão, por sua vez, divididos em três direções, que sintetizo a seguir, já antecipando algumas respostas que serão detalhadas ao longo do trabalho[13]:

1) **As relações dos sujeitos (alunos) com a palavra negociada fortalecem a percepção da própria capacidade de argumentar (como sujeitos de discurso) e afirmar a subjetividade no ambiente escolar** – Os estudantes demonstram uma percepção de ineficácia política (GRÖNLUND; SETÄLÄ; HERNE, 2008), não acreditando que têm poder de voz ou ação para alterar um estado de coisas na Escola ou em outros meios (na família; nos bairros; na relação com a polícia; na progressão profissional etc). A indicação mais clara de um "efeito" específico da prática do debate sobre essa autopercepção demandaria um estudo estendido no tempo, com apoio de instrumentos de verificação além da análise dos enunciados nos próprios debates (com sua característica mais fluida). No entanto, os estudantes demonstram confiança ao apresentar suas questões individuais e de uma subjetividade em fase de confirmação. E na argumentação coletiva eles tiveram a oportunidade de serem reconhecidos em suas particularidades.
2) **Os debates permitem as trocas intersubjetivas que implicam em formas de entendimento, empatia e reconhecimento do outro** – A oportunidade de um argumento coletivo tornou-se, de fato, um espaço de reconhecimento do outro, mas também cedeu a manifestações públicas de desrespeito. Mediante uma ética discursiva, os próprios participantes encontraram formas de empreender uma autorregulação para contornar reações extremadas.

[12] Nesse sentido, esta pesquisa tem um viés dedutivo e se alimenta da tradição sociocultural no campo da comunicação para avaliar os problemas reais do ambiente escolar. Outras teorias explicativas apóiam análises específicas, como a teoria do reconhecimento e a teoria do capital social, apresentadas nos capítulos 8 e 9.

[13] Formulei essas questões num exercício de síntese a partir de sete pares de hipóteses que haviam sido elaborados inicialmente para o exame de qualificação

3) **O engajamento numa situação discursiva em busca do entendimento fortalece um "senso de nós" baseado numa confiança interpessoal fortalecida** – Há a formação narrativa de identidades coletivas, reunidas em torno de experiências em comum e de elementos críticos conjugados na forma de um "nós". Mas não foi possível confirmar se laços de confiança foram reforçados ao longo dos debates.

O princípio / hipótese (1) está relacionado também à fundamentação da proposta da mediação transformativa, que é o fortalecimento da percepção interna dos sujeitos de que são capazes de propor soluções e ideias para suas questões. Já o princípio (2) reflete a proposta de reconhecimento do outro, que também está no cerne do modelo mediativo; e o (3), por fim, está relacionado à capacidade de uma proposta coletiva emergir desse entendimento. Essas premissas estão ancoradas, por sua vez, nos pressupostos teóricos que fundamentam toda a investigação e podem ser acompanhados ao longo deste texto.

1.4 CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Antes de iniciar a leitura sobre o desenvolvimento e as conclusões da pesquisa, pode ser importante esclarecer alguns conceitos elementares acerca do contexto escolar sobre o qual nos debruçamos. Refiro-me mais especificamente à violência, à indisciplina e às chamadas incivilidades[14] escolares, que formam um cenário perturbador na contemporaneidade. Suas diferentes faces colocam em xeque o projeto emancipador da escola (aliás, um projeto questionado historicamente). São várias as tentativas de compreensão desses fenômenos no mundo todo.

À medida que a violência torna-se banalizada e espetacularizada na sociedade como um todo (VELHO, 2004), ela também se espalha, incrustando-se em diferentes ambientes institucionais, como a própria escola. A difusão da violência indica seu lado estrutural (SCHILLING, 2003) e está relacionada com certa

[14] Incivilidades abrangem, por exemplo, a prática do *bullying.*

naturalização, pela consciência coletiva, dos conflitos generalizados. É a partir desse cenário de fratura dos princípios de sociabilidade coletiva que chegamos na escola.

Para Abramovay (2005), o conceito de violência escolar deve ser atribuído conforme cada contexto, cada tempo histórico e segundo as diferentes esferas (macro ou micro) em que ocorre. Há dificuldades de se construir um consenso para o uso do termo (CHARLOT, 2005), especialmente diante do fato de que o fenômeno possui um estado dinâmico e se incorpora no cotidiano de maneiras diferenciadas.

Charlot (2005, p.18) defende a distinção clara entre conflitos e violências. O ser humano convive permanentemente com a frustração de desejos não satisfeitos, o que provoca agressividade e, por conseguinte, conflitos. Mas não é possível considerar que qualquer conflito também resulte num ato de violência, o que nos levaria a uma generalização desesperadora. A agressividade (uma “disposição”) da qual surge o conflito (uma “situação”) pode também ser produtiva quando estimula ideias, projetos e vontades de superação – tal como defende a proposta da mediação transformativa. Mas a agressão (um “ato”) não pode ter efeito ou motivação positiva porque ela representa o desrespeito ao espaço do outro. Ela é uma invasão, lembra Charlot (2005, p. 21), ao resgatar a etimologia da palavra. E pode ser levada até as últimas consequências de forma racional, quando o ofensor usa a agressão (como ato violento) para chegar propositadamente a um resultado pretendido. Distingue-se esse tipo de agressão daquela que progride para atos impensados, perdendo qualquer relação com seu objetivo instrumental. Alcançando ou não o que inicialmente pretendia, o ofensor continua a praticar a violência, chegando a extremos como homicídios, humilhações, vandalismos. Nestes casos, a violência é um sintoma de algo mais: de um quadro psicológico, social ou cultural.

Charlot também defende a separação entre os conceitos de crime (desrespeito à lei), transgressão às regras da escola e as chamadas incivilidades. O primeiro deve ser analisado e tratado sob a ótica do Código Penal e dos instrumentos policiais e judiciais. O segundo caso deve ser tratado pelas instâncias que regulam as normas da instituição escolar, localmente, regionalmente ou dentro de uma circunscrição maior (Secretaria Estadual da Educação ou até Ministério da Educação), a depender da hierarquia funcional estabelecida em cada país. Mas os casos de incivilidades estão na esfera de ação dos pedagogos. É do professor a tarefa de tentar solucionar os casos como os de *bullying* ocorridos em salas de aula e demais espaços de convivência escolar. Com isso, Charlot (2005, p. 21) deixa

claros os contornos de ação: a polícia não deve ser chamada para resolver questões pedagógicas que são da direção escolar, assim como os professores não devem ser convocados a agir diante de crimes.

Abramovay (2005, p. 68) alerta que se tornou comum relacionar os casos de violência que ocorrem dentro da escola apenas como reflexo de um contexto social tenso. A escola é vista como palco para conflitos existentes na sociedade ou o local escolhido pelos alunos para "descarregar" sua agressividade incontida, reproduzindo em sala de aula o comportamento das ruas ou as tradições familiares. A falta de um olhar reflexivo para as próprias práticas escolares isola o fenômeno da violência para fora de seus muros – e seu entendimento, portanto, não pode alcançar a consistência necessária.

Do ponto de vista teórico e conceitual aqui considerado, a violência é o avesso da argumentação racional. Ela impossibilita a ação comunicativa e pode ser traduzida como o desrespeito ao outro ao não reconhecê-lo em seus direitos à voz. "A questão parece estar, então, não na negação do conflito, mas na forma de manifestação deste que possibilita ou não o estabelecimento da negociação, na qual se exerce a autonomia do sujeito e se criam novas ideias pela palavra" (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 4).

O desrespeito pode extrapolar os limites interpessoais e alcançar a coletividade envolvida em torno da interação. Diante destas ausências de respeito e reconhecimento, instala-se uma situação em que princípios civilizatórios são substituídos pela imposição de vontades individuais ou de grupos de interesse restrito.

Para Devine (1996)[15] citado por Abramovay (2005, p. 78-79), é preciso olhar para além das causas da violência e tentar compreender o fenômeno como fato social em si, interpretando os contextos institucionais em que ocorre, sem deixar, porém, de buscar a compreensão de sua relação com os processos sociais mais amplos. Isso significa entender como a experiência da violência engendra novas formas de relacionamento e de comunicação – quanto barulho provoca, de um lado, nas mídias espetaculares, e quanto silêncio ainda evoca, diante do medo e da opressão dos atores envolvidos. Essas discussões iniciais estão apresentadas a partir do capítulo 4 deste texto.

---

[15] DEVINE, J. **Maximum security:** the culture of violence in inner-city schools. Illinois: The University of Chicago Press, 1996.

1.5 MAPA DE LEITURA

Como um guia para a leitura deste texto, indico a progressão do conteúdo a partir de suas premissas até as conclusões finais. Assim, no capítulo 2, os pressupostos teóricos e metodológicos são apresentados, permitindo acompanhar o caminho de minhas escolhas para os modelos explicativos aqui utilizados – fundamentando também o título da tese e sua estrutura. Elas começam com o interacionismo simbólico de Herbert Mead e Herbert Blumer, caminhando para o construcionismo social de Kenneth Gergen até chegar na conformação mais completa da metodologia da mediação transformativa. Os conceitos elementares da teoria da ação comunicativa vêm em seguida, acompanhados da explanação sobre comunicação pública e a importância do argumento para essa formulação. O elo entre o pensamento de Mead e a proposta da teoria argumentativa já se pode notar a seguir:

> Desenvolver a capacidade de assumir a atitude do outro, o papel social do 'outro generalizado', implica, de algum modo, no desenvolvimento da capacidade de articular ações cooperativas desde o interior das relações sociais. Mead não concebe o sujeito isolado, como um *self* ilhado. Ao contrário disso, concebe-o como um *self* em constante relação, individualizado porque socializado. O pré-requisito da participação e da cooperação dos sujeitos no todo social pressupõe o desenvolvimento progressivo de uma identidade pessoal mais autônoma. Para isso, a comunicação e o aumento da capacidade racional são indispensáveis. A escola, enquanto espaço de aprendizagem e de socialização, deve contribuir nesse processo, para que os sujeitos desenvolvam competência comunicativa e social e progridam para estágios mais avançados de individuação e de sociabilidade, sendo capazes de agir moralmente e de participar democraticamente na vida da comunidade (CASAGRANDE, 2014, p. 102-103).

Depois de apresentados os alicerces teóricos elementares da pesquisa, o capítulo 3 trata especialmente da problemática escolar, inicialmente num olhar histórico, para depois retomar as análises e pesquisas sobre seus conflitos. É importante ressaltar que esta pesquisa não pretende apresentar propostas e soluções para o problema da violência escolar. Também não se baseia em aspectos

pedagógicos especificamente. Sua fundamentação elementar é comunicacional – e é por esse viés que metodologia e teoria se dirigem.

A partir do capítulo 4 o estudo de caso começa a ser relatado. Apresento inicialmente a Escola Estadual Alberto Torres como arena de conversações e de conflitos, dando voz às narrativas dos estudantes sobre suas histórias e opiniões. Nesse ritmo, prossigo no capítulo 5, em que as questões específicas de comunicação são analisadas – e em que os alunos avaliam aspectos como relacionamento no interior da Escola, acesso à informação, formas dialogadas de solução de conflitos, entre outras questões relacionadas.

Nos capítulos 7, 8 e 9, trato especificamente de cada uma das hipóteses (ou dos "princípios ordenadores") da pesquisa, que sintetizei conforme o âmbito dos sujeitos envolvidos (Eu, Tu e Nós, nessa ordem), com aportes teóricos específicos. E, por fim, retomo as principais conclusões no capítulo 10 – ainda que elas já sejam apresentadas paulatinamente ao longo dos demais capítulos. É onde também indico algumas recomendações e usos práticos das conclusões, com a ponderação de que não podem ser generalizadas, uma vez que foram originadas em um estudo de caso específico.

Ao final, *"Tamo junto* **–** O argumento estudantil e sua gramática em uma arena de conflitos*"* terá sido um manifesto político e acadêmico por modelos e estudos de comunicação que privilegiem a expressão dos excluídos da fala política oficial. Trago então, para o primeiro plano, as vozes de adolescentes que buscam uma escuta (a minha, a tua e a nossa, como coletivo social).

2 ALICERCES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Desvendar o sentido da comunicação na contemporaneidade e as razões para seu apelo tão abrangente na humanidade tornou-se uma obsessão para vários ramos das ciências humanas. O fenômeno de uma comunicação exagerada numa era abundante de informações produz ambiguidades sobre as quais os pesquisadores sociais se debruçam. Tomo minha parte nesse intento ao buscar compreender a narrativa estudantil acerca dos conflitos escolares segundo um viés comunicacional. Oriento-me por uma perplexidade inicial que pode ser apresentada pela seguinte questão: qual é o lugar da comunicação na modelagem das relações interativas sustentadas na escola e o que ocorre com ela para que ali o desentendimento tenha se tornado uma linguagem comum?

Construída dessa forma, a pergunta central de minha pesquisa traz em si algumas premissas, um conjunto considerável de hipóteses e um universo aparentemente sem fim de dúvidas que dela se desdobram. Para assentar essas questões, refaço o percurso da investigação, identificando aqueles fundamentos seminais que edificam o constructo metodológico. Eles alicerçam as noções de comunicação pública e de argumentação (que são a ênfase desta pesquisa). Nesse capítulo, apresento passo a passo os enquadramentos teóricos realizados, começando por alinhar os princípios paradigmáticos que permitem, na base, conectar comunicação e educação.

No campo educacional, quando se aborda especificamente a problemática da violência escolar e seu significado como ruptura do nexo social, surge a pergunta reversa: o que, afinal, dá nexo à vida social e à convivência no espaço escolar? Como os sentidos comuns ali se formam? E nos passos de uma sociologia compreensiva, ecoam as questões: por que os laços se rompem? Porque o entendimento tornou-se um alvo tão difícil, à primeira vista?

A procura de respostas começa por uma explicação sobre a natureza humana e o que lhe dá realmente o sentido de humanidade. Só depois subimos um degrau para entender como a sociedade se orienta e como, nos contextos ampliados, o indivíduo ainda está ali, com suas particularidades, razões e emoções, tentando encontrar lugar mesmo imerso na conturbada realidade social. Assim caminhamos com Herbert Mead (1972) e Herbert Blumer (1998) nas trilhas do interacionismo

simbólico; com Gergen (1999; 2007; 2015) e o construcionismo social; e com Bush e Folger (2005) para apresentar, enfim, a proposta metodológica de mediação transformativa. Essa fundamentação essencialmente comunicativa nos conduz, ao final, para algumas reflexões sobre o argumento e a ação comunicativa.

2.1 COMUNIDADE DE SIGNIFICADO

George Herbert Mead (1972) colocou de pé um arcabouço teórico elementar para o entendimento sobre a formação da identidade do ser humano a partir das trocas realizadas entre seus iguais, num intercâmbio de papéis sociais, de expectativas e de realizações. Quem atua na interação é um ser consciente e só pode sê-lo porque vive em sociedade. Essa premissa de que a história social do ser humano é prévia a toda e qualquer interação, como terreno em que as individualidades podem surgir, está no coração da obra de Mead e transformou as bases da psicologia social (DALBOSCO, 2008; CASAGRANDE, 2014). Mais do que isso, sua obra proporcionou a superação entre o psicologismo e o sociologismo, numa disputa existente até o início do século XX em torno da prevalência da explicação sobre a vida em sociedade. É o próprio Mead quem evidencia seu ponto de vista:

> Em geral, a psicologia social encarou várias fases de experiência social desde o ponto de vista psicológico da experiência individual. A forma de enfoque que eu sugiro é a de tratar a experiência desde o ponto de vista da sociedade, pelo menos desde o ponto de vista da **comunicação** enquanto essencial para a ordem social. (MEAD, 1972, p. 49, tradução e grifo nossos[1]).

A hipótese da historicidade, como sintetiza Gino Germani (1972) na apresentação da edição em espanhol de *Mind, Self and Society*, traduzida para *Espiritu, Persona y Sociedad*, é bastante pragmática ao pressupor que a formação da individualidade num sujeito consciente de si mesmo se dá a partir da

[1] Todas as citações de Mead (1972) em português foram traduzidas livremente por mim dessa edição em espanhol.

internalização dos diferentes papéis sociais desempenhados pelos outros. Nesse movimento, a criança está situada em seu contexto, num dado tempo histórico e segundo tradições sociais e culturais. Essa é uma estrutura social concreta. Ela é absorvida pelo sujeito e a formação da consciência de si e de seu lugar no mundo decorre desse processo simbiótico. É como membro de uma coletividade – e só por isso – que o despertar da autoconsciência pode ocorrer. Surge então a pessoa em seu caráter social e não externo ao social nem independente dele. Para emergir, a pessoa, em sua essência, dependerá da linguagem e do "gesto vocal", seu elemento celular, digamos assim[2].

É no entendimento recíproco de comportamentos que o ser biológico assume sua racionalidade e individualidade. A linguagem é basicamente um fenômeno de interação num grupo social. E mesmo que ela passe por um processo de internalização para adquirir um sentido subjetivo para o indivíduo, sua natureza continua social. Na interação, a experiência ganha sentido para o indivíduo, sustentada sobre o terreno da vida comum e cotidiana. O ser ganha então a consciência sobre o poder que seu gesto tem de provocar uma reação no outro. E assim o molda, incorporando essa suposta e prevista reação do outro em sua própria atitude[3]. No vaivém de reações e gestos, os agentes em interação trocam reciprocamente seus papéis sociais, provocando-se e produzindo um sentido compreensível para ambos. Formam uma **comunidade de significado** (MORRIS, 1972, p.34) que só surge mediante a comunicação, para a qual o gesto vocal tem papel mais importante que os demais tipos de reações – fruto de sua potência para provocar a consciência dos envolvidos. É a linguagem que organiza o conteúdo e o significado da experiência humana (MEAD, 1972, p. 60).

O mais instigante na teoria de Mead para o campo da comunicação, a meu ver, é a consideração de que todos os elementos importantes na vida humana surgem juntos. É como se estivéssemos diante de uma explosão comunicacional. Nas palavras de Morris (1972, p. 36), "a mesma mediação da linguagem é a que, nesta teoria, torna possível a aparição da pessoa. Na verdade, a pessoa, o espírito, "a consciência de" e o símbolo significante são (...) precipitados juntos".

---

[2] Charles Morris (1972) nos ajuda a entender como Mead concebe o gesto, sob influência de Wundt. Ele o diferencia de uma simples expressão de emoções. Os gestos são a manifestação dos primeiros atos dos indivíduos, reagindo e respondendo uns aos outros. Para Mead, esta é uma "comunicação de linguagem". Todas as citações de Morris em português foram traduzidas livremente por mim.

[3] Essa ideia de reflexividade presente já na obra de Mead será fundamental para a formulação do modelo de mediação transformativa e um de seus alicerces.

Mead reforça que,

> para a psicologia social, o todo (a sociedade) é anterior à parte (o indivíduo), não a parte ao todo; e a parte é expressa em termos do todo, não o todo em termos da parte ou partes. O ato social não é explicado sendo construído a partir de estímulo mais reação; deve ser tomado com um todo dinâmico – como algo que está acontecendo –, nenhuma parte da qual pode ser considerada ou entendida por si mesma – como um complexo processo orgânico que está implícito em cada estímulo particular e em cada reação individual envolvida nele (MEAD, 1972, p. 54-55).

Para Mead, o ato social deve ser compreendido necessariamente como um movimento cooperativo que envolve pelo menos duas pessoas em torno de um objeto social.

2.1.1 Elementos de uma ética dialógica

À primeira vista, parece faltar a Mead uma normatividade ou uma eticidade capaz de ir além de certo mecanicismo das trocas de reações que os indivíduos identificam. Mas ele nos oferece um trampolim para acessarmos uma proposta de sociedade ideal. Sabemos que o ser humano se rege movido por seus impulsos e por suas motivações racionais, buscando satisfazê-los. O mais forte elemento regulador dessas vontades seria exatamente a possibilidade de seguir satisfazendo-se no encontro com o outro e, portanto, na manutenção da vida em sociedade.

Por isso, perpetuar a existência e as próprias vontades depende de reações que estejam guiadas socialmente, levando em conta não apenas os próprios interesses, mas o de todos. Quando todos percebem que seus interesses dependem também da coletividade, devem se esforçar para alcançar um objetivo comum ou universal. Esta é a sociedade ideal para Mead, segundo Morris (1972, p. 45-46): “a capacidade para adotar o papel do outro em maior grau, por uma quantidade cada vez maior de gente, parece avançar em direção ao ideal democrático”.

Dalbosco (2008) sintetiza a definição da interação mediada segundo Mead como um processo de atribuição de sentido pelo indivíduo a partir de símbolos. A capacidade do indivíduo de reconhecer a ação e a linguagem do outro é um elemento que carrega tanto um caráter explicativo sobre o desenvolvimento da consciência e da identidade quanto um caráter ético essencial. “Daí o conceito de interação não significar apenas um relacionamento exterior e indiferente entre indivíduos, mas algo que exige sua reciprocidade” (DALBOSCO, 2008, p. 207)[4].

Além disso, na obra de Mead não se perde de vista a compreensão do sujeito como um ser de vontade, que faz suas escolhas linguísticas, reconhece seus interlocutores e age (imerso que está) em regras e princípios sociais que conduzem a coletividade. Mead libertou a vontade humana de dois extremos: o das explicações estruturais para o comportamento da sociedade (que culpam as macroestruturas e não deixam rota de fuga possível para um ser humano enfraquecido em seu contexto social); e o das explicações sobre as construções individuais segundo seu cotidiano, que interpretam o homem como um átomo desvinculado da vida social mais ampla. Nas duas direções opostas, pouco espaço havia para a vontade humana e a responsabilização sobre os atos do indivíduo diante de sua coletividade. O pensamento de Mead apresenta uma proposta para esse impasse entre o coletivismo e o individualismo: a interação mediada simbolicamente (DALBOSCO, 2008, p. 209-211).

2.1.2 “Conversação de gestos”

Em análises microssociais, por sua vez, a perspectiva de Mead nos convoca a observar o que é a experiência de cada indivíduo e o que é a experiência compartilhada por todos. Há ainda um terceiro elemento, que é o objeto em si, aquilo que é “experimentado”. A escola, por exemplo, tem suas características físicas, institucionais e processuais, entre outros atributos, que existem além do significado

[4] Ressalto aqui a importância dos elementos da **reciprocidade** e do **reconhecimento** porque, ao longo da pesquisa, afirma-se sua centralidade como método, como objetivo e como hipótese. O aprofundamento na **teoria do reconhecimento** e do **capital social**, que conectam esses aspectos, está apresentado nos capítulos 8 e 9, respectivamente.

que possuem para cada aluno. E há também elementos da experiência coletiva que todos os alunos reconhecem e compartilham. É esse sentido comum que busco na pesquisa, considerando todas as condições em que essas experiências ocorrem.

Para Mead, a psicologia social é aquela que focaliza exatamente as condições sociais das experiências; a behaviorista, por sua vez, parte da conduta. É essencial lembrar, no entanto, a importância que as atitudes possuem para Mead no desenvolvimento das premissas de sua psicologia social. Os processos sociais significantes, segundo ele, surgem inicialmente dos gestos. A continuidade desses e sua interpretação pelos agentes envolvidos formam uma conversação – uma "conversação de gestos" (MEAD, 1972, p. 86). O símbolo significante é a idéia embutida no gesto – e que provoca a reação alheia quando pode ser interpretado. O xingamento de um aluno contra outro que se encontra em situação de vulnerabilidade (poderíamos começar a falar aqui em *bullying*) tem a intenção de constrangê-lo. A vítima reconhece que esse xingar (o símbolo) possui tal significado (o constrangimento) e se recolhe, se intimida, se retrai. O ofensor também reconhece esta reação e, sabendo-o, realiza o xingamento.

Quando há esse "encontro" de entendimentos ou traduções, surge a linguagem. Na visão de Mead, o processo social em que se dá a identificação recíproca de símbolos e gestos é anterior à formação do espírito. "O espírito surge através da comunicação, por uma conversação de gestos em um processo social ou contexto de experiência – e não a comunicação através do espírito" (MEAD, 1972, p. 92). Dentro dessa ideia de pressuposição do processo comunicacional para a formação das identidades – o que inclui as identidades coletivas, como comunidades de interesse – tento me acercar de novas possibilidades de símbolos no ambiente escolar que reacendam fagulhas de entendimento.

Especialmente no caso dos gestos vocais, diz Mead (1972, p. 106), a significação está na reação ao que dizemos, ou seja, ao próprio ato despertado pela palavra. E esta reação é coincidente no indivíduo que reage à palavra e naquele que a emite. Há, portanto, um encontro, uma base comum de reação e significado. O gesto vocal, reconhece o autor, é o mais poderoso entre os gestos na sociedade. A potência está exatamente neste compartilhamento de sentido, ou seja, "no fato de que o estímulo possa provocar no indivíduo que fala a mesma reação provocada sobre o outro" (MEAD, 1972, p. 108).

A reflexividade nesse processo consiste que o sujeito reconheça a si mesmo quando reconhece o outro. Compreendê-lo é ver-se no espelho. A consciência de si e do outro surge desse reflexo, mediado pelas experiências individuais e comuns. E como a palavra e o diálogo então poderiam aproximar os atores em conversação, substituindo a linguagem dos gestos mais extremos? Se a reação – física ou apalavrada – é o início ou o primeiro estágio do ato social, pressupomos que é preciso provocar nele a mudança que possa reverberar em toda a interação.

O gesto estimula a ação futura e seu autor sabe bem disso. Teríamos então que atuar sobre essa consciência? Não correríamos o risco de cair novamente naquela dualidade rompida por Mead – ora delegando ao indivíduo atomizado o funcionamento pleno da sociedade, ora caindo no sociologismo extremo ao buscar a consciência no lado de fora (nos condicionantes sociais, econômicos e culturais mais amplos que provocam os gestos dos indivíduos)?

O que nos parece necessário é encontrar um atalho (não de fuga, mas de aproximação), uma forma de encurtar essa distância explicativa e pragmática para a mudança no ambiente social partilhado na comunidade escolar.

Mead (1972, p.113) nos apresenta algumas pistas. Segundo ele, não é possível considerar que a linguagem tenha um poder arbitrário, irredutível, invariável, que sempre provocará as mesmas respostas ou reações. Ou seja, o poder da transformação não está na palavra em si, na sua gramática, na constituição daquela linguagem. O poder está na reação que ela pode provocar. E isso depende da atitude de quem toma a palavra ou lança mão de símbolos significantes.

O encontro – que é uma cooperação, no sentido estrito do entendimento ao qual Mead nos conduz, como uma partilha de significados – pode ser provocado. Ele é intencional. Como num exercício de pontaria, um agente transformador pode buscar formas de alcançar o reconhecimento de sua intenção de cooperar. É aqui que o mediador transformativo ganha importância fundamental, como veremos mais à frente. Mead nos apresenta a poesia para melhor ilustrar sua proposta:

> Isto se vê na diferença existente entre o caráter puramente intelectual do símbolo e seu caráter emocional. Um poeta depende deste último; para ele, a linguagem é bela e está repleta de valores que nós, talvez, ignoramos por completo. Ao tratar de expressar uma mensagem em menos de dez palavras, não queremos mais que

> transmitir certa significação, enquanto o poeta utiliza o que é um tecido realmente vivo, a palpitação emocional da própria expressão. Existe, pois, uma grande amplitude no nosso emprego da linguagem; mas qualquer que fosse a fase desta esfera que se emprega, constitui uma parte de um processo social, e é sempre a parte por meio da qual nos afetamos a nós mesmos como afetamos a outros, e intervimos na situação social graças a essa compreensão do que dizemos (MEAD, 1972, p. 113-114).

2.1.3 O processo formativo

Há quatro movimentos no teorema próprio da evolução da sociedade segundo o interacionismo simbólico (nome cunhado por Blumer, ex-aluno de Mead, e responsável por uma estruturação metodológica avançada sobre esse paradigma, conforme veremos adiante). O primeiro dos movimentos é formado por gestos simples, talvez impensados, tomados por alguém sem refletir antes sobre as reações que provocarão em outros indivíduos. Esse **"eu"** vai se tornando mais complexo à medida que ganha consciência de si e de um **"tu".** É quando ocorre o segundo movimento, que inclui os gestos significativos – resultado de adaptações refletidas sobre a reação dos outros. O terceiro movimento inclui a própria linguagem vocal, que já é usada com pressuposição evidente do entendimento comum dos sujeitos sobre o significado das palavras. Uma **gramática** passa então a coordenar esses entendimentos.

Mead considera que a primeira fase de formação do ser humano, desde criança, passa por esses três movimentos iniciais de aprendizado e experiência da linguagem, até o uso da palavra. A segunda fase, no entanto, representa um salto em sua vivência social e na forma como se expressa no mundo, sendo um membro de uma coletividade maior – de um **"nós".** Um dos conceitos mais originais na obra de Mead (1972) aparece aqui: é quando o ser social internaliza não apenas o significado pra "um" outro, e passa a internalizar o "outro generalizado". Essa incorporação é o quarto movimento em todo o processo evolutivo da vida em sociedade.

"A comunidade ou grupo social organizado que proporciona ao indivíduo sua unidade de pessoa pode ser chamado 'o outro generalizado'. A atitude do outro generalizado é a atitude de toda uma comunidade" (MEAD, 1972, p. 184). Aqui, um

mundo todo ganha sentido fora e dentro do indivíduo. Ele está implicado naquele grupo, com as ações e expressões simbólicas que conformam o sentido da coletividade.

A proposta irredutível da sociabilidade do sujeito nos conduz a um novo componente ético na comunicação que Mead, citado por Casagrande (2014, p. 50), define como um processo "com participação na experiência de outras pessoas". Incide nessa ideia o olhar da colaboração, do **fazer junto**, próprio de uma "personalidade engrandecida" e equilibrada, que se reconhece no todo social (MEAD, 1972, p. 326). Sem isso, as possibilidades de evolução, superando e solucionando continuamente os problemas concretos da vida, seriam impensadas. Para Mead, lembra-nos Casagrande (2014, p. 52-53), a discussão entre os indivíduos é a forma mais evoluída de reflexão, em que os sujeitos compartilham seus problemas – **argumentando**[5].

Ora, mas é fundamental prever certa dose de **conflito** nesse processo de busca de reconhecimento, formação de identidades, compreensão dos problemas comuns e busca de soluções compartilhadas. Mead parece sugerir que há um quê de autorregulação social no ato da incorporação do outro generalizado: "É na forma do outro generalizado que [...] a comunidade exerce seu controle sobre o comportamento de seus membros individuais [...]" (MEAD, 1972, p. 185). A criação das instituições seria um dos desenvolvimentos avançados desse controle, graças ao entendimento geral (MEAD, 1972, p. 196).

Há certa tautologia nessa visão de uma constituição individual e social que, apesar de ativa e inclusiva, prevê que a comunicação, seu elemento causador central, seria naturalmente o autorregulador do sistema diante dos problemas que venham a surgir. O que ameniza esse caráter tautológico é a visão essencialmente pragmática de Mead, que nos remete às análises do contexto e das implicações cotidianas da vida. Pensar a comunidade escolar, por exemplo, demanda avaliar o ambiente, as relações que articula e as rupturas que abriga ou produz. Mas é justamente a partir desses princípios que podemos encontrar rastros a seguir para compreender como este "outro generalizado" existente em dada comunidade escolar tem facilitado ou impedido a evolução do entendimento, da formação e do

[5] Ao longo do texto, grifei termos que "saltam" da obra de Mead (eu, tu, nós, fazer junto, argumentando, gramática) e das reflexões aqui propostas acerca do interacionismo simbólico para indicar como eles estruturam esta pesquisa, a começar por elementos do seu título.

aprendizado social, do reconhecimento mútuo e da constituição de uma experiência comunicativa democrática. A aprendizagem, para Mead, é possível apenas por meio do exercício de análise dos processos e dos problemas.

Começamos então a vislumbrar aqui as conexões entre interacionismo simbólico e processos argumentativos como fatores de aprendizagem cívica. O modelo metodológico dessa proposta, incluindo suas categorias de análise e a valorização da **palavra argumentada**, é edificado a partir da estrutura de um **"eu",** de um **"tu"** e de um **"nós",** com vistas a um **"estar junto"** para o enfrentamento de **conflitos** na **arena escolar**.

Mead reserva para a escola um papel central na formação moral cívica com preceitos participativos e democráticos. Segundo Morris (1972), ele defendia que é obrigação da escola "construir pessoas morais", no sentido político do termo, com a comunicação novamente no centro do processo formativo e relacional. Isso deveria incluir a capacidade de articular ações cooperadas, compreendendo, ao mesmo tempo, que o sujeito é agente nesse processo, com seu *self* desenvolvido.

> O pré-requisito da participação e da cooperação dos sujeitos no todo social pressupõe o desenvolvimento progressivo de uma identidade pessoal mais autônoma. Para isso, a **comunicação** e o aumento da **capacidade racional** são indispensáveis. A escola, enquanto espaço de aprendizagem e de socialização, deve contribuir nesse processo para que os sujeitos desenvolvam **competência comunicativa e social** e progridam para estágios mais avançados de individuação e de sociabilidade, sendo capazes de **agir moralmente** e de **participar democraticamente** na vida da comunidade. (CASAGRANDE, 2014, p. 102-103, grifos nossos)

Nessa visão, qualquer coerção é antidemocrática e deve ser rejeitada. Em seu lugar, devem então surgir formas renovadas de compartilhamento de significados, problematização do cotidiano e possibilidades de entendimento coletivo. Traduzindo: um "conjunto de procedimentos racionais de concertação comunicativa de gestão participativa dos assuntos comuns do grupo social" (CASAGRANDE, 2014, p. 116).

2.2 O INTERACIONISMO EM CAMPO

Como ex-aluno de Mead, Herbert Blumer (1998) aprofundou-se na proposta para um modelo de pesquisa que refletisse com coerência os princípios do interacionismo simbólico. A partir da premissa de que os significados não estão definidos *a priori* – mas ao contrário, são construídos na interação social –, Blumer propõe a metodologia da pesquisa participante, rompendo com a ideia de neutralidade no pesquisador e, em vez disso, colocando-o na posição mais próxima possível da experiência dos indivíduos. O objetivo é observar de perto e vivenciar, se possível, as trocas simbólicas negociadas entre os sujeitos envolvidos na interação. É a partir dessa visão de negociação que Blumer insere um viés crítico em sua leitura sobre Mead, chamando a atenção para o fato de que as interações sociais pressupõem a existência de conflitos (DALBOSCO, 2008, p. 219-220).

No interior das instituições – como a escola –, o permanente diálogo em torno de seus princípios de convivência e outras regras é a única possibilidade de mantê-las ativas e significantes para seus integrantes. E quando o conflito já não veio à superfície, estimulando sessões de debate, temores ou fugas, é de se pensar se não deveria ser conduzido ao centro do palco para que possa ser devidamente processado e articulado coletivamente, dentro de um processo de superação.

2.2.1 A rota proposta por Blumer

Blumer (1998) nomeia o ato social como “joint action” e dá a ele o lugar mais importante do que passa a denominar interacionismo simbólico. Considerando que a interpretação ocorre em movimento, a rota da pesquisa pressupõe olhar para as pessoas em interação, para suas ações individuais e para os conflitos que emergem nos encontros.

O mundo social está embutido em toda ação humana. Os atos repetidos, que conformam regras e normas numa coletividade, são constantemente pressionados. A reinterpretação proposta pelo interacionismo simbólico está no seguinte: “É o

processo social na vida coletiva que cria e sustenta as regras, e não as regras que criam e sustentam a vida coletiva" (BLUMER, 1998, p. 19).

Quando projetamos esse entendimento sobre as instituições, como as escolas, começamos então a estabelecer mais claramente um ponto de partida na pesquisa e o sentido prático do que vem a ser uma "*joint action*".

> Uma rede ou uma instituição não funciona automaticamente graças a algumas de suas dinâmicas internas ou de suas demandas sistêmicas; ela funciona porque pessoas, em diferentes formas, fazem algo, e o que elas fazem é resultado de como definem a situação em que são chamadas a agir (BLUMER, 1998 p.19).

Para mergulhar na vida coletiva e no mundo empírico, que são o ponto de partida dessa metodologia, Blumer propõe dois movimentos ao pesquisador: o da exploração (para formatar a pesquisa, permitindo enfatizar seu foco de questionamento, a partir da busca de um "engajamento" maior com o objeto) e o da inspeção (que é o aporte da análise teórica sobre o que é observado diretamente no estudo exploratório). Não há outra forma de compreender como as pessoas veem os objetos a não ser entrando nesse mundo. Se os sujeitos que compõem a comunidade escolar agem, entre outras razões, a partir do que a escola representa para cada um, é preciso então estar ali, **junto com eles**, para compreender os objetos e os sentidos intercambiados pelos indivíduos da pesquisa. Nas palavras de Gergen (2015, p. 83), estamos tratando de uma "pesquisa colaborativa" que busca construir uma comunidade de investigação não sobre os sujeitos, mas com eles.

Heidi L. Muller e Robert T. Craig (2007) enriquecem essa discussão. Eles avaliam que toda teoria da comunicação deve ser vista a partir de uma perspectiva prática, que não contraponha o mundo empírico ao mundo conceitual. Talvez mais do que dividir os dois lados em processos distintos no processo de pesquisa, eles propõem um pragmatismo reflexivo, em que a forma de se comunicar na vida real é informada e "alimentada" pela maneira como o indivíduo compreende o ato comunicativo. Da mesma forma, a teoria é informada pela maneira como indivíduos se comunicam concretamente.

> [...] O processo de teorizar a comunicação é uma resposta prática para problemas de comunicação vividos. Em vez de tentar desenvolver uma teoria que capacite comunicadores a erradicar problemas de comunicação, a teorização prática nos permite engajar em discursos por meio dos quais nós podemos examinar e designar problemas e podemos nos prover novas formas de pensar e falar sobre comunicação, assim como ferramentas para gerenciar estrategicamente os problemas em nossa comunicação (MULLER; CRAIG, 2007, p. xi-xii, tradução nossa).

De maneira mais ampla, a mudança social é tratada como um processo endógeno na teoria de Mead. “A desorganização social é vista não como a ruptura de uma estrutura existente, mas como a inabilidade de mobilizar a ação efetivamente no enfrentamento de uma dada situação” (BLUMER, 1998, p. 77). Isso muda consideravelmente a concepção sobre a violência escolar como uma consequência irrefutável da estrutura ou do mundo externo, como comumente se pressupõe. E a mediação se torna um potencial recurso para agir nesse processo e nas relações que se formam para conformar e confrontar o sentido no mundo escolar, como proponho ao longo deste capítulo.

2.2.2 Unidades de ação

As ideias de movimento e flexibilidade da ação humana defendidas por Blumer são coerentes com sua proposta metodológica para a exploração e a inspeção das “unidades de ação”.

> As unidades de ação podem ser indivíduos, coletividades cujos membros estão agindo juntos diante de uma questão em comum, ou organizações agindo em nome de seus integrantes. [...] Não há atividade observável empiricamente na sociedade humana que não surge de alguma unidade de ação. Esta afirmação banal precisa ser enfatizada diante da prática comum dos sociólogos em reduzir a sociedade humana a unidades sociais que não agem – por exemplo, classes sociais na sociedade moderna. Obviamente, há outras formas de ver a sociedade humana do que segundo unidades de ação que a compõem. Eu apenas gostaria de indicar que, no que se refere a atividades concretas e empíricas, a sociedade humana precisa necessariamente ser vista em termos de unidades de ação

> que a formam. Eu gostaria de adicionar que qualquer esquema da ação humana que pretenda produzir uma análise realista tem que respeitar e concordar com o reconhecimento empírico de que a sociedade humana consiste de unidades de ação (BLUMER, 1998, p. 85).

O problema central criticado por Blumer na pesquisa sociológica é eliminar a análise da interpretação produzida por indivíduos e avaliar apenas as condições em que os seres estão imersos, como se elas – e apenas elas – resumissem ou constituíssem o próprio processo social. As situações concretas em que vivem são alvos da ação humana. “Pessoas – ou seja, unidades de ação – não agem conforme ou para a cultura, a estrutura social ou algo semelhante; elas agem em direção às situações” (BLUMER, 1998, p. 88). As condições são antecedentes da ação, mas não são a própria ação, reclama Blumer.

Esses esclarecimentos sobre a natureza da formação social humana reforçam a constituição eminentemente comunicacional do objeto de minha pesquisa, tal como tento construí-lo teoricamente. A comunicação, como força e movimento que impulsionam a interação humana, deve ser entendida diante da consideração do outro, o que não significa apenas estar em contato com ele, mas levá-lo em conta numa relação de reciprocidade, em que se avaliam seus atributos, movimentos, preferências, intenções, decisões (BLUMER, 1998, p. 108). A relação comunicativa entre dois ou mais indivíduos, nesse sentido, tem dupla direção porque todos tomam o mesmo movimento e, ao entronizá-lo, moldam também as próprias reações.

Tal qualificação é fundamental para avançarmos, nos próximos itens, na teoria do construcionismo social e, depois, na metodologia da mediação transformativa. Ao final, nossas categorias de análise surgirão de uma lógica obtida a partir do percurso metodológico e teórico.

2.3 CONSTRUCIONISMO SOCIAL

A perspectiva do construcionismo social tem sido desenvolvida na América do Norte durante os últimos 40 anos, aproximadamente.

> A orientação do construcionista social define a comunicação como o processo co-evolucionário, interativo, constante de ação não-verbal e interpretação por meio do qual as pessoas criam, mantêm, negociam e transformam suas realidades sociais. As 'realidades sociais' incluem práticas sociais (e regras para sua promulgação), relações (e os direitos e responsabilidades que as definem), identidades individuais (e as histórias que as sustentam) e valores culturais [...] (SHAILOR, 1999, p. 73).

A abordagem do construcionismo social na educação é um protesto contra a "ideologia do individualismo autocontido ou possessivo" (GERGEN, 2007, p. 217, tradução nossa)[6]. Tal ideologia pressupõe que cada pessoa se basta em seu caminho de produção de conhecimento sobre o mundo e no mundo. Isso dispensa qualquer relação de interdependência com os outros e ignora uma demanda ética sobre a atuação humana. No lugar desse isolamento, o conhecimento é tratado no construcionismo como resultado das relações interpessoais.

A perspectiva de que o conhecimento e o sentido são produzidos de forma relacional (como vimos com Mead e Blumer) aporta à pedagogia alguns princípios fundamentais – os quais também aplico como premissas metodológicas nesta pesquisa que se realiza num *locus* educacional. São eles: a **indeterminação** do conhecimento gerado na dinâmica relacional (isto é, ele pode se alterar; não é algo fixo a ser apreendido – o que implica uma abertura do pesquisador para o que pode surgir da interação); a **multivocalidade***,* que constitui o fato de que o conhecimento é produzido a partir das relações que carregamos historicamente e que passaram a fazer parte do nosso repertório existencial; a **contextualização**, que inclui os cenários dentro da matriz de produção de significados, assim como as palavras e as ações dos interlocutores; e a **pragmática**, segundo a qual a linguagem produz e é produzida pelas formas concretas de vida (GERGEN, 2007, p. 219-221).

A perspectiva psicológica do construcionismo (seguindo a importância das relações para a produção de sentido) avalia a formação das identidades e passa a ter uma visão positiva dos conflitos entre os indivíduos. O dinamismo que forma as identidades a partir da interação social tanto constrói como destrói. O conflito nasce das divergências apontadas nesse encontro. Mas é dialogicamente que se pode

[6] Todas as citações em português feitas de Gergen (2007) foram traduzidas livremente por mim.

superar os desencontros, segundo Kenneth J. Gergen, considerado o pai dessa perspectiva. Trata-se de

> [...] qualquer forma de intercâmbio que consiga transformar uma relação entre indivíduos que, do contrário, estão comprometidos com realidades separadas e antagônicas [...] em uma relação na qual realidades comuns e solidificadoras estejam sendo construídas (GERGEN, 1999, p. 31).

Para tanto, ele propõe o conceito e as bases do diálogo transformador, uma ideia esperançosa para a comunicação e para o aprofundamento democrático na sociedade. Ele não segue regras rígidas, mas pode ser fomentado pelo que Gergen (1999) denomina como um vocabulário de ação. Na prática, são cinco características que podem fomentar seu potencial verdadeiramente transformador:

- **Diálogo co-responsável e não individual***:* constitui em evitar culpabilizar o outro indivíduo por eventuais equívocos de posição. Isso tende a ocorrer numa troca puramente argumentativa – ponderações avaliativas que se dirigem ao outro, mas incluem o autor da opinião. O construcionismo social prega que o sentido do próprio argumento é construído conjuntamente pelos indivíduos. Portanto, há uma atitude co-responsável no diálogo e não uma atitude que transfere aos outros a composição isolada de ideias.
- **Diálogo experiencial***:* envolve a expressão das histórias pessoais, que tendem a ser mais empáticas, provocando aproximação, compreensão e identificação dos demais envolvidos.
- **Diálogo afirmativo do outro**: consiste na afirmação explícita do interlocutor por meio da concordância com suas opiniões ou do compartilhamento de experiências semelhantes. Assim, manifesta-se o reconhecimento do outro, concedendo valor a sua participação no diálogo;
- **Diálogo coordenado***:* ocorre de maneira espontânea ou improvisada, pela qual um interlocutor “engata” na expressão do outro, alterando sua própria postura para contemplar a necessidade do interlocutor e buscando uma forma de atender aos interesses recíprocos. Isso só é possível quando se rompe com posições rígidas ou hostis;

- **Diálogo autorreflexivo**: emerge quando surge espaço e confiança para se rever as próprias posições ou para assumir dúvidas pessoais ainda remanescentes em torno de uma opinião que pode ser melhor formada em conjunto com os interlocutores envolvidos.[7]

A partir dessas cinco características, Gergen (1999) avalia que os indivíduos conseguem produzir novos mundos coletivamente. Além disso, "à medida que os participantes se movem em direção a um objetivo em comum, eles também redefinem o outro, estabelecendo o trabalho de base para uma concepção de 'nós' " (GERGEN, 1999, p. 42). Uma nova comunidade discursiva nasce, mesmo com opiniões divergentes.

A linguagem como mediadora fundamental das interações significativas e criadoras de realidades está presente para o bem e para o mal. Em sua análise sobre a agressão, por exemplo, Gergen (2007) avalia que o sentido desse termo só pode ser compreendido mediante contextos linguísticos, em vez de se pensar que há na palavra uma essência ontológica que lhe confere um sentido real e comum a todos. São nesses contextos compartilhados por duas ou mais pessoas que surge a interpretação de uma ação como agressão, mediante a imersão numa estrutura compartilhada de intenções, razões e efeitos, entre outros aspectos. As negociações em situações de conflito permeadas por agressões passam por "desempacotar" cada um desses elementos para extrair a justificação do ato agressor. Nessa posição, o pesquisador que atua como mediador em situações de debate e diálogo deve buscar compreender de perto os contextos em que as negociações de sentido ocorrem.

[7] Veremos ao longo da análise que esses tipos de diálogos não são apenas normativos para o construcionismo social. Eles são efetivamente os modelos que encontramos nas argumentações estudantis e funcionam como vetores de reconhecimento (conferir exemplos nos capítulos 6 a 9).

2.4 MEDIAÇÃO TRANSFORMATIVA

A prática de mediação nos Estados Unidos já completou pelo menos 40 anos. Desde a década de 60, seu uso se popularizou e se diversificou para outras áreas além do sistema Judiciário e das organizações comunitárias. Quando surgiu, o crescimento urbano pressionava os órgãos da Justiça diante do aumento no número de causas e surgia a necessidade de conferir celeridade aos trâmites processuais. Do lado das organizações, a mediação representava a esperança de fugir da burocracia formal do sistema para dirimir dúvidas, oposições e aprovar projetos. O avanço da mediação convencional, com foco específico no alcance de acordos (quanto antes, melhor), alcançou as ações envolvendo propriedades e negócios, oferecendo às empresas um fórum mais rápido e barato para a solução de disputas comerciais. Nesse processo, as vantagens principais do processo de mediação, especialmente na visão das instituições, foi seu foco pragmático na obtenção de acordos consensuais entre as partes litigantes, graças à intervenção de um profissional neutro que conduz o processo de negociação o mais rápido e menos desgastante possível (BUSH; FOLGER, 2005).

Pesquisadores e praticantes da mediação apresentam um consenso sobre os principais modelos teóricos e pragmáticos que se estabeleceram no campo ao longo desse período (DELGADO AGUIAR, 2011; SEIJO; GONZÁLEZ, 2008; SELLER, 2013; VIANA-ORTA, 2013; SCHNITMAN, 1999b) e alguns autores começam a identificar novas escolas nos últimos anos, como a eclética, que combina as diferentes propostas (ROSSIN, 2012; RODRIGO, 2010). O primeiro – e hegemônico modelo – foi desenvolvido na Universidade de Harvard com uma clara perspectiva do Direito. A obra que primeiro fundamentou este modelo foi *Getting to Yes*[8], publicada pela primeira vez em 1981 por Roger Fisher e William Ury. Os mediadores estruturam o processo de maneira a conduzir a negociação como especialistas na metodologia alternativa às cortes judiciais. Eles não julgam os envolvidos nem arbitram a solução para o conflito, mas dirigem todo o processo com foco na obtenção de um acordo. É o menos comunicativo dos modelos, na visão de Diez e Tapia (2010, p. 25).

[8] Numa tradição livre: *Obtendo um Sim*.

Na tradição da escola de mediação de Harvard, o conflito é um problema a ser solucionado ou o mal a ser superado. Fisher e Brown (1989) publicaram mais tarde o título *Getting together – Building relationships as we negotiate*[9]. Algumas premissas iniciais do modelo são mantidas – como a separação entre os interesses e as pessoas e o direcionamento para a satisfação pessoal ou individual –, mas o livro apresenta elementos novos, como o reconhecimento da diferença entre os envolvidos na relação e a valorização da comunicação para se alcançar acordos e gerar confiança:

> O entendimento demanda uma comunicação efetiva. E ainda que, em geral, nós entendamos uns aos outros, a qualidade de um determinado resultado e a eficiência com que ele é alcançado dependem da comunicação sobre aquela questão específica. Quanto mais efetivamente nós nos comunicamos sobre nossas diferenças, mais nós entenderemos as preocupações uns dos outros e maiores serão as chances de alcançarmos um acordo em comum. Mas a forma e a abrangência da nossa comunicação vão além do que apenas melhorar a compreensão. Quanto mais abertamente nos comunicamos, menos fundamento haverá para suspeitas (FISHER; BROWN, 1989, p. 10-11, tradução nossa).

Mesmo com alguns avanços para além de uma mediação essencialmente funcionalista, esse modelo específico de intervenção é denominado por Domenici e Littlejohn (2001, p. 22) como “facilitação de acordos”. O foco do mediador é encerrar a disputa entre as partes por meio desses acordos. Para tais autores, esta não seria uma mediação propriamente dita. A diferença está na descrição da mediação como a intervenção de uma terceira parte (neutra) para **facilitar o diálogo** a partir dos próprios envolvidos que produzirão uma solução aceitável para ambas as partes – o que pode ser, inclusive, a concordância de que elas não se veem aptas a concluir algo até aquele momento (mantendo a pendência em aberto).

Essa é a linha desenvolvida pelos norte-americanos Robert A. Baruch Bush e Joseph P. Folger, das universidades Hofstra e Temple, respectivamente. Eles desenvolveram uma visão própria sobre os ganhos do processo mediativo para seus participantes e oposta à tradição de Harvard. O processo de negociação é tratado como algo positivo diante de um conflito em virtude das vantagens para os indivíduos e para as relações envolvidas.

---

[9] Traduzindo: *Chegando juntos – Construindo relações enquanto negociamos*.

A mediação transformativa é a que adoto como metodologia de pesquisa empírica, uma vez que busco compreender o processo formador de sentido entre os estudantes diante dos mais diferentes conflitos, mas sem o objetivo de produzir decisões. A obra fundadora dessa mediação, publicada pela primeira vez por Bush e Folger em 1994, é *The Promise of Mediation*[10].

2.4.1 Dimensões e sequências da mediação

Mais do que consenso, a proposta da mediação transformativa de Bush e Folger coloca seu foco no processo da negociação. Muito mais do que controle, o modelo prevê a ação dos agentes na resolução de seus próprios conflitos. Aquém da neutralidade, seus valores estão postos em destaque, especialmente aqueles que seus criadores chamam de "relacionais". O pesquisador mediador se agarra nesses princípios para colaborar com a humanização das relações. Para ele, não há desprendimento possível e a observação racional distanciada é um mito superado.

> A única *promessa da mediação* reside em sua capacidade de transformar a própria qualidade da interação com o conflito, de maneira que os conflitos possam realmente fortalecer todas as partes envolvidas e as sociedades das quais elas fazem parte. Em virtude de sua informalidade e de sua orientação ao consenso, a mediação pode permitir aos envolvidos definir problemas e objetivos nos seus próprios termos, validando assim a importância desses problemas e objetivos em suas vidas. Além disso, a mediação pode apoiar o desenvolvimento da autodeterminação das partes em decidir como, ou mesmo se, estabelecer uma disputa, e isso pode ajudá-las a mobilizar seus próprios recursos para endereçar problemas e alcançar seus objetivos. O campo da mediação tem (pelo menos em alguma medida) empregado alguns aspectos do processo para ajudar as partes em disputa a ativar sua capacidade inerente para a deliberação e a tomada de decisões em circunstâncias adversas. Participantes em mediação têm, em algum sentido, obtido o resultado de fortalecimento de si mesmos, incluindo autorrespeito, autodeterminação e autoconfiança. Isso tem sido chamado como a dimensão de *empoderamento* do processo mediativo (BUSH; FOLGER, 2005, p. 13, tradução nossa e grifos dos autores[11]).

---

[10] *A Promessa da Mediação*.
[11] Todas as citações em português de Bush e Folger (2005) foram traduzidas livremente por mim.

A contundente e didática explicação das razões que levam Bush e Folger a defender a mediação para além da decisão satisfatória do conflito é especialmente importante nesta pesquisa porque indica um ponto de partida inexorável: o território das diferenças, o contexto dos desiguais, a disputa desequilibrada, a priori.

Além do processo de fortalecimento do *self* de cada agente envolvido na mediação, Bush e Folger avaliam que o processo promove em cada um o reconhecimento e a valorização das demandas do outro. Essa dimensão é fundamental para a promoção das relações de entendimento. Aqui, mediação e teoria argumentativa convergem, mas a primeira é mais envolvente e empática, enquanto a segunda, é excessivamente ponderada e põe todas as fichas na razão discursiva. Ambas (porque partem do mesmo ninho, a saber, o interacionismo simbólico) assentam sobre o terreno dialógico, que prevê a articulação entre as necessidades dos indivíduos e sua conexão social. A autonomia individual e a interação de dependência vital na sociedade são aspectos que compõem uma relação equilibrada (BUSH; FOLGER, 2005, p. 253-254).

A dimensão do empoderamento refere-se à restauração da percepção de cada sujeito sobre seu valor e sua capacidade de tomar decisões que lhe interessem[12]. Domenici e Littlejohn (2001, p. 19) são mais afirmativos da definição do conceito: “autoconsciência fortalecida”. Para Diez e Tapia (2010, p. 47), seguidores do Modelo de Harvard, empoderados são os sujeitos que alcançam a consciência de que são capazes de tomar decisões.

Já o reconhecimento está implicado numa ideia de empatia em relação ao outro. Diez e Tapia (2010, p. 50-51) avaliam criticamente que o indivíduo (pelo menos nas práticas desse mercado de mediação) não recorre ao mediador para reconhecer positivamente aquele a quem vê no momento como seu adversário, mas para alcançar um acordo para um problema (a priori, falta-lhe uma disposição altruísta). Para que esse acordo seja realmente cumprido e se sustente no tempo, é preciso que haja confiança entre as partes beligerantes. Assim, o mediador deve pautar-se para estimular esse sentimento entre os envolvidos. Essa é uma visão, vale lembrar, baseada na premissa de que os seres humanos são regidos pela busca de satisfação de seus interesses. E que, diante de um conflito específico, a confiança se restringe à convicção de que o outro cumprirá a sua parte para que os

[12] Os aspectos do fortalecimento do indivíduo, de sua formação identitária e da forma como os sujeitos se relatam serão abordados em detalhe no capítulo 7, intitulado Eu.

interesses de ambos sejam confirmados. A perspectiva transformativa regida por outra eticidade pretende promover o reconhecimento para gerar confiança durável no longo prazo.[13]

Sem as duas características relacionais mais importantes para a proposta da mediação transformativa (empoderamento e reconhecimento), torna-se muito difícil imaginar que os cidadãos serão capazes de alcançar entendimentos numa ação comunicativa sobre temas de interesse coletivo, tal como prevê a proposta habermasiana.

A partir da análise dos dados empíricos, retomarei no capítulo 8 a discussão acerca do processo mediador para transformar o conflito (que inicialmente degenera a interação) num processo de incentivo à percepção confiante de si e do outro. Do ponto de vista do método de pesquisa em campo, o mediador nada mais é do que alguém que lembra às partes envolvidas que elas podem vencer essa distância. Ele é a "terceira parte" que ajuda os implicados no problema a compreender que seu conflito também apresenta oportunidades positivas; a encontrar um senso compartilhado e importante para ambas as partes; a explorar ideias criativas para a solução do problema; e a expressar suas perspectivas de maneira que possam ser ouvidas e compreendidas (DOMENICI; LITTLEJOHN, 2001, p. 1).

Entre os objetivos do mediador, destaco alguns ganhos previstos para um trabalho de campo com foco na facilitação de uma mudança social, a partir da metodologia da mediação transformativa numa comunidade escolar:

- **a problematização dos conflitos**: tirar o mal-estar da sombra possibilita o enfrentamento e a chance de uma construção colaborativa entre os agentes da comunidade escolar. Sem isso, aumentam as possibilidades de agravamento dos conflitos expressos em espaços não-dialogados. A mediação, portanto, tem um caráter preventivo e de cunho eminentemente comunicativo:

> Num sentido mais amplo, a mediação envolve uma forma de comunicação que quebra barreiras e constrói pontes. O mediador, como uma terceira parte neutra, foca as discussões e ajuda a modelar a linguagem usada, com a expectativa de alcançar um resultado aceitável por todos. Este processo abre canais de

[13] A dimensão do reconhecimento será detalhada no capítulo 8, denominado Tu.

> comunicação e cria uma atmosfera para a solução de problemas. Mais especificamente, *a mediação é um processo em que as partes são encorajadas a se expor claramente, a deliberar e tomar decisões enquanto reconhecem a perspectiva do outro.* (DOMENICI; LITTLEJOHN, 2001, p. 32, tradução nossa e grifos dos autores[14]).

- **A expressão das posições**: quando alunos têm a possibilidade de colocar em discussão seus diferentes pontos de vista, novos horizontes se abrem para a compreensão de princípios de convivência naquela comunidade. As partes podem ser auxiliadas a esclarecer seus objetivos, suas dificuldades, os recursos que vislumbram para a solução, tornando-se também assim mais informadas para tomar posições;
- **a capacitação comunicativa**: a proposta de abordar diferentes alternativas de solução representa a chance de desenvolver habilidades de expressão para se fazer entender, explicar as próprias razões e buscar reconhecimento. A possibilidade de dar o direito de apresentar opções e escolher entre elas já é um ato de empoderamento dos sujeitos envolvidos. O treino comunicativo gera aprendizagem conversacional por meio do diálogo reflexivo e da criação de alternativas para o conflito (SCHNITMAN, 1999a, p. 105). Em futuras oportunidades discursivas, esse aprendizado pode ainda trazer ganhos cívicos para a vida de cada indivíduo e para a coletividade em que ele atua.

Em termos procedimentais, Diez e Tapia (2010, p.62-68) sugerem que o processo da mediação transcorre a partir de duas sequências: uma exploratória e outra propositiva. Na primeira, o problema é apresentado; na segunda, são debatidas possíveis soluções. Os advogados, promotores e juízes conduzem a fase exploratória com a missão de encontrar indícios de provas que sustentem uma acusação ou uma defesa (utilizando uma “narrativa indagatória”, segundo Diez e Tapia). Na mediação transformativa – assim como na pesquisa de campo aberta ao mundo empírico e à análise compreensiva das relações humanas –, a “narrativa exploratória” toma lugar para produzir um relato novo do problema.

Para Domenici e Littlejohn (2001, p. 63-98), a gestão do processo mediativo desdobra-se em quatro momentos específicos. Eles me orientaram na pesquisa empírica, mas demandaram adaptações específicas para a condução dos debates –

[14] Todas as citações em português desse título (original em inglês) foram traduzidas livremente por mim.

considerando que eles não foram tipicamente uma situação voltada para tomada de decisões entre as partes.

- **Introdução**: fase em que os participantes são apresentados (o que foi necessário apenas no primeiro encontro em cada turma de alunos) e em que as diretrizes da mediação (ou do debate) são indicadas (seus objetivos; tema; regras de confidencialidade; e, especialmente, normas de comunicação[15]);
- **narração das histórias envolvidas**: é quando os fatos ou motivos do conflito são relatados por todas as partes. Alguns mediadores tentam tratar esse momento mais racionalmente, considerando-o como a fase de coleta de dados ou declarações iniciais dos indivíduos. Para Domenici e Littlejohn (2001, p.71), esse deve ser um espaço em que os agentes contam suas histórias dos fatos, demonstrando o que representam. Nesse estágio, o mediador pode questionar sobre o que cada um espera do processo mediativo (ou, no nosso caso, do debate sobre o tema). Na pesquisa, optei por estimular as diferentes narrativas a partir de uma pergunta inicial ("vocês acham que o consumo de maconha deve ser legalizado?"; "por que ocorreu a briga na escola?"; "há união na escola?"). A partir dela, avaliei que o ideal seria deixar o debate fluir, de maneira que os próprios arranjos narrativos dos estudantes se coordenassem. Mas, em alguns momentos, recorri a técnicas propostas pela mediação para facilitar a conversação (BUSH; FOLGER, 2005, p. 212)[16];
- **debate sobre as possíveis soluções e decisão***:* esse é o momento de criatividade e deliberação. Os envolvidos são convidados a apontar ideias para a solução do problema. Na pesquisa, essa não foi a tônica, uma vez que

[15] A cada início de debate, regras de conversação eram reforçadas: não interrupção da fala do outro e respeito à vez de cada um, que deveria levantar a mão para manifestar o interesse na participação (cabendo ao mediador atentar-se para a sequência); não utilizar ações que expressassem violência, desrespeito e constrangimento ao outro (xingamentos, por exemplo); justificar as opiniões; expressar a verdade; considerar o ponto de visto alheio, baseando-se no princípio de que todos são iguais e livres no direito de participação. Foi muito significativa para os alunos a garantia apresentada por mim, como participante da conversação, de que os debates não seriam divulgados a nenhum agente externo (como professores, diretores e outros membros da equipe pedagógica).

[16] Entre essas técnicas, estão: a escuta ativa; a repetição de pontos de vista (de forma a estabelecer marcos de interesses e posições); a síntese das percepções de cada um; os questionamentos para esclarecer certos pontos; o enquadramento do relato numa linguagem compreensível por todos; o reposicionamento de elementos que não tenham sido destacados nas falas e nas percepções dos envolvidos; e a reflexão das emoções (em termos em que o próprio narrador possa se aperceber do sentimento exposto, ao mesmo tempo em que os outros passem a compreender mais nitidamente essas emoções).

as questões em debate foram propostas para uma livre argumentação que não dependiam, necessariamente, de uma decisão final.

A evolução das metodologias alternativas de solução de conflitos, como é o caso da mediação, alimenta as expectativas para o surgimento de uma nova cultura, mais voltada ao exercício comunicativo democrático e fortalecida nas relações interpessoais. “Sendo assim, não só são importantes como uma maneira de resolver disputas, como também uma forma de promover a colaboração nas bases das comunidades” (SCHNITMAN, 1999b, p. 18).

Para tanto, importam mais os princípios que forjam novas formas de comunicação (e de comunicação pública) do que efetivamente a organização de um rito, ainda que os procedimentos sejam essenciais para a prática de pesquisa. A formação de sujeitos que coletivamente se veem livres, autônomos e capazes para argumentar sobre seus problemas comuns é o grande incentivo para se pensar os ganhos dessa metodologia na comunidade escolar.

Não só a partir dos sujeitos, individualmente, a possibilidade de formação de “redes de construções narrativas” ocorre à medida que novas construções e itinerários são produzidos em comum. Assim, “cabe descrever a mediação como uma co-criação de contextos que, diante da diversidade e dos conflitos, possibilita a expansão de territórios cognitivos, afetivos e executivos [...]” (SCHNITMAN, 1999a, p. 105). Nesse processo, é preciso tentar compreender a comunicação não mais como um conteúdo transmitido de uma ponta a outra e passível de ruídos a serem esclarecidos tecnicamente.

> A comunicação é *performance*, execução, desempenho relacional. Interessa ver a que mundos sociais nos conduz, atendendo às habilidades para a coordenação, a interpretação, a administração do conflito e a sinergia, mesmo que na diferença, agregando destrezas para trabalhar com uma orientação transformadora, ligada ao reconhecimento e à possibilidade de responder rapidamente a situações emergentes (SCHNITMAN, 1999b, p. 24).

Mais do que discursos, a comunicação então é feita de práticas e fluxos sociais, que levam à evolução entre sistemas e contextos, em vez de se explicar por modelos simples de causa e efeito. O sentido que emerge da comunicação é

sempre construído de forma conjunta e relacional, dando o direito aos interlocutores de se transformar permanentemente a cada nova interação.

No entanto, a interação comunicativa para a interpretação sobre os problemas coletivos é mais exigente, demandando dos sujeitos habilidades específicas para lidarem com a lógica argumentativa. A geração dessas capacidades é uma questão-chave para a educação e também para uma proposta de mediação que se pretende transformativa.

Nos próximos itens, apresento a perspectiva comunicacional que dirige essa pesquisa. Ela nasce no paradigma do interacionismo simbólico; adere à teoria do construcionismo social como modelo explicativo; e é formatada segundo a metodologia da mediação transformativa. Exige-se agora uma visão essencial sobre comunicação e sobre a natureza do seu objeto empírico, que são as argumentações (ou debates). Esse é foco do próximo item.

2.5 COMUNICAÇÃO COMO PARTILHA

Dominique Wolton (2004, p. 29-32) propõe que a comunicação seja vista a partir de três níveis: direto, técnico e social. O primeiro diz respeito à experiência antropológica que define o ser humano, à medida que ele depende da comunicação para compreender e forjar sua própria experiência em seus encontros. O segundo sentido de comunicação refere-se às técnicas e aos instrumentos que permitiram ao homem superar distâncias, ampliando sua capacidade de conexão. Os estudos sobre as mídias e sobre as tecnologias da informação muitas vezes se concentram na análise sobre o determinismo dessa dimensão, tanto numa perspectiva otimista (que considera que a atual midiatização interativa sinaliza para a possibilidade de emancipação da comunicação humana), como pessimista (que denuncia o domínio da técnica sobre a visão humanista). Por fim, o terceiro sentido a partir do qual Wolton decide *Pensar a Comunicação* é o social, situado aqui como uma estrutura funcional. Com a modernização, o intercâmbio comunicacional tornou-se uma necessidade dos sistemas econômicos, políticos e culturais.

Se o conceito de comunicação se desdobra nessas três vertentes, é preciso então encontrar entre elas um elemento de conexão, para que não se resuma a um

só ponto de vista. Para Wolton, esse elemento é a interação, a partir da qual o autor se alinha com os pressupostos que venho apresentando até agora.

> Aliás, é a interação mesmo que define a comunicação. E como as interações não cessam de crescer à medida que se passa da comunicação direta à comunicação técnica e, finalmente, à comunicação social funcional, pode-se concluir precipitadamente que há mais "comunicação". E é aqui que impera a ambiguidade: as interações da comunicação funcional não são sinônimos de "intercompreensão".
> Toda a ambiguidade do triunfo da comunicação vem disso: o sentido ideal, intercambiar, compartilhar e compreender-se foi recuperado e destruído pela comunicação técnica e, em seguida, pela comunicação funcional. O ideal de comunicação serviu de modelo – alguns dirão, de caução – ao desenvolvimento da comunicação técnica e, depois, da comunicação funcional.
> O ideal de troca e de compreensão serve, pois, de pano de fundo tanto ao desenvolvimento fantástico das técnicas de comunicação quanto ao da economia mundial. Nada surpreendente então, nessas condições, que um mal-entendido cada vez mais ensurdecedor acompanha a problemática da comunicação nas suas relações com a sociedade (WOLTON, 2004, p.32).

O pensamento de Wolton é particularmente interessante no contexto em que esta pesquisa se insere e para o propósito ao qual ela serve. Ou seja: ao mesmo tempo em que a investigação pauta-se pela compreensão dos fenômenos comunicativos numa escola pública imersa em conflitos, orienta-se também por um ideal normativo – o da intercompreensão e da promoção de sentidos compartilhados que valorizem uma melhor dimensão cívica e democrática num dado corpo social.

Compreender a comunicação como interação e como partilha é contrapor-se ao modelo de transmissão. Essa também foi a ênfase proposta por Paulo Freire (1982) em sua visão da comunicação não como deslocamento de informações prontas, mas como co-participação na construção de saberes. Sua interpretação sobre o sentido da comunicação está vinculada à visão de que o ser humano é eminentemente um ser criativo. Essa é sua vocação – que nem os sistemas funcionais conseguem apagar. As relações que o ser humano constrói no seu mundo e no seu tempo são "reflexivas e não reflexas" do que as estruturas querem determinar. O ato de reflexão, por sua vez, é relacional e só pode se realizar por meio da comunicação que envolve duas ou mais pessoas.

É na comunicação que se buscam coletivamente os significados para a existência (individual e social), para os espaços ocupados, para os desejos e intenções de futuro. Sem diálogo, não há possibilidade de construção de sentido coletivo. Sem princípio de igualdade, reciprocidade e percepção da própria potência criativa, não há diálogo. Se há potência de criação, pode haver transformação de realidade. É por isso que, nessas bases, a comunicação dialógica é necessariamente política, segundo Freire (LIMA, 2001, p. 63-64).

Mediante essas distinções, os contornos desta pesquisa são definidos pelas formas de interação (ou comunicação), em suas dimensões relacional e política. O *locus* dessa comunicação é a escola pública. E seu contexto é uma realidade dominada por conflitos que põem em risco o potencial produtivo das relações. Em vez disso, transforma-se muitas vezes em violência[17]. Mas o ideal normativo prevê que é possível recuperar a força criadora da comunicação humana para favorecer os vínculos tanto funcionais quanto afetivos. Para tanto, isso nos obriga a rever a abordagem disciplinar do campo.

2.5.1 Interfaces entre campos

A compreensão da comunicação a partir das dimensões antropológica, técnica e social fornece-lhe uma universalidade que já não cabe nem dentro de disciplinas específicas nem em suas fronteiras. Tão soberana, tão geral, tão norteadora, a comunicação não é multi nem trans: tornou-se metadisciplinar. Assim, já não faz sentido falar de uma interface superficial ou meramente formal com a educação.

Do lado dos estudos da educação, os avanços sociotécnicos da comunicação, quando tratada a partir do prisma das mídias, provocam expectativas de um rápido preparo e acompanhamento para formar as novas gerações que deem conta de compreender e manusear as inovações tecnológicas. Mas seria possível que a comunicação se desenvolvesse nesse nível sem que houvesse o preparo educacional elementar, ainda que localizado nos países centrais que são

[17] Os indicadores de violência escolar apontados em diferentes diagnósticos serão apresentados no próximo capítulo.

considerados os promotores e desbravadores das novas tecnologias? E por acaso não seria míope a conclusão de que o mercado, sozinho, seria a força da midiatização, quando todas relações do ser humano para o uso das mídias partem também de uma operação de desbravamento, adaptação e uso de equipamentos e programas postos em circulação nas vitrines globais?

Difícil remarcar os lugares separados da comunicação e da educação. Essa imbricação requer uma análise de seu sentido histórico. Citelli (2014) chama a atenção para o fenômeno da “hibridização discursiva” entre o ecossistema educativo e o comunicacional. Árdua seria a tarefa de medir a direção do raio de influência de um ou de outro. Mais coerente é compreender a superposição ontológica entre si, sem deixar de considerar as questões estruturais capitalistas que encampam tanto os sistemas educacionais como o desenvolvimento técnico da comunicação. A distribuição desigual de recursos no mundo para a produção e o consumo das novidades tecnológicas também exerce pressão sobre as diferentes condições estruturais e institucionais da educação para preparar amplos contingentes de estudantes para o pleno domínio dos meios.

Essa imbricação, permeada pelos mercados e pelas profundas mudanças políticas e sociais, conduz os sistemas de comunicação e de educação a uma reconstrução permanente, perdendo cada vez mais os contornos que pareciam reservar-lhes terrenos próprios e seguros. “[...] A interface deles é espaço de experimentação e risco” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 11).

Também por isso é limitante restringir os estudos de comunicação ao espaço das mídias (em diferentes usos, aplicações, contextos ou conteúdos), o que tem sido uma estratégia para demarcar o campo como ciência (SODRÉ, 2014). Essa teimosia acaba por reservar ao estudo da comunicação um só sentido, que é o técnico, mesmo a partir de uma perspectiva crítica ou ativista. Há, por outro lado, razões e justificativas para pôr ênfase na pesquisa dos sistemas midiáticos. Sua centralidade na vida social atual, sua capacidade de moldar as originais formas interativas (conversacionais) e a eficiência com que trouxeram à tona a abordagem da comunicação nas ciências sociais estão entre essas razões (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 18).

Ressalte-se também o fato de que os sistemas midiáticos acabam por adentrar outros campos profissionais específicos, como a própria educação (à medida, por exemplo, que os meios tornam-se importantes difusores de informações

atuais e cujas técnicas são usadas para fins pedagógicos). Mas se quisermos encontrar e promover uma “margem de manobra” diante do sistema, tal como Wolton (2004, p. 27-28) defende, provavelmente teremos que recuperar aquela dimensão interativa e partilhada de comunicação que “diz respeito à constituição do comum humano” (SODRÉ, 2014, p. 22). Na trilha normativa de Freire, isso equivaleria a migrar do paradigma transmissivo da informação para a produção compartilhada de conhecimento.

Isso não significa, no entanto, realocar a comunicação nas brechas do sistema ou como uma alternativa a ele. É ocupar-se de sua característica mais plasmática, que não se deixa apreender em códigos, algoritmos ou suportes midiáticos com alto desenvolvimento tecnológico. Ou seja: é ocupar-se de sua essência dialógica. Em termos mais pragmáticos, “a comunicação está ao mesmo tempo ‘dentro’, como parte constitutiva necessária em qualquer atividade social; e ‘fora’, como espaço geral de interações sociais, que não depende das especificidades de uma só área” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 35).

Nos próximos itens, pretendo então explorar alguns elementos desse resgate dialógico da comunicação e o farei com o objetivo de construir uma composição aos poucos, vagão a vagão. Começo com a locomotiva da ação comunicativa e da argumentação; na sequência, apresento minha visão de comunicação pública (terreno em que se localiza essa pesquisa).

2.6 ARGUMENTO E AÇÃO COMUNICATIVA

Comunicação não é argumento, vale já dizer. Comunicação é movimento, é troca dinâmica. Não se resume à palavra dita ou escrita, mas a faz girar entre os indivíduos numa interação formativa de identidade. No entanto, é necessário dar um passo além nessa discussão e pretendo tomar o caminho da argumentação. Trata-se de aprofundar-se na direção da racionalidade e da intencionalidade da comunicação.

> Denominamos *argumentação* o tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos. Um *argumento* contém razões que se ligam sistematicamente à *pretensão de validade* de uma exteriorização problemática. A "força" de um argumento mede-se, em dado contexto, pela acuidade das razões; esta se revela, entre outras coisas, pelo fato de o argumento convencer ou não os participantes de um discurso, ou seja, de o argumento ser capaz de motivá-los, ou não, a dar assentimento à respectiva pretensão da validade (HABERMAS, 2012a, p. 48)

Para Habermas (2012a, p. 32-33), a fundamentação argumentativa requer que o sujeito confirme a pretensão de verdade de suas afirmações. Se, em outra situação, o indivíduo anuncia a intenção de realizar determinada ação orientada a um fim, este deve também fundamentar por que crê no sucesso de sua ação. Ou seja, a necessidade de justificações racionais está, para Habermas, na própria ontologia das asserções comunicativas e teleológicas. Mas isso pode ser exigente demais e limitar outras possibilidades de entendimento que não dependam de uma externalização argumentativa. Ele reconhece que a fala argumentativa é "inverossível" porque pressupõe condições muito difíceis (HABERMAS, 2012a, p. 60) e que foram tipificadas no que se convencionou chamar de "situação ideal de fala".

A caracterização ideal do encontro discursivo se tornou um dos elementos mais controversos da teoria argumentativa habermasiana quando confrontada com realidades tão adversas para sua aplicação. Habermas (2001) defende que a situação ideal de fala é condição para que os interlocutores alcancem entendimento sobre pontos em discussão. Pressupõe-se, como ponto de partida, que este é o objetivo de todos os indivíduos que se propõem a um encontro discursivo: alcançar algum consenso que seja defensável por meio de argumentos racionais. Hipotetiza-se que o consenso, por sua vez, só pode ser alcançado numa situação em que os participantes daquela interação não estejam constrangidos (por imposições de poder, de qualquer natureza); que tenham iguais oportunidades de acesso e participação na discussão; que se reconheçam reciprocamente – não apenas respeitando o interlocutor, mas também considerando suas posições.

Para tanto, os participantes devem também concordar com princípios básicos de validade discursiva. A saber: inteligibilidade (os participantes devem compreender a mesma linguagem); verdade (pressupõe-se que todos fazem afirmações verdadeiras); sinceridade (confia-se que os sujeitos expressam demandas e

sentimentos com intenções genuínas); e correção (os enunciados devem se apresentar como legítimos, em termos normativos, e adaptados ao contexto de enunciação).

Esses critérios de validade compõem a dupla estrutura do discurso reafirmada por Habermas (1985; 2001; 2012a) a partir da pragmática: um eixo cognitivo / semântico (presente nos critérios da inteligibilidade e da verdade) e um eixo comunicativo (expresso na sinceridade e na correção)[18]. Neste último, nos dirigimos à ação empreendida na comunicação e que se expressa na conexão intersubjetiva por meio da linguagem.

Outro conceito chave para a obra habermasiana é o do **consenso**. Quanto mais próximos de um entendimento, mais provável é a coordenação social. Para autores como Dryzek e Niemeyer (2006), a exigência de se alcançar um consenso é, no mínimo, uma obrigação rigorosa demais para os interlocutores, a ponto de se considerar, por si só, um tipo de opressão. Em vez de se pensar, então, em alcançar uma resolução comum numa discussão, eles propõem a consideração de um meta consenso, composto pelo conjunto de valores com os quais todos concordem para regular a argumentação.

Essa ideia de uma regra ampla que orienta as discussões e conforma as normas que seus participantes devem seguir está atrelada a outro conceito fundamental na teoria do agir comunicativo, que é o **mundo da vida.** Ele difere do mundo das coisas – objetivo e externo aos indivíduos. Também se distingue das realidades pessoais e subjetivas. Refere-se, então, a aquele mundo em que normas de convivência e percepções comuns são compartilhadas e entronizadas[19]. Afinal, “todo ato de entendimento pode ser concebido como parte de um procedimento cooperativo de interpretação, voltado a alcançar definições situacionais intersubjetivamente reconhecidas” (HABERMAS, 2012a, p. 138).

Esse é o ambiente de coordenação encontrado pelas pessoas em suas comunidades. Torna-se possível então compreender o papel dos argumentos nesse mundo em que são negociadas as possibilidades de um entendimento naquelas bases em que o comum a todos não se dissolve em meio às subjetividades (com seus interesses particulares). É como se a argumentação racional conferisse ao

[18] Essa concepção da dupla face da fala é fundamental para o método analítico da pesquisa, apresentado em detalhes no capítulo 6.
[19] A ideia de entronização nos remete, por sua vez, à concepção do “eu generalizado”, de Mead, embora Habermas não faça essa conexão explicitamente.

coletivo um meio mais “seguro” para a preservação social – não apenas porque nos remete a uma lógica de exposição e à fundamentação empirista dos fatos, mas porque os critérios de validade dos argumentos comprometem todos os participantes a serem abertos à crítica. Isso só é possível diante de uma situação ideal de fala – e a ligação interna entre esses conceitos é o que faz da obra de Habermas uma estrutura difícil de ser desmontada (apesar das críticas sobre suas utopias).

> As concepções de mundo e as pretensões de validade correspondentes constituem o arcabouço formal com que os que estão agindo comunicativamente ordenam os respectivos contextos situacionais problemáticos (isto é, carentes de acordo), dispondo-os em seu mundo da vida pressuposto de maneira não-problemática (HABERMAS, 2012a, p. 138-139).

O mundo da vida é o terreno e é a substância do agir comunicativo. As tradições culturais compartilhadas entre os membros de uma comunidade constituem o mundo da vida em que os sujeitos atuam de maneira coordenada. Isso é possível apenas por meio de uma ação orientada ao entendimento. Seu oposto é a ação orientada a fins (teleológica), que se baseia em estratégias definidas a alcançar o objetivo de um ator individual ou de um grupo **sobre outro**(s) e **a despeito** dele(s). Também diferencia-se do agir dramatúrgico, em que o sujeito se apresenta **para o outro**, revelando-se numa autorrepresentação nem sempre autêntica. Mais próximo do agir comunicativo é o que Habermas (2012a, p. 164) denomina como “agir regulado por normas”, mas nesse caso o indivíduo se pauta por cumprir uma expectativa geral de comportamento.

O agir comunicativo opera **entre** os sujeitos sustentados num terreno comum que os vincula (o mundo da vida). Retomando nossa discussão metodológica, podemos afirmar que o modelo de mediação transformativa está para o agir comunicativo assim como o modelo clássico de mediação de Harvard está mais para o agir teleológico.

> O conceito do *agir comunicativo*, por fim, refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal (seja com meios verbais ou extraverbais). Os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações. O conceito central de interpretação refere-se, em primeira linha à negociação de definições situacionais passíveis de consenso (HABERMAS, 2012a, p. 166).

Assim, o agir comunicativo toma para si a tarefa que os sistemas administrativo e econômico não conseguiram realizar, que é a integração social. O mundo dos sistemas opera pela lógica do autointeresse e pelos planos individuais de sucesso, que conduzem às estratégias competitivas de ação (em busca de dinheiro ou poder). Contra tudo isso, Habermas (2012a, p. 45) confia no agir comunicativo como um elemento que possa produzir “energias aglutinantes”. A necessidade de paz e entendimento na sociedade, em nome de sua própria vitalidade, conduziria assim o ser humano a sair de uma situação egocêntrica e a adotar formas de negociação racionais por meio da argumentação e não mais da barganha. Mas o que efetivamente conduziria esses sujeitos “ambiciosos” a mudarem de ideia? Para Habermas, o que move é a pretensão de ter suas proposições aceitas como válidas, segundo normas reconhecidas e aceitas por todos.

2.6.1 Para quê argumentar?

A vida política e cívica pressupõe o trabalho da argumentação. É por meio dela que se partilha uma opinião, gerando ou não uma ação coletiva convergente. Breton (2003, p. 10-11) contrapõe o argumento à persuasão forçada ou manipulada e à demonstração científica (que convence pela prova material ou pela autoridade dos sábios envolvidos). A abordagem que esse autor dá à argumentação é a da interação comunicativa na troca de opiniões.

Para recuperar a relevância histórica da argumentação, Breton lembra sua importância relacionada à noção de cidadania e aos princípios que configuraram o sistema democrático, como o caráter de abertura do debate legítimo. A civilização romana, por exemplo, inseriu a argumentação no centro do ensino e da cidadania

republicana. A formação das preferências, o debate sobre as diferentes opções para reger a vida pública e a tomada de decisões foram fundamentadas no exercício da boa argumentação. Uma das perspectivas mais interessantes adotadas por Breton é a de que a argumentação resulta em vínculos à medida que é motivada pela produção de um acordo entre os indivíduos que debatem.

A argumentação é dotada de uma intenção, de uma matriz de conteúdos (onde as opiniões nascem), de um contexto interativo, de regras para tal, de uma substância específica que é posta em debate e de sujeitos livres (porque se não o fossem, possivelmente não precisariam ser convencidos por um argumento, mas apenas forçados a agir conforme a opinião determinante). A argumentação "cabe" nos temas mais diversos da experiência cotidiana e, por isso, se realiza no que Breton (2003, p. 43) denomina "espaço público leigo".

A ética comunicativa da argumentação é o que a afasta da retórica – e Breton faz questão de ressaltar seus elementos principais:

- a equivalência entre a verdadeira opinião e o argumento (caso contrário, o orador apenas usará estrategicamente o argumento mais convincente e não aquele em que realmente acredita);
- a liberdade do público para aderir ou rejeitar a opinião;
- um conteúdo composto por raciocínio (a razão é sua dominante, ainda que, em diferentes situações, seja possível e desejável que os sentimentos tomem a frente da discussão – é quando, por exemplo, a solidariedade e a compaixão podem "falar" mais alto para gerar acordos comuns).

O que há, na natureza e na ética argumentativa, de tão valioso a ponto de defendermos que ela se torne o fundamento central das relações sociais e da democracia? Pode parecer óbvio defender a liberdade e a prática do argumento. Sua defesa recai sobre uma normatividade discursiva que orienta a definição de juízos morais amplamente universais para legitimar ideais de justiça. E esses ideais, por sua vez, são parâmetros para a formação consistente do *self* (TAYLOR, 1989), para a coordenação social (HABERMAS, 2001, 2005, 2012a, 2012b) e para o processo político de tomada de decisões (HABERMAS, 2011). É de se reparar, no entanto, que a discussão acerca da importância do argumento não define sua substância, segundo a ética discursiva. Isto é: não se trata de apontar qual é o melhor conteúdo de uma decisão argumentada. O que importa, especialmente para

Habermas, baseado em autores como Toulmin (1964)[20], é o respeito a um conjunto de procedimentos que regem a argumentação. A saber:

- a possibilidade de, em meio ao processo discursivo, rever posições, trocar de lado, tomar diferentes partidos (princípio da reversibilidade, que dá à argumentação um caráter de permanente abertura – sabe-se como se deve discutir, mas nunca se sabe qual será o resultado da discussão);
- a necessidade de inclusão de todos os concernidos (princípio da universalidade);
- e a elementar consideração de todos os participantes na argumentação (princípio da reciprocidade) (HABERMAS, 2008, p. 127).

2.6.2 Aprendizado para uma vida pública

No caminho da ética discursiva de Habermas, argumentar é posicionar-se como ser moral e político. Permite ao sujeito incluir-se na ordem social como um igual[21]. Em situações concretas, a argumentação regida pela ética discursiva permite a solução de conflitos morais a partir do entendimento recíproco, alcançando potenciais consensos que passam então a normatizar a vida coletiva.

Baseado na teoria do desenvolvimento da consciência moral de Lawrence Kohlberg[22], Habermas defende que o ser humano constrói um aprendizado do juízo moral à medida que reorganiza seu repertório e amadurece suas experiências sociais, refletindo sobre elas. A argumentação se fundamenta em pressupostos pragmáticos: ela parte necessariamente de questões identificadas na vida prática. É do sistema concreto que emerge a pauta para o debate entre sujeitos iguais e

[20] Na obra *The uses of argument* (*Os usos do argument*), Toulmin uma estrutura dos argumentos baseada em fases e em estrutura (que ele denomina como “layout”). Ele busca constituir um campo dos argumentos universais segundo uma pretensão de validade que deve ser fundamentada e, se necessário, fortalecida por meio de um sistema de garantias e evidências.

[21] É bem verdade que Habermas parte desse ponto procedimental para constituir sua teoria social pressupondo uma igualdade de posição entre interlocutores numa situação argumentativa. Assim, sozinha, ela serve pouco a uma crítica social e precisa ser complementada por outras propostas. Proponho uma leitura combinada com a teoria das capacidades (com Amartya Sen) e com a teoria do reconhecimento (Axel Honneth).

[22]O psicólogo norte-americano Lawrence Kohlberg (1927-1987) desenvolveu a teoria dos níveis do desenvolvimento moral, baseado nos princípios de Jean Piaget. Sua teoria prevê que o ser humano desenvolve o juízo moral em seis estágios. Habermas acrescenta que é a ética discursiva que fundamenta os argumentos reconhecidos como legítimos e válidos por todos os concernidos.

propensos ao mútuo reconhecimento numa oportunidade aberta. Esta propensão, por sua vez, só pode existir num encontro de indivíduos orientados ao entendimento recíproco e não à barganha em causa própria.

Em função dessa pré-disposição ao “comum acordo”, as decisões alcançadas ganham validade e legitimidade (HABERMAS, 2008, p. 138-139). Dependem, no entanto, de reconhecer que o outro fala a verdade, reivindica algo justo perante as normas morais da sociedade e é sincero quando se manifesta. Nessa expressão tão clara de acordo com o que a ética discursiva espera, obviamente é preciso considerar que os participantes do debate são “competentes” em sua capacidade comunicativa, além de possuir uma reconhecida vontade de realização e de reconhecimento.

Para ampliar essa discussão sobre a competência comunicativa, podemos dar um pequeno passo atrás e relembrar a leitura que Habermas faz de Kohlberg. Sua teoria, apoiada no construtivismo, indica o aprendizado infantil, adolescente e também adulto do juízo moral sobre a vida em sociedade, suas regras e respectivas penalidades em caso de desrespeito. O aprendizado se desenvolve em fases que apontam um processo crescente de capacidade para apreender as prerrogativas do contrato social. É na adolescência, por exemplo, que o indivíduo experimenta um crescimento rápido de percepção e entendimento sobre as questões da política, acompanhando desenvolvimentos nos campos da identidade social e da cidadania (ADELSON ; O´NEIL, 1966; DIAS; MENEZES, 2014).

Não me parece razoável pensar que o aprendizado coerente sobre nossa complexa sociedade e suas regras aconteça de forma espontânea. As instituições de socialização têm, cada qual, seu lugar nessa formação. Oferecem espaços para o reconhecimento pela/da criança e pelo/do adolescente dos princípios morais de uma convivência pacífica e regulada para a qualidade de vida (em diferentes sentidos). A família, a vizinhança, a escola, o mundo do trabalho, as instituições cívicas: todas têm um papel no processo de socialização e desenvolvimento do juízo moral do indivíduo.

É neste ponto, após aparente digressão, que retomo a importância da argumentação na vida do sujeito político, mas especialmente na formação cidadã. Estas questões remetem à ideia de um falante ou “argumentador” competente. Amartya Sen (2011) inclui a capacidade da argumentação como fundamental não apenas para o regime democrático, mas também para a realização de justiça. Sem a

capacidade racional para argumentar livremente, torna-se muito difícil compreender as injustiças que encontramos no mundo (SEN, 2011, p. 51). Uma educação voltada à transmissão de informações sobre o funcionamento ideal da sociedade e o papel de suas instituições consegue dar conta apenas de registros e arquivos sobre normas. Não será capaz, no entanto, de incluir a crítica sobre o que é injusto e propor o novo. A teoria das capacidades (SEN; 2011, 2000; NUSSBAUM, 2012) oferece um aporte fundamental que deve incidir nas bases necessárias para a oferta de oportunidades e condições à participação de sujeitos na fala pública, especialmente aqueles que estão à margem, em desvantagem social.

A impossibilidade de representar, por meio do argumento, as ideias sobre o mundo objetivo, impede o sujeito de participar de ações conjuntas com os outros. Segundo a teoria do agir comunicativo de Habermas (2012a, 2012b), é preciso saber representar os acontecimentos e circunstâncias que ocorrem no mundo. O sujeito que não o faz não consegue compor, em conjunto com o(s) outro(s), as decisões sobre o que é certo e o que é errado na vida social. Ele fica, portanto, excluído da definição sobre critérios de justiça, direitos e deveres. Também é apenas por meio da ação comunicativa e do argumento que o indivíduo pode restaurar suas relações. “Assim, o entendimento na práxis comunicativa cotidiana pode apoiar-se ao mesmo tempo em um saber propositivo intersubjetivamente compartilhado, em um acordo normativo e na confiança recíproca” (HABERMAS, 2008, p. 141, tradução nossa[23]). E pode ainda gerar novos vínculos, supomos.

A discussão e a argumentação colocam em cena as razões que pretendem alcançar validade e legitimidade na regência das normas sociais. A teoria da ação comunicativa prevê que os indivíduos devem separar suas próprias motivações (referentes ao seu mundo subjetivo) daquelas que fazem parte do mundo objetivo (que são passíveis de discussão coletiva). Para tanto, devem ser capazes de observar essas realidades, julgá-las (formando uma opinião) em função de um conjunto de princípios morais desenvolvidos e expressar seus pontos de vista (que são formados a partir das experiências sociais).

[23] Todas as citações em português de Habermas (2008) foram traduzidas livremente por mim.

> Por um lado, os participantes da comunicação têm que ter a competência necessária para adotar uma atitude objetivadora quando necessário frente a situações existentes de fato, uma normativa frente a relações interpessoais legitimamente reguladas e uma expressiva frente às próprias vivências [...] (HABERMAS, 2008, p. 143).

A importância da argumentação é central tanto para Habermas quanto para John Rawls (2008), embora haja uma diferença fundamental entre a ênfase que o primeiro dá ao rito do debate e a preocupação do segundo com a caracterização das pessoas que se utilizam da razão para a avaliação das questões de justiça. Sen (2011, p. 75-76), que confronta a obra dos dois autores, alinha-se a Habermas e Rawls em suas considerações acerca de debates públicos que coloquem em discussão diferentes e contrárias razões acerca de temas importantes para a sociedade. Eles concordam com a necessidade de se alcançar critérios imparciais ou objetivos a serem alocados na argumentação para a definição do que é justo (GIL; MATOS E NOBRE, 2013).

O que difere fundamentalmente a defesa de Amartya Sen sobre o papel da argumentação sobre a justiça é sua obstinação em, antes de tudo, apontar as injustiças. Para ele, essa demanda é mais urgente e concreta do que o desenho de qualidades e procedimentos para a definição normativa do ideal de justiça. Em um ou em outro caso, no entanto, o entendimento no debate dependerá da partilha de concepções razoáveis de justiça (SEN, 2011, p. 86). Isso dá à argumentação um lugar superior na vida humana e na vida cívica. Permite que tais concepções razoáveis sejam aquelas discutidas abertamente e de forma inclusiva – e que estejam submetidas ao exercício público da razão. Esse debate participativo na vida política, ao lado da possibilidade de interação pública e do diálogo, é o coração da democracia, segundo Sen (2011, p. 360).

2.7 A DINÂMICA DOS ESPAÇOS PÚBLICOS

Tanto a teoria ideal da ação comunicativa como a teoria das capacidades (ou do desenvolvimento) de Amartya Sen contam com a oferta de espaços livres para a argumentação. A abrangência de uma comunicação exagerada na contemporaneidade acabou por ampliar esse grande espaço público em que se debatem as questões de interesse geral. As opções para uma discussão tematizada se diversificaram, o que levou, por outro lado, a uma fragmentação (MIÉGE, 1999, p.4).

Wilson Gomes (2006) acompanha a mudança histórica da esfera pública, baseado na tese fundamental de Habermas (2014) sobre o tema. Para ele, a esfera pública passou a ser substantivada (e espacializada) como **arena pública**, em que os temas do mundo da vida são apresentados, debatidos e levados aos responsáveis formais pelas decisões políticas (o Estado, em última instância) (GOMES, 2006, p. 55)**.**

Mas a arena, assim como a esfera pública, também possui uma conotação adjetiva, que aponta para a característica das coisas e temas que são abertos, públicos, acessíveis a todos (GOMES, 2006). O procedimento comunicativo previsto entre as diferentes arenas públicas inclui não apenas a circulação de informações e opiniões, mas uma resposta dos centros decisórios. O caráter ideal do conceito de esfera pública possui, então, uma forte carga normativa, que é a da responsividade das decisões conforme as preferências do público. Tanto as necessidades gerais, expostas argumentativamente, quanto as decisões, que devem também ter seu *feedback* publicizado, precisam basear-se rigorosamente em argumentos racionais, objetivos e imparciais.

2.7.1 A escola como arena pública

Ao longo da pesquisa, veremos que a comunicação responsiva, acessível e inclusiva das diferentes experiências se comprovará como um dos requisitos fundamentais do processo interacional na Escola. Ela é compreendida como lugar

primordial de socialização, com regras e rituais próprios de coordenação e equilíbrio de interesses, com hierarquias específicas e com um modelo de produção cognitiva estabelecido. Por isso, a escola pode ser considerada um espaço social com especificidades bem distintas e também como uma arena de discussões que se tornam públicas à medida que incluem seus integrantes e afetam os interesses gerais daquela coletividade.

Assim como a esfera pública moderna, a escola pública também enfrenta os processos de colonização pela política – em especial pela presença do Estado nas questões maiores da regência da educação, mas também nos detalhes corriqueiros do funcionamento local. O mercado, outra força de domínio sobre a liberdade da comunicação pública (que, na obra habermasiana, se expressa particularmente na forma da imprensa comercial), mostra seu poder distintivo quando já divide os acessos à escola pública ou à escola privada – estabelecendo, assim, toda uma classe diferenciada de direitos e oportunidades.

É preciso então sair dessa cilada empreendida pelos sistemas e pelas linguagens que se tornam dominantes na modernidade (dinheiro e poder). Como? Repolitizando a esfera pública ao criar oportunidades para que os cidadãos, livres de constrangimentos, possam participar de debates e vivenciar situações autônomas de interação comunicativa (SILVEIRINHA, 2010, p. 35). Avalio, numa proposta esperançosa, que a própria escola pode ser o lugar privilegiado para a retomada desse processo. A geração de capacidade argumentativa entre os estudantes, com promoção do reconhecimento e do capital social, são as estratégias para reativar uma arena pública por excelência.

A escola é um desses espaços de sociabilidade em que a interação comunicativa legítima e espontânea pode ser resgatada para redinamizar a esfera pública. Lugar de encontros e desencontros, a escola movimenta informações elementares sobre a vida em sociedade; é também nela que o juízo moral é aprendido, por meio de resgates históricos; prognósticos de futuro; interpretação do cotidiano; experiências no convívio com colegas, professores e autoridades locais; negociações de normas sociais e ações coletivas.

Dentro da perspectiva de que as esferas públicas também se diferenciam conforme sua proximidade dos centros decisores e seu raio de influência, a escola pública está no time dos mais fracos (que não detêm os recursos e talvez ainda não dominem a linguagem para transpor as eclusas do sistema político, aqui

presentificado de forma mais palpável na figura das autoridades no sistema educacional). Mas a escola também está no campo da renovação de vozes e gerações para movimentar a vida política. A retomada da esfera pública e da argumentação para a expressão de demandas é uma questão de direito dessas gerações. Mas, para tanto, exige-se que o exercício das habilidades seja uma oportunidade real.

Neste sentido, nos aproximamos um pouco mais da proposta desta pesquisa diante de seu interesse em revitalizar espaços públicos por excelência, como a escola, por meio da capacitação de sujeitos políticos para o uso da palavra política. Para tanto, parte-se da clareza sobre as condições de conflitos e desigualdades que permeiam o mundo social daqueles envolvidos na comunidade escolar. Consideram-se, sobretudo, as diferenças de posse de recursos, como habilidade discursiva, informações qualificadas para a entrada no debate e, sobretudo, o autoconhecimento e valorização de si como sujeito capaz de debater. Afinal,

> O declínio do debate público não se deve apenas à posse desigual de informações, mas também à ausência de estímulos a processos discursivos e cooperativos de construção do conhecimento. A esfera pública não pode se manter sem que os indivíduos desenvolvam as capacidades comunicativas necessárias para que possam sustentar suas opiniões e argumentos diante daqueles aos quais se opõem (MATOS, 2009b, p. 112).

A comunicação pública é um campo propício para criar oportunidades de debate e superação de diferenças. A escola, por sua vez, é *locus* privilegiado para o desenvolvimento desta proposta.

2.8 POR UMA COMUNICAÇÃO PÚBLICA “ADITIVADA”

Essa ideia renovadora do espaço público ilumina os conceitos de comunicação pública, que vêm sendo debatidos há alguns anos especialmente nos países europeus e mais recentemente também no Brasil. Até então, são grandes os

esforços para se estabelecer os contornos dessa área, especialmente em suas distinções em relação à comunicação política e à comunicação governamental. Mais do que insistir na formulação de outras definições alternativas, proponho explicitar a escolha de uma matriz conceitual para dar novos passos pragmáticos. Creio que seja hora de se acrescentar elementos novos à prática e à teoria desse campo diante do propósito de ampliar seu alcance e efetivar seu potencial – na esteira da normatividade do espaço público. Uma das contribuições propostas por esta pesquisa é exatamente desbravar novas direções metodológicas e empíricas na comunicação pública, com outros adensamentos teóricos.

A comunicação pública é o que dinamiza a esfera pública. Ela é propriamente a substância que permite à esfera pública existir – considerando-a como característica do que é público e aberto à argumentação, segundo a tradução do termo alemão original usado por Kant e Habermas, *Öffentlichkeit* (GOMES, 2006, p. 51). O que é matéria de debate público, por sua vez, é o que deve ser aberto a todos – e aqui começamos a adentrar num território político e do dever ser: o assunto da comunicação pública é o que interessa a todos, relativo ao bem comum e coletivo. E quem define essa pauta?

A tematização do debate público é livre. Seus agentes a definem. Quem são eles? São os indivíduos, que na condição de sujeitos privados, tomam parte do debate na esfera pública; são as instituições organizadas da sociedade civil, que enfeixam os temas de interesse de seus representados (categorias sociais e profissionais, minorias, entidades de classe empresarial, entre outras); são as organizações do Estado e do governo, convocadas a responder às demandas, apresentar suas contra visões e tomar as decisões na forma de leis e políticas públicas. Matos (2011, p. 45) reforça que a comunicação pública é, portanto, “um espaço de debate, negociação e tomada de decisões relativas à vida pública do país”. E conclama para a importância de se criar “espaços capazes de viabilizar a formulação de demandas e sua consequente repercussão no governo, na sociedade e na mídia” (MATOS, 2011, p. 45).

Dentro da configuração de atores que realizam a comunicação pública, temos então a formação de uma rede cada vez mais ampliada. Para Kunsch (2011, p. 15), essa rede é constituída simbolicamente para tratar de temas de interesse público que seus agentes considerem relevantes. Assim, a rede pode se estabelecer provisória ou permanentemente, enquanto a temática estiver em cena.

Quanto mais essa rede se expande, mais difusa se torna a concepção da comunicação pública. Essa é uma consequência das tentativas de definição dessa área. López (2011, p. 64-65), por exemplo, especificou duas grandes características para a comunicação pública: (1) ela é resultante de sujeitos coletivos que (2) se referem à construção do que é público. Mas o que fazer quando esse público se estende de forma exponencial e se tem adiante uma preocupação em tornar essa comunicação uma condição para o aprofundamento democrático?

Esteves (2003) põe em perspectiva o caráter informal com que o espaço público se configurou ao longo da história, exatamente em função da forma de sociabilidade em torno da qual se desenvolveu, ou seja, em torno das audiências reunidas a partir do desenvolvimento dos sistemas midiáticos, mas também a partir da urbanização e do crescimento populacional. A dispersão física dos públicos (que antes se reuniam nos salões e cafés burgueses na Europa dos séculos XVII e XVIII) somou-se à sua conformação simbólica garantida pelo compartilhamento de ideias. Diante de uma característica real (a dispersão), tenta-se contrapor uma proposta ideal (a comunhão de ideias) entre os públicos. O que ocorre nessa dinâmica é que esses dois movimentos não se encontram. Eles mantêm um paralelismo que torna problemática a materialização dos ideais partilhados.

Creio que um passo novo e dinamizador na comunicação pública seja encontrar uma forma de aproximar essas duas características para ampliar a capacidade de intervenção dos públicos na sociedade. Afinal, como asseverou Dewey[24] (1991) citado por Esteves (2003, p.30), a dinâmica e a potência inovadora dos públicos sempre encontram do lado de lá a resistência estabilizadora das instituições.

Para vencer a inércia, é preciso repensar formas de restituir e canalizar a vitalidade dos públicos, sem correr o risco de promover uma fragmentação excessiva de suas demandas. Uma das esperanças, para tanto, reside na formação de subpúblicos que estejam conectados por “pontes hermenêuticas” que a todos reúnem, de alguma forma, como parte dos interesses globais da sociedade (ESTEVES, 2003, p. 55). Esses públicos se caracterizam por uma temática e uma linguagem específica, o que lhes permite direcionar mais efetivamente as questões

[24] DEWEY, John. **The public and its problems.** 12 Ed. Ohio: Ohio University Press, 1991.

próprias do problema social em relevo. Mas tal problema, por sua vez, diz respeito a todos e deve ser traduzido e difundido ao conjunto amplo de esferas públicas.

Essa possibilidade de restituir a força dos grupos não-reconhecidos nos conduz, inevitavelmente, a uma proposta de “espacialização” em busca da concreta ação transformativa da comunicação pública. É o que também nos faz caminhar rumo à escola como instituição aberta ao novo, à produção (mas também à reprodução) de conhecimentos e valores. Seu papel na sociedade e na vida dos educandos (bem como de suas famílias) a torna um *locus* de significação de demandas e projeção de desejos para o futuro. A comunidade escolar tem ainda suas expectativas próprias, em especial nos estabelecimentos públicos de ensino que dependem do fluxo de recursos e de respostas diretas das instituições políticas que coordenam seu funcionamento. Esse conjunto de atributos (e dilemas) faz da escola um espaço público por excelência, com questões pontuais e próprias, mas também extensivas à sociedade. Possui suas formas específicas de comunicação, enquanto também está inserida na pauta midiática. Seu desafio está na construção das “pontes hermenêuticas” com a sociedade e entre a própria comunidade escolar, com suas divisões internas e seus conflitos.

2.8.1 O papel do Estado

O apontamento dos chamados subpúblicos como uma via para a promoção de reconhecimento de direitos da sociedade (em especial dos que dificilmente conseguem ser ouvidos em meio à dispersão dos públicos) não deve, contudo, deixar de lado a importância organizadora do Estado – e seu dever responsivo às demandas projetadas localmente. Os estudos brasileiros que se nomearam afiliados à comunicação pública acabaram por se aglutinar do lado da comunicação governamental, como forma de pressionar as instituições estatais centrais a exercer sua missão informadora e prestadora de serviços aos cidadãos. Desde os anos 90, o fortalecimento de uma sociedade civil ruidosa e organizada no País contrapunha-se a uma postura burocrática e passiva do Estado brasileiro. Pesquisadores como Duarte (2011, p. 124-125) reforçaram as críticas em relação aos governos, de um lado, e a desinformação dos cidadãos sobre oportunidades de participação.

Enquanto os meios de comunicação e a tecnologia avançavam a passos largos no Brasil, a interação do governo com os públicos mantinha-se engessada. Isso pode ter sido um dos motivadores para que ecoasse por aqui, tão fortemente, a obra do francês Pierre Zémor, *La communication publique*. Esse autor localizava nas instituições de governo um conjunto de obrigações na interlocução com a sociedade. Ainda que alguns autores tenham posteriormente se anunciado contrários à limitação da comunicação pública nas esferas de governo, muitos continuaram mantendo essa referência. Duarte, por exemplo, interpretou que a comunicação pública seria um passo além da governamental (KOÇOUSKI, 2013, p. 48).

Mais recentemente, o italiano Stefano Rolando tem reforçado o coro iniciado por Zémor, criando um constructo de exigências sobre o posicionamento do Estado na edificação de uma “comunicação pública”. Estudiosos do campo da comunicação organizacional não negaram a importância do Estado e defenderam a inclusão também das empresas como emissoras e participantes da comunicação pública (OLIVEIRA, 2004; KUNSCH, 2011, 2013), ampliando o escopo da área.

É evidente que as demandas de comunicação que recaem sobre o Estado não podem se calar, especialmente aquelas que pressionam as instituições a um Estado poroso para o que é processado nas esferas públicas – um predicado fundamental da teoria deliberativa (AVRITZER, 2009, p. 8). Mas avalio que a concentração do conceito de comunicação pública sobre os deveres das esferas estatais pode produzir, como efeito colateral, o enfraquecimento da confiança sobre o potencial de elocução e organização de grupos da sociedade civil. Mesmo quando se exige do Estado uma postura dialógica e de escuta ativa das vozes da sociedade, tende-se a concentrar nos governos a força do aprofundamento das questões sociais, eximindo o poder articulador, solidário e também gestor de soluções das entidades cívicas.

Uma postura diferenciada é a de López (2011; 2012), que aloca a comunicação pública na esfera pública e a faz prenhe de força para mobilizar opiniões, demandas, preferências e acordos. Este adensamento comunicativo é o que vai pressionar os espaços formais de decisão política. O autor colombiano, apesar de emparelhar sua posição com o modelo habermasiano de fluxo da comunicação política, toma como ponto de partida uma sociedade desigual que precisa se mobilizar e não um conjunto de sujeitos iguais e preparados para a interpelação do Estado. Isso não desobriga o Estado, no entanto, de estabelecer

uma política pública de comunicação pública guiada pelo desenvolvimento de capacidades argumentativas e deliberativas nos espaços indicados para essa formação – como a escola.

Além de orientar-se por este viés de fortalecimento da sociedade cívica, é preciso criar oportunidades e oferecer espaços amplos, abertos e diversos de discussão. Por isso, esta pesquisa escolheu um lugar de fala, uma escola pública brasileira, que passa a ser apresentada no capítulo 4.

3 A VOZ DA ESCOLA

Nesta empreitada de pesquisa, comunicação e educação estão na mesma estrada: a da constituição de fundamentos e encontros sociais que permitam entendimentos para uma vida quiçá melhor. Estamos a lidar com aproximações entre campos que enfrentam seus embates próprios, mas cada vez mais articulados. Em tempos acelerados como os atuais, com múltiplas e mediadas formas de conexão entre as pessoas, variadas perspectivas teóricas podem ser usadas para interpretar tais imbricações.

Apresentei no capítulo anterior minha “escada teórica” elaborada para compreender a comunicação a partir das trocas intersubjetivas. Agora, remonto também, degrau a degrau, uma análise sobre a educação. Ela começa por um projeto de resgate do sujeito (com Rousseau); passa pelos questionamentos sobre a autonomia desse indivíduo na construção do conhecimento (com Rancière); e se conecta com a perspectiva democrática de uma educação que deve reconhecer as diferenças ente as pessoas para estabelecer laços sociais (com Dewey). O processo crítico de interpelação dos contextos educacionais é então atualizado com a pedagogia de Paulo Freire, que abre caminho para os desafios que se apresentam na educação.

No panorama geral, as questões essenciais que marcam tanto a reconstituição comunicativa quanto a educativa são: (1) a ideia de um sujeito livre e (2) a conexão entre os indivíduos no campo social. É a partir desse duplo olhar que passarei, daqui em diante, a analisar como se dão as trocas comunicativas num contexto escolar conflituoso – com suas individualidades, suas intercessões e compartilhamentos. Para tanto, localizo a educação em sua instituição normativa por excelência, a escola.

Meu ponto de vista não é especificamente o pedagógico, mas a troca comunicativa a favor da experiência escolar. O cenário de violência, no entanto, contrapõe-se às expectativas de coordenação social a partir da educação. Abordarei algumas experiências de enfrentamento do problema. Elas não oferecem soluções rápidas, mas seu estudo aponta direções sobre como o entendimento pode ser estimulado na comunidade escolar.

3.1 EMÍLIO, UM BOM SUJEITO

> [...] um jovem educado numa feliz simplicidade é levado pelos primeiros movimentos da natureza na direção das paixões ternas e afetuosas; seu coração compassivo comove-se com os sofrimentos de seus semelhantes; sente arrepios de alegria quando revê seu camarada, seus braços sabem achar abraços carinhosos, seus olhos sabem derramar lágrimas de ternura; é sensível à vergonha de desagradar, ao remorso de ter ofendido. Se o ardor de um sangue que se inflama o torna vivo, violento, colérico, vemos um instante depois toda a bondade de seu coração na efusão do arrependimento; ele chora ou geme pelo ferimento que causou; gostaria de resgatar com seu sangue aquele que derramou; todo o seu ímpeto se extingue, toda a sua altivez se humilha diante do sentimento de sua culpa. Quando ele próprio é ofendido, no auge do furor, uma desculpa, uma palavra o desarma, e perdoa os erros do outro com o mesmo bom coração com que conserta os seus. A adolescência não é a idade nem da vingança, nem do ódio: é a da comiseração, da clemência e da generosidade. Sim, afirmo-o e não temo ser desmentido pela experiência, uma criança que não teve um mau nascimento e que conservou até os vinte anos a inocência é nessa idade o mais generoso, o melhor, o mais amoroso e o mais amável dos homens. Nunca vos disseram algo parecido, eu creio; vós, filósofos, educados em meio a toda a corrupção dos colégios, não vos preocupais em sabê-lo. (ROUSSEAU, 2014, p. 300-301)

Rousseau sonhou para Emílio, seu aluno imaginário (inspirador de seu tratado de educação da segunda metade do século XVIII), um ser moral que tem consciência de si e dos outros. Planejou pra ele uma vida feliz, impulsionada apenas pelo estudo da condição humana. Mas, para tanto, o método de ensino empregado ao longo de toda a vida (ou pelo menos até os 20 anos) buscou poupar Emílio do mal do mundo. E o mal, para o filósofo iluminista, estava nas instituições. Emílio deveria passar dos braços de sua mãe para os cuidados do preceptor: longe das cidades, no convívio com a natureza e nas aldeias mais simples; nenhum livro lhe deveria ser apresentado até determinada idade; seria afastado das paixões precoces, como as mulheres e o dinheiro; e, no momento devido, aprenderia um ofício artesão. A liberdade seria o princípio da educação para formar um homem adulto ciente dos preceitos de igualdade e de uma vida feliz pautada pela nobreza dos sentimentos em relação a seus próximos.

A consciência das próprias forças ainda na infância, mediante experiências e não livros e conceitos, é o pressuposto para o desenvolvimento de um ser moral, capaz de identificar o valor das relações com o outro, segundo o projeto de Rousseau. Este seria o primeiro passo para que, mais tarde, a razão se

desenvolvesse plenamente – o que indica que o modelo formativo proposto por Rousseau também é dotado de lógica e processo planejados, formando primeiro o cidadão para então possibilitar que uma sociedade justa se viabilize, nos moldes de seu contrato social (GIOLO, 2008, p.105-107).

À criança deve-se dar liberdade para brincar, correr, desbravar espaços. Nada de inculcar-lhe conhecimentos que lhe são estranhos à experiência, recomendou o filósofo. À medida que Emílio cresce e chega à adolescência, Rousseau o ensina a se posicionar no mundo. Leva-o a campo para avistar novos lugares no horizonte e para imaginar a posição de outras terras ao longe. O preceptor pretende lhe ensinar a fazer seus próprios mapas e não a ler atlas geográficos concebidos por outros (ROUSSEAU, 2014, p. 214). A autonomia do pensar e do criar seria desenvolvida na prática, por meio de raciocínios dedutivos e não especulativos.

O desenvolvimento do método de Rousseau com Emílio respeita sua natureza. Uma vez fortalecido como ser humano, depois de passar pelas agruras da adolescência, o aluno caminharia para o pleno reconhecimento da vida social.

> O estudo que convém ao homem é o dessas relações. Enquanto ele só se conhecer pelo seu ser físico, deverá estudar-se pelas suas relações com as coisas; é o trabalho de sua infância. Quando começar a sentir seu ser moral, deverá estudar-se por suas relações com os homens; é o trabalho de sua vida inteira [...]. (ROUSSEAU, 2014, p. 290)

A dignidade de um Emílio adulto residiria, ao fim, em sua capacidade de compaixão. Rousseau estabelece três máximas para uma educação que forma homens livres e moralmente “superiores” – pelo menos, superiores a aqueles que, segundo o filósofo, são “treinados” nas escolas de seu tempo. A diferença está na formação de um ser que se coloca no lugar dos que sofrem; que se reconhece passível do mesmo sofrimento, porque não se crê melhor que seu próximo; e que lamenta verdadeiramente a dor alheia, ainda que aos outros pareça insignificante. Seu desejo é do tamanho das relações que ele constrói e será também proporcional a sua felicidade.

> Não é possível que, tendo tanto interesse por seus semelhantes, ele [Emílio] não aprenda logo a ponderar e apreciar suas ações, seus gostos, seus prazeres e em geral a dar um valor mais justo ao que pode ajudar ou prejudicar a felicidade dos homens do que aqueles que, não se interessando por ninguém, jamais fazem nada para os outros. Quem só cuida de seus próprios negócios apaixona-se demais para julgar as coisas de modo sadio. Relacionando tudo com eles próprios, e medindo unicamente por seu interesse as ideias do bem e do mal, enchem a mente de mil preconceitos ridículos, e em tudo o que ameaça o menor de seus privilégios, logo veem uma perturbação de todo o universo. (ROUSSEAU, 2014, p. 352)

Os preceitos iniciais de Rousseau se orientavam pelos caminhos da consciência de si. O autor previra as críticas de seus leitores que julgariam sua proposta irreal e impraticável. Sim, Emílio foi inventado. Mas, ainda que fictícia, a obra de Rousseau é inspiradora – e, de tão prescritiva, irônica e ácida contra as instituições de seu tempo, foi parar na fogueira, como leitura condenada ao lado de seu *Do Contrato Social*.

Sobre Rousseau, duas conclusões específicas me saltam aos olhos e se confrontam. A primeira diz respeito ao resultado de sua criação. Que modelo de cidadão Emílio se tornaria diante do método de seu preceptor? É otimista e esperançosa a ideia que Rousseau faz sobre as atitudes de Emílio diante dos conflitos ou da violência. Mas, ao final da longa citação que reproduzo a seguir, a segunda conclusão a que chego na tentativa de compreender Rousseau recai sobre o papel da escola como meio para a formação humana:

> Emílio ama, portanto, a paz. A imagem da felicidade é-lhe agradável, e poder contribuir para produzi-la é mais um meio de compartilhá-la. Não supus que ao ver os infelizes ele só tivesse por eles aquela piedade estéril e cruel que se contenta com lamentar os males que pode curar. Sua beneficência ativa logo lhe dá luzes que com um coração mais duro ele não teria adquirido, ou então teria adquirido bem mais tarde. [...]
> Não me canso de dizer: colocai todas as lições dos jovens em ação e não em discurso; nada aprendam pelos livros daquilo que a experiência possa ensinar-lhes. Que projeto extravagante exercitá-los a falarem sem assunto, acreditar fazê-los sentir, nos bancos de um colégio, a energia da linguagem das paixões e toda a força da arte de persuadir sem nenhum interesse de persuadir ninguém a nada! Todos os preceitos da retórica parecem apenas palavrório para quem não percebe o proveito de seu emprego. (ROUSSEAU, 2014, p. 350-351)

A escola, como instituição socializadora, serve pouco aos objetivos de Rousseau. Sua crítica afiada sobre o papel dos colégios revela que seu método de ensino é individualista e liberal, embora sejam percebidas as consequências republicanas de uma formação cidadã. Esta é nossa segunda conclusão: Rousseau não crê que a escola possa ser considerada uma instituição pública porque, a bem da verdade, só formaria seres egoístas, embora faça crer o contrário (ROUSSEAU, 2014, p. 13). Para que serve, então, a escola?

3.2 JACOTOT, UM EXPERIMENTADOR

O paradoxo do papel da escola como instituição socializadora é um tema caro a Rancière (2013) em *O Mestre Ignorante*, obra em que discute as propostas do pedagogo francês Joseph Jacotot ainda no século XIX. A instituição escolar contra a qual Jacotot se rebelou era aquela que deveria colocar ordem na sociedade pós-revolucionária, preparando doutos e racionais futuros governantes e, ao mesmo tempo, oferecendo oportunidades de instrução à plebe (como meio de redução das desigualdades sociais). Jacotot denunciou, no núcleo do projeto iluminista, que este modelo pedagógico partia inegavelmente de uma situação de desigualdade para reproduzi-la: a da distância dos conhecimentos entre quem ensina e quem recebe o conteúdo, entre quem fala e quem ouve.

Uma sociedade pedagogizada, para Rancière, pauta-se pelo princípio de que há correções a serem feitas no transcurso do progresso, especialmente na redução da diferença existente entre os que sabem e os que não sabem. Mas nessa distribuição de conteúdo, congela-se a desigualdade como ponto de partida. E esse pressuposto faz implodir tentativas à esquerda e à direita de reformulação do modelo escolar que não pretendam romper com a desigualdade de base. Segundo Rancière, propostas reformadoras da escola francesa nos anos 80 continuavam por seguir apenas um dos sentidos de instruir: “confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la” (RANCIÈRE, 2013, p. 11). Nesse sentido, requer-se a existência de um explicador distante daquele que ignora o que é explicado.

A proposta de Jacotot considera que o saber pode ser extraído da experiência. Ele já existe, mas precisa emergir. Para tanto, mestres superiores não

são necessários. Os indivíduos mais leigos são habilitados a ajudar o estudante a descobrir a própria capacidade de aprender, começando por se reconhecer potente para tanto. E quando se vê capaz, pronto, emancipa-se.

A experiência de Jacotot com estudantes no curso de Direito que ministrava nos Países Baixos revelou a capacidade autônoma destes aprenderem sozinhos o idioma francês pela simples vontade transformadora de descobrir e conhecer. A partir disso, ele concebeu a proposta do “Ensino Universal”, segundo a qual todos os homens têm igual inteligência para aprender o que quiserem, dispensando a superioridade de quem explica. O “mestre ignorante” pode ser qualquer um, desde que observe e faça perguntas. Estava então proposta uma revolução pedagógica: a tomada de consciência de que se é capaz de aprender – e essa é uma capacidade comum e indiferenciada entre os homens. É uma autopercepção e não uma revelação. “Não é, pois, o procedimento, a marcha, a maneira que emancipa ou embrutece, é o princípio. O princípio da desigualdade, o velho princípio, embrutece não importa o que se faça [...]” (RANCIÈRE, 2013, p. 50).

O método de Jacotot se fundamentava, essencialmente, no uso da palavra para questionar, verificar e, no exercício da improvisação, pôr-se à prova como um ser capaz de fala diante dos outros, sem temor de julgamento porque não se vê mais como diferente (RANCIÈRE, 2013, p. 68). Se a palavra é um instrumento fundamental para o indivíduo se pôr a caminho da descoberta do sentido das coisas, a vontade é o que lhe move – e ela existe apenas quando há a consciência da própria capacidade. A materialização dessa capacidade, por sua vez, é colaborativa no ato compartilhado de tradução de sentido entre seres falantes (conforme vimos em Mead e reencontramos aqui, em Rancière, diante de seu estudo sobre o Ensino Universal de Jacotot). E há nisso uma ideia de ação e construção, que também faz da comunicação um elemento central da educação. “A emancipação não é uma mudança em termos de conhecimento, mas em termos de posicionamento dos corpos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.87), no sentido de que permite ao indivíduo se situar em outra posição do que aquela que lhe foi conferida socialmente antes que pudesse falar, pensar e agir percebendo-se igual e capaz.

No entanto, o modelo hierárquico das escolas – que divide professores, alunos e um conhecimento sacrossanto que deve ser apenas absorvido – não permite que a conversação renda frutos para os outros domínios da vida (GERGEN,

2007, p. 227). Os significados do que é “ensinado” na escola ficam ali, “disciplinados” (Foucault, 2014) e reservados ao uso apenas acadêmico.

> A virtude de nossa inteligência está menos em saber, do que em fazer. ‘Saber não é nada; fazer é tudo´. Mas esse fazer é, fundamentalmente, ato de comunicação. E, portanto, ´*falar* é a melhor prova da capacidade de fazer o que quer que seja´. No ato da palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa. Ele se comunica como *artesão*: alguém que maneja as palavras como instrumentos. O homem que se comunica com o homem por meio de obras de sua mão, tanto quanto por palavras de seu discurso [...]. Ele se comunica como *poeta*: um ser que crê que seu pensamento é comunicável, sua emoção, partilhável. Por isso, o exercício da palavra e a concepção de qualquer obra como discurso são um prelúdio para toda aprendizagem, na lógica do Ensino Universal. (RANCIÈRE, 2013, p. 96-97, grifos do autor)

Onde isso há de acontecer? Nas famílias, teria dito Jacotot. A conclusão a que chega é que o Ensino Universal não é método para as sociedades, mas para os indivíduos. Poderia ser usado entre pais e filhos, especialmente pobres, mas não caberia em instituições racionalizadas da sociedade moderna (RANCIÈRE, 2013, p. 142-147).

Ocorre então que Jacotot esvazia de vez o projeto educacional iluminista, que confiava a restauração da sociedade à instrução escolar, onde a reflexão racional seria o exercício permanente para a formação integral dos indivíduos livres. A escola, com tal missão profética, era até então “o principal dispositivo para o aperfeiçoamento social” (MUHL, 2008, p. 112). E, dirigida às últimas consequências, a escola tornou-se um projeto de “inculcação de regras de conduta social e de civismo republicanos” (MUHL, 2008, p. 115). Diante da lógica da sobrevivência numa sociedade moldada pela racionalidade técnica, os sentidos de emancipação passaram a transitar pelas instituições de reprodução cultural, sendo a escola a principal delas. Ela reforça, por seus próprios meios seletivos, formações diferenciadas de acordo com as condições de classe de cada um.

> A formação educacional como sinônimo de emancipação social e individual dissolve-se numa educação orientada pela utilidade e pela prática da administração dos interesses econômicos e das posses individuais. [...] Em termos habermasianos (1987c) [Teoria da ação comunicativa, 2], a educação coloniza-se e assume a natureza de um instrumental técnico de manipulação política e econômica; ao invés de um recurso de oposição e de transformação social, transforma-se em ferramenta de estabilização funcional (MUHL, 2008, p. 117, acréscimo nosso).

O crescimento das cidades, as transformações sociais, a diversificação profissional e as forças de consolidação de um sistema de poder baseado na propriedade formaram o caldo em que a escola se tornou, então, o lugar primordial de passagem da infância à vida econômica produtiva. O papel do preceptor a *la* Rousseau não encontrou espaço fora da filosofia. O Ensino Universal de Jacotot (como ele próprio teria reconhecido) era libertário demais para uma sociedade regida pela ordem instrutiva técnica. A escola permaneceu, questionada constantemente por propostas de inovação.

3.3 O OLHAR HISTÓRICO DE DEWEY

No início do século XX, John Dewey (1998) apresentou sua leitura sobre a educação concebida desde Platão, passando pelo projeto iluminista e pela submissão à ideologia do Estado nacionalista europeu. Ele aponta o desvio fundamental de uma formação centrada na perspectiva limitada de um adestramento de sujeitos. Como poderia um indivíduo em sociedade ser incentivado exclusivamente pelas promessas de recompensa que a educação lhe faz? Como um cavalo obedece seu treinador quando memoriza o alimento ao final do treinamento, o aluno se moveria pela expectativa do prazer pessoal ou pela dor (do castigo e da punição). Dewey rejeita a probabilidade de que esse mecanismo possa contribuir para uma vida melhor em sociedade. Ele compara, por exemplo, o efeito do estímulo do medo numa tribo tradicional em que os guerreiros recebem a honra de suas vitórias e a desonra de suas derrotas.

> Não é surpreendente que suas tendências e emoções bélicas originárias se fortaleçam às custas dos demais, e que suas ideias se dirijam a coisas relacionadas com a guerra. Somente deste modo ele pode chegar a ser plenamente um membro de seu grupo. (DEWEY, 1998, p. 24, tradução nossa)[1]

Dewey quer chamar a atenção para a prevalência do contexto sobre o modelo educacional. Por isso, ele reavalia os formatos vigentes de educação conforme os processos e as funções sociais em cada tipo de sociedade. Platão organizara uma estrutura fundamentada na rigorosa base de três classes sociais gregas (trabalhadora; militar; legisladora) – cabendo à educação reproduzir e conservar seu funcionamento. Não havia espaço para inovação. Já *O Emílio* nasceu de uma proposta reformadora. Reflete a obsessão por uma emancipação de vida longe de instituições corrompidas pela igreja, pela política e pelas restrições de classe ao fim do feudalismo. O erro de Rousseau, segundo Dewey, teria sido deixar um projeto emancipador das ideias se perder. Na intenção de liberar o sujeito, apreendeu-o em si mesmo. Para que ele pudesse ser libertado do mal do mundo, foi esvaziado para receber novos ideais. Essa concepção de que o indivíduo raso será moldado pela educação demonstrou-se um vício de difícil reparação, conforme Dewey (1998, p. 86).

Por fim, os reformadores iluministas alimentavam seu ideal cosmopolita, mas conceberam um modelo educacional que dependeria do Estado para ser implementado. Assim, caiu nas garras de uma ideologia nacionalista que se agigantava. E a escola tornou-se o lugar de inculcação de um civismo subordinado ao Estado. “Formar o cidadão, não o homem, chegou a ser o fim da educação” (DEWEY, 1998, p.97). Expansão militar, política, industrial e educativa se amalgamaram. Submetida à ideologia institucional hegeliana – que Dewey (1998, p. 60-61) resgata para criticar o desaparecimento do sujeito no meio de uma racionalidade absoluta –, a escola aprofundou sua função adestradora, encaixando-se num projeto de Estado. Uma das faces mais evidentes da direção estatal como confirmadora da diferença de classes é a divisão entre escolas públicas e privadas.

---

[1] Essa associação feita por Dewey produz uma interrogação também sobre os medos das frustrações escolares e sociais e a ativação de mecanismos de agressão como defesa entre os estudantes envolvidos em violência escolar. Não desenvolverei essa associação porque ela demandaria estudos muito mais aprofundados acerca das motivações à violência escolar – o que já vem sendo investigado em diferentes campos, numa produção de múltiplas respostas possíveis. Todas as citações referentes ao original desta obra de Dewey em inglês foram traduzidas livremente por mim.

Nessa escola institucional e politicamente comprometida, a teoria pedagógica submeteu-se ao conteúdo disciplinarizado do conhecimento, refletindo o princípio empirista (DEWEY, 1998, p. 62-66). Assim, as capacidades inatas do indivíduo para concentrar-se, observar os objetos na natureza, reter conhecimento (especialmente por meio da repetição) passaram a ser regradas também por técnicas de instrução. Instituição escolar e disciplina formal fundiram-se no modelo educacional que ainda sobrevive.

As dualidades entre objeto e sujeito, natureza e humano, indivíduo e social, Estado e cidadão, instruído e instrutor enrijeceram o potencial de uma educação para um espírito livre. Foi contra este modelo que Jacotot se rebelou, segundo Rancière, usando sua própria experimentação de Ensino Universal como proposta. O filósofo norte-americano Dewey, por sua vez, fala de uma “educação geral” e não abre mão do papel organizador da instituição escolar.

Na sociedade democrática a partir da qual Dewey fala, busca-se instaurar um modelo educacional de forma mais deliberada e sistemática. Seu esforço deveria estar numa disposição voluntária de abrir-se a mais pontos de conexão social. Ao contrário de uma sociedade despótica, a democrática não conta com a transmissão unilateral de saberes e informações. É da interação que a inovação e a regulação social se nutrem. Democracia não é só regime de governo, mas uma forma de vida associada, de experiência comunicada conjuntamente (DEWEY, 1998, p. 80). Quanto mais contatos sociais, mais capacidades são liberadas numa pedagogia geral, conectando também comunicação e educação.

Isso exige esforços especialmente em sociedades complexas, em que os pontos de conexão se multiplicam, ao mesmo tempo em que movimentos de individualização se fortalecem. A escola teria o papel de estimular novos vínculos, promovendo as trocas intersubjetivas e coletivas. Mas é pressionada, de um lado, por uma matriz difusa (no sentido comunicativo, cada vez mais); de outro lado, constitui-se numa estrutura concentrada (especialmente no sentido de concentração de renda e poderes formais). Seria possível, então, revolucionar a escola a partir de dentro?

3.4 DISTINÇÕES ORIGINAIS

Pierre Bourdieu responde “não” à pergunta anterior. Ele não vê movimento evolucionário na escola, mas apenas uma “inércia cultural”, mimética, que mantém o falso discurso de que a instituição liberta ao promover a ascensão social pelo conhecimento. Em vez disso, a escola filtra os desfavorecidos e promove os que já herdaram privilégios socioculturais (BOURDIEU, 2014, p.45). Ela se mantém como parte do rito essencial de formação em virtude das necessidades impostas pelo mundo do trabalho e da economia. A universalização do ensino, tratada como símbolo da democratização de oportunidades de acesso à escola e ao conhecimento acadêmico criou, por sua vez, outras diferenciações no próprio sistema educacional. A separação entre escolas públicas e privadas é uma delas; a diferenciação da qualidade como pré-requisito para a ascensão a outros níveis educacionais é outra. O próprio usufruto do espaço escolar pelas diferentes classes sociais é marcado pela desigualdade entre as famílias, diante de seus distintos níveis de conhecimento sobre o modelo de ensino, sobre os direitos dos alunos, sobre as conduções ao mercado de trabalho (BOURDIEU, 2014, p. 49).

Paulo Freire (1987) também nega o projeto de uma pedagogia de mando, pensada e operada pelas classes dominantes. A própria constituição do método instrutor clássico carrega em si o germe de uma prática que é totalizante (porque não enxerga diferenças) e distintiva (porque totaliza a partir da visão de uma classe). No prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, Fiori (1987, p. 5) afirma que a obra máxima de Paulo Freire é a de ter revirado a pedagogia de ponta-cabeça para que ela se retotalizasse “como prática de liberdade a partir de dentro”. *Dentro*, nesse caso, é um lugar que a história escondeu: a humanização. Como Dewey (1998) também advoga, o objetivo da educação da humanidade é provocar uma humanidade melhor. É neste sentido que Freire contrapõe uma concepção “bancária” da educação à pedagogia da libertação. Na primeira, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 33). Exatamente como Rousseau (e os iluministas em geral, segundo Dewey) concebeu a formação de Emílio, aquela “vasilha” a ser preenchida – para usar um termo citado por Freire.

Presa numa relação fixa entre os sujeitos que apenas transacionam informação, a educação teria um caráter necrófilo (FREIRE, 1987, p. 37) porque se alimenta do que é morto, estático, que não altera posições. O tiro humanista da modernidade saiu pela culatra. Pensado para a inovação, acabou por se congelar no método que enrijece a diferença original entre os sujeitos.

Para repensar a possibilidade da conscientização como vetor e objetivo de um outro método (o da educação problematizadora), Paulo Freire começa por desfigurar a escola em suas experiências com alfabetização de adultos em áreas rurais. Os círculos de cultura a partir dos quais os sujeitos se organizam para se abordar, repensando seu cotidiano, corrompem a proposta tradicional do espaço escolar. Sua perspectiva de formação também é invertida: não se trata de uma pedagogia *para* o oprimido, mas *com* o oprimido (FREIRE, 1987, p.16). O processo se dá porque Freire reconecta um projeto radicalmente subjetivo (como o de Rousseau), com a consciência alcançada pelo educando, mas inclui a diferença social como elemento fundante – e isso leva à conexão elementar entre objetividade e subjetividade[2].

Rancière nos conta que Jacotot também partiu das diferenças, mas o que o separa de Freire é a forma como as potencialidades do sujeito são acionadas. No ensino universal, Jacotot deixa o indivíduo com as palavras para que descubra seus significados e traduções, por método autônomo de comparação. Ele precisa apenas se atentar, de forma comprometida, às perguntas que qualquer um lhe pode fazer – até o mais ignorante dos cidadãos. Já na pedagogia freireana, a aprendizagem possui uma dimensão antropológica de encontros intersubjetivos. Deve haver engajamento **entre** os sujeitos envolvidos. Eles **comunicam / partilham** suas intenções de significação e construção de sentido no mundo, objetivando suas realidades num projeto coletivo. Fiori sintetiza essa dinâmica:

[2] Uma relação subjetiva que não esteja vinculada ao mundo social objetivo deve ter outro nome, segundo Freire (1987, p.20): subjetivismo – uma posição solipsista que “nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva desde que esta passa a ser criação da consciência”. A práxis autêntica advém necessariamente da combinação entre objetividade e subjetividade. Jacotot teria uma boa dose de objetividade; Rousseau, de subjetividade. Dewey solicita a intersubjetividade. Freire une todas essas pontas.

> Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originalmente comum, não permitirá mais a comunicação. Cada um terá seus próprios caminhos de entrada nesse mundo comum, mas a convergência das intenções que o significam, é a condição de possibilidade das divergências dos que, nele, se comunicam. A não ser assim, os caminhos seriam paralelos e intransponíveis. As consciências não são comunicantes porque se comunicam; mas comunicam-se porque comunicantes. A intersubjetivação das consciências é tão originária quanto sua mundanidade ou sua subjetividade. (FIORI, 1987, p. 8).

3.5 A PALAVRA E A PEDAGOGIA

Se recupero aqui uma visão histórica de uma filosofia da educação, dentro das perspectivas de como cada modelo pensou a relação do sujeito com o mundo e com a produção de conhecimento, é porque busco a relação da escola com a **palavra**. Nela, os universos da comunicação e da educação hão de se encontrar teórica e metodologicamente na pesquisa. Mas há diferentes formas disponíveis para se compreender essa relação. Freire (1987, p. 38), por exemplo, afirma que a palavra é tratada na pedagogia “bancária” como “oca, mitificante”, porque desconectada tanto da realidade objetiva do educando como da possibilidade de enunciação própria. Além de vazia de sentido e distante de uma ação prática, a palavra nesse modelo vem acompanhada de uma autoridade unilateral de fala. Essas três categorias caracterizam o que o educador chama de “enfermidade da narração” (FREIRE, 1987, p. 33). Ao “narrar, sempre narrar”, o professor assume-se dirigente de atitude dissertadora que Freire aproxima de uma propaganda, de um *slogan*, de comunicação extensiva.

Refazendo o percurso histórico, Rousseau tratou a palavra como **representação** das coisas. Ela expressa o que se vê no mundo (um conteúdo); indica um movimento de apreensão do que está disposto ao homem no trabalho de conhecer. Assim, a autoridade é a do conhecedor ou do sábio que é dotado das capacidades racionais elevadas para “controlar” a natureza. O mestre ignorante de Rancière, por sua vez, valoriza a descoberta dos signos, que foi o ponto de partida

para seu questionamento sobre como os sujeitos comuns podem assumir a autoridade de seu conhecimento e manuseá-lo. No movimento de conquista autônoma dos significados, as palavras são **códigos** à espera de uma pergunta (interna ou externa) para serem revelados. Dewey insiste que as palavras assumam-se como **conectores**, à medida que devem estabelecer – e este é o fim educativo maior – a conexão entre os homens e as associações. Ela carrega um conteúdo útil, num movimento de ligação e uma autoridade descentrada. Por fim, em Paulo Freire, a palavra é **práxis** que se realiza no movimento de ação-reflexão-ação, partindo da realidade objetiva do sujeito e voltando a ela para transformá-la. A autoridade do movimento é do próprio sujeito, mas ele não reflete sozinho. A intersubjetividade dessa atividade não tem para Dewey a mesma conotação libertadora numa relação de classes.[3] Inevitavelmente, Freire tem aí o conteúdo principal da práxis (as condições da opressão e seus recursos de superação, especialmente entre marginalizados no mundo do trabalho).

Vejamos que esse trânsito da palavra alcança em Paulo Freire uma dimensão conciliadora.[4] A problematização – processo fundamental da pedagogia oposta à "bancária" – se dá pela palavra que deve se orientar ao entendimento (num sentido fraco) e à libertação (num sentido forte). Para tanto, rompe-se com uma *doxa* prévia e dominada por um transmissor de discursos, o clássico professor forjado numa estrutura de opressão. Para seguir numa alegoria semelhante, é preciso rasgar a escritura de posse do saber. O educando o terá por usucapião. Sem esse movimento inicial de ruptura com o conhecimento imposto pelo outro, não se pode construir o *logos* (FREIRE, 1987, p.40). Ele é trabalhado na relação horizontal que marca uma dialogia. Temos, assim, uma troca comunicativa pública entre sujeitos, por meio da qual suas capacidades são reciprocamente reconhecidas (em meio a suas raízes e lugares de fala), mediante a ausência de constrangimentos de qualquer tipo de autoridade.

Estão aí presentes os elementos basilares do ato ideal de fala concebido por Habermas (2001; 2012a) e apresentados anteriormente. Entre eles, pesa, no entanto, grande diferença sobre as demandas de validade do discurso. A

[3] A diferença de classes se mantém como a divisão mais elementar das relações sociais e não pode, a nosso ver, ser apagada ou igualada às outras tantas obliterações que marcam a sociedade.
[4] Essa visão é provavelmente fruto de sua vinculação religiosa, que o leva também a enfatizar aspectos de amor, fé, humildade, generosidade e solidariedade como condições para uma pedagogia transformadora.

formalidade racional habermasiana não se encaixa na dimensão humanística da pedagogia radical de Freire. Mas há também pontos em comum. Comparações realizadas entre as obras dos dois autores consideram a crença na capacidade subjetiva de emancipação por meio do entendimento comunicativo. Além disso, ambos identificam controle (e opressão) das relações sociais por meio da comunicação sistematicamente distorcida (PIETRYKOWSKI, 1996, p. 85). Essas convergências levaram Mezirow, por exemplo, a conceber a metodologia do aprendizado transformativo na alfabetização de adultos, reunindo os elementos em comum de Habermas e Freire (PIETRYKOWSKI, 1996, p.86-88). Para Torres e Morrow (1998, p.2), os dois atendem ao chamado de Dewey para uma compreensão da educação além da pedagogia e mais diretamente relacionada com a expansão da democracia e da cidadania democrática. Mas Freire, que atuou nas margens do sistema (TORRES; MORROW, 1998), considerou mais realisticamente a composição de poder e de política que não poupa o espaço público “protegido” de Habermas.

Para o constructo metodológico aqui proposto, a busca do entendimento por meio da palavra é tomada como o encontro entre os dois autores, Habermas e Freire. Ela é pretendida no engajamento dos sujeitos imbuídos da intenção de produzir sentido. Se Habermas desloca esse sentido para um plano mais lógico, Freire o assenta no chão das realidades sociais. Dessa diferença, o que permanece entre os dois pensadores é movimento, que pode ser analisado na forma como as palavras são argumentativamente proferidas, engatando os participantes.

Mas bem antes da análise a partir do argumento, as duas concepções consideram firmemente a mediatização pelo mundo, o que significa que as trocas dialógicas (para Freire) e discursivas (para Habermas) se fundamentam no contexto da vida. É dele que emerge a tematização objetiva dos problemas. Freire trata desses temas geradores como partida metodológica. Habermas trabalha a fundamentação argumentativa no mundo da vida.

Assim, como passo anterior ao tratamento empírico do objeto desta pesquisa, é preciso situar questões que desafiam a educação hoje. E situá-las, por sua vez, também exige retomar alguns temas, abordando regressivamente a contradição entre universalização do ensino e violência escolar – um tema aqui central.

3.6 A DESORDEM DA MASSIFICAÇÃO

O regime fundamental de distinções sociais denunciado por Freire e Rancière – que Dewey explora pouco e Rousseau ignora – é um velho conhecido da instituição escolar. Dubet (2003) analisa a relação entre escola e exclusão a partir do olhar francês, remontando ao final do século XIX:

> A escola republicana era impelida pelo projeto de instalar uma cidadania nova e pela legitimidade das instituições republicanas. Ela devia instaurar uma consciência racional e um sentimento nacional, uma laicidade capaz de fazer a França entrar na modernidade. (DUBET, 2003, p. 31)

Diante desse propósito, as diferenciações entre os projetos de formação de cada tipo de escola eram fundamentadas em categorias de ensino reservadas aos alunos conforme a classe social. Enquanto a escola pública recebia a criança do povo, o liceu estava reservado à burguesia, com forte apego às humanidades. E o ginásio, por sua vez, mantinha critérios de seleção que vigoraram até os anos 60. Esse quadro começou a ser alterado com a extinção do sistema seletivo de ingresso, diante dos apelos de igualdade e inclusão da juventude. A reforma do sistema se deu pela abertura da oferta escolar. Mas a massificação trouxe embutida a falácia de uma igualdade absoluta. Para a sociologia da educação,

> é o modelo da reprodução que se impõe globalmente, afirmando que a massificação escolar não reduz as desigualdades escolares [...]. Ou seja, as desigualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares (DUBET, 2003, p. 34).

A absorção dos alunos que estavam à margem do sistema escolar francês ocorreu concomitantemente ao enfrentamento da desordem interna. Apesar de relatos de violência escolar já remontarem ao século XIX (CHARLOT, 2002), o cenário regular ainda era de apenas certa desorganização rotineira. Até que a

coesão dos grupos começou a ser ameaçada com os recém-chegados e estes, de outro lado, rotulados como “incivilizados”, eram constantemente punidos pela disciplina escolar. Essas fraturas juntas reproduziram conflitos e intolerâncias, até provocar um quadro geral de tensão (DEBARBIEUX, 2001, p. 2-3). Nos Estados Unidos, a partir da década de 50 do século passado, formuladores de políticas públicas e pesquisadores começaram também a manifestar preocupação com o tema (ABRAMOVAY, 2003).

As diferenças prévias e resultantes da massificação já ecoavam nas pesquisas nos anos 60 e 70, que davam conta do fracasso das políticas universais de acesso para a aprendizagem real dos alunos (COELHO, 2008). No Brasil, uma avaliação sistematizada do ensino só foi elaborada no final dos anos 80. O processo de universalização da educação básica ainda não se completou por aqui. Em 2014, a taxa bruta de escolarização nos nove anos do ensino fundamental era de 97,5%, mas muitos alunos completam essa fase muito mais tarde do que se espera. Além disso, 460 mil crianças de 6 a 14 anos estão fora da escola, especialmente de famílias com renda mensal de até um quarto de salário mínimo[5], negras, indígenas e com deficiência (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016a). No ensino médio, a taxa bruta de escolarização era de 82,6% em 2014 e 1,7 milhão de jovens de 15 a 17 anos estavam fora do sistema (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016b).

Os indicadores brasileiros ainda estavam muito longe dos patamares atuais quando Freire já deixava clara sua visão radical sobre a “incorporação” massiva dos alunos ao sistema como retórica oficial de igualdade:

> Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trânsfugas, a uma vida feliz.[...]
> Sua solução estaria em deixarem a condição de ser “seres fora de” e assumirem a de se “seres dentro de”.
> Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de.* Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (FREIRE, 1987, p. 35)

[5] Salário mínimo em 2014 (mesmo ano do último cálculo dos dados escolares) era de R$ 788. Em 2016, é de R$ 880. (G1 ECONOMIA, 2016)

Mantidas, pois, as diferenças estruturais no sistema escolar, a incorporação dos “de fora” foi ganhando uma composição explosiva. A avaliação de desempenho produziu novas seleções internas, julgando o desempenho dos alunos que devem, então, submeter-se a esse rito de passagem para estágios superiores da educação. Como política pública, os grandes sistemas de avaliação tornaram-se o principal regulador gerencial do Estado sobre a educação. O discurso oficial é de que é preciso corrigir principalmente a defasagem entre ensino e preparação para o mercado de trabalho (COELHO, 2008 p. 231). Enquanto isso, os alunos se alimentam das promessas de empregos mais valorizados a partir de níveis mais avançados de educação. Essa relação íntima entre o modelo educacional, instrumentos de avaliação e demandas do mercado de trabalho aumenta e, de certa forma, canaliza a pressão interna na escola.

Dubet (2003) avalia que a partir da abertura total do acesso à escola, a cultura da meritocracia se impôs a cada aluno. Nela, o indivíduo deve cumprir seu próprio papel na educação para merecer os melhores lugares[6]. Sua *performance* é posta constantemente à prova, independentemente das fragilidades familiares ou das diferenças de heranças de capital cultural e humano de cada um.

> A subjetividade dos alunos é então dominada por uma contradição do sistema. A exclusão não é somente um fenômeno sistêmico “objetivo”, é também uma experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação, por sua própria aventura (DUBET, 2003, p. 41).

Uma das principais forças que agem sobre o modelo escolar e a manutenção de seu regime diferenciador é a expectativa, constantemente reforçada, de que não há outro caminho além da escola para a possível ascensão social. As esperanças nutridas em torno dela, especialmente entre as classes de menor renda, provocam sua reafirmação constante, mas cada qual em seu lugar. Os alunos mais pobres não veem a seu alcance a escola privada e seus privilégios. Os mais ricos apoiam-se nas melhores instituições, mas se nutrem de forma complementar de todo o capital cultural da família (BOURDIEU, 2014, p. 134-135), tornando o papel da escola menos central para seu futuro do que no primeiro caso.

[6] Retomarei esse aspecto ao abordar o discurso do protagonismo juvenil na escola.

O modelo de ensino não apenas confirma as desigualdades sociais de partida, como provoca outras (a partir das regras de reprovação, disciplina, imposição de uma estrutura própria de poder e um contexto de violência crescente). Forma “os excluídos do interior”: “[...] a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2014, p. 247). A vivência escolar provoca entre os alunos a decepção quanto a uma instituição que deveria garantir um futuro melhor, mas não resolve a defasagem original. O que resolve, eles dirão logo mais (nos capítulos 4 e 7), é a vontade individual que, por sua vez, é carregada de uma moral de classe ao mesmo tempo provocativa e orgulhosa.

A carga de ressentimento entre os alunos produz reações de distanciamento e revolta contra as promessas não cumpridas da escola. O descompromisso com os estudos, o absenteísmo, a evasão e os conflitos propagados no interior dos estabelecimentos de ensino sinalizariam, assim, essa desilusão. Mas não são apenas sinais de desistência e passividade. As reações dos alunos podem também indicar num movimento ativo de indignação contra as diferentes formas de violência provocadas pela própria escola (AQUINO, 2003, p. 39). “A violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade *contra* a escola” (DUBET, 2003, p. 42).

3.6.1 Diagnósticos de violência escolar

Na virada para o século XXI, o cenário conturbado pela indisciplina, por incivilidades e também casos alarmantes de violência[7] (vistos assim, em escala de gravidade segundo o dano provocado) forçou as pesquisas a tentar compreender a causa do problema não apenas fora, mas dentro do próprio espaço escolar (um criador, *per se*, de outras formas de opressão).

[7] Manifestações mais extremas de violência incluem prédios incendiados, alunos e professores assassinados, pais e estudantes envolvidos em brigas com graves lesões e por motivos banais, segundo a mídia – que também é partícipe do imaginário social sobre o tema (SILVA; MENDONÇA, 2015).

No Brasil, a partir da década de 1990, emergiram novos padrões de violência escolar em que agressões interpessoais (seguidas muitas vezes de ameaças contra alunos e professores) se tornaram mais comuns. O fenômeno também se espalhou, deixando de se concentrar apenas nos grandes centros e chegando a cidades de médio porte, menos industrializadas (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 104). O problema foi então se tornando mais variado e complexo. Cenas violentas no entorno das escolas, a qualquer tempo registradas por aparelhos móveis de telefonia e disseminadas pela internet, criam horror inicial e entram na pauta das mídias de massa (especialmente dos programas policiais na televisão aberta). Essas notícias banalizam-se rapidamente em meio à multiplicidade de fatos que disputam a visibilidade no composto de mídia, incluindo a atualização frenética nas redes sociais eletrônicas.

No entanto, faltam ainda pesquisas sobre as especificidades do espaço escolar enquanto produtor de violência, bem como estudos que melhor relacionem os contextos sociais mais amplos com os cenários de violência nos estabelecimentos de ensino (SPOSITO, 1998, 2001).

Um dos mais completos retratos sobre a violência escolar no Brasil foi realizado em 2001 pela Unesco em 13 estados da Federação e no Distrito Federal, envolvendo cerca de 47 mil entrevistados (entre pais, alunos e professores) de 340 escolas privadas e públicas. A perspectiva adotada na pesquisa aponta a violência como fenômeno amplo e complexo, resultante da interseção entre três variáveis: institucionais (família e escola), sociais (aspectos de gênero, cor, status socioeconômico, entre outros) e comportamentais (abrangendo componentes como sociabilidade e atitudes). De maneira geral, os dados coletados apontam que os alunos afirmam não gostar de seus colegas, o que contraria a visão da escola como espaço de convívio e formação de vínculos de amizade e afeto. Em vez disso, o tempo na escola é tratado pelos estudantes como uma experiência de desconfiança, desconforto e impossibilidade de diálogo (ABRAMOVAY, 2003).

Os dados da pesquisa da Unesco apontam ainda que os outros dois principais fatores negativos sobre a escola são as carências na estrutura física do ambiente e a qualificação dos professores como “incompetentes e faltosos”, o que inclui práticas de ensino pouco atrativas aos jovens (ABRAMOVAY, 2003). Enquanto o diretor da escola é uma autoridade local respeitada por alunos e pais à medida que demonstra capacidade de mediar o diálogo diante de situações de conflito, o

professor, em sala de aula, se sente acuado e vítima de desrespeito. Veremos mais à frente que os alunos deste estudo de caso, em específico, interpretam diferentemente essas relações de autoridade, mas confirmam as queixas sobre as privações na escola.

Em 2005, mais uma vez a Unesco buscou avaliar o quadro da violência escolar em cinco capitais brasileiras e no Distrito Federal (sob a coordenação de Miriam Abramovay, com resultados semelhantes, mas uma contribuição fundamental na conceituação do termo. Recorrendo a Michaud (1989), os pesquisadores definem a violência como aquilo que imputa dano a outro(s) numa relação direta ou indireta, causando prejuízo seja no aspecto físico, material, simbólico ou cultural (ABRAMOVAY, 2005). A aplicação desses conceitos dependerá dos contextos, o que significa compreender que o sentido de violência não é imutável – provoca diferentes reações e formas de controle social em cada sociedade. No caso da violência escolar, os quadros pesquisados indicam que até mesmo atos considerados brandos (como as chamadas incivilidades ou indisciplina) têm potencial de submeter a vida cotidiana a uma rotina negativa. Em vários casos, eles conduzem a tensão a um ponto extremo em que irrompe o ato violento em sua expressão mais aterrorizante, como alerta Charlot (2002). Essa submissão a um modelo desorganizado de interação coloca a própria escola como impotente, fraca e incapaz de restaurar a ordem coletiva e de restabelecer seu projeto teoricamente socializador.

Mais recentemente, uma metodologia inovadora de pesquisa adotada por Abramovay et al (2016), com a direta participação de professores e alunos na coleta de dados, apresentou uma perspectiva mais completa sobre a violência escolar em sete capitais brasileiras[8]. As informações amplas sobre o universo externo e interno dos estabelecimentos comprovam a ocorrência cruzada de vários elementos para formar uma cultura do medo. Os números assustam: em média, 70% dos estudantes afirmam saber de algum tipo de violência em suas escolas nos últimos 12 meses, com preponderância de brigas e xingamentos (juntos, 29,5%). Quase metade relata que já foi agredido verbal ou fisicamente. Dois em 10 alunos já viram armas na

[8] Belém (PA); Fortaleza (CE); Maceió (AL); São Luis (MA); Belo Horizonte (MG); Vitória (ES) e Salvador (BA). O olhar fora do eixo Rio-São Paulo-Brasília permite captar a dispersão da violência entre as diferentes redes estaduais num país continental como o Brasil. O trabalho abrangeu inicialmente 6.500 alunos em 129 escolas (20 por cidade, à exceção de Vitória). Em cada estabelecimento, todas as turmas / classes foram envolvidas.

escola (inclusive de fogo). Do lado de fora, 34,6% dos alunos responderam saber da ocorrência de roubo ou furto nas redondezas – o número mais expressivo. Em percentual menor – porém gritante –, eles também indicaram casos de assassinatos (8,8%) e violência sexual (5,6%) próximos da escola. Os estudantes sentem-se abandonados pelo poder público e reclamam da omissão da gestão local, em muitos casos. Entre as várias conclusões da pesquisa, está a necessidade de não deixar a violência encoberta, no escuro, sem ser debatida. Os próprios mediadores (professores) e monitores (alunos) que participaram da pesquisa avaliam que trazer o tema à luz foi um dos ganhos do processo, como testemunham os autores:

> Sublinha-se a franqueza de vários mediadores ao reconhecerem que tal processo lhes fez ver os seus alunos de forma diferente, ouvi-los e compreender suas críticas sobre suas escolas. Críticas que se feitas verbo sugerem que ainda se acredita em ação comunicativa, ou na possibilidade de empreender mudanças, de forma coletiva, participativa. (ABRAMOVAY et al, 2016, p.11)

A violência é associada a atos que implicam na ruptura do nexo social pelo uso da força. “Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo” (SPOSITO, 1998, p. 3). Neste ambiente de conflituosas relações, a escola assume-se como espaço de reafirmação das tensões sociais em que vivem todos seus atores no cotidiano, mas também é geradora de novas modalidades de violência. A estigmatização do aluno e os casos de abusos nas relações de poder (em especial, na imposição de regras de convívio e nos regimes disciplinares) provocam entre os estudantes reações de retraimento ou agressividade (ABRAMOVAY, 2003). Os alunos responderam aos pesquisadores da Unesco que a violência intramuros na escola é ainda maior do que na vizinhança.

Essa percepção generalizada da violência, manifestada de tantas formas, é encontrada nas respostas de estudantes da Vila Progresso (Zona Leste da cidade de São Paulo). Segundo Schilling (2003, p. 5), eles reconhecem a violência como uma experiência de discriminação (pelos pares e pelas referências adultas). Mas também a veem no compromisso falso da escola de ser um lugar real de aprendizagem e esperança de futuro melhor. Eles concluem que, de fato, não “aprendem” na escola. Surge a frustração.

> É a quebra da promessa – ocorrida nas últimas décadas pelo predomínio do capital financeiro e pela crise do trabalho assalariado – que permeia o profundo questionamento e esvaziamento de sentido da instituição. Então, para que servirá a escola? O que se faz na escola? (SCHILLING, 2003, p. 6).

3.6.2 Panorama de estudos empíricos

Segundo Sposito (2001), os diferentes tipos de conflitos escolares refletem a "crise de um padrão civilizatório ocidental". Em artigo sobre um balanço das pesquisas acerca da violência escolar entre 1980 e o início dos anos 2000 no Brasil, a autora divide os estudos em dois grupos: os que se concentraram na elaboração de diagnósticos, com grandes dificuldades de expressar um amplo e claro retrato estatístico; e aqueles que buscaram encontrar modelos interpretativos para o problema.

Um dos exemplos ainda mais utilizados de diagnóstico, em função de sua abrangência, são justamente os estudos coordenados por Abramovay (2003, 2005, 2016). Outras iniciativas de mapeamento do problema enfrentam a dificuldade do registro das ocorrências de violência, com falhas nas notificações feitas pela escola ou pelos atores, o que dificulta o desenho de um quadro real confiável. A exposição dos casos indica, para muitos gestores e diretores, falha na administração escolar e fracasso na tentativa de solucionar os conflitos no âmbito pedagógico, o que intimida a formalização da ocorrência. Para Abramovay et al (2016), essa decisão de omissão dos casos torna-se cúmplice da violência.

Nos anos 90, algumas iniciativas de produção de diagnósticos foram lideradas por organizações não-governamentais ou por pesquisadores que retrataram especificamente um lado da questão – como o impacto sobre o trabalho dos professores. Estudo desenvolvido por Codo (1999) indicou ainda a tendência de colégios com muitos alunos – acima de 2.200 – sofrerem mais com casos de violência no meio escolar. Em 2014, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) ouviram 3 mil pessoas acima de 16 anos de idade nas cinco regiões do Brasil. Entre elas, 89% afirmaram que existe muita violência nas escolas

públicas brasileiras – indicando que a percepção desse problema sobre a educação é muito abrangente (APEOESP, 2014). Já a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ouviu 100 mil professores e diretores de escolas de 34 países, questionando se já haviam sido vítimas de agressões verbais ou intimidações de alunos. O Brasil apresentou o maior índice de respostas positivas (12,5%), o que colocou o País no topo do ranking elaborado pela instituição nesse quesito (FERNANDES, 2014).

Entre os exemplos de pesquisas com foco mais interpretativo, estudos de organismos internacionais, como a própria OCDE, buscam entendimento sobre os efeitos dos conflitos escolares na formação do aluno e no aproveitamento escolar. A edição de 2012 do *Programme for International Student Assessment* (Pisa), realizada pela OCDE em 68 países, colocou o Brasil entre os dez piores colocados, indicando desempenho fraco dos estudantes de 15 anos em itens como raciocínio e lógica para a solução de situações do cotidiano. Intérpretes do resultado avaliam que há falhas estruturais na educação brasileira, como a ausência do governo federal na regulação e nos investimentos delegados às esferas estadual e municipal (AQUINO, 2014). Assim, os casos de violência escolar relegados à resolução local de cada estabelecimento, sem vínculo com o apoio de uma política pública maior, recaem nesse problema estrutural. Também Gama e Scorzafave (2014), Servenini e Firpo (2009) e Oliveira e Ferreira (2013) elaboraram estudos estatísticos para verificar os efeitos da violência sobre o desempenho acadêmico, mas ainda com respostas pouco conclusivas acerca do impacto.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) elabora uma análise específica de saúde na educação e inclui a influência da violência sobre o acesso à escola. A última Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) foi realizada em 2015 e indicou que o medo da violência no trajeto para a escola e também no interior do estabelecimento de ensino é a razão apontada por 13,5% dos estudantes de 13 a 15 anos para não frequentar as aulas (e de 12,4% entre os adolescentes de 16 a 17 anos).[9] O levantamento ouviu 113 mil alunos de 3 mil escolas públicas e privadas no Brasil, aproximadamente. Zaluar e Leal (2001) já haviam apontado, em

[9] Baseada nos dados da edição da PeNSE de 2012, a imprensa fez as contas. Os números indicariam que aproximadamente 1 em cada 11 alunos falta à escola por medo (RODRIGUES, 2013). O cálculo também é válido para 2015. Além do medo no trajeto, os estudantes responderam que faltam às aulas pelo menos uma vez ao mês porque não se sentem seguros na escola (11,4% entre os adolescentes de 13 a 15 anos; e 8,1% entre os de 16 a 17 anos).

pesquisa qualitativa na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, que os alunos deixavam de frequentar as aulas porque se viam discriminados como alunos pobres e porque temiam a violência no entorno dos colégios.

Especificamente em São Paulo, dados obtidos pelo jornal O Estado de São Paulo indicaram que, em 2010, 62% de diretores de escolas paulistas da rede estadual relataram casos de conflitos de diferentes proporções, abrangendo desde danos ao patrimônio (como pichações, depredações e roubos) até brigas entre alunos e profissionais do estabelecimento. O número foi contabilizado entre as respostas obtidas na ocasião da aplicação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) (MANDELLI, 2011).

Segundo o Plano Plurianual (PPA) do governo paulista para o período de 2012 a 2015, a meta seria a de reduzir esse indicador para 52% até o fim de 2015. Os dados parciais já alcançados não são revelados oficialmente. Desde 2009, o governo estadual mantém o Sistema de Proteção Escolar (SPE), que reúne diferentes iniciativas voltadas ao enfrentamento da violência. Uma de suas iniciativas é o programa Mediação Escolar e Comunitária, criado em 2010 para a formação de professores mediadores (SÃO PAULO, 2015e). Até maio de 2015[10], três mil docentes já haviam passado pelo treinamento. Eles devem ser preparados para desenvolver atividades preventivas na escola, bem como mediar conflitos específicos. O alcance do programa ainda é tímido se comparado à abrangência da rede pública estadual de ensino em São Paulo, que soma 230 mil professores (SÃO PAULO, 2015a) atuando em 5,9 mil escolas (SÃO PAULO, 2015b), onde estão matriculados 3,95 milhões de alunos, ou seja, quase 40% dos estudantes de toda a malha escolar do Estado (SÃO PAULO, 2016b).

Organizações não-governamentais participam dessas e outras iniciativas para a promoção do que se convencionou como uma educação para a paz. Estímulo à formação de grêmios estudantis e à participação em espaços deliberativos, como Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres fazem parte de iniciativas à gestão democrática – um caminho para o enfrentamento da violência (CDHEP, 2005; INSTITUTO SOU DA PAZ, 2015; ELIAS, 2011; SÃO PAULO, 2016c).

[10] Último dado oficial disponível até outubro de 2016.

3.6.3 Outros contextos

Os estudos citados sobre a realidade brasileira (e que têm, aliás, apresentado pouca variação em termos de referências e perspectivas de análise) têm marcada influência francesa. No mundo todo, as análises sobre os fatores têm também foco nos países europeus, de modo geral, e nos Estados Unidos (CHEN; ASTOR, 2010). Invariavelmente, uma derivação conceitual conduz a forma de abordagem do problema em campo. Pode ser válido atentar, no entanto, para outras formas de interpelar a questão, seja a partir de diferentes fundamentos teóricos, de leituras multidisciplinares e especialmente de variadas amostragens. Entre os esforços de interpretação da violência escolar – que dependem, por sua vez, de diagnósticos consistentes –, está a importância de compreender em profundidade os contextos de sua interação[11].

Sair do olhar histórico francês, por exemplo, e alcançar o Sudeste africano, mais especificamente Uganda, requer um deslocamento considerável. O país que se tornou independente da Inglaterra apenas no final dos anos 60 do século XX tem baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e uma história de guerras internas. Numa região ao norte da capital Kampala, Luwero, um grupo de pesquisadores das áreas de educação e saúde (DEVRIES et al, 2014) constatou que mais de 50% dos alunos de 11 a 14 anos reportou ter sofrido violência física da equipe da escola na semana anterior à entrevista de campo (tipo *survey*). Na ocasião, pelo menos metade dos estudantes ouvidos estava provavelmente com forme (não tinham tido três refeições no dia anterior). Além do prazo de uma semana, quase a totalidade (93% dos meninos e 94% das meninas) afirmou ter sofrido alguma punição física na escola em algum momento de sua vida estudantil e, entre eles, 65% dos meninos e 69,1% das meninas tiveram lesões – o que indica casos ainda mais severos. Também na vida escolar, 2,3% das alunas e 1,9% dos alunos citaram já ter sofrido violência sexual perpetrada pela equipe da escola.

[11] Para tanto, é fundamental advogar em favor de apoio e recursos para pesquisas empíricas no País, que permitam aos investigadores formar equipes para atuar na base das comunidades , acessando regularmente outras regiões brasileiras. Intercâmbios de pesquisa – entre países e diferentes ciências – são importantes para que, ao final, abrangentes políticas públicas de enfrentamento do problema possam ser construídas e enriquecidas com análises comparadas

Chen e Astor (2010) questionam a aplicabilidade dos estudos ocidentais sobre a realidade da violência escolar em países asiáticos, como Taiwan. O país apresentou rápida industrialização e população crescente nas últimas décadas, com IDH considerado muito elevado nos padrões medidos pela Organização das Nações Unidas (ONU). É um dos “tigres asiáticos”, enquanto mantém uma mistura de valores ligados ao confucionismo, taoísmo e budismo (CHEN; ASTOR, 2010, p. 1.390). A definição de violência escolar seguida por esses autores, por exemplo, restringe o conceito aos danos provocados por estudantes sobre seus pares, não questionando aspectos de abuso de autoridade da equipe escolar. Lá, os professores possuem *status* social superior, comparado aos pais dos alunos. Casos de *bullying*, relacionados na cultura ocidental a um comportamento mais individualista, tenderiam também a ser menos prováveis na orientação coletiva asiática.

Mas a pesquisa de larga escala aplicada em Taiwan por Chen e Astor (2010) comprovou que 68% dos alunos de escola secundária (13 a 15 anos) confirmaram a participação em comportamento violento na escola (majoritariamente, insultos verbais) pelo menos uma vez nos últimos 12 meses. O resultado indica, segundo uma interpretação cultural, que os jovens asiáticos podem sofrer mais influência dos seus colegas para cometer tais atos. Um modelo de sociabilização mais coletivo não seria, então, suficiente para coibir práticas como *bullying*. O alto engajamento com os estudos em Taiwan, por outro lado, acaba por anular o efeito da violência escolar sobre o desempenho individual dos estudantes. E a forma mais emocional para solucionar conflitos em culturas asiáticas seria uma possível explicação para não haver uma correlação relevante entre problemas familiares e o comportamento estudantil (CHEN; ASTOR, 2010, p. 1.403). Mesmo com a comprovação de que a maioria dos fatores de risco da violência escolar comuns no Ocidente também se encontra em Taiwan, os resultados indicam a necessidade de uma interpretação cultural mais cuidadosa.

Uma sociedade em transição entre valores tradicionais e contemporâneos (puxados pela ordem econômica e a maior integração social dos jovens nessa transformação), a Tailândia apresenta fatores de risco da violência escolar semelhantes aos ocidentais, relacionados a gênero, tipo de ocorrência e idade, por exemplo (SHERER; SHERER, 2014). Os índices observados, porém, são menores se comparados aos norte-americanos: 61% (ante 80% nos EUA) dos alunos

tailandeses afirmaram testemunhar brigas físicas na escola e 46,1% (ante 50%), em suas comunidades. Houve poucas diferenças entre as amostragens em áreas rurais e urbanas na Tailândia. Os autores avaliam que pode haver uma relação com novos padrões culturais apresentados pela mídia, que têm alcançado os jovens também de localidades mais tradicionais, turvando as diferenças culturais (SHERER; SHERER, 2014, p.583).

Todas essas abordagens, com suas interpretações culturais a partir de visões ocidentais ou orientais, relacionam o contexto em que a escola está inserida tanto numa perspectiva local quanto global (comparativamente). Privilegia-se o olhar para a modernização de valores sociais e também democráticos – porque vinculam a juventude a ideias de autonomia e aculturação numa sociedade de consumo que tem caracterizado a imbricação entre liberdade política e de mercado.

Ainda é o caso de se questionar quais fatos culturais caracterizam a violência escolar no Brasil, de maneira a elaborar projetos de enfrentamento que respondam a suas particularidades. Voltemos, então, para uma avaliação da escola como espaço público democrático (normativamente falando), com os desafios apresentados pela violência.

3.7 ESPAÇO PÚBLICO ESCOLAR

A relação da escola com a democracia tem sido tratada a partir de dois ângulos: como lugar de aprendizado e experimentação da liberdade e como promotora da igualdade (dois componentes substanciais da vivência democrática) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 95). Tratei anteriormente do descrédito em relação à segunda visão, que tem em Bourdieu um de seus porta-vozes mais críticos. Mas Dewey já alertava para a necessidade de se considerar a educação pelo viés da democracia. Para Rancière, o ideal da igualdade como princípio básico de qualquer pedagogia é impensável nas instituições, como Jacotot também concluíra. Como então podemos compreender a escola como um espaço de exercício democrático, em meio à violência?

A escola, como defendem Masschelein e Simons (2014, p. 105), deve poder contar com “momentos de igualdade relacionados à [sua própria] estrutura espaço/tempo”, configurando-se como um espaço público primordial. É preciso então recuperar o sentido original da escola segundo os gregos a partir do termo *skholé*, que significa tempo-livre – isto é, separado do tempo produtivo do trabalho, onde as desigualdades ocupacionais se estabelecem segundo ordenamentos econômicos, sociais, culturais e físicos, conforme as características de pele ou motoras, por exemplo. No latim, a origem da palavra remete ao conceito de jogo (*ludus),* em diferentes sentidos: colocar algo “em jogo”; espaço de exercício no tempo livre; “lugar onde conhecimentos e práticas podem ‘ser libertados’”(MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 110). O mesmo vale para o jogo das palavras, com suas regras compartilhadas por quem compõe uma matriz de discursos. Nesse jogo, é necessário deixar virem os sentidos produzidos pelos atores.

De um ponto de vista mais abrangente, considero que a perspectiva da promoção da qualidade democrática oferece uma possibilidade de aliar uma visão da escola como espaço democrático por excelência, sem tirar os “pés do chão” de uma realidade de conflitos e desigualdades. Pensar a democracia pelo viés da qualidade significa descrever e avaliar as práticas de participação, formação de preferências, debate e tomada de decisões coletivas em diferentes graus de profundidade. Se analisarmos em aspecto macro as diferenças entre países considerados democráticos, claramente veremos (segundo critérios específicos utilizados nesse campo da teoria política) níveis distintos na qualidade em que a democracia é vivenciada e praticada por seus cidadãos (LEVINE; MOLINA, 2013; MOISÉS, 2013; MORLINO, 2012). Podemos traçar aqui um paralelo com a escola, quando a consideramos espaço democrático, sem ignorar as diferenças que marcam sua “população” e os procedimentos de decisão.

Pensar a escola como uma associação específica (conectada a tantas outras) nos permite traçar um panorama de qualidade a ser alcançado – balizando a prática do exercício democrático a ser posto em ação. Trata-se, então, de avaliar criticamente o presente, comparar com ideais normativos, calcular as distâncias entre os dois e agir para encurtar esse caminho.

3.7.1 As contradições democráticas da escola

Mas o que fazer quando as possibilidades de aprofundamento democrático empurram a experiência cidadã para contradições imanentes da democracia? A predominância de um modelo específico de democracia – o liberal – trouxe à humanidade a imposição de uma regra e de um discurso universais. A defesa da democracia a qualquer preço foi absolutizada a partir das ideias centrais que lhe dão significado político (povo, liberdade e progresso). Quando uma dessas ideias desapega-se do conjunto e é levada à categoria universalizante e simplificadora da democracia, ocorre o que Todorov (2012, p. 14) chama de “o Mal surgindo do Bem”.

Para Todorov, um dos componentes democráticos que se autonomizou do projeto coletivo da democracia foi a liberdade individual. Levada às últimas consequências, produziu o ultraliberalismo, que defende as posições individuais na política, no mercado e nas relações sociais, de forma geral, sem elemento relativizante. Falta a retomada da compreensão humanista que coloca os princípios da igualdade e da fraternidade na mesma condição da liberdade como fundadores da democracia. A lucidez crítica de Todorov expõe também caminhos possíveis para a restauração do ideal, por meio do resgate do valor das interações sociais, lembrando-nos que

> A pessoa humana não existe isoladamente, é feita de encontros e intercâmbios passados, de heranças e empréstimos, assim como de suas interações e dependências presentes. A sociedade imaginada pelos neoliberais assemelha-se a um clube de membros voluntários que poderiam muito bem decidir suspender sua filiação, visto que são autossuficientes. A referência a um pertencimento social e cultural é suprimida, a necessidade de um reconhecimento vindo daqueles entre quais a pessoa vive é ignorada, a busca do bem coletivo, abandonada – por medo de que levem ao totalitarismo. (TODOROV, 2012, p. 113)

Em sua análise sobre o processo de redemocratização no Brasil e a aparente contradição do aumento da violência à medida que o regime se consolidou, Peralva (2000) desbrava as razões que ultrapassam as explicações clássicas da desigualdade de renda como causadora fundamental dos conflitos sociais. À sombra de um Estado que não fortaleceu suas instituições reguladoras do convívio social, a

sociedade brasileira experimenta um processo ambíguo: de um lado, a retomada da liberdade política; de outro, a multiplicação dos casos de violência – sem poupar a escola. Eles denunciam a fragilidade institucional para a solução de conflitos pela via argumentativa e por regras partilhadas de convivência – que demandam acordo entre os concernidos.

Segundo a autora, os ideais liberais fortalecidos no Brasil passaram a pressionar as forças políticas para terem suas reivindicações atendidas (o que pode ter gerado uma fragmentação de demandas). Ao mesmo tempo em que se nota a segregação de preferências e a pressão sobre o Estado, o crescimento econômico e a flexibilização das relações de trabalho generalizaram uma experiência de "individualismo de massa" (PERALVA, 2000, p. 27). Dewey já alertara para essa atomização das relações sociais há um século, mas ainda dentro de um contexto capitalista mais rígido. Para Zaluar e Leal (2001, p.3), os sujeitos envolvidos na violência de alguma forma não encontram espaço para a argumentação como meio de solução das diferenças, para a negociação ou para a apresentação de demandas. Veremos depois como esse mesmo risco parece se repetir em torno das propostas metodológicas vinculadas à bandeira do protagonismo juvenil.

Aquino (2003, p. 76-77) chama a atenção para um mal-estar generalizado em torno da convivência entre o avanço democrático e o crescimento da violência. Isso seria resultado de uma ruptura de um contrato social, que precisaria ser reincluído nos projetos educacionais. Mais do que discutir a inserção de conteúdos morais nas disciplinas, no entanto, o autor avalia que é necessário rever toda a atitude do trabalho educativo. Defenderei, ao longo desse texto, que é preciso revisar a forma como se compreende a comunicação na escola, trazendo linguagens que promovam encontros compreensivos.

Ao longo dos anos recentes, a universalização da educação básica e a popularização (mediante incentivos governamentais) também do ensino superior transformaram o sentido da educação para o jovem brasileiro pobre. Com mais acesso a produtos e serviços, ele desenvolveu uma nova percepção sobre a igualdade que o ideal democrático promete: o jovem vive as diferenças sociais que não foram suprimidas, mas tenta reduzir as diferenças simbólicas. Nessa luta, os conflitos se expressam de novas maneiras, ampliando o terreno da política formal e dos movimentos populares clássicos; as incivilidades representam o desejo de expressão da individualização (PERALVA, 2000, p. 178).

Para Debarbieux (2001), um novo padrão de convívio passa a se estabelecer: um padrão que é cego em relação aos outros e é marcado pelo “paradigma da incivilidade”. Abramo afirma que a violência e a crise de formação que afeta os jovens são

> fruto de uma situação anômica, da falência das instituições de socialização, da profunda cisão entre integrados e excluídos, de uma cultura que estimula o hedonismo e leva a um extremo individualismo; os jovens aparecem como vítimas e promotores de uma “dissolução social”. O pânico, aqui, se estrutura em torno da própria possibilidade de uma coesão social qualquer (ABRAMO, 1997[12] apud GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 135).

As mais recentes manifestações políticas de jovens brasileiros estão à espera de uma interpretação mais cuidadosa na academia e no contexto apresentado pelos autores aqui citados. Em 2013, uma juventude conectada pelas redes sociais da internet fez decolar protestos massivos que começaram em São Paulo e se espalharam para várias outras regiões. A priori, o estopim fora o aumento da tarifa de transporte público e a demanda antiga de passe livre escolar. Mas a bandeira inicial foi aos poucos perdendo seu código, incorporando outras demandas sob o mesmo alinhamento de rechaça à política tradicional. Os atos de repressão das forças policiais serviram como estímulo extra ao movimento, que ganhou a solidariedade de agentes até então desengajados.

Mantendo-se contra as instituições políticas oficiais, outros movimentos estudantis explodiram em 2015, com a revolta dos estudantes paulistas contra o projeto de reordenação de rede estadual de educação. Ficou conhecido como movimento de ocupação das escolas, que rapidamente se alastrou. Em 2016, eles voltam às ruas e retomam a tática de ocupação de prédios públicos para pedir a investigação da chamada “máfia da merenda” escolar.[13] No Ceará, em meados do mesmo ano, alunos iniciaram uma paralisação por mais estrutura nas escolas, que também foram ocupadas. Os professores os seguiram anunciando a greve da categoria por reajuste salarial (GAMA, 2016). E no Paraná (mais concentradamente, porém em vários outros estados também), a Secretaria de Estado da Educação

---

[12] ABRAMO, Helena.Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 5/6, mai/ago, 1997.

[13] Esta pesquisa teve a oportunidade de testemunhar discussões locais sobre o movimento de ocupação das escolas, sinalizando o despertar político entre os adolescentes ouvidos, conforme apresentarei em diferentes momentos deste texto.

reconhecia no final de outubro que, em menos de um mês, o número de escolas básicas ocupadas já era de 750 (G1 PARANÁ, 2016). Na conta dos estudantes, o número já chegava a quase 800, entre 12 universidades e 3 prédios administrativos da Secretaria. Eles se organizaram localmente contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) definida no âmbito do governo federal, que altera a estrutura do ensino médio. A medida “flexibiliza” o currículo (eliminando disciplinas como filosofia e sociologia do programa obrigatório) e orienta para a extensão da jornada (sem indicar reforço estrutural para o ensino integral). Já a “flexibilização” da gestão foi o motivo da ocupação de escolas básicas estaduais em Goiás no final de 2014 e início de 2015. Os estudantes goianos protestaram contra a decisão do governo estadual de transferir a administração das unidades para as chamadas Organizações Sociais (TOKARNIA, 2016).

Todas essas manifestações e esse modelo de atuação política juvenil são ainda muito recentes. O que significariam segundo um ponto de vista de engajamento cívico da juventude e, em especial, dos estudantes secundaristas brasileiros? Eis aí uma questão ainda em aberto.

3.8 COMO RESTAURAR A ESCOLA?

Em meio ao dinamismo dos acontecimentos que integram política, pedagogia e comunicação, a escola é pressionada a oferecer respostas sobre sua contribuição na formação do cidadão para a democracia. Mas enfrenta seus dilemas próprios que, não contidos, reproduzem-se e generalizam. No Brasil, organizações civis e programas governamentais tentam propostas diferentes, raramente articuladas entre si. Sem pretensão de um retrato completo ou sequer idealmente abrangente sobre essas iniciativas, apresento um quadro com casos já estudados e que possuem alguma relação mais direta com a perspectiva aqui adotada.

Projetos de formação democrática dos alunos na escola incluem a instituição de arenas deliberativas como conselhos escolares, grêmios estudantis, simulações de júris e sistemas de eleições para definir, por exemplo, as regras coletivas de convivência. Escolhas públicas de representantes de classe ou de projetos a serem implantados também são ocasiões para tratar a escola como uma comunidade

democrática (AQUINO, 2003; PARRAT-DAYAN, 2015). Sua ênfase está no desenvolvimento de competências comunicativas para os estudantes participarem de discussões sobre temas de interesse geral, incentivando sua agência política.

Parece simples, mas projetos assim exigem metodologias atentas. O Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo (CDHEP), uma já tradicional organização social que atua na Zona Sul de São Paulo, desenvolveu uma sistemática específica em escolas públicas da região para a promoção de princípios participativos. As técnicas usadas em campo consistiam de debates com representação de todos os grupos da comunidade escolar (professores, funcionários administrativos, alunos, pais, comunidade e direção). Os encontros eram orientados para conduzir projetos de melhoria na escola, baseados no planejamento, na execução e na avaliação do trabalho (CDHEP, 2005). As práticas foram desenvolvidas ao longo de três anos e promoviam experiências de auto-gestão para a condução desses projetos. O trabalho estendeu-se pouco. Sua metodologia foi publicada para incentivar o uso, mas uma avaliação sistemática dos resultados mais amplos não é conhecida.

O poder público já reuniu exemplos de programas para a prevenção e o enfrentamento dos problemas relacionados à violência escolar em diferentes cidades e estados brasileiros, com variados graus de sucesso. Gonçalves e Sposito (2002) traçam um panorama dessas iniciativas desde a década de 80, identificando ainda os empecilhos para seu sucesso e as variações de ênfase que eles sofreram no período.

Em pleno debate sobre a redemocratização do País, nos anos 80, o enfoque dos projetos para conter a violência escolar estava na abertura do estabelecimento de ensino para alcançar formas mais participativas de gestão. A formação dos conselhos escolares deliberativos, o funcionamento da escola nos fins de semana e os projetos culturais e esportivos com a comunidade estavam entre as iniciativas mais populares entre os gestores públicos. Seus resultados, contudo, esbarravam na insuficiência de recursos humanos e materiais. O engajamento esperado dos professores, na maioria das vezes, não veio acompanhado de soluções para as defasagens salariais, bem como a ocupação dos espaços escolares não passou antes pelo melhor aparelhamento desses dispositivos para receber as comunidades (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 108). Além disso, a configuração dos modelos de violência no meio escolar também se alterou, migrando de casos de vandalismo e

depredação para ameaças pessoais e lesões corporais nos últimos trinta anos. A insegurança se generalizou a caminho dos colégios e em seu interior, com problemas como tráfico de drogas aproximando-se mais da rotina escolar.

A iniciativa nacional mais ampla tomada diante da escalada da violência no período analisado pelos dois autores veio do Ministério da Justiça, que criou em 1999 o Programa Paz nas Escolas. Ele abrangeu um conjunto de iniciativas para desarmamento da população; formação de professores para a abordagem de temas relacionados a ética e cidadania nos parâmetros curriculares; treinamento de policiais que trabalham nas imediações das escolas; estímulo à criação dos grêmios estudantis como apoio ao protagonismo juvenil; capacitação de professores e alunos para a mediação de conflitos, entre outras iniciativas. As ações foram desenvolvidas em parceria com diversas organizações não-governamentais e implementadas com apoio do Ministério da Educação e das secretarias de Segurança e de Educação nos estados e municípios.

Na cidade de São Paulo, a proposta de democratizar o espaço escolar também surgiu no início dos anos 80, com o projeto Fim de Semana. Inicialmente, as administrações mais progressistas levaram adiante a ideia de que o estímulo à participação no ambiente escolar representava a “chave simbólica importante que operaria como matriz de práticas capazes de neutralizar a violência nas escolas” (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 111). O problema da violência era interpretado como resultante do isolamento da escola na comunidade. Os resultados variaram conforme a condução do programa em cada estabelecimento (e seu vínculo com o projeto pedagógico), de acordo com o grau de engajamento da comunidade.

Mas em seguida, já no início dos anos 90, os projetos de contenção da violência escolar sofreram uma aguda invertida. A ênfase para o enfrentamento do problema passou a ser a segurança ostensiva no entorno e, nos casos mais graves, no interior das unidades de ensino. A presença policial reforçou o clima de insegurança que já tomara conta especialmente das regiões mais periféricas da cidade – um medo acentuado pelo noticiário da mídia, que dava destaque para os incidentes mais assustadores de violência na escola e arredores. Paralelamente, na gestão municipal comandada por Luiza Erundina (1989/1992), o programa “Pela vida, não à violência” mostrou-se uma iniciativa ampla, envolvendo a formação profissional de vários atores na comunidade escolar (como vigias, professores e

pessoal operacional), iniciativas culturais e esportivas, deslocamento de grupo de apoio para casos mais graves, entre outras medidas.

Outros projetos vieram na sequência, como o Comunidade Presente (1998), para estímulo à participação da população local na escola; e o Parceiros do Futuro (1999), para transformar os colégios estaduais em núcleos de convivência em suas regiões. A tônica para ampliar o raio de ação da escola sobre as comunidades e vice-versa se manteve em todo esse período. Mas, segundo Gonçalves e Sposito (2002, p. 118), ainda faltavam na ocasião pesquisas sistemáticas sobre a eficácia dessas iniciativas. As alterações sofridas pelas políticas de combate à violência escolar com as mudanças de governo talvez tenha sido um dos motivos que dificultaram até o momento uma comparação mais organizada dos resultados obtidos pelos diferentes programas.

Em Porto Alegre, as ações tiveram continuidade ao longo dos anos 80 e 90. Um conjunto integrado de iniciativas foi reunido em torno da Ação Contra a Violência na Escola – ACVE – que se orientou sobre alguns pilares: diálogo; negociação como estratégia de mediação; criação de uma atmosfera mais solidária e cooperativa na escola; e tentativas mais profundas de se interpretar o significado e as motivações das incivilidades registradas nas unidades de ensino (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 120).

Já em Belo Horizonte, as ações coordenadas foram lideradas pela Polícia Militar, o que causa estranhamento diante da omissão da Secretaria de Educação na liderança das discussões e dos projetos em torno de um problema que ora invade, ora nasce na escola. As ações que depois incorporaram os órgãos centrais da gestão educacional na cidade seguiram a direção também escolhida por São Paulo, buscando ampliar a interação com a comunidade.

No entanto, ponderam Gonçalves e Sposito (2002, p. 134), “portões abertos à comunidade não significam necessariamente alteração dos padrões das interações escolares”. As condições locais devem ser observadas como pré-requisito de sucesso. Na capital mineira, os estabelecimentos de ensino já mobilizados nas comunidades absorveram melhor as ações indutoras. Isso nos encaminha para a discussão da mobilização (e da expansão) do capital social existente em torno das escolas.

Na França, os programas nacionais para enfrentar o problema da violência escolar foram criados nos anos 90, diante de certo estarrecimento da sociedade com

os protestos incisivos dos alunos por mais segurança nos colégios. À medida que o tema ganhava amplitude na mídia, quebrava-se também certa desconfiança entre vários sociólogos sobre a verdadeira dimensão da violência escolar. Segundo Debarbieux (2001, p. 9), o objeto científico e de políticas públicas sobre a violência escolar é formado também a partir da mídia, embora não seja possível ter a correta dimensão sobre a influência da imprensa na definição de seus contornos.

As iniciativas francesas estiveram vinculadas a um tratamento territorializado do problema, a partir da identificação dos estabelecimentos de ensino mais “difíceis”. O uso das forças policiais foi também alvo de polêmica diante da ênfase ao problema como caso de delinquência juvenil e das ameaças que vinham de fora da escola. Além disso, as tentativas de controle do problema estavam concentradas no exterior: criação de grupos de observação e intervenção; centrais de comunicação entre escolas, polícia e instituições de justiça; compensações salariais aos professores que atuavam em zonas “perigosas” (Debarbiex, 2001, p. 10). Mas essas iniciativas públicas, que tentavam cercar o problema de uma maneira ostensiva, não combinavam com outro fenômeno percebido pelos estudiosos do tema na França: a ampliação das chamadas microviolências e incivilidades (enquanto os indicadores de crimes decaíam), difíceis de serem visualizadas e tratadas, mas que degradam o ambiente escolar (DEBARBIEUX, 2001, p. 13).

No México – em que os casos de violência mais noticiados são geralmente os mais espetaculares e bárbaros, com vinculação ao narcotráfico e suas afrontas às instituições de segurança e justiça –, uma das iniciativas públicas mais recentes foi compilada num programa denominado “Escuela Segura” (ABUNDEZ, 2008, p. 2). Houve também uma abordagem concentrada em territórios mais problemáticos em termos de indicadores de segurança, uma vez que o objetivo do governo mexicano era ampliar a percepção de segurança da sociedade. Assim, o programa foi destinado inicialmente a 45 municípios que concentravam 58% dos crimes registrados no país. A ênfase das ações também estava no exterior das instituições escolares e não em suas práticas pedagógicas.

Como veremos adiante, diferentes programas espanhóis lidam com o problema da violência escolar invertendo as abordagens mexicana e francesa. Eles tratam a questão a partir do viés pedagógico – portanto, a intervenção ocorre dentro dos espaços de ensino. O projeto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE), coordenado por pesquisadores da Universidad de Sevilla, realizou intervenções em 23 unidades

escolares da cidade, com o objetivo de “melhorar o clima de convivência e as relações interpessoais no âmbito da escola para prevenir a aparição de problemas de violência” (ORTEGA RUIZ, 1998, p. 61-62, tradução nossa). Seu foco são os maus tratos entre alunos, o que inclui a prática do *bullying*. A iniciativa foi desenvolvida com o apoio das instituições públicas que coordenam o ensino público naquela província. Todas as 23 escolas estavam localizadas em bairros com graves problemas sociais. As ações incluíram inserções de conteúdos e projetos curriculares em grandes linhas temáticas (como trabalho cooperativo; educação de sentimentos e valores; e gestão democrática da convivência). Os próprios professores, após uma fase de sensibilização e treinamento, conduziram as ações pedagógicas. Outro programa foi abordado com a equipe de orientação de cada escola, dirigido ao atendimento específico dos alunos que já haviam sofrido ou praticado atos de violência (ou estivessem em situação de risco de serem envolvidos em incidentes). Uma das estratégias do programa foi a formação de uma rede de apoio e trocas de experiências entre todas as escolas envolvidas, o que favoreceu o comprometimento das equipes educadoras com a continuidade das ações em cada unidade.

A Espanha apresenta ainda outros diferentes casos de programas e pesquisas com ações no próprio ambiente escolar para prevenir e enfrentar o problema da violência. No próximo item, abordo especificamente algumas dessas experiências espanholas e em outros países que utilizaram especificamente a metodologia da mediação como forma de diálogo e negociação em situações de conflito.

3.8.1 Experiências de mediação

Propostas de intervenção em impasses por meio da mediação também são vistas como um processo educacional, especialmente segundo alguns autores europeus (como o norueguês Johan Galtung e o espanhol Francisco Cascón Soriano, que atuam em disciplinas relacionadas à solução de conflitos e à promoção de uma cultura de paz). Começamos então a tratar a mediação como uma prática escolar que ultrapasse o objetivo de resolver conflitos, de forma alternativa ao uso

da força policial e das punições disciplinares do regimento das unidades de ensino. Isso pressupõe compreender que a mediação vai além e pode ser entendida como “ação comunicativa que tende ao consenso, mais do que como ação instrumental com fim centrado no acordo” (ARGENTINA, 2011, p.4). A mediação deveria então estar incluída em um programa de formação e desenvolvimento da autonomia na resolução de conflitos. Nesta visão, os interventores tornam-se desnecessários no longo prazo. A ideia é evitar a dependência da figura do mediador adulto e competente a quem a escola e seus atores devam recorrer para ajudar a solucionar os problemas relacionais porque eles próprios se sentem, naquele momento inicial, incapazes de fazê-lo.

As primeiras ações específicas de mediação no universo escolar foram observadas nas décadas de 60 e 70 do século passado nos Estados Unidos como uma maneira de enfrentar o crescimento da violência juvenil (CRESPO, 2002). O ódio racial e o choque intercultural haviam chegado na escola. Na Europa, alguns estudos (apresentados sinteticamente a seguir) avaliam a prática da mediação relacionada às dificuldades de relacionamento entre a população endógena e filhos de imigrantes matriculados na rede pública. França, Itália e especialmente Espanha estão entre os países de onde vêm tais pesquisas. Os países nórdicos, assim como os da Oceania, também apresentam histórias particulares de implantação de programas de mediação.

Na América Latina, a Argentina avançou na institucionalização do uso da mediação nas escolas desde a década de 90, assim como Venezuela, Colômbia e México (ARGENTINA, 2011). No Brasil, como vimos anteriormente, o governo de São Paulo lançou em 2010 o primeiro programa no Brasil para formação de professores mediadores nas escolas estaduais.

Diferentemente do uso no Direito e em instâncias paralelas ao Poder Judiciário, a mediação nas escolas deve estar voltada à formação integral do aluno, segundo defende o *Programa de Mediación para la Convivencia Educativa (Enredarse)* do governo da província de Entre Ríos, na Argentina (ARGENTINA, 2011, p.4). Esta visão trabalha com a hipótese de que a mediação pode ser usada para forjar um caráter moral relacionado ao espírito coletivo, à tolerância e à prática democrática.

De acordo com material didático produzido pelo *Enredarse*, deve haver preparo para a devida harmonização entre um modelo mediativo e as características

de cada estabelecimento de ensino onde se pretende implantá-lo. A escola deve estar estruturada ainda com recursos, pessoal e, essencialmente, tempo e dedicação para explorar as causas de conflitos por meio do reconhecimento das diferenças e dos interesses de cada agente e de cada coletivo. Nesse esforço, apagam-se as divisórias funcionais rigorosas para que professores, alunos e funcionários trabalhem juntos.

Na Argentina, a diretriz do *Enredarse* é para que as ferramentas de mediação sejam utilizadas para alcançar um conjunto de objetivos, tais como (ARGENTINA, 2011, p. 7): a comunicação dialógica; o pensamento crítico e criativo; a autoestima (que relacionamos com a dimensão fundamental do empoderamento, segundo o modelo da mediação transformativa); a empatia pelo outro (relacionada ao reconhecimento das percepções dos argumentos racionais e também das emoções envolvidas); a aceitação da diversidade; as habilidades para identificar e compreender os conflitos; a capacidade para propor ideias voltadas à transformação da realidade.

Na Espanha, Seijo e González (2008) avaliam que a prática da mediação nas escolas era um movimento ainda incipiente no início dos anos 2000 e que as investigações científicas sobre seus efeitos eram ainda mais raras. Os autores então produziram uma pesquisa em 24 escolas de Madri que já haviam completado quatro anos de implantação de seu programa de mediação. Cerca de 70% avaliaram positivamente o modelo como ferramenta de gestão de conflito, indicando melhoras na convivência escolar. Um dos efeitos concretos foi a redução de medidas disciplinares (que passaram a ser resolvidas de forma dialogada) e a organização da própria sala de aula (o que tende a favorecer o rendimento acadêmico dos alunos).

No Projeto de Mediação de Conflitos de Madri, cada escola elabora seu programa, em adequação ao contexto local. Em sua maioria, as equipes de mediação estão compostas tanto por professores quanto por alunos. A pesquisa de Seijo e González (2008, p. 385-386) também indicou, no entanto, que os resultados foram melhor percebidos quando a equipe de mediação era fixa na escola (e não apenas formada diante da emergência de conflitos mais expressivos).

As atividades de mediação já estão reguladas por decreto espanhol em 70% das regiões autônomas do país. Em quase metade delas, a abordagem utilizada ainda se aproxima do Modelo de Harvard, com explícita ênfase na gestão de conflitos para a produção de acordos. Mas em 23%, a legislação indica que a

finalidade da mediação ultrapassa a produção de resoluções aos conflitos e está envolvida no aprimoramento da qualidade das relações (VIANA-ORTA, 2013).

Nos Estados Unidos, os primeiros programas de mediação foram iniciados pelos *quakers* em Nova York e se expandiram depois para outros estados, com incentivo de organizações sociais interessadas no uso dessa metodologia no ensino. Já no fim do século passado, o número de programas mapeados pelos profissionais da área ultrapassava oito mil (JONES; BODTKER, 1999, p. 144). A maioria está fundamentada na proposta de que os próprios alunos sejam habilitados a atuarem como terceiros na mediação de conflitos entre pares. Um deles foi o Projeto de Mediação de Pares da Philadelphia (PPMP), aplicado em 43 escolas de educação básica naquela região entre 1992 e 1995. Seus objetivos apontavam para a redução dos casos de violência e conflito antissocial na escola; o desenvolvimento de habilidades nos alunos para a gestão do conflito; o aprimoramento da competência social (incluindo a comunicativa) entre os estudantes; a redução dos indicadores de absenteísmo e evasão escolar; e, especialmente, a criação de “um ambiente sensível à questão do conflito dentro e fora da escola” (JONES; BODTKER, 1999, p. 150).

Os estudiosos concluíram com a experiência na Philadelphia que o sucesso do programa depende do amplo envolvimento dos mais diferentes públicos que compõem a comunidade escolar; leva entre três e cinco anos para ser consolidado na unidade de ensino (por meio de treinamentos de adultos e alunos; acompanhamento sistemático de consultores externos; sistematização dos modelos de encaminhamento dos casos que passarão pela mediação; engajamento de associações de bairro ou correlatas em iniciativas compartilhadas); envolve a continuidade de investimentos e incentivos administrativos de cada escola, com a indicação de uma forte e reconhecida equipe de liderança local envolvida no cotidiano das ações do projeto (JONES; BODTKER, 1999, p. 150-157).

Um dos esforços de pesquisa diante do grande crescimento no final do século passado no número dos programas de mediação implantados nas escolas norte-americanas ainda é medir sua comprovada eficácia na melhora no clima escolar. Investigações qualitativas no estado do Novo México indicam que a mediação provoca impactos positivos na autoconfiança dos alunos e nas suas habilidades para a gestão de conflitos (SMITH, 1999, p. 160). E os efeitos, segundo os pais dos estudantes envolvidos nos projetos, tendem a se estender para as relações

familiares. A autora Melinda Smith relata a experiência da mediação numa escola do distrito de Albuquerque, no Novo México, para tentar estabelecer um ambiente de mais segurança no local, o que envolveu uma negociação com as três quadrilhas rivais da região. Eles criaram um grande fórum de discussão, reconhecendo a organização social das próprias quadrilhas e unindo seus membros em torno de objetivos comuns, como a preservação dos espaços e da convivência escolar. Um "conselho de liderança de quadrilhas" chegou a ser criado na escola, com rotinas e processos próprios (como reuniões bimestrais), a partir do qual os integrantes das quadrilhas e outros membros passaram a ser envolvidos na resolução dos conflitos. Os participantes relataram que o processo garantiu um ambiente educacional mais seguro (SMITH, 1999, p. 162).

Experiências preventivas também já foram testadas diante de problemas específicos registrados na escola, como posse de armas entre alunos (em município da Carolina do Norte); suspensão de alunos por faltas graves (com o envolvimento de mediadores comunitários externos à escola em Santa Fé, no Novo México); absenteísmo; restauração das relações entre vítimas e agressores (incluindo ou não menores infratores, que cumprem medidas disciplinares definidas pela Justiça); fugas de casa e conflitos familiares que redundam em envolvimento *da* e *na* escola (SMITH, 1999, p. 162-166).

Heredia e Muñoz (2007, p. 319) classificam os programas de gestão de conflitos escolares na Espanha entre gerais (que tratam, de forma abrangente, de prevenção e transformação dos conflitos) e parciais (que tratam de questões específicas, como problemas de gênero ou *bullying*, para citar dois exemplos). Para esses autores, as iniciativas de mediação de pares estão classificadas dentro desses programas parciais. Eles defendem que a melhor abordagem é a que envolve pelo menos os três agentes mais importantes da comunidade escolar em situações de conflito (pais, alunos e professores).

Grande parte da literatura existente sobre mediação ainda aborda as experiências interpessoais, ou seja, quando a mediação é realizada em sessões de diálogo entre duas partes envolvidas no conflito. As preocupações com confidencialidade, trocas emotivas e com a espontaneidade das manifestações de cada indivíduo podem estar associadas a receios de promover mais práticas coletivas com essa metodologia. O uso da mediação nas escolas por meio do

tratamento positivo do conflito (como oportunidade de aprendizado, em vários sentidos) apresenta, no entanto, benefícios coletivos:

> A classe aprenderá como grupo a expressar o conflito positivamente, e mostrará grande coesão, cooperação e boa vontade para trabalhar junto. Os estudantes adquirirão mais responsabilidade para si mesmos, sobre sua conduta e sobre o meio ambiente em que estão trabalhando e aprendendo. Ao mesmo tempo, adquirirão valiosas habilidades que podem aplicar em âmbitos fora da classe. Aprenderão a:
> - Comunicar-se com os outros de maneira mais efetiva;
> - Expressar-se mais claramente;
> - Aprender de maneira mais aberta (HEREDIA; MUÑOZ, 2007, p. 321, tradução nossa).

3.8.2 Quando a mediação se expande

A abordagem interdisciplinar da mediação (com aportes do Direito, da Psicologia, Educação, Comunicação, Filosofia, Linguística) a torna duplamente educativa quando aplicada no espaço escolar, segundo Seller (2013, p.14). Ela tem implicações para a transformação de toda a cultura escolar, além de ser um aprendizado para os alunos, com potencial alcance das comunidades que não compõem necessariamente a comunidade interna no estabelecimento (associação de pais, vizinhança, públicos externos como fornecedores e entidades parceiras).

Não é novidade alguma propor mais amplitude para um projeto educacional voltado ao impacto na convivência intra e extramuros da escola. Serrano e Gutiérrez (2013) lembram que desde o fim da II Guerra Mundial e a criação da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), esforços mundiais integrados são feitos para a promoção de uma cultura de paz. A proposta já passava pela remodelação dos programas escolares. Isso exigiria todo um planejamento diferente para o funcionamento das unidades de ensino, com a inclusão curricular de propostas voltadas à formação de sujeitos mais responsáveis, participativos, criativos e, acima de tudo, autônomos.

Essa perspectiva é exatamente a que Bush e Folger (2005) defendem na proposta da mediação transformativa. Entre todas as transformações que a escola deve promover para um programa de convivência e mediação segundo o viés

transformativo, Torrego e Moreno, citados por Serrano e Gutiérrez (2013, p. 122), indicam mudanças no currículo, na estrutura organizacional, nas normas de comportamento em aula, no conhecimento mais profundo da comunidade (em especial, do público estudantil e de seu entorno). E, por fim: o desenvolvimento de habilidades de comunicação para as mais diferentes situações comunitárias. Esse é o item que salta aos olhos para os objetivos desta pesquisa em questão. Mas como?

A própria prática da mediação é um exercício comunicacional e favorece a aprendizagem de competências relacionadas à expressão de ideias, à ponderação de propostas, ao diálogo e à cooperação. Serrano e Gutiérrez (2013, p. 125-127) propõem a condensação de três elementos principais que, em sua visão, melhor preparam o estudante para suas interações sociais: a empatia (capacidade de se colocar no lugar do outro); a assertividade (eficiência na expressão dos próprios sentimentos, em meio a um ambiente de respeito também diante da exposição dos outros); e a escuta ativa (o silêncio atento enquanto o outro fala, promovendo o reconhecimento de suas necessidades e interesses, além de facilitar o surgimento da confiança entre os participantes do diálogo).

Programas de mediação em escolas da região de Murcia (na Espanha) demonstraram-se bem sucedidos na promoção desses elementos positivos de interação, na pesquisa realizada por Serrano e Gutiérrez (2013) com 92 alunos de nível médio. No entanto, os melhores resultados são encontrados entre os estudantes que já passaram por alguma formação específica como mediadores. Quando não é o caso, a atitude mais comum entre os alunos é a de ignorar o conflito quando ele surge – o que indica o receio do enfrentamento e a falta de reconhecimento da própria habilidade comunicativa para uma solução dialogada.

Larragueta, Rodorigo e Serra (2014), na discussão sobre a promoção do entendimento intercultural nas escolas espanholas, defendem a criação de “estruturas” para a ação mediadora e educadora nas unidades de ensino, a partir das quais se promova a inclusão. As estruturas também podem ser denominadas como “espaços de encontro”, de forma mais simplificada e segundo a visão comunicativa, que é nosso ponto de partida para a pesquisa de campo – a ser abordada daqui em diante.

4 UM TERRITÓRIO E SEUS CONFLITOS

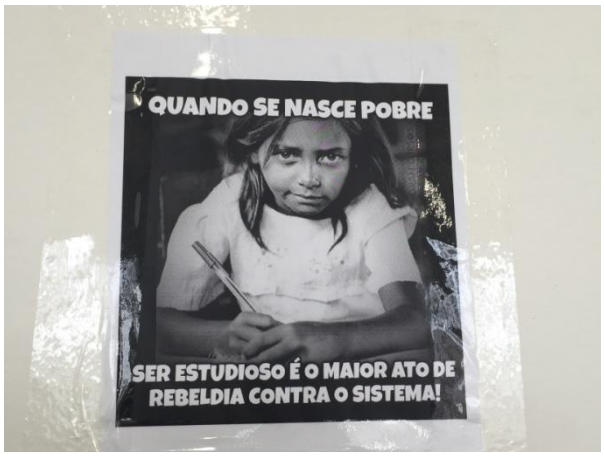


Figura 4.1: Ilustração produzida por alunos
e colada em parede da Escola. Ago/2015

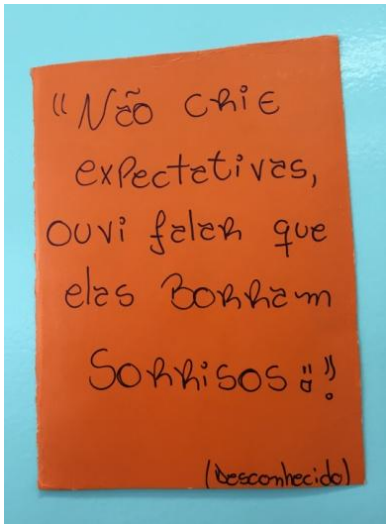


Figura 4.2: Cartaz produzido por alunos
e colado em parede da Escola. Ago/2015

Nos corredores da Escola Estadual Alberto Torres[1], ao longo daquele ano de 2015, o silêncio de seus cartazes soava como gritos abafados. Frases feitas em papel improvisado sobre paredes com tinta brilhante traziam à luz uma ambiguidade ora explosiva, ora letárgica. Adolescentes atraídos pela promessa de uma vida a ser transformada pela educação em tempo integral (um privilégio em meio à rede de escolas administradas pelo estado) buscavam formas de construir suas narrativas

[1] Ao longo de todo o texto, ora usarei o nome completo do estabelecimento, ora “Escola”, “Alberto” ou “Alberto Torres”.

como sujeitos de direitos. No caminho, eles revelam as fronteiras socioculturais que conformam e constituem a história de uma construção política.

Apresento nesse capítulo o contexto testemunhado no âmbito da pesquisa, em que estudantes de ensino médio tomaram suas posições numa trajetória comunicativa como agentes de enunciação. Muito além de uma moldura que demarca as falas e a linguagem, o contexto dos alunos da Alberto Torres é aqui interpretado como o referente que confere coerência ao discurso. Dentro de uma perspectiva linguística, Van Dijk (1980, p. 191) define contexto como a situação que contém aqueles fatos que sistematicamente determinam a adequação dos enunciados. E discurso, segundo o autor, se realiza como ação. Nos termos de Foucault (1972), os discursos devem ser interpretados como práticas conectadas a uma rede de ritos, doutrinas, instituições e negociações de poder que conformam noções de verdade nas sociedades. De maneira geral, essa teia abrange conexões entre normas e sistemas de exclusão. Os sujeitos de discurso, portanto, não nascem nem crescem com vida discursiva própria, mas fazem parte dessa rede, a partir da qual buscam se estabelecer como enunciadores.

A ligação que se constrói entre texto e contexto vincula-se também ao que Van Dijk (1980, p.4) chama de conhecimento de mundo. Este é um repertório comum e compartilhado que não vem à tona apenas pela palavra dita, como quer a tradição linguística. O que não se sabe, o que se cala, o que está nas sombras: tudo isso também é conformador de sentido e experiência sobre o mundo. Da mesma forma, a estruturação dos espaços, objetos e atitudes em torno do universo escolar, com suas lógicas e racionalidades, são significantes. A compreensão desse conjunto exige antes adentrar os ambientes em que a pesquisa empírica foi realizada, se tomarmos como propósito compreender como os discursos e narrativas dos estudantes são construídos e significados num contexto de conflitos.

No processo da reelaboração do contexto para fins analíticos, parti então da caracterização física da Escola como o primeiro marco na investigação empírica. Não porque fosse previamente uma preocupação estabelecida desde a fase de planejamento da pesquisa de campo, mas porque os aspectos visuais se impuseram à observação. Mais tarde, como pretendo demonstrar, a possibilidade de posse de um discurso (e de conquista de uma escuta) aconchegou-se ao lado da ocupação dos espaços, apesar de seus limites aos deslocamentos, aos fluxos, ao ir e vir elementar do pensamento e da ação. Partir de alguns elementos da configuração

espacial me permitiu, mais tarde, compreender uma função importante da **conversação pública** no universo escolar: por meio dela, os alunos tentem assumir a posse do espaço escolar, reforçando sua presença no lugar para se fazerem ver e ouvir. Denominei esse ato de “assunção narrativa da presença”. Esse tema ganhou importância não apenas no âmbito analítico da pesquisa, mas esteve presente no próprio momento político em 2015, no que diz respeito às discussões mais amplas da educação pública no Estado de São Paulo – entre elas, os movimentos de ocupação das escolas pelos estudantes secundaristas.

Neste capítulo, situo a pesquisa em seu espaço-tempo específico, que é compreendido a partir de uma dualidade que constitui um modelo propício para a abordagem de contextos: abrange um ponto local (em que são analisados os ambientes de interação) e um ponto global (com aspectos mais gerais que circundam as situações analisadas) (AKMAN; BAZZANELLA, 2003). Esta compreensão do contexto coincide com os passos da análise crítica do discurso segundo Norman Fairclough (2001; 2003) (Figura 4.3). Busco então apresentar o contexto seguindo um movimento centrífugo, ou seja, começando pelos elementos mais próximos do ambiente de pesquisa (a própria Escola) e estendendo-se para um cenário mais estrutural – o que me levou a indicar a interconexão entre dimensões micro e macro. Inicio a abordagem sobre os espaços físicos da Escola e seu entorno; os aspectos pedagógicos vêm na sequência, acompanhados da discussão sobre os modelos educacionais que regem seu funcionamento.

Mas se o contexto aqui é visto como elemento de adequação e coerência ao discurso, são as vozes especialmente de alunos que vão construindo esse relato. Elas compõem o texto propriamente dito, segundo a metodologia de Fairclough (2001, p. 21). Por isso, as falas estão intercaladas com observações empíricas e análises teóricas tanto dos cenários socioculturais mais abrangentes como dos ambientes em que as interações ocorreram.

Os assuntos tematizados pelos alunos não foram pré-escolhidos. Uma das estratégias de abordagem em sala de aula foi exatamente evitar impor tópicos para o debate, mas, em vez disso, dar possibilidade às sugestões espontâneas dos estudantes e permitir que os comentários fluíssem de tal forma que questões significantes fossem enunciadas livremente. À medida que os debates sobre os temas escolhidos ocorriam, também surgiram diferentes aspectos relacionados a experiências na escola, a relações de classe, a segurança pública (especialmente

relacionadas a vivências como jovens da periferia) e outras questões. Apenas parte dessas considerações relativas ao contexto de pesquisa e de vida dos alunos está exposta neste capítulo. Outras, mais relacionadas à qualidade da interação na Escola ou à identidade, serão abordadas nas demais seções.

Importa, neste momento, ressalvar que as falas dos alunos são fundamentais aqui não apenas pelo conteúdo que expressam. Afinal, como pontua Foucault (1972, p. 216), os discursos não são apenas meio de verbalização de conflitos, mas são o próprio objeto de conflito entre os homens. É por meio do uso da palavra que relações de dominação, autonomia ou disputa são inscritas. Quando a oportunidade não é conferida à palavra falada e espontânea (ou quando são impostas normas que dificultam o acesso de todos e tornam o ambiente discursivo receptivo apenas a alguns), outras formas de linguagem podem ser notadas. Antes de chegarmos à Escola, as paredes já tinham se tornado o campo de batalha dos alunos. Por isso os dizeres encontrados ali abriram o caminho, no início deste texto, para a abordagem sobre o contexto em questão. E serão retomados também no próximo capítulo.

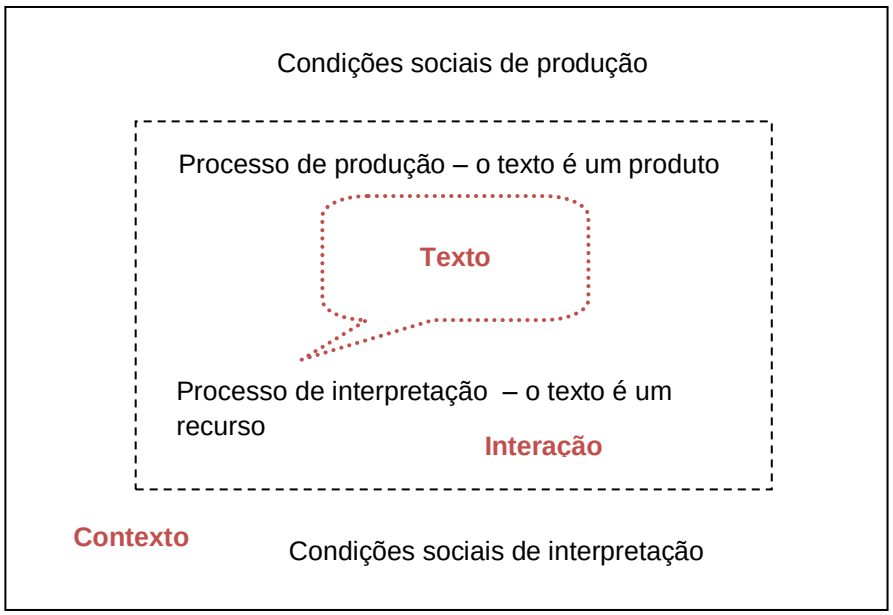


Figura 4.3: Três dimensões do discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p.21)

4.1 ALI ATRÁS DO MURO: DESCRIÇÃO DO ESPAÇO

Eles estão atrás de muros grafitados e ilustrados com mosaicos (Figura 4.4) numa rua que conduz a um dos maiores centros de pesquisa biotecnológica do País, o Instituto Butantan, zona Oeste da cidade de São Paulo. No início de 2015, eram 301 alunos matriculados no ensino médio, com idade entre 14 e 17 anos, majoritariamente. Das 7h às 16h (de acordo com o regime de ensino integral estabelecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), eles se movimentam entre as 13 salas de aula, pátios e laboratórios, distribuídos entre três construções principais (prédio administrativo e salas de aula; área de lazer; anexo de laboratórios e biblioteca). Descrevo a seguir a organização desse território de ação chamado Escola Estadual Alberto Torres.

Figura 4.4: Muro externo da Escola, na Avenida Vital Brasil, n.º 1.260. Ago/2015

Entre os muros que estabelecem a área da Escola no bairro, há um amplo espaço de estacionamento, coberto por pedras e alguma vegetação rasteira. Árvores maiores estão distribuídas ao redor da área. É preciso atravessá-la para chegar à secretaria da Escola, onde acessos são controlados. O portão principal (feito de duas placas grandes de metal) deve permanecer fechado. Ele e seus muros

(Figuras 4.4, 4.5 e 4.6) mantêm a distinção entre o espaço escolar e o conjunto de instituições vizinhas. Algumas vezes, o guarda informal de carros na rua (último trecho da Avenida Vital Brasil, uma das vias principais do bairro) se oferece para empurrar o portão de volta a seu lugar, para que rapidamente a Escola se encerre em seu ambiente cercado. Ao lado está a passagem para pedestres, composta também por um portão de metal, porém mais estreito e que já não inspira o mesmo cuidado de segurança. Várias vezes permanece desapercebidamente aberto.

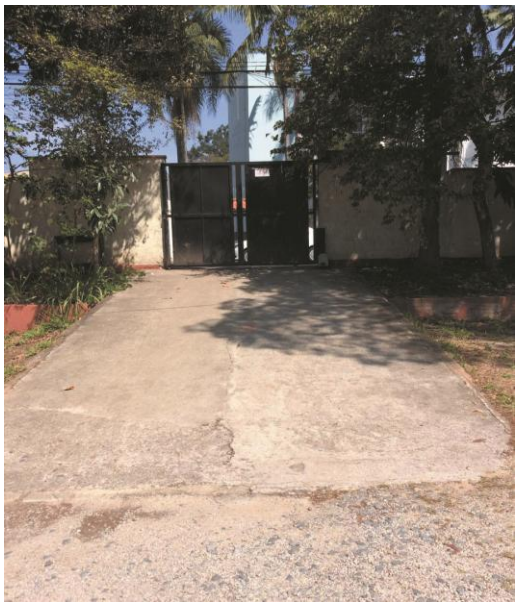


Figura 4.5: Portão de entrada para carros. Ago/2016

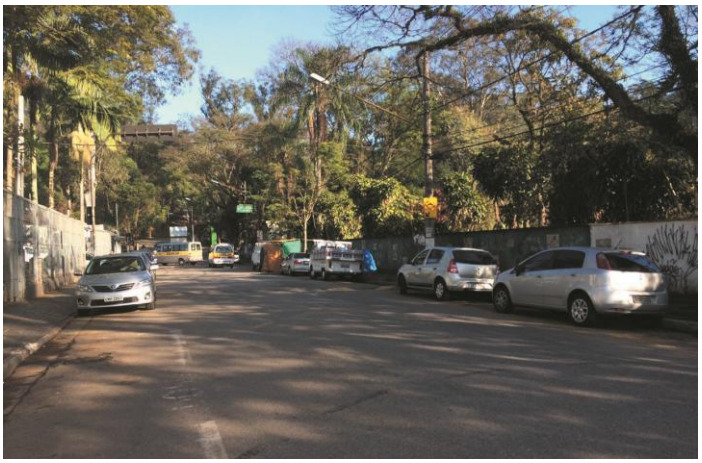


Figura 4.6: Final da Avenida Vital Brasil ladeada por muros e grades, com a Escola à direita e chegada ao Instituto Butantan, ao final da quadra. Ago/2016

No amplo terreno entre os portões e o prédio principal da Escola, estão diariamente estacionados os carros de professores, funcionários, eventualmente fornecedores, supervisores da diretoria de ensino que controla as unidades da chamada região Centro-Oeste da Secretaria de Educação[2], entre outros. É também onde a viatura da Ronda Escolar (unidade da Polícia Militar responsável pelo monitoramento do entorno da unidade) estaciona quando vai à Escola – voluntariamente ou atendendo ao chamado da diretoria[3]. Ao lado, está uma construção menor, destinada a treinamento de professores da rede estadual. Os alunos se referem a esse vizinho interno como “Núcleo” e se dizem proibidos de ir ao local. Mas o prédio está interligado com a Escola, ambos pintados de ocre e com o mesmo padrão arquitetônico.

Figura 4.7: Pátio externo – estacionamento. Ao fundo, prédio principal, com entrada para a secretaria, com o “Núcleo” ao lado direito. Ago/2016

[2] A diretoria de ensino é uma subdivisão da rede estadual para a administração de uma jurisdição espacial específica no sistema escolar. Muitos municípios possuem sua própria diretoria. A capital é recortada em várias delas. A do Centro-Oeste, por exemplo, é responsável pelas escolas situadas nos bairros Butantã, Água Rasa, Campo Belo, Alto de Pinheiros, Cursino, Itaim Bibi, Jaguaré, Jardim Paulista, Lapa, Moema, Mooca, Morumbi, Perdizes, Pinheiros, Raposo Tavares, Rio Pequeno, Sacomã, Saúde, Vila Leopoldina, Vila Mariana e Vila Sônia. Nesta região, há 75 escolas estaduais. Cabe à Diretoria ainda supervisionar 285 estabelecimentos privados de ensino nessa região – somando inclusive conservatórios de música, centros de idiomas, colégios bilíngues, escolas técnicas etc.

[3] Não me detive à análise sobre a presença esporádica da Polícia Militar no ambiente da Escola. No entanto, registro a intrigante escolha da Ronda Escolar em estacionar sua viatura no pátio interno, com portões fechados e, portanto, sem a imposição da presença sobre o crime além dos muros da Escola, mas sobre seu próprio público.

A área do estacionamento se estende até o muro à direita, que marca a divisa entre a Escola e um terreno baldio. À esquerda, vigas estreitas, compostas por barras de cimento permitem entrever o pátio interno onde os alunos permanecem nos intervalos. É diretamente por esse espaço que os estudantes, quando estão pontuais, entram na Escola, sem passar pela estrutura administrativa (Figura 4.8). Uma das funcionárias é responsável por abrir o portão, receber os alunos e fechá-lo de volta quando soa o sinal indicativo do início das aulas. Os acessos, portanto, são separados em termos regulares. Os alunos atrasados devem dirigir-se ao prédio principal, identificando-se na secretaria. Com esse deslocamento, o estudante submete-se à advertência pelo horário perdido.

Figura 4.8. Portão de entrada dos estudantes. Ago/2016

Quem passa pelo primeiro pátio do estacionamento e então chega à secretaria encontra outra porta, com estrutura em ferro e vidro, sempre aberta (Figura 4.9). É por esta via que alunos atrasados devem passar e registrar seus nomes em caderno de presença, no guichê logo à frente, protegido por grades verticais. Pais em reuniões com diretores ou professores, visitantes, eventuais voluntários, fornecedores e indivíduos estranhos à rotina escolar seguem o mesmo ritual e entram à direita, por mais uma porta – esta deve permanecer sempre fechada e é controlada automaticamente pelos funcionários da secretaria, que apenas acionam o controle de abertura diante de pessoas pré-identificadas.

Figura 4.9: Porta principal de entrada na secretaria da Escola. Ao fundo, guichê de apresentação dos visitantes e alunos atrasados, com grades verticais. Ago/2016

4.1.1 Cancelas

Transitar pela Escola até chegar às áreas de lazer e às salas de aula é como ultrapassar um conjunto de cancelas. É preciso atravessar uma sucessão de portas, portões e grades. Suas estruturas se interpõem ao movimento da comunidade escolar. E, em alguns casos, seu peso se sobrepõe à cor azul clara e verniz das paredes.

Do lado de lá da segunda porta da secretaria (Figura 4.10), a partir da qual se adentra no prédio principal da Escola, novos espaços se delimitam. Mais próximos da entrada principal estão as salas daqueles que representam a autoridade local: diretora e vice-diretora; coordenadora; professores; coordenadores de eixos temáticos (português ou matemática, por exemplo). É ali que as estratégias de ensino, as reuniões pedagógicas, avaliações e as orientações gerais são realizadas. É também onde as penalidades aos alunos são formalizadas. Ir “para a diretoria” possui um significado comum aos estudantes; ser chamado “lá na frente”

(referência à parte do prédio principal mais próxima da entrada oficial da Escola) representa um risco, uma ameaça aos que estão nos fundos do prédio – lugar das salas, laboratórios, quadra esportiva, pátio, refeitório, cantina.

A própria secretaria, que detém a “chave” da Escola, está organizada em dois espaços: no primeiro está o guichê para o público externo, com mesas, computadores e materiais administrativos em geral; no segundo está uma janela para os internos (onde ficam arquivos, documentações e itens de papelaria). Se no primeiro havia uma caneta presa à corrente (para não ser levada pelos que assinam o controle de entrada), no segundo, rolos de papel higiênico estavam fixos à parede por um arame improvisado. Os alunos deviam retirar apenas a quantidade a ser usada, mas o rolo completo não lhes era confiado[4].

Dali em diante, uma espécie de saguão divide a estrutura administrativa do restante da Escola: logo à frente está o bloco de salas de aula (dividido em dois andares); mais adiante, localiza-se a área de lazer (onde estão cantina, quadras, refeitório e salas externas para projetos complementares (como a sala de Projeto de Vida – em que os alunos preparam planos pessoais de futuro ao longo de todo o ensino médio); numa saída à esquerda, está o portão para o chamado “Anexo”, onde ficam laboratórios de física e química, matemática e biologia, e a sala de leitura. Uma área verde, ao estilo de uma praça, divide os dois prédios. Mas a passagem entre eles é separada por um portão preto e pesado, feito de duas placas de metal. O impacto visual de sua densidade é amenizado por cartazes (campanhas da Secretaria de Educação; listas de chamada; avisos em geral; relações de notas em provas etc).

Mas o que se destaca no ambiente é uma relação de sucessivas barreiras e elementos de segurança, impondo controle, confinamento e, de forma especial, atenção com o patrimônio material.

[4] Em 2016, após a realização da pesquisa de campo, arames e correntes para prender o rolo de papel higiênico e caneta foram retirados. Acessórios específicos para papel foram instalados nos banheiros.

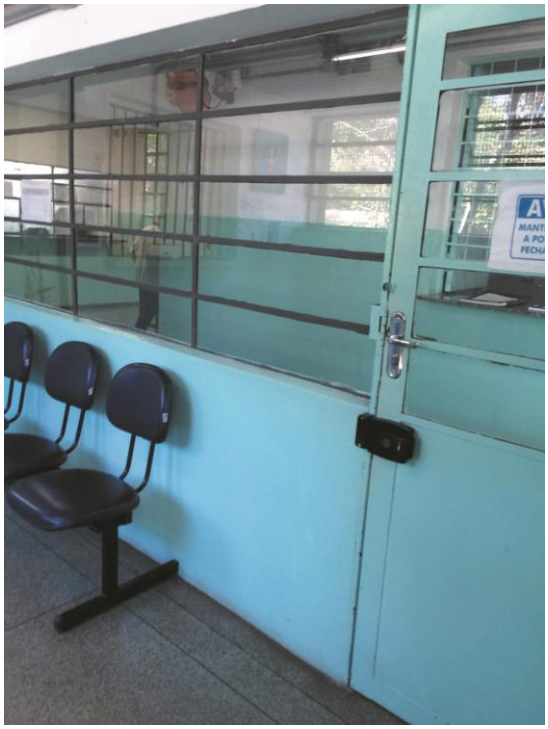


Figura 4.10: Porta entre secretaria e interior
(com controle automático). Ago/2016

Figura 4.11: Após segundo guichê da secretaria, grade para passagem
ao saguão, que distribui acesso ao corpo principal da Escola. Ago/2016

Figura 4.12: Saída do saguão para a área verde interna, que, por sua vez, dá acesso ao “Anexo” de laboratórios. Ago/2016

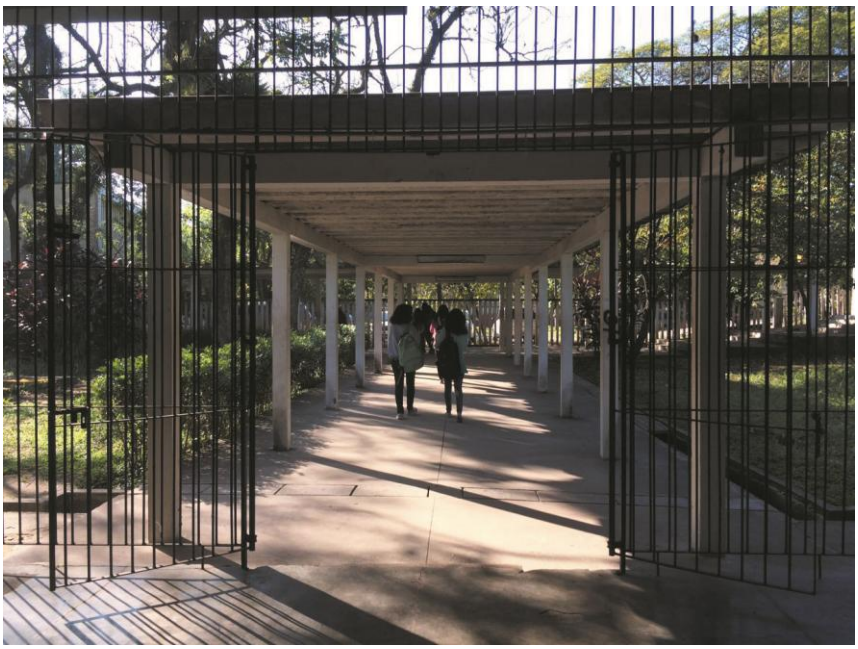


Figura 4.13: No caminho inverso, grade na saída do “Anexo” para pátio interno. Ago/2016

Figura 4.14: Grade com ferrolho na porta do almoxarifado. Ago/2016

Figura 4.15: Grade entre andar térreo e escadas que dão acesso ao piso superior, também com salas de aula. Foto: Carlus Maximus. Ago/2014

Figura 4.16: Porta entre saguão e área de lazer (quadra coberta ao fundo, após o corredor). Ago/2016

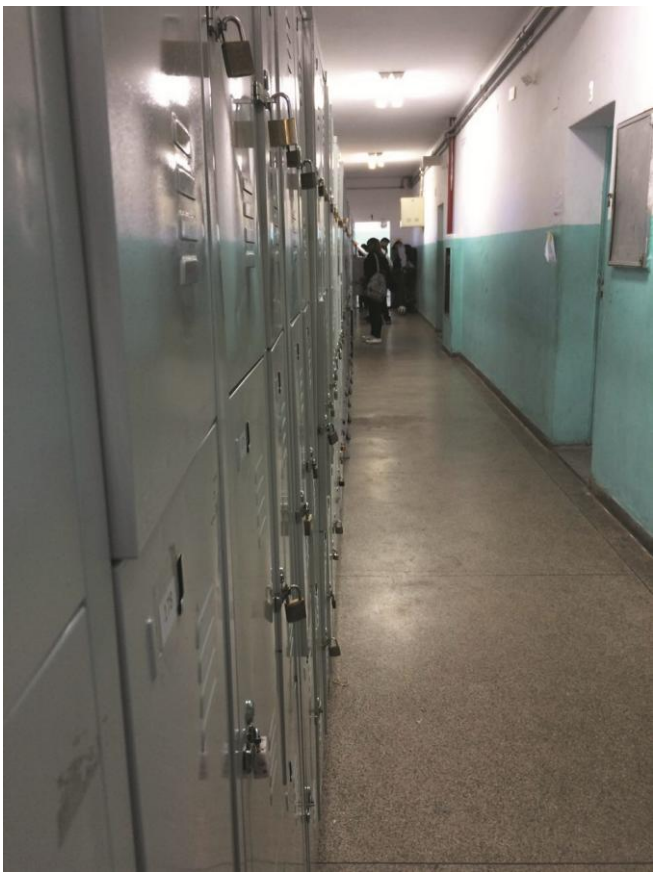


Figura 4.17: Armários individuais (fechados com cadeados) dos alunos em corredor térreo que dá acesso a salas de aula. Ago/2016

Figura 4.18: Grades nas janelas das salas de aula. Visão de quem está na área de lazer. Ago/2016

4.1.2 Bloqueios internos

Não há informações históricas registradas sobre os momentos em que o conjunto de portas, muros e grades foi instalado no local. A Escola foi inaugurada no atual prédio em 1952[5]. Portanto, é anterior às décadas de 70 e 80 do século XX, quando a edificação massiva de estruturas de segurança tornou-se um fenômeno urbano na cidade de São Paulo. Tereza Caldeira (2000) relata a contradição entre este movimento de fechamento dos espaços físicos e o processo de reabertura democrática brasileira. Seu estudo é o das narrativas sobre segurança, violência e medo entre moradores de diferentes bairros. Acompanhando as mudanças arquitetônicas que redefiniram formas de viver e ocupar a metrópole, os discursos em torno da insegurança reforçaram limites e obliterações simbólicas na população. Estigmas sobre crimes e seus autores, por exemplo, reproduziam percepções de violência que implicavam em novas formas de organizar o espaço na cidade.

[5] A história da Escola é apresentada no próximo item.

> Essas narrativas e práticas impõem separações, constroem muros, delineiam e encerram espaços, estabelecem distâncias, segregam, diferenciam, impõem proibições, multiplicam regras de exclusão e de evitação, e restringem movimentos. Em resumo, elas simplificam e encerram o mundo. As narrativas de crimes elaboram preconceitos e tentam eliminar ambigüidades. (CALDEIRA, 2000, p. 28)

A forma de conviver com esses aparatos de segurança pode ser observada na narrativa dos alunos da Alberto Torres. Nessa análise, há uma relação entre a percepção do espaço físico, restrições disciplinares e uma tensão associada à autoridade local. Para compreender a escola como espaço público potencial para a formação de sujeitos políticos, a interpretação das restrições ao livre trânsito dos corpos é particularmente interessante, em especial quando se compara com uma narrativa oficial de igualdade e isonomia de acesso – que é o discurso da escola pública. No estudo de Caldeira, a hipótese da cidade como espaço público foi confrontada pela formação de enclaves na cidade (evidenciados pelos condomínios fechados e prédios residenciais fortificados). Novas organizações espaciais também foram verificadas entre as classes populares, com grades, alarmes e hábitos de segurança. A autora sugere que “os espaços materiais que constituem o cenário para a vida pública influenciam o tipo de relações sociais possíveis neles” (CALDEIRA, 2000, p. 302).

Tal reflexão nos leva a tentar compreender não apenas os muros externos da Escola como dispositivos de fechamento, mas agora, especialmente, suas divisões internas. Quais são os distanciamentos que estabelecem? Para Caldeira (2000), a privatização e o enclausuramento na cidade minam o espaço público moderno, com seus ideais de acessibilidade, igualdade e livre expressão. Tornam-no, então, um espaço fragmentado, constrangido (amedrontado) e constrangedor (porque impõe distâncias). Consequências semelhantes podem ser imputadas a uma organização interna que divide espaços sob mecanismos de clausura e detenção.

Foucault (2014) já chamara a atenção para a mudança de vetor da geometria dos prédios de instituições disciplinares. Ao referir-se aos planos dos acampamentos militares do século XVIII, ele avalia que

> toda uma problemática se desenvolve então: a de uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los. (FOUCAULT, 2014, p. 169)

Não se trata, portanto, de grande novidade que as questões prediais da Escola sejam funcionais para seus controles internos, embora não se possam negar as motivações dos muros diante da insegurança pública numa metrópole como São Paulo e seus indicadores de violência. A compreensão da escola como ambiente de conflitos e como **arena de comunicação pública**, no entanto, nos convida a um exame histórico dessas materialidades envolvidas em seus projetos arquitetônicos e nos objetos que a compõem.

4.1.3 O passado que resiste

Uma sala de espera com bancos antigos de madeira maciça se situa numa rota de passagem entre a secretaria e o interior da Escola. Em 2015, os bancos passaram meses quebrados ao longo da pesquisa de campo (foram retirados em 2016). Eram três móveis raros, escuros, que impunham formalidade ao ambiente, perfazendo uma área quadrangular. O lugar tem função decorativa e ambiente frio (nunca é alcançado pela luz do sol); está quase sempre vazio ou é apenas provisoriamente ocupado por quem se detém a cumprimentar alguém, a caminho das salas de aula. É como se o espaço estivesse congelado na história, trazendo de volta o passado “ausente”, que assim se restabelece (LEFEBVRE, 1983). Ali uma imagem provoca estranhamento a quem se atenta aos detalhes, como se estivesse fora de contexto:

Figura 4.19: Retrato de Alberto de Seixas Martins Torres (1865-1917) na parede, refletindo o interior da Escola. Ago/2016

Alberto Torres paira sobre a sala de espera. Mofo e umidade pintam o retrato com ares arcaicos. O jornalista, político e advogado fluminense que dá nome à Escola é biografado como uma personalidade de seu tempo com ideais republicanos e nacionalistas entre o fim do século XIX e início do XX. Publicou artigos em jornais que posteriormente foram compilados em obras como A *Organização Nacional*[6]. Escreveu ainda *As Fontes da Vida no Brasil*[7] e *O Problema Nacional Brasileiro*[8], em que defendia a proposta de uma identidade nacional, da federalização e da reorganização de um Estado forte, entre outros temas. Foi deputado federal, estadual, governador do Rio de Janeiro, ministro do Supremo Tribunal Federal e ministro de Estado em diferentes pastas. Sugeriu reformar a Constituição de 1891 e teria sido um dos primeiros juristas a tratar do instrumento do mandado de segurança, como recurso de proteção do indivíduo em caso de arbitrariedades num período de florescimento das ideologias racistas e fascistas (ÁVILA, 2013; BARIANI, 2007). O quadro desgastado em sua homenagem na parede da Escola, no entanto, está ligado a sua defesa da singularidade do homem da terra, do lavrador, da gente rústica do campo.

---

[6] TORRES, Alberto. **A organização nacional.** 4.Ed. São Paulo: Ed Nacional; Brasilia: Ed. UnB, 1982. (Temas Brasileiros, 39).
[7] TORRES, Alberto. **As fontes da vida no Brasil**. Rio de Janeiro: Papelaria Brasil, 1915.
[8] TORRES, Alberto. **O problema nacional brasileiro**: introdução a um programa de organização nacional. 4.Ed. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: Ed. UnB, 1982. (Temas Brasileiros, 38).

Havia intenso debate no início do século XX acerca do modelo educacional a ser criado para as chamadas escolas rurais brasileiras. Torres defendia que as escolas no interior se mantivessem como garantidoras daquela identidade primária, a legítima marca diferenciadora de um povo que, fora isso, se assumiria como colonizado numa nação importadora de instituições e padrões alheios. Tais escolas deveriam preparar os alunos para a atuação profissional em seus lugares de origem, em vez de lhes impor um padrão econômico e de trabalho fora de seu contexto.

Uma ideia assim de povo brasileiro conflitava, no entanto, com as propostas liberais de igualdade de direitos e homogeneização do ensino no campo e na cidade. Torres perdera o debate nacional, à medida que as escolas rurais foram precarizadas e um modelo de urbanidade e industrialização tomou conta do País após a República – quando então surgiram os grupos escolares (ÁVILA, 2013, p.30-34). Mas a lembrança de sua insistência com uma formação agrícola tradicional rendeu a Torres, mesmo depois de sua morte, a homenagem com o título da Escola paulista (RUMO AO CAMPO, 1952, p.1). O Colégio fora criado antes disso, em 1932, já como um elemento misto, chamado Grupo Escolar Rural de Butantan, para filhos dos funcionários do Instituto de mesmo nome (BROIDE; BROIDE, 2013; MOTA, 2006). Em 1936, as ideias de Alberto Torres estavam impregnadas na condução da Escola (ainda Grupo), como se pode verificar no editorial de lançamento do jornal Rumo ao Campo (Figura 4.20), elaborado por alunos já naquela época[9].

O Grupo foi transferido depois para a sede atual, numa região ainda com fazendas e matas na zona Oeste da cidade.

[9] Antigas edições do periódico foram recuperadas pelo Projeto Memória, realizado pela Escola e que está relatado no blog criado pelos alunos em 2014. Disponível em: < http://redealbertotorres.blogspot.com.br>

RUMO AO CAMPO

Orgam dos alumnos do GRUPO ESCOLAR RURAL DE BUTANTAN

ORIENTAÇÃO DO CORPO DOCENTE — COLLABORAÇÃO GERAL

ANNO I | Butantan - São Paulo — Agosto de 1936 | NUM. 1

"RUMO AO CAMPO"

Cheio de vida e animado por uma grande esperança o jornal pequenino no tamanho mas grande no ideal, surge no Grupo Escolar Rural de Butatan.

E' orgam dos alumnos deste estabelecimento que com muita coragem desenvolvem o maximo dos programmas actuaes — o Ruralismo.

"Rumo ao Campo" vem despertar nas creanças desta escola o amor e o enthusiasmo que devem ter pela vida do campo, pelo amanho das terras de onde brotam os grãos que enchem os nossos celeiros, a terra que nos dá generosamente os fructos que fazem a delicia de nossas merendas, as flores que encantam a nossa vista e nos embriagam com seus perfumes, as hortaliças que nos dão saude, merece de todos nós muita dedicação.

"Rumo ao "Campo" esta folha mensal será como um estandarte desfraldado, acolhendo em torno de si todos aquelles que se interessem pelo assumpto que constitue o programma de nossas escolas ruraes.

"Rumo ao Campo" vem animar os alumnos deste estabelecimento ao estudo, afim de que possam com facilidade descrever com suas idéas simples, as bellezas que o ensino rural offerece.

"Rumo ao Campo" aqui está, a sua vida depende do apoio dos alumnos, do concurso dos professores e de todos que sintam enthusiasbo pela vida do campo em suas diversas actividades.

O nosso glorioso Estado de S. Paulo com os demais Estados do Brasil quer com elles trilhar pela senda do progresso convidando a todos a seguir na marcha victoriosa rumo ao campo.

No seio da terra está o segredo de um Brasil novo, mais rico e mais feliz.

NOSSO CANTO

No dia que vieram as alunas da Escola Normal Padre Anchieta visitar-nos, cantamos o "Trutu Marambá", arranjo de Fabiano Lozano.

Está bem ensaiado a tres vozes.

Esta canção causou uma boa impressão ás visitas, porque eu cantando, notei que a fisionomia de d. Maria Augusta a todo instante mudava de admiração, chamando atenção de suas alunas. Ela chamou-nos de artistas e disse que nem a Carlos Gomes nós não nos esquecemos.

Ela viu seu retrato feito pelo Belmonte, e que nós colorimos, puzemos no quadro e temos em nossa frente como patrono de nossa classe.

Cantamos mais uma canção — "Manhãs de Sol" a uma voz.

Nós sempre cantamos para visitas. D. Chiquinha tambem nos elogiou muito pelas nossas canções.

D. Dinorah gostou muito da ultima festa e que lhe representamos quando deixou este grupo. Chegou a chorar de comoção pelo canto sentido que nós lhe dedicamos.

Jacyra Nogueira

4.º grau — 11 annos.

Missões Salesianas

Nós alunas do 4.º ano fomos á Radio Difusora São Paulo e lá ganhamos 7 livros. Entre eles ha um escrito sobre os indios do Amazonas.

Nós lemos e nos interessa-

Figura 4.20: Primeira edição do jornal Rumo ao Campo, de 1936, elaborado por alunos do Grupo Escolar Rural de Butantan.

Figura 4.21: Primeira sede da Escola no Instituto Butantan. Disponível em <http://lemad.fflch.usp.br/node/8021>.

Resquícios da área rural e das matas da região estão em árvores que circundam o terreno e o pátio lateral da Escola, onde os estudantes passam o intervalo das refeições. Há mais de Alberto Torres do que se possa imaginar naquele espaço. Nos fundos do prédio, um dos professores acumula a função de caseiro. No entorno, cultiva horta para consumo próprio e cria animais como coelhos, galinhas e perus. Em algumas ocasiões ao longo da pesquisa, os debates com os alunos foram interrompidos pelo canto insistente de seu galo pela manhã.

Figura 4.22: Parte do terreno em que está a residência do caseiro. Agosto de 2016.

Esse mesmo professor caseiro, no entanto, recentemente perdera o vínculo com a Escola por ter participado do movimento grevista docente de 2015. Estava impedido de circular pelas áreas comuns e conviver com os alunos. Mas continuava a cuidar daquele espaço rural no meio da metrópole – sua casa –, avistando os alunos pelo pátio e recebendo estudantes de escolas particulares para reforço de aulas de matemática.

Nos fundos da Escola estão também a quadra esportiva e o pátio, ambos cobertos. É onde ocorre boa parte das festas e eventos comemorativos, geralmente relacionados ao encerramento de projetos especiais, à recepção de novos alunos, apresentações culturais e protestos, assembleias ou outros atos reivindicatórios. Em um dos extremos do pátio, um palco; em outro, a cantina, onde os estudantes podem comprar lanches e bebidas quando não consomem a merenda distribuída

gratuitamente pelo governo do estado ou as refeições trazidas de casa. Atrás da cantina, saindo do ambiente do pátio, está o refeitório.

Já a quadra esportiva é lugar predileto de boa parte dos alunos. É espaço de disputas, das mais diversas possíveis. A prática do esporte é, por um lado, ritualizada como um espaço lúdico. Por outro lado, grupos revelam que os momentos de atividades físicas expõem conflitos pouco verbalizados, com corpos e diferenças em evidência.

Se à frente do terreno, após o vazio do estacionamento, está o prédio administrativo e, ao fundo, estão os espaços ocupados nos momentos de descanso dos alunos, no bloco intermediário estão as principais salas de aula. Elas se dividem em dois andares. No primeiro nível, estão dois corredores (que se bifurcam após a entrada principal, onde estão os armários individuais e o acesso aos fundos da Escola). Os banheiros estão localizados no piso térreo, próximo ao bebedouro de água. Nessa área, casais de namorados demoram para se dirigirem às aulas; pequenos grupos se aglutinam e se entreolham; rivalidades e tensões se notam. É local de afirmação e de negação, de entendimento e de conflito.

4.1.4 Um projeto republicano

A fotografia de Alberto Torres, bem como sua participação indireta na constituição da Escola, não é lembrada pelos alunos durante a pesquisa empírica. Mas a história de um passado distante ainda conforma o movimento dos corpos e se faz materialmente presente pela vivência nos espaços. As discussões de Alberto Torres e outros intelectuais sobre os programas de difusão da educação popular marcaram a implantação da República no final do século XIX e , como se nota neste caso, se refletiriam por um longo período à frente (SOUZA, 1998[10] apud DORÉA, 2013, p. 165). Grande parte desse debate estava condicionada especialmente pela construção de casas escolares propícias a um objetivo civilizador. Diferentes projetos nacionais e estaduais foram elaborados com o objetivo de criar padrões a

[10] SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.

um modelo pedagógico que conviesse a uma pátria “ordeira e progressiva” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000[11] apud DORÉA, 2013, p. 168).

De inspiração norte-americana, os grupos escolares tornaram-se o tipo republicano preferencial de instituição escolar porque estabeleceu um regime de ensino mais complexo, com conteúdo curricular diversificado, superando os objetivos simples de aprender a ler e a escrever que se encontravam nas escolas dispersas até então. Por eles, começava a se organizar uma estrutura de educação pública e universal no País – desafio enfrentado pelo Reino Unido, por exemplo, no início do século XIX, mas com a forte matriz religiosa e voluntária fornecendo a base de uma rede escolar formada desde o fim do século XVII (ARIBA; ARIBA, 1953, p.13-15). Já no Brasil, a expulsão da ordem dos jesuítas na segunda metade do século XVIII havia levado à desorganização de uma base escolar que vinha sendo moldada por princípios eclesiásticos, dissolvendo uma estrutura institucional que modelava já um conjunto de estabelecimentos.

O primeiro grupo escolar brasileiro foi inaugurado em 1893, em Marília (SP). Em 1919, o governo de São Paulo disseminava informações sobre a adequação das construções conforme três protótipos: grupos escolares (maiores), escolas reunidas (intermediárias) e singulares (pequenas).

Pouco mais tarde, Anísio Teixeira, como diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (no Rio de Janeiro), entre 1931 e 1935, propôs a criação de um sistema escolar, com separação funcional de espaços: o lugar de ensino (estruturas simples e econômicas) e o lugar do parque (para socialização dos educandos, assistência alimentar, práticas esportivas e outras que extrapolavam o objetivo primeiro da escola – o ensino). Na sequência desse sistema, foram sugeridas as escolas *Platoon* (pelotão, em francês), organizadas conforme a quantidade de alunos e salas de aula. O plano de organização da rede escolar implantado por Teixeira no Rio de Janeiro exerceu influência nacional, com diferentes formas de implantação pelos estados e municípios Brasil afora (DORÉA, 2013).

O projeto arquitetônico da Escola Alberto Torres é de um grupo escolar (nos moldes também idealizados por Teixeira), de acordo com a quantidade de salas

[11] FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), n.14, p.19-34, 2000. (Número especial: 500 anos de educação escolar)

disponíveis e a amplitude do terreno. Sua estrutura física está organizada em três blocos liderados, à frente, pela administração burocrática e disciplinar.

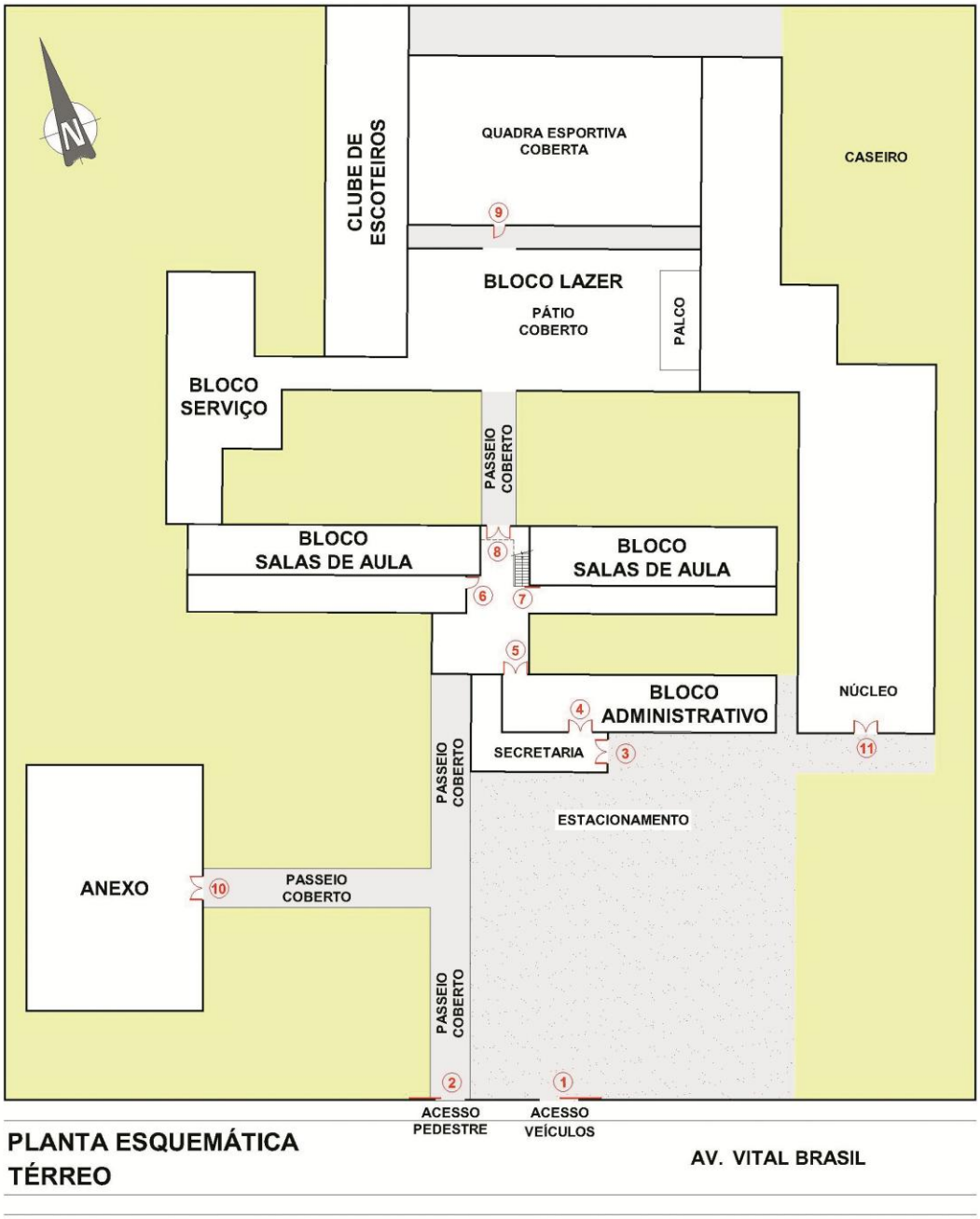


Figura 4.23: Distribuição do espaço escolar por blocos e funções. Números apontam barreiras de acesso aos diferentes ambientes, configuradas em portões e grades. Elaboração própria.

Na Escola Alberto Torres, os portões, grades e ferrolhos impõem fronteiras e limitam os acessos a territórios proibidos. Como eclusas que se abrem e fecham conforme o controle burocrático da secretaria, barreiras dividem o espaço da

“diretoria” e o resto – que é a grande parte da estrutura predial. Além das grades e das portas ou portões, nota-se a presença dos corredores – uns mais longos que os outros. Estreitos, orientam o fluxo e a direção dos grupos de alunos, evitando a dispersão e ordenando o tráfego especialmente para as salas de aula. Já os corredores que conectam o prédio principal à área de lazer e ao Anexo possuem aberturas laterais, são iluminados e arejados naturalmente.

Figura 4.24: Corredor de acesso direito a salas de aula no térreo. (Imagem de fevereiro de 2013, data de alagamento na Escola após forte chuva). Disponível em: <http://albertotorresacessa.blogspot.com.br>

Figura 4.25: Corredor de acesso a área de lazer. (Imagem de junho de 2014, em dia de festa junina.) Disponível em:<http://albertotorresacessa.blogspot.com.br>

Figura 4.26: Corredor de acesso ao Anexo. (Imagem de fevereiro de 2013, após alagamento na Escola.) Disponível em: <http://albertotorresacessa.blogspot.com.br>

Entre os alunos da Alberto Torres, as salas trancadas (como a do almoxarifado) denotam a preocupação administrativa com os recursos materiais. As grades e portões indicam esforços de preservação e compõem um clima de insegurança local. Os ferrolhos pesados às portas emitem suas mensagens. Mas a evidente preocupação com os bens choca-se com a queixa da ausência de equipamentos, conforme relato dos alunos. Oficialmente, a Escola afirma possuir televisão, copiadora, equipamentos multimídia, impressora, DVD, retroprojetor, equipamentos de som, fax e computadores (no laboratório, conforme Figura 4.27, e para uso administrativo). Já o prédio “Anexo” conta com laboratórios de física e química, matemática e biologia; e com a Sala de Leitura (biblioteca), com acervo de oito mil volumes. Nas salas de aula convencionais, carteiras escolares e mesas individuais. À frente da sala, cadeira e mesa para o professor e, atrás dele, quadro negro escrito a giz (Figura 4.28).

Figura 4.27: Laboratório de computadores. Março de 2013. Disponível em: <http://albertotorresacessa.blogspot.com.br>

Figura 4.28: Sala de aula convencional para aproximadamente 40 alunos. Fevereiro de 2013. Disponível em: <http://albertotorresacessa.blogspot.com.br>

4.2 MAIS ALÉM DOS MUROS

Temporalidades e espacialidades cruzadas se confrontam e se complementam na Escola: o passado ainda conforma a distribuição e uso do espaço físico, enquanto as formas de ocupação mesclam a modernidade dos telefones celulares dos adolescentes, do laboratório de informática e o diálogo com as novas

mídias. A convivência dos alunos com tais ambiguidades parece incorporada no cotidiano, sem assombros com o canto do galo, sem receio do olhar de Alberto Torres no retrato envelhecido, sem torpor com as grades, cadeados ou vazios das salas.

Embora os alunos não tenham trazido para os debates qualquer menção mais específica às instituições que circundam seu exterior, a Escola não flutua como num mundo desconectado de seu entorno. Ela divide parte de seu espaço à esquerda com um grupo de escoteiros a quem coube utilizar algumas salas desocupadas em fins de semana. Em determinadas situações, os alunos voltam a usar o local especialmente para atividades de lazer (Figura 4.29). Ao lado dos escoteiros, está um dos principais postos de saúde do bairro.

Em 1964, por decreto, o então governador de São Paulo, Adhemar de Barros, transferira parte do terreno do “Grupo Escolar Rural Alberto Torres” (SÃO PAULO, 1964) ao Centro de Saúde Escola do Butantã, que hoje usa o nome fantasia Centro de Saúde Escola Samuel Pessoa[12], vinculado à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. O posto realiza atualmente serviços gratuitos de assistência primária, além de ser um centro de aprendizado para graduandos na área de saúde e de pesquisa. Oferece ainda distribuição de medicamentos, vacinas, consultas médicas e atendimentos especializados em fonoaudiologia, fisioterapia, pediatria, geriatria, saúde da mulher vítima de violência, medicina chinesa, além de vários serviços comunitários, de pesquisa e extensão. A proximidade com o Instituto Butantan lhe reforça um estigma de um centro diferenciado de saúde – o que pode ser também um sinal das permanências históricas sobre a constituição do bairro em torno de um pólo científico e de conhecimento (BROIDE; BROIDE, 2013, p.63).

[12] Samuel Barnsley Pessoa (1898-1976) foi médico ativista no campo da saúde coletiva. Sua atuação política influenciou a trajetória científica ligada às endemias rurais registradas numa estrutura fundiária altamente concentrada. Foi um dos maiores parasitologistas brasileiros, mas sua biografia é marcada especialmente pela militância comunista, que lhe rendou perseguição e prisão em 1975, durante a ditadura militar (HOCHMAN, 2015).

Figura 4.29: Área de lazer dividida entre a Escola
e o clube de escoteiros. Ago/2016

Figura 4.30: Imagem aérea da região mostra terreno do Centro de Saúde Escola, tangenciando a área da Escola Estadual Alberto Torres. Exatamente em frente, Igreja Católica, com Fórum Regional ao fundo. O Instituto Butantan está localizado no fim da rua. Mapa produzido a partir do recurso Wikimapia (www.wikimapia.org).

Em frente à Escola, está a Paróquia Nossa Senhora dos Pobres, que realiza festas populares, mantém centro de atenção e apoio a comunidades carentes, além de realizar cursos à comunidade. A instituição possui atividade intensa no bairro, com uma legião de fiéis bastante ativos como voluntários em ocasiões como quermesses, leilões e bazares populares.

Apenas para circunscrever o trecho de aproximadamente 50 metros onde está a Escola, encontra-se, logo ao final da rua, o Instituto Butantan, seu local de origem, com áreas preservadas de mata, edifícios de pesquisa, museus e espaços de convivência. Ele faz divisa com a Cidade Universitária, sede da Universidade de São Paulo (USP) – a maior instituição de ensino superior da América Latina.

Há mais a se dizer sobre essa localização privilegiada da Escola, ao lado de centros envolvidos em atividades cívicas, prestação de serviços públicos de saúde, ensino e pesquisa, além de uma vinculação histórica com o bairro. Entre outros vizinhos, está o Fórum Regional do Butantã, inaugurado em 2011, e onde são apresentados cerca de 900 novos processos mensalmente relativos a diferentes áreas do direito, como cível, família e violência contra a mulher. Segundo o Tribunal de Justiça de São Paulo, o fórum é um dos 12 digitalizados do Estado, com processos inteiramente informatizados (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SÃO PAULO, 2012). É símbolo de modernização do acesso às instituições de Justiça.

A menos de um quilômetro da escola, uma das mais modernas estações de metrô (Estação Butantã – Linha 4) de São Paulo foi inaugurada em 2011. Desde então, o movimento na Avenida Vital Brasil (ao final da qual está situada a Escola, no número 1.260) cresceu exponencialmente. A via consolidou-se como o eixo principal do bairro, contando com comércio diversificado, bancos, serviços públicos (como o posto do Instituto Nacional de Seguridade Social – INSS), universidade privada (São Judas Tadeu) e escolas técnicas (de tecnologia e enfermagem).

A Estação Butantã tem capacidade diária de 35 mil passageiros. Está integrada com terminal metropolitano de ônibus, que conecta linhas para outros dez municípios a Oeste da capital (como Osasco, Carapicuíba e outros) – o que faz do local um *hub* de acesso a várias áreas da cidade e região metropolitana.

4.2.1 Diferenças ao redor

A conexão com o centro via metrô transformou o fluxo de veículos na região e já reconfigurou a geografia local. A expansão metroviária e o deslocamento do terminal de ônibus para a região fazem parte da Operação Urbana Butantã – Vila Sônia (estação final da Linha 4 – Amarela). Ao longo das obras, entre 2005 e 2010,

o valor do metro quadrado de imóveis residenciais na região do Butantã sofreu valorização de 45%. Em 2009, o bairro recebeu 2,5 mil novos apartamentos residenciais (FIORAVANTI, 2014). Em 2010, a densidade populacional na região foi de 4.336 habitantes por quilômetro quadrado, com crescimento de 0,29% entre 2000 e 2010 (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2012, p.9). Essa taxa ainda era baixa se comparada a outros bairros vizinhos e bem mais adensados, como Raposo Tavares (0,94% de crescimento no mesmo período e adensamento de 7.950 hab/km²) e Rio Pequeno (crescimento de 0,59% e ocupação de 12.212 hab/km²) – regiões mais pobres e, em alguns casos, em situação fundiária irregular.

O contexto espaço-temporal em que a Escola Alberto Torres foi construída (nos moldes republicanos de um grupo escolar) parece em nada se assemelhar com o momento atual. De um cenário rural, que foi se transformando a partir de um raio modernizador do centro para a periferia da cidade, restam poucos resquícios históricos.

Figura 4.31: Construção da Avenida Vital Brasil. Imagem de 16/07/1928[13].

[13] As fotos antigas (Figuras 4.31 e 4.32) relativas à Avenida Vital Brasil pertencem ao Acervo Fotográfico do Arquivo Histórico de São Paulo.

Figura 4.32: Avenida Vital Brasil em 1959,
com comércio de rua em seus primórdios.

Figura 4.33: Congestionamento na Avenida Vital Brasil, próximo à estação
de metrô. Agosto de 2014. Foto: Reinaldo Canato / UOL.

Os espaços no bairro se configuram ao longo de bolsões estratificados por renda. Próximo da Escola, a renda domiciliar média mensal das unidades residenciais no coração do Butantã varia de R$ 10 mil a R$ 14 mil. Ao lado, na região do Rio Pequeno, a renda cai para R$ 3,1 mil a R$ 6,2 mil. Um pouco mais distante dali, próximos da rodovia, locais como o Jardim Jacqueline registram renda domiciliar mensal entre R$ 1,24 mil e R$ 3,1 mil (FIORAVANTI, 2014). Duas das

favelas mais adensadas da região (São Remo e Nova Alba) tiveram alta concentração de mortes entre moradores com até 49 anos, em 2014. Os dados foram analisados pelo Centro de Saúde Escola do Butantã, que comparou as estatísticas com áreas vizinhas à unidade e que também é atendida por seus serviços de saúde. O Butantã propriamente dito (alguns o chamam de *City Butantã* – região mais nobre) registrou apenas 6,45% de mortes até 49 anos, ante a concentração de 50% verificada na Nova Alba e de 34,78%, no Rio Pequeno. Ambas as favelas foram consideradas com nível apenas regular de saúde (CSEB, 2015). Já no levantamento elaborado pela Secretaria da Segurança Pública de São Paulo, no mesmo ano de 2014, a área coberta pelo distrito policial do Butantã (cuja delegacia está a cerca de cem metros da Escola) registrou 1,8 homicídio para 100 mil habitantes – um das taxas mais baixas entre os 93 distritos monitorados na capital. Já duas áreas situadas na metade inferior do mapa a seguir (Figura 4.34), o Jardim Arpoador e o Jardim Taboão tiveram concentrações de 9,7 e 9,1 homicídios por 100 mil habitantes, respectivamente (G1 SÃO PAULO, 2015c).

Figura 4.34: Imagem do bairro Butantã produzida no site colaborativo Wikimapia a partir da foto de satélite do Google. À direita (imediatamente vizinhas do Instituto Butantan e da Escola Estadual Alberto Torres – no canto direito superior), ruas marcadas em amarelo indicam uma ocupação organizada, circundada por vias pavimentadas e terrenos devidamente identificados. À esquerda do mapa, avistam-se as áreas menos desenvolvidas do ponto de vista urbano, sem a mesma estrutura de vias. É nessas áreas, especialmente na parte inferior do mapa, em que estão as vilas com menor renda familiar. Circuladas em vermelho estão zonas reconhecidas literalmente como favelas – e mais adensadas.

A tarefa de caracterizar essas diferenças concentradas em um mesmo bairro da cidade de São Paulo problematiza a compreensão de um cenário socioeconômico complexo e diverso, pelo qual os alunos se movimentam diariamente em seus caminhos para a Escola. Eles experimentam as diferenças locais no cotidiano, mas também carregam históricos de mudança mais distantes – alguns de regiões mais afastadas da capital (por exemplo, do extremo Sul da cidade ou do Jardim Guaraú, área estigmatizadas por violência, por baixa renda e pela distância do Butantã – uma medida de diferenciação que mais tarde se demonstrará significativa); de outras cidades metropolitanas (como Cotia e Carapicuíba); de outros estados brasileiros (Bahia e Rio de Janeiro, por exemplo) e até de outro país (um aluno veio da Nigéria). Essas origens vêm à tona nos debates como estratégias de autovalorização, como pretendo indicar ao longo do trabalho. Fora isso, uma vez congregados na Escola Estadual Alberto Torres e reservados naquele que é o domínio espacial da unidade de ensino, os estudantes mesclam diferentes identidades: mantêm a antiga, mas formam uma nova, que é presente, conjuntural e que busca uma forma de expressão para melhor se definir. Todos são alunos de escola pública, uma marca própria de privações, exclusões e disputas. Eles a assumem com seus telefones móveis à mão e uma timidez provocativa, lançando olhares de suspeição para os integrantes da pesquisa.

4.3 APROPRIAÇÃO NARRATIVA DO ESPAÇO

Enquanto um mundo de contrastes se expõe aos alunos, é dentro do universo próprio da Alberto Torres que eles se encerram a partir do sinal que indica o horário de início das aulas. O cerceamento da liberdade de transpor as fronteiras com o ambiente externo dificulta que eles busquem formas de escapar das carências que a própria Escola cria. Ao debater, por exemplo, sobre a qualidade da merenda escolar e desafiados a escolher propostas de melhorias para a Escola, os alunos reclamam da imposição dos muros. Não se trata apenas de uma restrição física, que serviria como equipamento de segurança e cuidado com a comunidade escolar. Os muros representam a relação de tutela a que os estudantes estão

confinados, seja pela escola, seja pela família. O sentimento de privação associa-se com o constrangimento do limite da capacidade de responder por si:

> **Aluna 10A**: − Acho também que seria legal a gente poder sair na hora do almoço...
> **Aluno 1A**: − Nós somos muito privados.
> **Aluna 9A**: − A (colega) faz isso.
> **Aluna 5A**: − Ou sair só com o pai ligando. Ou sair e seu pai assinar. Você tem 18 anos na cara, seu pai tem que mandar email pra você poder sair.
> **Aluna 2A**: − É, porque eu acho que, tipo assim, se a pessoa depois da aula, poder sair pra almoçar, e não voltar, é responsabilidade dela. A falta vai ser ele que vai ganhar. Depois ele vai ter conseqüência lá na frente. Agora eu acho que é meio errado, tipo, não deixar a gente sair assim, sabe, pra almoçar fora. Porque se a comida daqui não é a desejar...

A diretoria, por meio do acesso pela estrutura física da secretaria, impõe os ritos de passagem, utilizando-se do poder burocrático e das ordens disciplinares. O controle automático para abrir a porta que dá acesso à Escola está com os servidores administrativos. Se os alunos escolhem seguir outro ritual que não o pré-estabelecido pelas normas de horários e atividades previstas no programa pedagógico, são sujeitados à disciplina burocrática – que, no caso a seguir, não é temida pelos alunos em função de eventuais penalidades aplicadas (o excesso de faltas, por exemplo, poderia resultar em repetência), mas é constrangedora exatamente porque é indicadora de uma subordinação.

Ao discutir sobre o movimento estudantil de ocupação das escolas estaduais em 2015, os alunos relembram também o protesto realizado contra a transferência de professores que se mantiveram em greve naquele mesmo ano (desrespeitando a ordem de retorno ao trabalho da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo). Naquela ocasião, eles extrapolaram as arenas discursivas da própria Escola para ocupar um espaço público mais amplo – a Estação de Metrô Butantã que, como vimos, é local de grande movimentação no bairro. Mas ao retornar, tiveram que novamente se encaixar sob a ordem disciplinar do regime escolar:

> **Aluna 3A**: − Mesma coisa, o negócio do cessamento dos professores. A gente foi, fez protesto, tudo, ela [a diretora] era contra. O que foi que aconteceu? Mais da metade da Escola, 150 alunos tavam lá pra fora... Na hora que a gente chegou atrasado, ela fez todo mundo assinar o papel de que, sabe, chegou atrasado[14].

Em outro momento, ao serem instigados a apontar uma maneira de encaminhar soluções para os problemas mais graves da Escola, os alunos discordaram da eficácia de protestos de rua. E relembraram o insucesso da manifestação em defesa dos professores cessados. Comprova-se o constrangimento ao final da ação, em que a Escola reforça a relação de subordinação dos estudantes a partir do controle de acesso ao espaço:

> **Aluno 9A**: − Melhor jeito pra fazer esse negócio aí, na minha opinião é reunir todo mundo na Escola e fazer passeata na rua. É o melhor jeito.
> **Aluno 5A**: − Ô, (Aluno 9A), deu alguma coisa quando a gente foi lá no... Não deu...
> **Aluna 5A**: − A gente pegou chuva e ainda teve que assinar o caderno lá embaixo.

A existência dos muros é compreendida como um elemento impositivo que os alunos tentam profanar quando relatam aqueles atos considerados como rebeldia – e que, nos registros burocráticos, são tratados como indisciplina escolar:

> **Aluna 13A:** − E eu acho que se a gente pudesse sair na hora do almoço, ia diminuir o número de pessoas que pula o muro...
> **Aluno 1A:** − E verdade, né?
> **Aluna 13A:** − Porque as pessoas que pulam o muro pra comprar alguma coisa, elas voltam pra Escola. Então ia diminuir o número das pessoas que pulam o muro.

[14] O "cessamento" é a finalização (neste caso, unilateral, pelo governo do estado) do contrato que desloca professores concursados da rede estadual para as escolas de regime integral. Desobedientes à convocatória do governo paulista para o retorno às aulas, quatro professores da Alberto Torres foram cessados e, com isso, obrigados a retornar para as antigas escolas. Entre eles, estavam professores admirados pelos alunos, que tiveram o vínculo rompido arbitrariamente. "Ela", mencionada pela aluna, é a diretora da Escola, que se manteve, por sua vez, fiel ao governo em virtude do cargo de confiança assumido.

Mas, para os alunos, o ato de insubordinação ao muro como principal marco do espaço escolar – aquele que o circunda, o delimita e o afirma diante do público externo – vem explicado, na seqüência do debate, não como indisciplina, mas como proposta para um dos principais focos de tensão dos estudantes naquele momento – a qualidade da merenda escolar.

> **Aluna 11A:** − Seria legal isso porque se a pessoa sai... Pode falar? Tá... Se a pessoa sai pra comer, vai economizar a comida daqui. Pode ter outra pessoa que não tem condição de sair e comprar uma comida. Então ela come a daqui. E ia economizar também a comida que vem pra cá, que o Estado paga pra ter essa comida. Ou seja, ia economizar dinheiro. Economizando dinheiro, tem como investir em outras coisas, como a estrutura da Escola... na educação, em várias coisas. Entendeu? Porque, aquele negócio, a comida vem pra ninguém usar. Tão gastando dinheiro naquilo sendo que ninguém usa.

A qualidade da merenda e a ausência de recursos para reforçar a infra-estrutura escolar (especialmente no que se refere à disponibilidade de equipamentos e materiais pedagógicos) estão entre os principais problemas da Escola, na opinião dos alunos[15]. As queixas surgem em meio a debates mais amplos. São tematizados no encontro discursivo do qual os alunos se apropriam para expor experiências angustiantes do cotidiano e do mundo vida. Para apresentar a hipótese de que a liberdade de sair da Escola pode constituir-se numa solução para problemas materiais da administração local, a aluna pede licença para se expor. A pausa (indicada pelas reticências) é acompanhada de um olhar para a mediadora e solicita um momento organizado para se colocar em meio às falas paralelas e tumultuadas dos colegas. Por fim, ela aguarda alguns segundos para os ânimos se acalmarem, confere se realmente pode seguir adiante e apresenta sua fala ansiosa por uma escuta. A aluna pede uma brecha também entre os portões principais da Escola para que as possibilidades “lá de fora” – além-muro – arejem os problemas internos. Não de forma estrutural, problematizando os aspectos econômicos e a gestão da distribuição alimentar na Escola, mas por meio da liberdade individual de ir e vir.

---

[15] **Aluna 4C**: − A comida. A comida é o principal da escola. A comida! Gente, não dá pra comer comida enlatada, não... Tô cansada.
Aluno 1C: Nossa, não aguento mais bolacha, mano!
Aluna 4C: Tipo, faz três semanas que tá dando bolacha todos os dias!

Há que se notar uma inversão aqui em relação às diferentes políticas públicas adotadas ao longo dos anos para abrir a escola à população em seus bairros (GONÇALVES; SPOSITO, 2002). Busca-se, com isso, atrair famílias e moradores para a comunidade escolar, criando novos vínculos de proteção à escola à medida que abre seus espaços para o desfrute de outros públicos. Mas os alunos demonstram uma necessidade em movimento contrário: querem eles sair de seu ambiente colegial, alcançar possibilidades de acesso ao que está no mundo exterior e desfazer amarras que os prendem à provação verificada no interior da escola. Tais políticas de enfrentamento da violência escolar desconsideram os tipos de violências geradas pela própria escola (CHARLOT, 2005).

Em seu estudo sobre a história das instituições carcerárias e disciplinares, Foucault (2014, p. 139) afirma que “a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço”. Mais do que dimensões de uso do espaço, a arquitetura indica formas de controle e administração dos corpos e “almas” – para usar a expressão do autor. A cerca é um dos instrumentos elementares para indicar fechamento aos outros, que permanecem do lado de fora, e aos internos, que se enclausuram em si mesmos. Na França dos séculos XVII e XVIII, os internatos aproximavam-se da arquitetura dos conventos (como também nas instituições de ensino mais tradicionais no Brasil), local de disciplina a partir do distanciamento do mundo exterior.

Outra instituição que, da mesma forma, guardava suas fronteiras, segundo Foucault, era a fábrica organizada conforme o princípio do quadriculamento no final do século XVIII. Nela, as figuras do guardião – dono das chaves e controlador da pontualidade dos operários – e o soar do sino que indica a divisão da jornada do trabalho são procedimentos disciplinares organizadores do tempo e do espaço. Na Escola Alberto Torres, o muro que separa o espaço pedagógico dos perigos da cidade é reproduzido dentro do estabelecimento de ensino: outras grades resguardam a diretoria e a autoridade; os espaços de lazer e os de estudo; o corpo principal e o anexo das práticas laboratoriais. As cancelas reservam “localizações funcionais” (FOUCAULT, 2014, p. 141).

Lá dentro e atrás dos muros, os conflitos se abafam numa associação direta com a autoridade. Retomando a arquitetura escolar, nota-se que a estrutura administrativa está localizada na parte da frente do prédio principal. Os alunos se dirigem a ela como a uma zona de conflitos. Ir para a diretoria envolve risco, ameaça

e tensão. A diretoria é um lugar com funções de policiamento e julgamento. No caso abaixo, é a sala onde se colhem depoimentos, local de averiguação, de pressão para confissões e denúncias. Certamente não se pode limitar essa avaliação a apenas seu contorno físico, mas, dentro de uma distribuição espacial, sabe-se entre os alunos onde tais coisas acontecem. O seguinte diálogo foi extraído do debate sobre a briga que marcou o segundo semestre de 2015, enquanto a pesquisa era realizada. Os alunos apresentam suas versões sobre o fato:

> **Aluno 5C**: − Eu! Na realidade, a confusão começou semanas antes do acontecido, do acontecimento porque quebraram a pia do banheiro. Aí foram dedurar quem foi – que foi o (Aluno Y) e outra pessoa nessa sala, foram dedurar lá na diretoria. Aí foi chamado o (Aluno Z), que não tá presente e envolveram o (Aluno X) no meio. Aí isso começou a confusão entre isso, que ficou fuxico pra cá, fuxico pra lá. E aí na hora que foi tentar resolver, aconteceu a briga.
> **Aluno 9C**: − Não, eu tava envolvido em tudo, na verdade. E a verdade é que quebraram a pia e aí foram pra diretoria. Só que meu amigo (Aluno X), tavam falando que ele tava espalhando pra todo mundo quem foi a pessoa que quebrou, só que não foi isso. E o (Aluno Z) tava falando que era ele que tava espalhando pra todo mundo. Aí a gente foi pra diretoria e o (Aluno Y) foi, e ele começou a falar que foi o (Aluno X) que quebrou a pia, sendo que não foi. Aí o (Aluno X) foi e entregou ele porque ele tava querendo ferrar. Aí chegou na hora da saída, ele os amigos dele fizeram uma roda e não deixaram ninguém entrar pra separar a briga enquanto ele, na covardia (porque luta), bateu no (Aluno X). Foi isso que aconteceu.

Num relato de conflito mais brando entre garotas que disputavam a liderança no clube de grafite[16], nota-se como o deslocamento **para a** diretoria é referido como algo culminante. É o ponto final das questões que não se resolvem nos demais espaços de convívio. Mas o quê e como se espera que a diretoria resolva? Também neste caso, verifica-se que a diretoria é um lugar reconhecido para a denúncia, a entrega, a queixa contra o(a) colega:

[16] Uma das propostas para o conteúdo diversificado (além do programa curricular obrigatório) no ensino médio integral em São Paulo é a organização dos chamados clubes escolares. No início de cada semestre, os alunos definem os temas, segundo interesses particulares (skate, música, estética, grafite etc), e os condicionam à aprovação de professores e diretoria. Em alguns casos, os clubes funcionam quase sem intervenção da equipe pedagógica; em outros, há participação e coordenação direta de um professor. O clube de grafite, naquela ocasião, tinha como uma de suas tarefas a pintura de algumas paredes da escola.

> **Aluna 3A**: − A gente **acabou** indo pra diretoria nesse dia... A menina disse que ninguém da Escola tava ajudando nada, que a gente só sabia reclamar, que ninguém tacava e pegava a mão na massa pra ir e fazer e que se ia fazer, ia fazer igual o... da mãe. Faltou até com respeito **lá** na diretoria. E disse, daí, como ela disse que ninguém tinha ajudado, a (Aluna 7A) foi falar: 'mas eu me ofereci pra ajudar, fui e conversei com a...' [frase interrompida por outra colega].

Em outra turma, durante reflexão acerca do significado de protagonismo (palavra-chave que orienta a narrativa oficial do modelo de ensino integral), os alunos exemplificavam atitudes e experiências mais ou menos autônomas na Escola. Percebe-se que a diretoria é um lugar não só de denúncias, mas de debates difíceis e fechados (porque não estão abertos a toda a comunidade escolar, mas se organizam em espaço administrativo próprio). A fala transcrita a seguir remete à representação de um confronto entre atores que não se utilizam de "armas" justas e "honestas" (se tentarmos interpretar o ditado em negrito), mas não só: cada ator tem armas diferentes. Por essas razões, é a "batalha" que é injusta O aluno tentava, assim, responder quando ou onde os estudantes não podem ser protagonistas:

> **Aluno 2B**: − Então, é na diretoria, não é na... **Lá o negócio é mais embaixo**, na diretoria.

Enquanto o debate se inflama entre os alunos que intensificam as críticas à autoridade imposta pela "classe burocrática" na Escola, expressa-se uma relação ambígua entre lamento e aspiração ao reconhecimento. Retomarei a análise do diálogo a seguir em outro momento (no capítulo 7). Por ora, ao tratar da forma como os estudantes constroem suas próprias narrativas em torno do espaço da Escola, saliento**,** na fala da Aluna 7A, o uso do advérbio de lugar **lá** (que também é utilizado na transcrição anterior, em negrito)**,** seguido pelo pronome pessoal **eles.** Ambos indicariam uma indeterminação não fosse pelo compartilhamento coletivo de seu referente, garantido pela experiência de uso dos espaços e das relações de diferença estabelecidas entre os diversos atores escolares. Podemos dizer: **lá** é um lugar distante para **nós,** alunos, porque **eles**, igualmente distantes, os ocupam.

> **Aluna 7A**: − Eu queria falar uma coisa que não tem muito a ver porque eles [apontando pra Aluno 5A e Aluna 5A] falaram dos líderes e aí lembrei... Porque, tipo, eu não sei explicar quando uma pessoa, tipo, uma pessoa é inteligente, tem umas notas melhor, chega **lá**, que nem o (Aluno 5A), ele mostra respeito. Agora, se eu chego **lá**, **eles** não olham na minha cara. Porque eu não sou uma pessoa que tem boa nota, não sou uma pessoa que tem tanta influência que nem ele, sabe?

Lá é um lugar conhecido pelos alunos. Tem localização específica e se distancia do restante da Escola. Mas tal distanciamento tem uma carga simbólica que se refere à falta de visibilidade e de reconhecimento à pessoa que tenta se afirmar além dos princípios contidos naquilo que poderíamos considerar de código moral estudantil. Quem ganha nome e respeito na aproximação – até mesmo para expressar uma opinião considerada válida a ponto de influenciar alguma decisão – é apenas o estudante que cumpre suas funções, a saber: registrar boas notas nas provas que classificam os aprovados e os reprovados.

Nesta e em outras ocasiões, os debates foram assumidos pelos alunos como oportunidades de ascender em termos de visibilidade, assumindo um lugar no espaço escolar que, de outra forma, lhes é negado. A narrativa compartilhada com os colegas abriu uma janela para a expressão que representa muito mais do que uma manifestação: é uma atitude performática de quem assume presença e voz no ambiente escolar – o que chamei de **assunção da presença,** que significa uma luta contra a invisibilidade e uma forma de subir a outro plano de reconhecimento, por meio da tomada de fala. Serve ainda para reclamar o reconhecimento à legitimidade de autoria além dos estereótipos, como faz a Aluna 2A:

> **Aluna 2A:** − Eu acho assim, não sei se tem muito a ver o que eu vou falar. É... Todo mundo encara, se a gente faz algum tipo de revolução, alguma coisa, todo mundo não encara como, não quer ver realmente o que tá acontecendo, mas quer ver que, tipo, tá um monte de “selvagens” tão fazendo isso, sabe? Pelo fato de tudo que já tem, que tá quebrando, porque isso também é levado em conta. As coisas que estão sendo quebradas... A pessoa não vê assim: nossa, ali é o (Aluno 8A). Não, ali é selvagem que quebra tudo. Então quando chega **lá** embaixo, não chega como uma pessoa que tá fazendo isso. ‘Ah, essa pessoa não tem o que fazer, destrói tudo e agora quer fazer uma revolução’?

Durante a experiência de campo, testemunhei a tentativa de aproximação de um aluno à sala de professores, situada no espaço da diretoria. O aluno chegou à

porta e foi interpelado pela coordenadora, que o questionou o que fazia ali. Ele respondeu que precisava falar com um professor, mas foi brecado porque deveria compreender que aquela zona espacial deveria ser respeitada pelos estudantes. A coordenadora da Escola complementou, como explicando-se a mim (observadora desse encontro) que “até isso” precisava ser ensinado aos alunos. Se a direção é o local da denúncia, da inquirição e de exclusão, conforme relatos anteriores, é também o espaço que se esconde sob o manto do sagrado (lugar intransponível, onde não se pode ir).

Estudo produzido nos Estados Unidos sobre a percepção de estudantes quanto aos dispositivos de segurança em escolas secundárias (*high schools)* revelou um efeito colateral que acaba por minar os próprios objetivos disciplinadores desses instrumentos: os estudantes sentem-se *desempoderados* na escola e deixam de reconhecer o papel dos administradores à medida que não se percebem ouvidos (BRACY, 2011, p. 389). Na Alberto Torres, a ausência de uma ponte comunicativa entre os estudantes e o corpo burocrático da Escola (que eles condensam sob o título de diretoria, conforme tenho usado neste texto) também é a percepção de fundo em torno das barreiras espaciais. O resultado das imposições muitas vezes justificadas pela necessidade de segurança no ambiente escolar, segundo outras pesquisas empíricas norte-americanas, é a produção de apatia nos estudantes em relação à escola e uma dificuldade de adesão às normas disciplinares (NOGUERA, 2003).

Os alunos citam ainda outras restrições de deslocamentos pela Escola. E demonstram que não são os únicos submetidos a tais impedimentos porque, a seu lado, estão os professores – os párias da equipe pedagógica, na interpretação dos estudantes. Nessa situação, recebem dos estudantes o tratamento solidário diante da privação imposta por uma autoridade que se sobrepõe a todos. Há que se ressaltar, no entanto, que o olhar compreensível dos alunos é seletivo – em outros momentos, as críticas a outros docentes são incisivas. Nos próximos exemplos, são justamente os professores punidos pela adesão ao movimento grevista de 2015 que surgem no discurso defensivo e associado à livre movimentação pelo espaço escolar:

> **Aluna 7C**: − É como o (Professor W), que depois que foi cessado não pode andar pela Escola. E ele é caseiro da Escola!
> **Aluno 1C**: − E ele mora na Escola! Como é que ele não vai...
> **Aluna 1C**: − Não vai dar oi, né?
> **Aluno 1C**: −...Ele vai sair então andando [dramatiza com braços cruzados, demonstrando imobilidade desse professor] assim sem falar com ninguém?
> **Aluna 7C**: − Ele não pode circular no horário de funcionamento da Escola.
> **Aluna 12C**: − Você vê, teve um dia que a gente chegou com um ônibus ele tava falando com a tia da cantina, tava lá fora, no cantinho deles, conversando. Na hora que ele viu o ônibus chegando, ele entrou. Ele nem ficou porque ele viu que o pessoal ia falar com ele.
> **Aluno 1C**: − E não porque ele quis, que ele fez isso.

É interessante contrapor esse fato à eloquência da "pedagogia da presença", considerada como um dos fundamentos do programa da educação integral em São Paulo (SÃO PAULO, 2016a, p. 37-38). Por ela, a importância da atuação do professor é interpretada por sua capacidade de se tornar um irradiador de referências a seus alunos, ultrapassando inclusive o espaço territorial da escola.

Diante da mais elementar das questões para os alunos que passam nove horas diárias na escola – a alimentação oferecida na instituição –, os professores são lembrados como proibidos de acessar o refeitório para compartilhar a merenda:

> **Aluna 10A:** − E outra coisa que eu acho errado é que os professores não podem comer aqui, a comida da Escola, eles têm que comprar. Tipo, é proibido, tem uma lei que proíbe o professor de comer a merenda porque a merenda é direcionada só à gente. Mano, dez pratos de comida para os professores não vai fazer diferença! Gastar R$ 10 todo santo dia faz, entendeu? A comida aqui [no bairro] não é barata. E a comida aqui é de graça. Não vejo problema deles comerem.
> **Aluna 13A:** − Também não.
> **Aluno 1A**: − O (Pofessor Y) comeu.
> **Aluna 10A**: − Ele comia e aí, no ano passado, ele perdeu ponto por comer e esse ano não podia mais.[17]
> **Aluno 3A**: − Meu, R$ 4 ou R$ 5 um refrigerante! [Valor da refeição nas localidades do bairro vizinhas à Escola.]
> **Aluno 6A**: − É R$ 8 com coca-cola
> **Aluno 4A**: − Oito! Pô!

Nota-se aqui duas abordagens diferentes à oportunidade de alimentação fora ou dentro da Escola. A mesma aluna que reivindicara antes o direito dos estudantes saírem no horário do almoço é a que defende que os professores

[17] Professores são avaliados na rede estadual de ensino por sistema que controla possibilidade de licenças, deslocamentos de escolas e bônus salariais.

tenham a possibilidade de consumir a merenda. A questão que agrega ambas reivindicações é a restrição imposta aos dois grupos – estudantes e professores. Estão também igualmente submetidos à avaliação, outra ferramenta de disciplina que os conecta. Além disso, o conjunto de professores grevistas apresenta-se aos alunos como faces da resistência. Eles insurgiram contra o governo do estado e foram punidos. Pelo critério de injustiça, estão coadunados no relato estudantil. Nesse ponto, o direito à presença e ao usufruto do espaço é reivindicado também aos professores. Alunos assumem narrativamente um direito de posse em nome dos docentes. E o fazem no debate que se realiza longe da vigilância das autoridades locais.

Mas apesar das críticas e das queixas, o espaço escolar ainda é tratado como território protegido pelos alunos. Determinadas questões do "mundo" devem estar segregadas do lado de fora do muro principal. São defensores desse lugar em que depositam as expectativas de futuro – veremos mais à frente as relações tecidas pelos alunos entre um histórico familiar de lutas e a tentativa de preservar-se de maneira segura e honrada num contexto social de pressões, conflitos e ameaças.

> **Aluno 2C:** − Por ser proibido, por ser proibido todo mundo aqui, ninguém tá usando [maconha]. Mas se não fosse, todo mundo, tivesse ...
> **Aluna 9C**: − Mas ninguém vai usar aqui, isso aqui é uma escola...
> **Aluno 13C:** − Aqui na Escola, tipo, todo mundo vai tá..., você vai tá sóbrio e todo mundo vai tá sob efeito de maconha. Eu ia falar aqui: se legalizar a maconha, quantos aqui vão usar maconha na escola?
> **Aluno 2C**: − Não, eu quero dizer assim: se tivesse droga...
> **Aluno 13C:** − Ninguém. As pessoas têm consciência de que não vão comprar maconha dentro do ambiente escolar, ambiente de ensino.
> **Aluna 4C**: − Elas têm noção do lugar que elas podem usar ou não.
> **Aluno 13C**: − Eu sei de gente aqui que usa maconha, mas eles não vão usar aqui dentro e não vão vir pra escola sob efeito.

4.3.1 Ocupar a escola

A ideia de preservar ou reservar a Escola contra o que não lhe é próprio, na visão dos alunos, pode ainda ser notada num outro sentido político, em que os conflitos se acirram. Refiro-me a uma disputa territorial, inicialmente num sentido estrito. No final do semestre letivo (novembro) de 2015, iniciou-se no Estado de São

Paulo – mais precisamente no município de Diadema, na grande região metropolitana da capital paulista – um movimento estudantil contra o projeto de reorganização da rede estadual de educação. Os estudantes foram contrários à decisão do governo estadual de fechar determinadas unidades de ensino, restringi-las a apenas um ciclo da educação básica (parte do ensino fundamental ou exclusivamente para o ensino médio) ou encerrar o funcionamento de um de seus turnos (o da noite, por exemplo). A redistribuição dos estudantes por diferentes estabelecimentos de educação provocaria deslocamentos de estudantes que até então estudavam próximos de suas residências. Após intensa repercussão do movimento estudantil quanto à ausência de consulta pública sobre a reforma do ensino, o projeto foi impedido pela Justiça de São Paulo (decisão em primeira instância) de ser aplicado em 2016, conforme previsto inicialmente (SÃO PAULO, 2015d; G1 SÃO PAULO, 2015b).

Entre novembro e dezembro daquele ano, cerca de 200 escolas estaduais foram ocupadas pelos estudantes como estratégia de mobilização contra o projeto. Os protestos redundaram em confrontos entre Polícia Militar e estudantes, em diferentes ocasiões, o que elevou a pressão de grupos ligados aos direitos civis contra o governo, por meio das mídias e das instâncias jurídicas.

Entre os significados do verbete **ocupar** no Dicionário Aurélio da língua portuguesa, estão os de “estar ou ficar na posse de; [...] tomar ou encher (algum lugar no espaço); [...] ter ou possuir por direito, convenção” (FERREIRA, 1975, p. 991). Como tática política de outros movimentos sociais mais recentes pelo mundo[18], a ocupação de espaços públicos associada à comunicação digital (pelas redes sociais, em especial) mostrou-se eficiente para a mobilização popular e a midiatização dos protestos. Não foi diferente no Brasil em 2015, com uma onda que rapidamente cresceu entre os estudantes que se mobilizaram para uma atuação política mais radical, por assim dizer. Diante da grande visibilidade do movimento, um grupo de alunos da Alberto Torres também tentou se organizar para aderir aos protestos, embora a Escola não estivesse incluída na relação oficial dos

[18] O movimento Occupy Wall Street (em Nova York), no final de 2011, foi inspirado na ocupação da praça Tahir, no Cairo (Egito), que impulsionou a onde de manifestações no Oriente, conhecida como Primavera Árabe (OCCUPY WALL STREET, 2016). Outros “Occupy” se seguiram pelo mundo e os protestos de rua no Brasil em 2013 (inicialmente motivados pela oposição ao aumento na tarifa de transporte público na cidade de São Paulo) estariam também sob o raio dessa influência global. O movimento estudantil paulista em 2015, por sua vez, teria se baseado na iniciativa do Chile, em 2006 (MACHADO, 2015) e acabou por estimular alunos em outros estados brasileiros.

estabelecimentos que seriam remodelados pelo governo. A maioria dos estudantes votou contra a adesão e a ocupação não ocorreu. As discussões que se seguiram em torno do assunto tomaram conta da pesquisa de campo e me levaram a tentar compreender o sentido de “ocupação” para os alunos.

Dois debates específicos foram conduzidos em duas turmas diferentes sobre o movimento de ocupação. Ambos ocorreram na mesma semana em que houve uma assembleia geral, na quadra coberta, para os estudantes decidirem se deveriam aderir aos protestos, ocupando e paralisando as atividades da Escola. Afora a discussão crítica sobre a condução dessa assembleia (que merece um tratamento à parte, no próximo capítulo), os alunos deixam entrever, nas entrelinhas do debate, o sentimento de “assenhorar-se” do espaço escolar. No trecho apresentado a seguir, eles expressam suas razões e são interpelados pelos colegas que relatam a disputa argumentativa que tomava a Escola naquela semana:

> **Aluno 5A**: – Ó, eu sou a favor da ocupação em todas as escolas do estado do ensino médio ou que vai passar pela reorganização porque eu acho errado o governador, de uma noite pra outra, fechar 93 escolas sem uma audiência pública, ou uma assembleia, ou algo do tipo. Este é o principal fator de eu ser a favor das ocupações. E também tem a questão da super ocupação das salas... E se a gente não tem direito nem aqui na Escola da gente, não vai ter pra outras mil pessoas que vão [movimentar].
> **Aluno 6A:** – Eu também sou a favor porque se a gente não lutar, o que vai ser dos nossos filhos depois? O que eles vão ficar? Eles vão ficar numa sala lotada, que não dá pra aprender muita coisa? Por isso é que eu acho que a gente tinha que lutar pelos nossos direitos porque isso aí é uma batalha de todo mundo e pros nossos filhos que vão vir depois.
> **Aluna 7A**: – Todo mundo falou que a gente não tinha que fazer ocupação na nossa Escola, que a nossa Escola não ia sofrer. Só que...
> **Aluno 6A**: – A nossa Escola vai sofrer.
> **Aluna 7A**: – A nossa Escola... Não, eu sei, mas falaram que não, porque a nossa Escola ia fazer uma coisa diferente. Eu falei: que a gente criou um ... [movimento] pra ajudar as outras pessoas, não era só por nós, era pra ajudar as outras escolas que também estão.
> **Aluna 5A**: – Mas o maior problema da ocupação aqui é que queriam fazer da forma errada. Foi por isso que a muita gente não foi a favor.
> **Aluna 7A**: – De que forma você tá falando?
> **Aluna 5A:** – Porque tinha gente que queria trazer pessoas de outras escolas.
> **Aluna 2A**: – Pessoas daqui também.
> **Aluna 5A:** – Eu sei, mas no caso aqui que queriam barrar era isso, eram pessoas de outras escolas. Se fosse pra ocupar, era pra pessoas de dentro da Escola.
> **Aluno 11A**: – Mas quando você ocupa, com pessoas da escola, você pode trazer pessoas de fora pra ajudar.
> **Aluno 5A:** – Depois.
> **Aluno 11A:** – Sim.
> **Aluna 4A**: – Depois.

> **Aluno 3B**: – Eu apóio as escolas que estão ocupadas por seguirem o cronograma oficial dentro da ocupação, sabe? Elas fazem o quê? Uma assembleia, onde todos os alunos aprovam isso. Aí uma grande parte vê se pode se ocupar dentro da escola e com isso recolher mantimentos, essas coisa, e não só ficar na escola, mas cuidar da escola: limpar, fazer comida e tudo o mais. Cuidar da escola. Mas teve escola que nem teve assembleia e mesmo assim invadiram. E você vai ver lá dentro, metade é aluno, outra metade é gente que nem é da escola e mesmo assim tá lá dentro.

Há o compartilhamento de um interesse em comum entre os alunos: a defesa do próprio território. A legitimidade da ocupação da Escola cabia apenas a eles e qualquer elemento externo à comunidade só poderia adentrar o espaço mediante a aprovação dos locais. Surge também, mais uma vez, a preocupação com a "profanação" do espaço escolar, a ser protegido e zelado. Aqui nota-se uma vontade de parte dos alunos em assumir a presença, de fato, por meio de um movimento de resistência e protesto.

No trecho anterior, a questão da superlotação das salas entra em pauta, mas os alunos pouco aprofundam o tema ao longo da discussão. As turmas que debateram sobre a ocupação divergiram entre os fatos reais desse risco. Mas em vez dessa tematização, apareceu logo depois e mais enfaticamente o questionamento sobre a real motivação dos que defendiam a ocupação, uma vez que o Colégio não estava previsto pelo governo para sofrer mudanças. O argumento da solidariedade aos estudantes afetados diretamente pela lista das escolas a serem fechadas não pareceu suficiente ao grupo que se manteve contrário à ocupação:

> **Aluna 10B:** – Porque não tem motivo pra querer ocupar aqui a nossa Escola.
> **Aluna 16B:** – A nossa Escola não tem nada a ver com a reorganização. Não vai mudar. E eu acho que, eu acho legal o que a (Aluna 13B) falou. Eu acho legal porque as outras escolas vão mudar? Tudo bem, eu sinto muito. Mas a nossa não vai. Então, se você quer ajudar, você vai lá e faz alguma coisa pra ajudar eles. Mas não envolve os alunos daqui porque aqui não vai mudar...
> **Aluna 9B**: – Tem gente que nem sabe o significado. Porque ele quer participar por participar.

O movimento de ocupação das escolas representou, por um breve momento em que ainda se considerava a possibilidade de adesão dos alunos, a oportunidade de inverter a ordem das coisas e tomar a chave da Escola:

> **Aluna 2A**: – É, tipo assim, ele falou que caso tivesse ocupação, que eles iam pegar e que a secretaria ia ficar aberta. Mas pelo que eu entendi, quando se tem uma ocupação, é totalmente dos alunos. Os professores, os diretores, eles não podem entrar...
>
> **Aluna 1A**: – Eles podiam fazer o que eles quisessem. Se eles quiserem só ocupar a Escola e deixar aberta, deixa. É pegar a chave, não é, sei lá, botar todo mundo pra fora.

Mas a decisão final dos alunos foi a de não optar pela oportunidade de "assenhorar-se" do espaço escolar de maneira literal, assumindo-lhe as chaves de acesso. Interesses se atomizaram nessa disputa pela adesão ou isolamento do movimento estudantil mais amplo. A própria vontade de liberar-se das obrigações escolares se confrontou com a vontade de ocupação, entre outros motivos:

> **Aluna 5A:** – É o que eu falei... eu tô meio sem...[certeza] de ocupar ou não ocupar. Porque se a gente for ver de um lado, a gente sai prejudicado, de outro não. Eu já tô de saco cheio de ficar aqui dentro da Escola. Eu não aguento. Agora, eu já tô de passagem marcada, tudo marcado pra mim viajar... Não, você vai ter que ficar pra repor aula. O meu maior problema era esse.

4.3.2 O valor do patrimônio

As formas de se resguardar os espaços e controlar os acessos nas instituições disciplinares indicam não apenas uma organização espacial, mas um conjunto de valores estabelecidos. A valorização material, por exemplo, é evidenciada no controle patrimonial por meio das grades em frente à sala do almoxarifado e no acesso ao segundo andar, onde está o laboratório de informática – espaço de desejo dos alunos, é chamado de "Acessa".

Os casos relativos a roubos de escolas e depredação do patrimônio público estão associados à escolha de instalação de elementos de segurança que dificultam o acesso aos ambientes internos da Escola. Dados da Prova Brasil[19] de 2011[20] indicaram que 18% das escolas brasileiras de educação básica sofreram com depredação interna em um ano e 26% tiveram registros de destruição de banheiros (MEIRELLES, 2014). Reunidos sob a denominação de "vandalismo", os atos de violência contra a estrutura física das escolas partem de atores externos e internos à escola. Em 2015, quando os debates foram realizados com os alunos, diferentes informações relativas a atos contrários ao patrimônio material das escolas tomavam conta da Alberto Torres.

No segundo semestre, a pia do banheiro masculino foi quebrada e inutilizada. Ao episódio seguiu-se um conjunto de medidas que tiveram diferentes consequências, entre elas a briga entre dois alunos, que resultou na expulsão de um deles da Escola e levou o outro ao hospital, com fratura do nariz. Faço novamente menção a esse fato para indicar como a constituição dos espaços físicos na Escola está relacionada com experiências diferentes de ocupação desse território, mas também de violência. No debate aberto, nenhum aluno apresentou justificativas de defesa da atitude de quem quebrou a pia. Em outros episódios lembrados pelos estudantes, os supostos envolvidos claramente desviaram-se da acusação – e o movimento é compreendido pelos colegas, que não insistem no assunto, mas denunciam certa cumplicidade de informação (nas frases incompletas, no diálogo interrompido, na troca de olhares, na ironia da surpresa):

---

[19] Avaliação Nacional do Rendimento Escolar. Exame nacional bienal criado pelo Ministério da Educação em 2005. Alunos dos últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio realizam a prova em todas as escolas públicas que tenham mais de 20 alunos nessas turmas a serem avaliadas. A prova é acompanhada de coleta de dados censitários nas escolas e o conjunto de resultados compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (INEP, 2015).

[20] A lenta atualização das estatísticas é um problema para o acompanhamento de ações de enfrentamento do problema. Não houve divulgação de dados da Prova Brasil sobre violência após 2011. Outro dado não divulgado espontaneamente é o balanço do sistema do Registro de Ocorrência Escolar (ROE) do governo paulista. Entre 2007 e 2009, foram registrados 14.107 casos contra o patrimônio escolar na rede estadual. Deste total, 30,5% foram relacionados a depredação de mobiliário ou da estrutura física; 23,2% de arrombamento ou invasões; 18,1% de pichações dentro e fora da escola; 12,5% de subtração de patrimônio; 11,5% de roubos sem armas e 1,1%, com armas. Ameaças de explosões respondem por 9,2%; registros de danificação de veículos somaram 3,4% e blecautes ou incêndios provocados, 3%. No mesmo período, foram registrados 113.233 atos contra a pessoa, dos quais 49,8% referem-se a ameaças e agressões contra alunos; 7,3%, contra professores e 18,5%, contra funcionários. Os problemas ocorreram mais à tarde e em dias letivos. Os dados foram tratados por Tavares e Pietrobom (2016).

> **Aluna 1A:** – E as tomadas que vocês colocaram fogo?
> [Silêncio; expressões de ironia de um pequeno grupo de alunos]
> **Aluna 1A:** [sorriso] – Vocês...
> **Aluna 7A:** – Nossa!
> **Aluno 3A**: – Quando isso?
> **Aluno 1A**: – Os grupo de pessoa...
> [Conversa não progride]

Explicitamente, os alunos compartilham uma noção contrária aos atos existentes de depredação do prédio e das estruturas materiais da Escola. Em primeiro lugar, eles demonstram percepção sobre equilíbrio entre direitos e deveres (uma vez não cumprido o dever de preservação do patrimônio histórico, perde-se o direito de reivindicações por melhorias estruturais no Colégio). Contudo, essa avaliação não surge vazia, apenas como um ideal normativo do bom comportamento estudantil. Ela acompanha um consenso prévio sobre as privações materiais na Escola – que, por sua vez, são analisadas relativamente às promessas não cumpridas de um ensino diferenciado no estado.

O trecho a seguir foi motivado por uma pergunta sobre qual problema, então, os alunos elegeriam como aquele que poderia motivar uma ação coletiva para sua solução no território:

> **Aluna 5A**: – Eu acho que na infra-estrutura atualmente porque é uma coisa que, pessoalmente, na Escola que tem deixado muito a desejar.
> **Aluna 2A**: – Porque se é uma lei, né, quando a gente entrou aqui, a gente entrou com esse propósito de estar tudo, né. Ó, as obras, começou e não terminou, não tem nem a metade feito.
> [Aluna 11A aponta uma parede para Aluna 2A, exemplificando um problema de infra-estrutura física. Esta acolhe e verbaliza.]
> **Aluna 2A**: – Olha o ventilador. Nem ventilador eles arrumaram.
> **Aluna 11A**: – Esse funcionava no ano passado.
> **[Risos]**
> **Aluna 5A:** – Gente, hoje a gente não tem como fazer um trabalho com slide porque tá quebrado. Tem que pegar do Núcleo.
> **Aluna 2A:** – Com slide, é uma luta pra gente fazer.
> **Aluna 5A:** – Isso aí... Uma escola integral, o mínimo que a gente tinha que ter era esse aparelho. Nem isso agora a gente tem.
> **Aluno 2A:** – Porque foi quebrado e só tinha esse.
> **Aluno 8A:** – Eles tão falando do ventilador, tal... [ele mesmo interrompe sua fala porque há conversa paralela alta e ele não está sendo ouvido].
> **Aluno 8A:** – Vocês estão falando do ventilador, mas no começo do ano os ventiladores estavam funcionando. Se vocês (tô falando dos alunos, tá, não de vocês) quebraram, se vocês não conseguem conservar o que vocês têm, como vocês querem ter mais? Tudo bem que a gente deveria ter mais, mas tem que se conscientizar de que o que é nosso tem que preservar, e vocês não conseguem preservar o que é nosso.
> **[Todos aplaudem.]**

Esse chamado feito pelo Aluno 8A a um autoexame de consciência pode ser interpretado como uma pré-disposição à mútua compreensão com a administração escolar e suas carências, especialmente financeiras[21]. Mas de uma perspectiva crítica, no entanto, pode também indicar uma assimilação da justificativa oficial sobre o não suprimento ou reposição de equipamentos e materiais pedagógicos. Afinal, em outras situações, os alunos compõem o retrato do professor como um indivíduo ilhado na Escola, obrigado a remar contra a insuficiência de condições de trabalho. É tratado em duas turmas diferentes como aquele que se sacrifica em defesa do ofício, mas não é honrado nem mesmo pelos próprios alunos:

> **Aluna 11A:** – É, muitos professores tiram do seu próprio bolso pra pagar os materiais.
> **Aluno 1A:** – Caneta, lápis...
> **Aluna 11A**: – E às vezes, quando eles trazem os materiais que eles pagaram, muitos alunos, é... Não desfrutam bem.
> **Aluna 11A:** – É, faz [uso], só que também...
> **Aluno 1A**: –... Desperdiça.
> **Aluno 7A**: – É, ou faz em excesso ou...
> **Aluno 1A**: – Não, desperdiça mesmo.
> **Aluno 10A:** – No laboratório mesmo.
> **Aluna 11A**: – É, no laboratório.
> **Aluno 1A**: – A gente reclama, mas a gente abusa também.

A ausência de recursos financeiros para solucionar as lacunas de infra-estrutura não chega a ser problematizada pelos alunos como uma omissão das responsabilidades do Estado. Em outra turma, surge uma informação sobre financiamento privado da Escola que não é tratada pelos alunos como estranha – e, em outras situações da pesquisa de campo, foi mencionada informalmente pelos estudantes quase como uma lenda (sem confirmação, pouco concreta ou explicada).

> **Aluna 2D**: – É, verba a gente não tem.
> **Aluna 3D:** – É, porque o terceiro...foi o cara, lá, qual é o nome dele?
> **Aluno 5D**: – Algumas coisas da Escola só aconteceu porque tinha ajuda de um cara.
> **Aluna 3D**: – Que a maioria das coisas que deixaram em relação à estrutura deixaram de vir por causa da parceria que a Escola tinha com um cara.

---

[21] Em outro momento, o mesmo aluno oferece à seguinte informação ao grupo:
Aluno 8A: – A escola recebe por mês, pelo que eu fiquei sabendo, R$ 600 por mês pra manter a escola. O (Professor T) quem deu essa informação. Porque essa quantia de dinheiro não dá pra sustentar uma escola, nem uma casa, imagina uma escola com mais de 200 alunos.

> **Aluno 5D:** – Ah, ele ajudava em muitas coisas, mas também cobrava bastante...
> **Aluna 10D**: – Então, ele dava uma quantia pra gente, pra Escola.Só que... tipo, a secretária dele vinha aqui e a diretora tinha que pagar ela com o dinheiro que ele deu. Tipo o dinheiro que ele deu não dava quase pra nada, ajudava um pouco a Escola, mas não rendia. Muitas coisas que a gente queria fazer, mas a gente não conseguia por falta de verba. Ah, mas tem o "Garbas" (?). 'Mas o "Garbas" não tinha como tirar...'
> [Mediadora questiona quem é a pessoa citada.]
> **Aluna 10D:** – Fernando Gabas. Ele era o dono da Wizard. Aí eu acho que ele vendeu a Wizard.
> **Aluna 3D**: – Ele vem aí uns dois dias dando palestra aí.[22]

Averiguada a concretude de um contexto de privações na Escola, os alunos constroem julgamentos morais acerca daqueles estudantes envolvidos nos casos de depredação. Ao estigmatizarem os grupos ligados a esses atos, eles elaboram formas de se distinguir. Trata-se, claramente, de uma atitude performática que separa **uns** de **outros,** unidos apenas pela percepção de um prejuízo comum entre todos aqueles que estão sob o mesmo teto da educação pública.

> **Mediadora**: – [...] Quando eu cheguei aqui, tinha tido o episódio da pia do banheiro. Então, minha pergunta é: Por que é que esses episódios aconteceram?
> **Aluna 3A**: – Graça.
> **Aluno 3A**: – Revolta.
> **Aluna 6A**: – Também acho que também porque não tem o que fazer.
> **Aluna 2A:** – Porque acho que, assim, não é deles, então acha que pode quebrar o quanto quiser. Por isso é que o (Aluno 8A) tá certo quando ele pegou e falou que se a gente não cuida de tudo que a gente tem aqui, de tudo que é nosso, por que trazer mais coisas? Porque, meu, eu acho um absurdo pegar cadeira e fazer tudo o que faz. 'Ah, não é meu, vou destruir.' Não é assim, entendeu?
> **Aluno 6A**: – E nem vai adiantar quebrar porque é a gente que paga mesmo.
> **Aluna 9A**: – Imagina se tivesse a lousa digital. Não ia aguentar até o final do ano.
> **Aluna 6A:** – Ia tá quebrada no fim do ano.
> **Aluna 2A:** – Eu acho que as pessoas tão agindo como verdadeiros vândalos.
> **Aluna 5A:** – Traduzindo: falta de respeito com o próximo e consigo mesmo porque o... tá se achando que é animal.

[22] Fernando Gabas foi presidente do Ometz Group, holding que controla 15 empresas nas áreas de educação, treinamento e comunicação. Entre elas, a rede Wise Up (escolas de inglês para adultos) – e não Wizard.

Naquele momento da pesquisa de campo, a visão dos “vândalos” e “selvagens” (para usar a expressão de outra aluna) era reforçada nos discursos oficiais do governo paulista e das mídias de massa. O balanço de depredação das escolas públicas ocupadas pelo movimento estudantil de 2015 teria sido o resultado da ação política infiltrada nos protestos – uma acusação feita pelo governo que, assim, convertia a política em violência contra o Estado e a coisa pública (SÃO PAULO, 2015a; FOLHA DE S.PAULO, 2015a; FOLHA DE S.PAULO, 2015b; G1 SÃO PAULO, 2015a; TOMAZELA, 2015; ALVES, 2015).

O movimento dos estudantes, denominado Comando das Escolas em Luta, argumentou na ocasião que os atos de depredação foram realizados por agentes externos à escola e não pelos alunos. E que, ao zelar pelos equipamentos e instalações, os estudantes encontraram em algumas unidades materiais de ensino que deveriam estar à disposição da comunidade escolar, mas estavam até então trancados e inutilizados pela administração local (DEMOCRATIZE, 2015). Travara-se, assim, o conflito na esfera pública acerca da característica, dos objetivos e dos resultados daquele movimento estudantil em São Paulo, bem como sobre a legitimidade das acusações de mau uso dos bens públicos.

As referências que os alunos possuem sobre os casos de violência na escola (entre eles, episódios contra prédios escolares), no entanto, são muito mais próximas e concretas do que aquelas que a mídia e o governo apresentam em suas declarações oficiais. Os estudantes recorrem a suas próprias experiências de vida em outros colégios. E o fazem ora para fundamentar argumentos e reivindicações relacionadas à Alberto Torres, ora para ponderar a favor de seu contexto atual (para alguns, mais seguro, ainda que envolto em conflitos especialmente entre os próprios estudantes).

> **Aluno 5D:** – Eu pensei na estrutura porque eu vim de dois mundos, escolas, dois mundos diferentes. Eu estudei na Adventista. E quando eu cheguei na Adventista, chegou a lousa digital. E ajuda demais, principalmente pra fazer trabalho, às vezes o professor quer mostrar uma coisa diferente, vai no Youtube na própria lousa, já consegue ver, então fica uma coisa legal. E eu estudei em outra escola, no Lourival, e não tinha dinheiro pra nada, nem professor tinha direito.[23]
> [Mediadora questiona qual é a escola Lourival.]

[23] O aluno se refere inicialmente à escola particular ligada à Igreja Adventista do Sétimo Dia e posteriormente à Escola Estadual Professor Lourival Gomes Machado, ambas na Zona Oeste de São Paulo.

> **Aluno 5D**: Aquele perto da Raposo [Rodovia Raposo Tavares]. E não tinha estrutura nenhuma. Os alunos usavam droga dentro da sala, professor não querer fazer nada, aí eu cheguei aqui me deram uma ideia legal. Tipo, pensei, igual Adventista, uma escola boa. Mas era muita promessa.

A seguinte discussão foi decorrente de uma pergunta apresentada por mim sobre casos de depredação e conflitos escolares que eles já presenciaram na Alberto Torres ou em outras instituições. As respostas divergem na interpretação sobre a gravidade dos casos registrados na atual Escola, se comparados a realidades que eles experimentaram antes.

> **Aluno 5D**: – Casos em outras escolas? Vixe, era todo dia! Era faca, choque, cadeirada...
> **Aluna 3D**: – Na minha ex-escola, era todo dia... cadeirada...
> **Aluna 2D**: – Na minha escola, tinha 3 mil alunos. Era em Carapicuíba...
> **Aluno 5D**: – ... Era fogo.
> **Aluna 2D**: – ... Não tinha, não tinha. Tinha até o 3º O [indicador de quantidade de alunos]. E não tinha briga...
> **Aluno 5D:** – Na verdade, vai mais...
> **Aluna 2D**: – ... Quatorze turmas; era só de manhã o terceiro ano. Tinha muita gente. E não tinha tanta briga igual aqui.

Durante a pesquisa de observação realizada na Escola e mediante conversas com os alunos, verifiquei que a percepção de violência na Alberto Torres estava mais concentrada no terceiro ano do ensino médio, em virtude de rixas internas entre turmas e de um ambiente de hostilidade do qual esses estudantes se sentiam vítimas. À exceção do episódio de destruição da pia do banheiro, que resultou na briga violenta entre dois alunos, nenhum outro caso de agressão física fora notificado seriamente ao longo daqueles seis meses – embora os estudantes do terceiro ano tivessem afirmado que brigas ocorriam diariamente durante as práticas esportivas. Mas, ainda que não se transformassem em registros oficiais, as queixas sobre desentendimentos, ciúmes, agressões verbais e ameaças (entre homens e mulheres) eram constantes. Os relatos são trazidos à narrativa local e alimentam, ainda que simbolicamente, uma tensão que paira sobre o clima escolar. As depredações são citadas como decorrentes de conflitos entre grupos. As narrativas sinalizam implicitamente (segundo experiências anteriores de alguns alunos) uma

ameaça no ar: a de que os acirrados desentendimentos internos podem levar a casos mais graves – e, assim, a uma escalada da violência interna.

> **Aluna 3D**: – Na minha outra escola, teve uma briga lá que ... Os que tavam lá fora da escola com paus esperando... lá dentro...
> **Aluna 10D**: – Na minha tinha fogo nas cortinas, tinha briga dentro da sala, jogava cadeira, tinha briga fora da escola... Batia sinal, saía pra ...
> **Aluno 5D**: – Moleque usava droga dentro da sala, professor reclamava, jogava lança-perfume, cadeira, abria o alarme de incêndio pra sair mais cedo...
> **Aluna 3D**: – Na minha outra escola, teve uma vez que teve "rebelião" na escola. Era assim: tinha as salas de cima, e era um buraco, que tinha o pátio embaixo, tinha um murinho que dava pra ver o pátio. E o pessoal começou a tacar cadeira pra baixo, tacar coisa pra baixo pra atacar professor. Teve uma vez que tacaram pedra na cara da vice e ela foi parar em coma no hospital. Botava fogo na lixeira...
> [Mediadora pergunta à Aluna 3D a localização da escola citada.]
> **Aluna 3D:** – Perto do Jardim Sorocaba, Osasco.
> **Aluno 5D:** – Eu acho que por causa da localidade a violência acaba sendo maior. Aqui é controlada.
> **Aluna 2D**: – Lá (Carapicuíba) é bem pior que aqui, (Aluno 5D).[24]

As questões de classe social marcam as falas dos estudantes. As diferentes formas de experiência escolar, bem como de morar (pela distinção de bairros de onde os alunos vêm) e de vivenciar situações de exclusão emergem em meio ao debate. Não são meramente ilustrativas, mas significantes em um contexto comunicativo no qual sujeitos de expressão política se formam. Merecem, pois, um registro mais detalhado.

4.3.3 Fome

A primeira e mais concreta representação de classe social[25] verificada entre os alunos durante a pesquisa empírica foi a batalha por comida. Qualquer outro aspecto relacionado à vivência escolar torna-se menos relevante quando se sente

[24] Carapicuíba e Osasco são cidades situadas na Grande São Paulo, ambas à Oeste da capital. O bairro Butantã é uma das regiões mais próximas para o acesso a esses municípios vizinhos.
[25] O conceito de classe aqui empregado está associado não apenas a poder de compra ou renda, mas à distinção demonstrada em *habitus* (BOURDIEU, 2007), indicando um conjunto amplo de condicionamentos sociais que delimitam formas de usufruto dos meios e expressão na sociedade capitalista.

fome. Desde o primeiro encontro, em que apresentei os objetivos do estudo e convidei os estudantes a propor os temas que eles gostariam de debater, a merenda escolar apareceu como a mais latente e expressiva angústia partilhada por eles[26]. Em uma das turmas, este foi o tema escolhido para um debate específico.

A discussão sobre a merenda desdobrou-se em pelo menos três aspectos: quantidade da alimentação servida na Escola; qualidade; e possibilidade de enfrentamento do problema – em que se vislumbram incursões políticas locais dos estudantes que buscam formas de engajamento comunicativo para reivindicações de direitos perante as autoridades da escola.

A quantidade da merenda escolar servida aos alunos é associada ao controle de distribuição exercido pelos funcionários, que concentram o poder de escolha sobre quem pode consumir mais ou menos. Estratégias de burlar essa forma de mando são compartilhadas no debate.

> **Aluno 5A:** – Às vezes você tá com fome e ela [funcionária da cozinha] coloca muito pouco. Outro dia teve peixe, tipo, quem pegou peixe, pegou três negocinho do peixe.
> **Aluno 12A:** – Mas é que vocês comem logo no início. Se vocês forem pro final, cês vai comer pra caramba...
> **Aluno 5A**: – Mas se todo mundo for pro final...

Os alunos demonstram a noção de que a questão da quantidade do alimento servido não está na disponibilidade material da comida, mas na forma de distribuição. Ao descreverem situações em que vivenciaram física e moralmente o prejuízo decorrente dessa má distribuição, os estudantes expressam uma percepção de injustiça contra a qual se veem imobilizados para a ação exatamente porque não possuem poder de escolha. Em vez disso, estão submetidos a uma hierarquia disciplinar que os impede de segurar a colher para se servirem – nem mesmo aqueles itens considerados de pouco consumo entre os adolescentes (como a salada, que é “regulada” pelas funcionárias da Escola). Os estudantes que testemunharam tais situações também atestam a experiência de exclusão na forma

[26] A turma de terceiro ano do ensino médio foi uma exceção na explicitação das queixas contra a merenda escolar porque naquele primeiro encontro de pesquisa, um grupo de meninos tentara conduzir a classe para temas de seu próprio interesse, sob a liderança especifica de um aluno estigmatizado na escola por casos de indisciplina e provocação de brigas. Mas seu assunto preferido demonstrou-se mais tarde um canal de expressão social e, mais do que isso, de autoafirmação coletiva. Voltarei a esse ponto quando abordar as discussões sobre o funk (capítulo 9).

de confirmação do fato – o que não se restringe apenas a um atestado de veracidade da informação, mas de uma solidariedade a quem relata o evento.

> **Aluna 11A:** – Elas [funcionárias da cozinha] colocam pouco. Tem gente que come mais, tem gente que come menos. Mas... é, depois você vê, tem gente que vai repetir. E joga fora. Acho que deveria deixar a pessoa se servir, sabe? Porque além de ter esse trabalho de voltar lá pra colocar comida de novo, ela come de uma vez e sai. Já que vai sobrar comida mesmo...Mesmo repetindo, sobra muita comida.
> **Aluno 12A:** – Igual...que eu achei errado. Pessoal veio do teatro. Daí ela deixou a comida ali, né. O pessoal do ... [teatro] não come. Daí eu resolvi comer, ela colocou um pouquinho de comida e deixou lá. Aí nós foi repetir, ela não deixou nós repetir. Aí depois ela foi e jogou tudo fora a comida.
> **Aluno 1A**: – Eu vi.
> **Aluno 12A**: – Jogou a comida toda fora e nós aqui com fome porque não comeu direito e a comida indo pro lixo.
>
> **Aluna 11A:** – E também, na hora que a gente vai colocar a comida, além de elas regularem sempre a mistura, regulam a salada. Regular a salada, meu?

Além de revelar a injustiça, a expressão de indignação dos alunos com o desperdício de comida expõe a ambiguidade entre abundância e falta de recursos, mediante um controle que lhes parece pouco criterioso e justificável. Eles também ampliam essa visão quando abordam aspectos da qualidade da comida servida. Trocam ainda informações acerca de dúvidas sobre o real destino dos ingredientes que chegam à Escola. Paira uma desconfiança sobre o desvio de recursos da merenda que não chega a ser aprofundada no debate[27].

> **Aluno 9A**: – Mano, de boa, eu... Os cara vêm aqui pra quê? Aqueles cara que vêm com carrinho de comida, sabe?
> **Aluna 9A**: – Pra trazer, né?
> **Aluno 9A**: – É, eu vi maçã, é...
> **Aluna 9A**: – Pra entregar?
> **Aluno 9A**: – Pra que? Pra ... Amanhã?
> **Aluno 8A**: – É verdade.
> **Aluna 11A**: – Ele falou assim que os cara traz comida, tipo, trazendo maçã, um monte de coisa... Você não come nunca aquilo que eles tão trazendo.

[27] É interessante notar como já brotava no próprio território da Alberto Torres uma suspeita de possível mau uso do recurso público que deveria ser efetivamente destinado à merenda. Cinco meses após o debate, já em 2016, uma investigação realizada pelo Ministério Público deflagrou as operações de desvio de dinheiro por um grupo que passou a ser qualificado como “máfia da merenda” no Estado de São Paulo. Os estudantes das escolas estaduais protagonizaram outra onda de protestos públicos, ocupando o prédio da Assembleia Legislativa na capital paulista, e enfrentando novos confrontos midiáticos com a Polícia Militar (RUSSO; GOMES, 2016)

Nota-se no trecho anterior que a informação apresentada pelo Aluno 9A não é, inicialmente, considerada como válida para o debate. A Aluna 9A limita o dado apresentado ao aluno a uma obviedade que nada agregaria à discussão (o que fica muito mais claro mediante a entonação irônica em que ela responde ao colega). Mas porque estão juntos, tematizando e construindo argumentos, hipóteses e justificações sobre o problema, dois estudantes tomam o Aluno 9A pela mão. Podemos ver um movimento de desqualificação (nas falas da Aluna 9A); insistência (quando o Aluno 9A, por duas vezes, tenta fundamentar sua dúvida ao oferecê-la a uma contraprova – afinal, os alunos teriam mesmo maçã na refeição do dia seguinte?); afirmação da validade da hipótese (Aluno 8A); construção de uma ponte interpretativa (Aluna 11A). Essa dança narrativa, como me parece, é propiciada por princípios normativos de conversação que são implicitamente reconhecidos pelos alunos e que encontram, na oportunidade do debate conjunto, formas de se realizar concretamente. Tal coreografia desenvolve-se sobre um palco contextual comum, vivido e problematizado.

Ainda na discussão sobre a qualidade da merenda, os alunos debatem a variedade dos ingredientes servidos na Escola:

> **Aluna 10A: –** Ah, geralmente eles dão um suquinho rosa lá... É muito ruim. Só o cheiro já dá vontade de vomitar.
> **Aluna 2A: –** Parece...
> **Aluna 9A: –** Nossa, e o pior é que tem gente que gosta, né?
> **Aluna 10A: –** E é todo dia esse suco, mano. Umas bolachas sem graça, sabe?
> **Aluno 6A: –** O pior é que quando eles dão suco uma vez, é a semana toda. Continua...
> **Aluna 2A: –** E o suco de laranja, que parece que é ácido.

A mesma Aluna 10A que dá início às queixas contra a qualidade do suco faz depois uma ponderação sobre os problemas mais ou menos administráveis pelos estudantes. À medida que as reclamações sobre a merenda haviam chegado a um ápice no debate, intervim para propor a possibilidade de um entendimento em torno da eleição do que seria o principal problema da Escola naquele momento (seria mesmo a merenda?). Ao tentar apresentar suas escolhas, eles tiveram a possibilidade de reexaminar as posições anteriores.

> **Aluna 10A:** – Não! [O maior problema não é a merenda] Porque a comida não é a melhor comida do mundo, mas tem comida e dá pra comer. E não dá pra ter uma aula e sair daqui sabendo das coisas sem..., escrever na lousa e ensinar os alunos. Então eu acho que é mais importante o giz do que comida.

A primeira leitura sobre a opinião da aluna indica explicitamente que a merenda não é algo assim tão grave na Escola. Nos detalhes, contudo, ela expressa a subordinação a uma tolerância necessária. A comida, afinal, deve matar a fome, e ela relativiza as reclamações sobre a qualidade da merenda mediante uma necessidade fundamental (física), que é suprida, ainda que minimamente (segundo a insatisfação de seus colegas sobre a quantidade insuficiente do alimento que lhes é servido). Nesse ponto, a aluna retoma a discussão acerca da escassez de materiais pedagógicos, que nem a subordinação dos alunos é capaz de resolver. Se sua fala denota primeiramente uma submissão, também revela uma recusa veemente de limitar as razões da Escola apenas às necessidades mais básicas dos estudantes. Na fala seguinte, a intervenção bem humorada do Aluno 12A colabora para a suavização no debate:

> **Aluno 12A**: – Que nem salsicha que eles servem aí... A salsicha me deu o maior prejuízo. Porque eu mordi no fundo aqui, eu uso aparelho, aí soltou um negócio aqui...
> **Aluna 2A**: – Verdade...
> **[Risada geral.]**
> **Aluno 12A**: – De tão dura a salsicha que é.
> **Aluno 1A**: – A salsicha parece borracha.
> **Aluno 12A**: – Aí o negocinho foi e soltou, daí foi o maior preju pra ir no dentista, arrumar o aparelho... Mas a gente reclama, mas tem que comer. Se não comer, passa fome.

Também as questões relativas à qualidade da alimentação são tratadas à luz da diferença de papéis e posições dentro da hierarquia interna da Escola. Mais uma vez se entrevê a injustiça como condição que delimita o campo de ação dos estudantes. Além disso, a diferenciação de experiências entre alunos e diretora (a principal autoridade local reconhecida pelos estudantes) é tratada como uma distância que prejudica possibilidades de entendimento em torno de um problema comum:

> **Aluno 9A:** – É... No ano passado, umas moças daí, não sei da onde...
> **Aluna 12A:** – Da USP.
> **Aluna 10A:** – Umas nutricionistas que cuidam mais ou menos...
> **Aluno 9A:** – Aí veio aqui na Escola e ficou passando assim de sala em sala pra experimentar as comida... tá ligado? Eu não fui porque, tá ligado, eu não gosto de carne, eu não gostava.
> [Mediadora pergunta se o objetivo era que os alunos experimentassem comida ou que emitissem suas opiniões sobre a merenda.]
> **Aluna 1A:** – Pra ouvir nossa opinião.
> **Aluna 11A:** – Os dois.
> **Aluna 2A:** – Ouvir a opinião.
> **Aluna 12A:** – A opinião sobre a almôndega.
> **Aluno 1A:** – Tiraram a almôndega.
> **Aluno 8A:** – A almôndega ficou mais ruim depois que a gente experimentou.
> **Aluna 12A:** – Verdade, tá bem pior.
> **Aluna 3A:** – Na minha sala, a (Diretora) foi junto pra pegar a almôndega. Aí a moça ofereceu pra ela e ela: 'ah, não', não gosto dessa comida, sabe? Se ela não come, a gente é obrigada a comer?
> **Aluna 11A:** – E a almôndega que serviram tava muito boa! Não é a almôndega que servem aqui...

Quando os alunos são questionados por mim se já reclamaram para tentar enfrentar o problema, eles citam iniciativas de uma organização coletiva em favor da expressão de queixas e direitos dos estudantes. Nesse sentido, é possível vislumbrar um conjunto de efeitos positivos da gestão escolar baseada no modelo de educação integral, que considera a formação de grupos de discussão nas turmas. Cada classe possui seu líder; o conjunto de líderes tem reuniões periódicas com a equipe gestora; e o processo culmina em reuniões do conselho escolar. A própria liberdade com que a direção da Escola permitiu que a pesquisa fosse realizada com raríssimas intervenções é um indicador de oportunidades para a prática discursiva crítica dos alunos[28].

Contudo, a queixa entre eles é que suas manifestações não produzem efeito. A percepção dessa ineficácia está associada ao reconhecimento de que a liberdade para uma atuação política é inautêntica. É baixo o "teto" para a projeção dos argumentos e dos protestos dos estudantes. Eles reconhecem uma dificuldade de superar as limitações de arenas discursivas a que estão submetidos. A Escola, com sua estrutura própria, é a esfera em que estão contidos, como bolha comunicativa que não sobrevoa outros terrenos.

[28] Houve apenas uma intervenção mais clara da direção da escola na pesquisa, após chegar ao conhecimento da diretora que os estudantes favoráveis à ocupação da escola (aderindo ao movimento estudantil de 2015) haviam debatido este tema comigo naquele dia. A diretora questionou-me sobre o que teriam dito e se havia algum sinal de que a ocupação ainda poderia ocorrer. Respondi que não enxergava essa possibilidade.

Em duas turmas específicas, inseri um elemento adicional no encontro com os alunos que se revelou importante para a dinâmica de pesquisa: a oferta de um lanche especial no início do debate (“sanduíches de metro”, em pães longos do tipo baguete, com diferentes recheios). A estratégia foi pensada para poder vencer os obstáculos de agenda da Escola, uma vez que a coordenadora, após consultas aos professores de diferentes disciplinas, apontara dificuldades para encaixar os debates no programa de aulas. Propus, então, realizar as discussões durante o horário de almoço, mas deveria conseguir manter os alunos em sala. Outra motivação foi a de criar um ambiente mais informal entre mim e os alunos, em que todos comeríamos juntos e colaboraríamos para a organização da sala de aula antes e depois do encontro.

Em uma das turmas (2A), encontrei o seguinte cenário comparativo de participação entre o último debate sem a introdução do lanche e o primeiro encontro em que ele foi servido. Tanto entre homens quanto entre mulheres, cresceu o percentual de alunos que tomaram a fala durante a discussão.

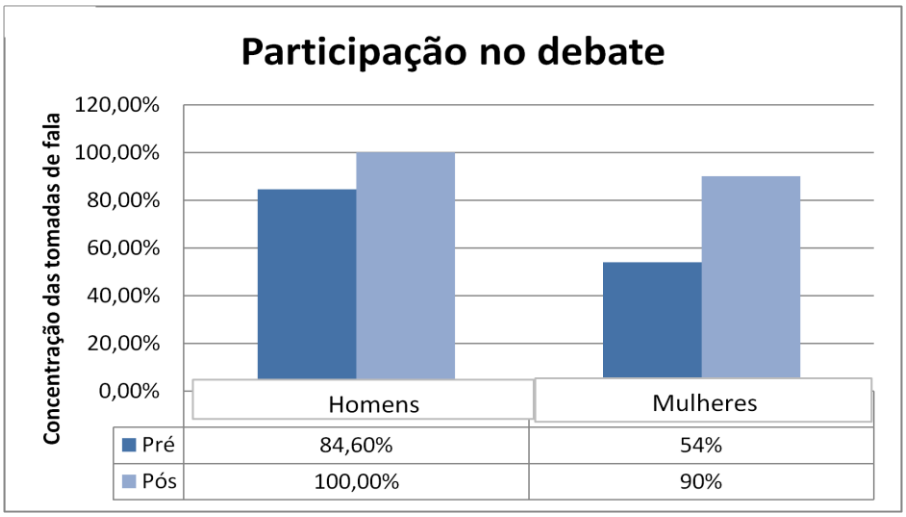
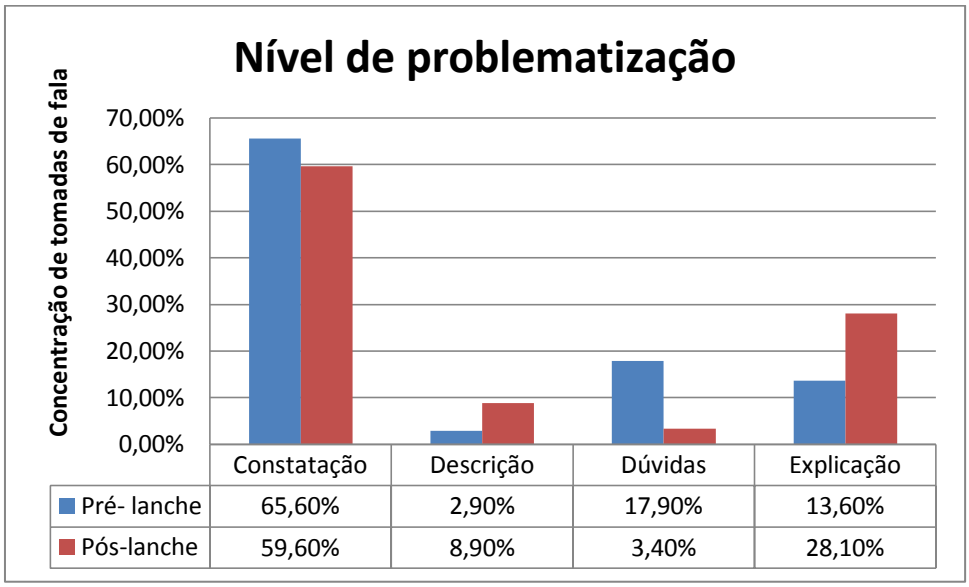


Gráfico 4.1: Comparação da participação nas tomadas de fala antes e depois dos lanches servidos na Turma A, com subdivisão por gênero.

Outro indicador que se demonstrou relevante foi o que chamei de nível de problematização, que indica como os alunos relatam opiniões, fatos e informações. As sentenças constatativas apontam para afirmações sem relação de causalidade; as descrições indicam caracterizações mais detalhadas, embora sem justificação; as

dúvidas são colocadas pelos interlocutores como solicitações de informação uns aos outros; as explicações são fundamentações mais complexas de causas e razões. Percebe-se a seguir que entre o debate “pré” e o primeiro debate “pós” lanche coletivo, houve acréscimo relativo entre descrições e explicações, que demandam mais esforço de explanação. Apesar disso, as manifestações de apenas constatação ou simples afirmação de um fato mantiveram-se majoritárias.



	Constatação	Descrição	Dúvidas	Explicação
Pré- lanche	65,60%	2,90%	17,90%	13,60%
Pós-lanche	59,60%	8,90%	3,40%	28,10%

Gráfico 4.2: Distribuição das tomadas de falas conforme níveis de complexidade na justificação das falas na Turma A, com subdivisão entre antes e depois da oferta do lanche coletivo.

A mesma comparação na segunda turma em que o lanche coletivo foi servido não favorece uma análise sobre suas consequências porque os debates apresentaram grande discrepância no número total de participantes. Como a quantidade de interlocutores é um elemento fundamental da qualidade da interação, tornou-se problemático apontar uma influência específica do lanche tanto na participação quanto na problematização das falas.

Outras experiências precisam ser feitas na tentativa de indicar a importância da alimentação coletiva no clima de debate entre alunos dessa idade escolar. No caso específico dos encontros na Alberto Torres, o problema da merenda era considerado crítico pelos estudantes. Uma diferente e melhor opção de refeição foi recebida por eles como um alento no meio do dia. Houve uma diferenciação significante em termos de disposição e atenção dos alunos para a formulação de iniciativas voltadas ao enfrentamento dos problemas propostos. Mas no caso da

Turma B, outro componente foi determinante nesse processo construtivo: a presença de um aluno líder das discussões.

A relação especial com a comida, bem como a crítica à escassez de materiais pedagógicos, possui vínculo com experiências de vida que os alunos, embora em sua tenra idade, acumulam em suas travessias pela cidade e em seus espaços de vivência muito além da Escola e da *City Butantã.* Eles as trazem para os debates e estão analisadas no próximo item.

4.4 EXPERIÊNCIAS DE EXCLUSÃO E DESEJOS

Fazer parte de uma escola integral de ensino médio em São Paulo é um privilégio para não muitos. Das 5,3 mil unidades de ensino estaduais (e seus mais de 4 milhões de alunos), apenas 524 funcionam em regime integral (abrangendo 272 mil matriculados). Elas se dividem em dois modelos: no primeiro deles, os estudantes permanecem mais tempo na escola para realizar atividades recreativas no contraturno das aulas regulares. A Alberto Torres faz parte de um segundo e mais completo tipo, denominado Novo Modelo de Escola de Tempo Integral na rede estadual. Apenas 297 escolas (91 mil alunos) estão incluídas nesse parâmetro (dados de 2016). Sua implantação depende de reformulações curriculares; alocação de professores com dedicação exclusiva (que recebem gratificação de 75% de seu salário); equipes envolvidas com as atividades complementares ofertadas aos alunos; estrutura física que comporte os conteúdos adicionais, laboratórios e refeitório para servir as três refeições diárias ao longo de uma jornada de até 9 horas e meia de permanência na escola. No momento da implantação desse sistema no Estado de São Paulo, em 2012, as expectativas de acesso a uma formação pública diferenciada recaíram sobre ele. O ensino integral é o foco do programa intitulado Educação – Compromisso de São Paulo que, segundo descreve o governo, “aposta no modelo para tornar a educação de São Paulo uma das mais avançadas do mundo até 2030” (SÃO PAULO, 2016e).

A expectativa de avanços está centrada em alguns eixos, como: oferta de ensino técnico concomitante ao programa obrigatório do ensino médio; disponibilidade de centro de idiomas; incentivo ao protagonismo juvenil por meio da

formação de clubes escolares idealizados pelos alunos; organização de projetos individuais de vida, com orientação de professores tutores; aulas de orientações para estudos e preparação para o mundo do trabalho.

O programa de ensino integral em São Paulo define que as escolas têm como missão

> ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (SÃO PAULO, 2016a, p. 35)

Todo o programa de ensino integral está fundamentado nos chamados “4 Pilares da Educação para o Século XXI” (UNESCO, 2010), definidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco): aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser. Em comum, esses pilares indicam a extensão da abordagem da escola para além do conhecimento acadêmico, incorporando saberes pessoais e coletivos, dentro de uma perspectiva de valorização da iniciativa pessoal e do respeito ao outro.

Mas qual seria o propósito de tratar dessa política pública de educação num espaço reservado aqui para refletir acerca de experiências de vida que os estudantes trazem de fora da escola para o debate? Porque o tempo dedicado por eles à escola está ancorado na expectativa de superação das condições familiares e sociais em que estão. Suas projeções foram feitas a partir de uma narrativa consistente de educação de qualidade formulada em torno do projeto da educação integral. E a frustração diante dessa expectativa conturba hoje as relações de confiança na comunidade escolar. É com visível irritação que os estudantes, durante um dos debates, por exemplo, recusam-se a abordar quais são os quatro pilares: “É melhor não [falar disso]”, respondeu-me uma aluna. A relação dos pilares é como um mantra repetido à exaustão na Escola pela equipe pedagógica, mas que caiu no limbo das inconsistências denunciadas pelos alunos em vários momentos.

4.4.1 O que era vidro se quebrou

> **Aluna 11A:** – Quando eu fui fazer inscrição pra entrar aqui, eu acho que eu vi a (Ex-diretora) umas duas vezes. Só que quando eu entrei mesmo, já tava a (Diretora atual). E ela me mostrou aquele cartaz que todo mundo encontra... e ela começou a falar como que era a Escola. Eu nunca tinha entrado aqui. Ela falou assim que tinha lousa digital, que a Escola era bem estruturada, que tinha isso, que tinha aquilo, que... meu, ela falou tudo de bom. Eu falei: 'nossa, mano, primeiro mundo essa Escola!', né? ... Que tinha curso de, sei lá, de espanhol... Isso! Ela falou, ela falou. Meu, eu falei assim: 'cara, eu vou sair daqui entrando numa faculdade'. Tipo... Quando eu entrei, eu pensei: 'mano, não é nada do que ela falou'. Ou pelo menos é 10% do que ela falou, sabe?
>
> **Aluna 5A:** – Assim, eu não tive ... Entrei na Escola porque era a última opção que eu tinha. (...) Eu não tive: 'ah, olha, a Escola é isso ou aquilo'. Porém, eu acho que, quando conviver aqui na Escola com o que os alunos tiveram aqui, com o que eles prometeram pros alunos aqui dentro – e não foram poucas promessas – eu acho assim: que eles estão deixando muito a desejar. Muito mesmo. Porque hoje em dia, a metade da estrutura que eles diziam que iam ter, não temos. Tem gente que chama a gente de doido por estudar numa escola integral por não ter curso técnico, curso nenhum, e passar o dia todo estudando como numa escola secular. Pelo menos de onde eu vim você estudava o dia todo pra ter um técnico. A gente não tem técnico. Se o nosso ano acabasse, se terminar o nosso semestre, a gente não tem um técnico, não tem nada disso. Tem que fazer um ensino superior ou fazer um técnico fora daqui, como tem alunos que tão fazendo. Então tem que sair daqui em tempo integral e ainda ir pra um técnico. Eu acho que... Não sei de quem é a loucura maior, se é deles ou nossa.

O diálogo acima exemplifica as esperanças fomentadas por uma narrativa política criada pelo governo em torno do ensino integral e reforçada pelos gestores escolares de cada unidade de ensino. "Vender" a ideia da escola e seu projeto com o objetivo de angariar matrículas é uma função que demanda, de fato, um esforço adicional apontado pela Aluna 5A: deve-se enfrentar o senso comum de que o estudante da escola pública está ali para se qualificar para o emprego, o quanto antes. Sua contribuição para a renda familiar, à medida que conseguir trabalho em virtude de um aprendizado técnico-operacional, é um objetivo mais premente do que o sonho da universidade, indicado pela Aluna 11A como a mais alta conquista a ser almejada. Ensino integral e ensino técnico apresentariam, assim, dois extremos entre o mundo real e o mundo desejado – o primeiro, é o do aluno da escola pública; o segundo, é apropriado ao aluno da escola particular.

Alguns elementos do discurso governamental utilizados para atrair os alunos têm uma aura especial e rapidamente foram elevados à condição de objeto de

desejo exatamente porque são uma marca distintiva das escolas pagas. O elemento a que me refiro é a lousa digital. Ao longo de toda a pesquisa empírica, ela foi citada diversas vezes e transformada em símbolo de uma promessa não concretizada. A fala do Aluno 5D transcrita anteriormente, em que compara os “dois mundos diferentes” que já experimentou (o da Escola Adventista e o da Escola Pública Lourival), desenvolve-se em torno da lousa digital como uma experiência “legal” de ensino. A prática da aprendizagem por meio desse recurso agregou ainda a aquele aluno uma diferenciadora percepção do professor dotado de instrumentos e capacidades para conduzir os alunos pelo universo da tecnologia. Há uma viagem concentrada na aula e há também uma linguagem compartilhada em torno da modernização. O oposto, para ele, é o exemplo da escola pública sem estrutura, sem respeito e tumultuada pela violência.

Não se trata de limitar a qualidade da educação e o enfrentamento da violência escolar a questões materiais. Em vez disso, a questão aqui apresentada é a de uma exclusão que se deixa transparecer na concretude de recursos que sequer foram apresentados à imensa maioria dos alunos (e o Aluno 5D, provavelmente, é a única exceção em toda a Escola). A lousa digital existe num imaginário, num objeto ausente carregado de uma diferença que se estende para toda a experiência educacional entre os que pagam e os que não pagam por ela.

Quando questionei, num debate do terceiro ano, por que a lousa digital era importante, seguiram-se as respostas abaixo:

> **Aluna 3D**: – Porque era uma coisa [a lousa digital] que eles falavam muito.
> **Aluno 5D:** – Por que isso era uma coisa chave no projeto integral.
> **Aluna 3D**: – Porque acho que teve uns aí [profissionais externos à Escola]... que ficou de noite, colocando esses cano aí, falou que a lousa ia chegar... Chegou só essas lousas assim.
> **Aluna 4D:** – Porque ia facilitar o trabalho do professor.

O momento em que se constatou que as lousas instaladas não eram as tão esperadas foi um marco de decepção – e por isso veio ao debate. Reconhece-se que elas faziam parte de um discurso oficial e que teriam uma função pragmática (apoiar o professor). Mais à frente, os mesmos interlocutores assentam a discussão sobre ausência de recursos para fazer cumprir a promessa de estrutura elaborada pelo governo do estado e reproduzida pelos gestores locais. A percepção das

promessas não cumpridas vão além das lousas digitais reafirmadas como símbolo de um discurso que atraíra também os professores:

> **Aluno 5D**: – No passado, falaram... Lembra na orientação de estudo, quando a gente entrou? Que ia ter uma aula só pra gente fazer lição de casa, essas coisas, na biblioteca... Comentaram isso.
> **Aluna 4D**: – Primeiro ano que eu tava aqui, a proposta deles, pelo fato de ser escola integral, falaram que ia ter uma aula só pra estudo, que a gente ia poder fazer trabalho...
> **Aluno 5D**: – Passar lição de casa...
> **Aluna 4D**: – É... Ia ter lousa digital... chega aqui e é assim, sabe?
> **Aluna 4D**: – É muita promessa... É muito diferente do que o governo mostra na televisão do que realmente é aqui. É complicado. Muita gente já se desapontou com a Escola.
> **Aluno 5D**: – ... deveria ter uma verba maior pra poder ter estrutura.
> **Aluna 3D**: – Até mesmo os professores. Eles entram aqui e se decepcionam.
> **Aluno 5D:** – É então, os professores acabam achando que não é mil maravilhas.

A forma de ocupação do espaço escolar acaba por se tornar um foco de resistência de uma identidade coletiva que se recusa à diferença imposta pelas políticas públicas em educação. Ao debater o projeto de reordenação das escolas estaduais (que culminou com o movimento estudantil de ocupação), um grupo de estudantes traz à baila a motivação do governo paulista em adotar escolas separadas conforme o ciclo educacional. Alguns estabelecimentos seriam exclusivamente de ensino fundamental, enquanto outros apenas de ensino médio. A Alberto Torres, por operar em regime integral, já segue esse modelo. Uma discussão mais ampla acerca dos propósitos dessa distinção ocorreu por meio do debate, em que os alunos posicionaram-se criticamente, culminando numa atitude afirmativa do que é “ser” da escola pública.

> **Aluna 10A:** – É igual a escola do meu irmão. O meu irmão estuda no Sesi. Então são dois prédios. Até o intervalo deles são diferentes, em locais diferentes também. A hora da saída: os menores saem primeiro, os maiores depois, pra não ter essa confusão...
> **Aluno 1A:** – Pois é.
> **Aluno 1A:** – Só que ele tem grana pra isso.
> **Aluna 14A:** – Igual o [Professor X], ele falou pra gente, tipo, no Mackenzie, na Fundação Bradesco, na Escola da Vila, o ensino médio, o ensino fundamental, eles tão todos juntos. Por que que a gente não pode ficar junto? Mas aí tem todo um questionário em volta, né? A gente é diferente? O quê que acontece?
> **Aluna 10A:** – Por que nós somos diferentes?

4.4.2 O que era pouco se acabou

Diante da materialidade das privações da Escola que sobreviveu ao discurso oficial, os alunos buscam formas de se reacomodarem diante dos desafios do dia a dia. Eles tomam como fato estabelecido que a escassez de recursos é a condição da educação pública.

> **Aluna 11A:** – Eu concordo com o que ela falou. Mas também, se você for parar pra pensar um pouco, por exemplo, com pouco que a gente tem – que a gente não recebeu tudo –, tem gente que não dá valor, sabe?
> **Aluno 8A:** – E o pouco que a gente tem é suficiente pra gente alcançar muito mais.
> **Aluna 11A:** – Isso. Então... calma, que agora... Com o pouco que a gente tem, a gente não dá valor. Imagina se tivesse isso! Ia ter mais coisa... Quanto mais coisa, mais problema, certo? E... (o que o Aluno 8A acabou de falar)... se o pouco que a gente tem, se a gente desfrutasse bem disso, iríamos muito mais longe do que é a nossa situação agora. E por mais que a gente merece – que foi o que ela (Aluna 5A) falou, ia sim ser uma ótima Escola e...Acho que a Escola ficou em 13º lugar, igual a que ficou lá em primeiro, que não lembro o nome...
> **Aluna 5A:** – O que ela falou tem lógica. Se você for ver, mas o problema é que tem gente que tá aqui, às vezes o pai empurrou pra tá aqui dentro, às vezes a pessoa vem de mau grado. Uma coisa é você estar aqui porque você quer, que é um lugar em que você se sente bem. Agora a pessoa vem de mau grado, acaba destruindo o pouco que tem. Tem gente que destrói, o pouco que tem. Você pode ver pelas cadeiras. Não tem nem um ano, isso aqui. Olha como tá as mesas. Tem mesa quebrada, tem mesa já sem essas prateleiras azuis, tem gente que não valoriza o pouco que tem. O governo já dá pouco e o pouco que dão, ainda destroem...
> **Aluna 1A:** – É, só pra falar assim: (Aluno 8A), eu entendo que todo mundo deveria fazer a sua parte. Eu entendo que um caderno e um lápis dá sim pra você entrar e aprender. Mas se fosse assim, tipo, a gente poderia muito bem ter continuado na escola que a gente tava. Porque a minha escola era boa. Se bem que eu saí porque era primeiro ano, tá, fui...Mas a proposta... é .... A gente veio pra cá com a proposta de ter coisas a mais, ter cursos. Porque se for pra estudar aqui e fazer igual a (Aluna 11A) faz e sair daqui, ir pra outra escola pra poder estudar o técnico, é mais fácil ficar na escola normal e fazer o técnico depois.
> **Aluno 8A:** – Mas você tem que entender, (Aluna 2A), o que você quer e o que a Escola te oferece. Você tem que seguir o que a Escola te oferece.

Há implicitamente uma noção de sacrifício pessoal e familiar em fazer parte do ensino médio em tempo integral. A pressão para o ingresso do jovem no mundo do trabalho se deixa notar nas frases dos alunos e também no de uma professora que chegou a participar, em certa ocasião, de um dos debates na turma B. No trecho

transcrito anteriormente, a aluna que precisa de um ensino técnico sofre o desgaste de uma carga dobrada de aulas. Em certas situações, a queixa contra o descumprimento das promessas de um modelo mais completo de ensino – do qual a lousa digital se tornou um ícone – recai sobre a ausência de oferta de um curso profissionalizante. Em outros momentos, os alunos resgatam a legitimidade de sua reivindicação quando insistem que os cursos técnicos estavam previstos em lei que fundamenta o ensino integral.

As posições apresentadas pelos estudantes transitam entre campos ambíguos. Sobre o que seria a "função" da escola de ensino integral, o seguinte aluno demonstra valores aparentemente divergentes. Inicialmente, ele compreende que o foco da escola é o preparo para o mercado de trabalho:

> **Aluno 5D:** – É, eles [a escola integral] querem que você saia daqui com seu futuro, com seu emprego garantido, entendeu?

Mas logo a seguir, ele acompanha a crítica à qualidade pedagógica da Escola e apresenta, nesse contexto, um estereótipo acerca do jovem pobre que, em vez de trabalhar para complementar a renda familiar, passa o dia estudando.

> **Aluna 3D:** – Ah, eu acho que ... tem muita falta de professor nesse segundo semestre. Tem professor também que passa a mesma matéria o ano todo. Aí fica meio difícil.
> **Aluno 5D:** – Ah, mas é que enche o saco também (ser integral).
> **Aluno 5D:** – Eu acho que o integral é mole...
> **Aluna 2D:** – É que a parte diversificada...
> **Aluno 5D:** – Sim, é tipo, os vagabundo aí que quer estudar o dia inteiro. Agora já acaba selecionando os melhores alunos.

O elo entre as duas aparentemente opostas manifestações do Aluno 5D está na percepção de que o jovem em desvantagem social deve seguir seu caminho em busca do trabalho. Essa seria sua escolha "natural", na roda viva da diferença de classes. A possibilidade de estender seus sonhos educacionais estaria além do projeto da educação pública porque não lhe condiz. A escola particular, por sua vez, é rodeada de certos mitos que inspiram admiração, mas também medo.

> **Aluno 4B:** – É, uma das coisas que eu admiro bastante na escola particular é que, assim, ela te prepara bem pra realidade da faculdade, sabe? Porque, na faculdade, assim, se você faltar não vai ter um professor que vai chegar em você e falar: 'ó, você faltou hoje, eu vou te passar depois o conteúdo que você perdeu' [...]

A fala anterior foi apresentada em meio à discussão sobre o modelo de ensino da escola particular (relatado por alunas que vieram de unidades pagas). Os receios de um ensino mais "puxado", com cobranças de um desempenho individual (em que o aluno é obrigado a emancipar-se do apoio dos professores e estabelecer sua rotina de estudos de maneira autônoma), estão associados a um inexistente embasamento familiar e social. À frente dele, vislumbra-se um quadro de desamparo, provocado pela diferença social que marca o aluno no ambiente de uma escola privada:

> **Aluna 15B:** – É, mas aí também entra nisso, né? Falta a pessoa querer. Igual você falou: 'ah, mora na periferia e tal'. Querendo ou não, eu também moro em periferia. É... muitas vezes, o pessoal que tá lá na sua convivência não tem um pensamento tão amplo igual uma pessoa que tem a mãe, tipo, médica, ou, sei lá, advogada, porque a mãe, que é de periferia, o que que ela faz? Trabalha, chega em casa, não conversa com o filho, não tem tempo pra sentar, conversar, então isso também envolve um pouco. E não tem como ela dar esse estímulo pro filho: 'não, você tem que estudar' e tal. E não tem esse meio que foco também pra conversar com os filhos. E meio que envolve tudo isso que você falou. E nisso, o aluno, dentro da escola, o que que ele faz? Ele meio que tenta chamar a atenção da mãe pra, sabe, aí também, tem tudo isso. Aí também que não deixa o aluno ser bom o tanto que ele pode ser e... é isso.
> **[Aplausos.]**

A discussão acerca do regime integral no ensino médio em escolas estaduais de São Paulo deve ser vista, portanto, não exclusivamente sob uma ótica pedagógica, mas socialmente enraizada – e marcada pela diferença e pela exclusão. Para alunos, mas também para a professora a seguir, escolas públicas e privadas têm vocações distintas – elas conduzem a uma bifurcação no mundo da vida, definida especialmente pelas oportunidades de trabalho. Outra distinção que se apresenta aos jovens conforme suas origens sociais é a oportunidade de acesso à universidade pública brasileira, marcada por uma competição que seleciona os mais "capazes" conforme comprovação de domínio de um conteúdo:

> **Professora: –** [...] Eu também acho, (Aluno 1B), realmente a gente pega um conteúdo mais simples, daí dois anos você dá uma pincelada melhor, mas ele é muito pincelado mesmo. Não tenho dúvida do que você tá falando. Mas aquele conteúdo da escola particular, conteudista mesmo, que vai ó: 'eu tenho um prazo pra ensinar função pra vocês'. Semana que vem eu não vou entrar mais nisso. E ele não vai entrar mesmo, independente se a Gabi aprendeu, se a Érica aprendeu, se a Luana aprendeu. Na semana que vem é função 2. E aí quem não aprendeu função 1, o cara vai ter que se virar, contratar professor particular **até mesmo** da escola pública, né. [...] Então eu queria saber quem aqui, né, dá conta, fala assim: 'puxa, se eu fosse pra uma escola particular conteudista, eu ia me virar'. [...] A gente pode pensar assim que o cara tem uma chance melhor de conseguir uma escola [universidade] pública, de acesso público. Mas será que é só isso mesmo? Será que a gente quer se formar só nisso? Será que vai ser melhor mesmo ir pra uma faculdade? De repente você suar lá, trabalhar numa farmacinha, conseguir o seu dinheirinho e estudar numa faculdade particular, também pode te dar um excelente norte na vida e você não se matou durante a juventude [...]

Por outro lado, há apoio entre os alunos para a proposição "democrática" da escola pública, conforme qualificou essa professora. A proposição da docente estava relacionada ao fato de que, na escola pública, os alunos com dificuldades teriam mais oportunidades de reverter defasagens de aprendizado, graças ao modelo mais repetitivo de apresentação de conteúdos. Além disso, afirma o Aluno 4B, os estudantes não seriam tratados apenas como "número" – como ocorreria nas escolas pagas, com seus objetivos de alcançar altos índices de aprovação em exames de ingresso no ensino superior.

Há nessa abordagem uma inversão de lógica: a maioria numérica de estudantes, inseridos em salas superlotadas e sem os recursos suficientes para cumprir projetos pedagógicos, está na escola pública e não na escola privada (embora várias unidades pagas tenham problemas estruturais semelhantes, assim como há escolas públicas que são modelos de gestão e resultados superiores a muitas particulares). Apregoar que o modelo particular generalizado de ensino-aprendizagem produz injustiça porque estabelece como foco o resultado da progressão estudantil do aluno é como colocar um manto para encobrir o regime da diferença que move o sistema educacional. A distinção social é o que molda a separação das redes escolares – e é também sua consequência.

A distinção está inscrita ainda na competitividade entre alunos da rede pública e da rede privada, que vão se encontrar no funil do ensino superior. O debate sobre cotas raciais e a egressos da rede pública é assim abordado:

> **Aluno 1B:** – Tá... Não, é... A gente tava falando das cotas das [escolas] públicas, né, que... elas, assim, meio que, a impressão que me dá, né, essas cotas, foi meio que dado por gratidão, pra tirar a barra do governo: 'ah, que legal, eles vão dar cotas pros alunos que saíram de escola pública pelo fato de eles darem a má estrutura pra cá, né? Então, ou seja, eles dão meio que... é minha opinião, isso, tá? Então, né, eles dão essa cota, né, meio que pra disfarçar (disfarçar, não, meio que todo mundo já sabe, né), pra aliviar a deles pro pessoal pensar: 'poxa, dá mais oportunidades'. Também não dá nada, é outra esmola, assim, se a gente for parar pra pensar. É o que eu falei: uma pessoa que eu conheço (não vou falar o nome da pessoa, mas...), a pessoa, né, a menina veio de uma escola particular, a menina fazia cursinho, né – escola particular, cursinho – ou seja, a menina passou 11 anos treinada pra fazer aquela prova do Enem que pra ela já tá fácil, enquanto a gente da pública que, talvez, se ligou depois que saiu do fundamental e foi pro ensino médio, e se ligou – 'pô, vou ter que fazer uma coisa depois que sair daqui' –, né, começou a estudar 2 ou 3 anos, fica bem mais difícil isso e a educação de má qualidade. Então, na minha opinião, eles colocaram isso pra meio tirar a deles um pouquinho da reta, sabe? 'Ah, tem cota ali, legal, vamos depender da cota'. E, outra coisa: sim, tem o caso de a gente querer correr atrás, mas, se a gente for pensar, é, pô, a mulher paga, a pessoa que tem condições paga uma escola de qualidade, paga um cursinho pro filho, enquanto a gente aqui, a gente tem um percentual da matéria dada que vai lá saber o quê que cai no Enem e essa cota talvez não vale de nada, não ajude tanto.

4.4.3 Marcados no berço

A opinião acerca da inutilidade das cotas para acesso ao ensino superior tem origem numa vida marcada pela distinção que engloba o contexto educacional como um todo, a começar pela família. Os alunos problematizam a origem e a sequela do subdesenvolvimento durante o debate sobre legalização da maconha – tema escolhido por eles desde nosso primeiro encontro na Escola. Em uma discussão que flui de forma bastante espontânea, os estudantes comparam experiências de descriminalização das drogas em outros países, avaliam seus condicionantes e colocam o Brasil em perspectiva. Para tanto, partem de um ângulo particular que se expõe de maneira inicialmente impessoal:

> **Aluna 7A**: – Ficam metendo o pau no Brasil porque não é um país bom, tipo, mas ninguém faz nada pra mudar, tipo, na educação, em tudo, pra gente poder fazer alguma coisa assim pra ... é... pra liberar maconha, como é que a gente vai fazer isso sem educação? Essas coisas. Ficam metendo o pau na gente, sem fazer nada.
> **Aluna 11A**: – Eu acho que é assim: em outros países, se você for pra qualquer outro país de primeiro mundo, a educação deles é super diferente. Super, de verdade. Então eles já têm essa base. Eles, desde quando

> nascem, eles já recebem essa educação. Então aqui, quando você nasce, você recebe outro tipo de educação. Acho que, pra legalizar, deveria primeiro arrumar essa questão de educação, de cultura, sabe? Não cultura de... artes, essas coisas, mas cultura de ensinamento...
> **Aluno 17A**: – Do jeito que foi criado?
> **Aluna 11A**: – É.
> **Aluno 12A**: – Não, mas país rico, você já vai nascer ...lá num negócio de boyzinho, já vai nascer com a vida pronta.
> **Aluno 17A**: – Não, mas é verdade.
> **Aluno 12A**: – Aqui você vai nascer na pobreza...
> **Aluno 17A**: –... Porque não tem condição...
> **Aluno 12A**: – ...Você vai nascer no meio do errado.
> **Aluno 17A**: – Você vai conviver com o pessoal que faz coisa errada.
> **Aluna 11A**: – Exatamente. Você vai nascer no meio do errado. Mas se você começa pela sua casa já com uma educação boa, já é um belo dum começo.

Há, mais uma vez, uma construção coletiva para formar o enredo acima e ela somente é possível porque os alunos compartilham o mesmo quadro social. Um passo além, no entanto, e os estudantes tentam superar esse aparente consenso acerca de uma condição que quer nivelar a todos. O contraste de posição surge de três testemunhos específicos apresentados no debate sobre legalização da maconha. O primeiro deles vem do Aluno 5A, que nega a influência determinante do meio sobre o futuro da criança. Se a educação de má qualidade fora apontada anteriormente como a razão do comportamento “errado” – supostamente ligado ao crime e ao consumo de drogas –, é também pela educação que o jovem deve superar a pressão social.

> **Aluno 5A**: – Mas eu também não nasci em berço de ouro, mas nem por isso eu fui influenciado...
> **Aluno 12A**: – Mas o que cê tá falando? Mas você tem sua família... Fala pra mim, cê nasceu onde?
> **Aluna 13 A**: – Meu amigo nasceu na Cohab.
> **Aluno 5A**: – Eu nasci na Cohab de Cotia.
> **Aluno 12A**: – Mas você cresceu com uma boa educação. Por isso você ...
> **Aluno 5A**: – Mas a educação é de dentro de casa, meu.
> **Aluno 12A**: – Mas ele não vai te tirar de casa, igual já tem uns aí ... que já vai sair de casa, beber, vai depender da sua família.Se você tem uma mãe boa, um pai bom, vai te educar. Se você não tem uma mãe boa, um pai bom, não vai te educar. Você não vai ter essa educação.

Especialmente a educação familiar, baseada em valores e no cuidado (pa)maternal, permitiria assim a blindagem ao contexto de insegurança e violência

que circundam os lugares de onde vêm os alunos. Nascer na Cohab[29] representaria um futuro limitado e decretado pela origem social – não apenas pela baixa renda dos moradores, mas pelo estigma de que a aglomeração geralmente de pequenas unidades residenciais (apartamentos) representa ambiente propício a crimes e delitos. Para o Aluno 5A, no entanto, delatar de onde vem é também uma forma de distinção. Sair da Cohab de Cotia, município metropolitano e distante do centro da capital, e adentrar o Butantã em condição de certa superioridade (o estudante é reconhecido pelo bom desempenho escolar) é um feito que indica a superação com esforço próprio. Os colegas atribuem seu caso à boa formação familiar.

O segundo testemunho relevante nesse contexto, da Aluna 12A, refere-se mais especificamente à história de vida de seu pai. Ela coloca, num único conjunto argumentativo, a relação entre educação e trajetória individual, a crítica ao comportamento desinteressado dos colegas (trazendo a problemática para o contexto específico da Escola, aproveitando para desafiar seus interlocutores) e um histórico familiar pouco promissor:

> **Aluna 12A:** – Tipo... Todo mundo reclama que aqui no Brasil a educação é uma boa. É, é uma bosta. Só que o pouco que a gente tem, ninguém aproveita. Ninguém! Ninguém dessa Escola inteira aproveita o pouco da educação que a gente tem.
> **Aluna 12A:** – Tipo... Ele [o pai] não tinha comida, tinha que arrumar de alguma forma. E ele cresceu, virou gente boa e tá tentando me dar uma coisa melhor. Então, a questão de ser pobre não tem nada a ver. Vai da pessoa. E ter pai e mãe ruim, meu pai também teve. Meu pai não teve nem pai.

Na sequência, a Aluna 5A concorda com a Aluna 12A e, numa troca rápida de argumentos com outros dois colegas, todos tentam afinar melhor o entendimento de suas posições. Há duas opiniões em choque: a de que o meio influencia as escolhas individuais; e a de que as trajetórias pessoais não são automaticamente condicionadas pelo contexto de vida. A história de vida também é o recurso escolhido pela Aluna 5A para fundamentar seu argumento:

[29] Os condomínios da Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo (Cohab) são voltados à população de baixa renda. A empresa foi criada em 1965 para liderar a edificação de conjuntos habitacionais “dignos” na Grande São Paulo – o mesmo ocorreu em várias cidades brasileiras. (COHAB-SP, 2016).

> **Aluna 5A:** – Isso que a (Aluna 12B) falou é verdade. Por exemplo, os meus pais. Todo mundo conhece a favela do Dendê. É a pior favela do Rio de Janeiro. Meu pai cresceu lá. Meu pai e meus tios E nem por causa disso se tornaram vagabundos na vida. Nenhum deles.
> **Aluno 12A:** – Ah, mas aí vai cada um com a sua vida...
> **Aluno 17A:** – Não, mas ai pela...
> **Aluna 5A:** – Vai pelo que eu tô falando: a cabeça da pessoa é que é o guia.
> **Aluno 12A:** – Isso é antigamente. Agora vai ver hoje, como é que é.
> **Aluna 5A:** – Eu sei, mas aquilo que você vê naquele lugar... Tem pessoas até que pegam aquela experiência ali e falam 'eu não quero seguir isso pra minha vida'.
> **Aluno 17A:** – É certo... Mas não foi isso que a gente quis dizer. Foi questão de ... da sua casa.Não é de quem tem dinheiro.
> **Aluna 5A:** – Vai da sua educação. O que você pensa, do seu caráter, vai disso. Não de onde você nasceu, do tanto de dinheiro que tem, se é berço de ouro, se é berço de madeira, problema! Não vem disso, vem do seu caráter.
> **Aluno 12A**: – Ou, você vê criança aí de cinco anos traficante, você vê...aviãozinho...

Em outro debate, acerca do movimento estudantil de ocupação das escolas estaduais em 2015, as diferentes menções dos alunos a seus bairros reforçam o orgulho em torno de uma superação – sem deixar de reconhecer um ponto de partida adverso para o jovem que tenta construir seu futuro por meio da educação. A distância entre residência e escola é real, mas é percorrida por aqueles que querem beber da fonte do ensino médio integral – "objeto" aspiracional.

> **Aluno 1B:** – Não, que nem um debate aqui que a gente tá mostrando argumento, sabe, tá claro, tá transparente, pelo menos pra quem tá ouvindo. Ah, o pessoal lá, ah, o (Aluno 5A) falou. É que vai mudar, claro, eu respeito, que vai mudar um quilômetro de casa. Gente, eu estudava no Grajapó. Eu vinha até aqui. Eu estudava no [...] que é 5 minutos da minha casa. Troquei de escola, vim pra cá. Não senti diferença, sabe?
> **Aluna 10B:** – Gente, a (Aluna 14B). Olha onde ela mora...
> **Aluna 10B:** – E ela vem pra cá. Tem gente que mora em Cotia, pega ônibus às 4 da manhã pra vir pra cá...

É nos relatos que as experiências se confrontam. No trecho a seguir, os estudantes retratam não o senso de heroísmo em torno da superação das distâncias de suas moradias ou de um meio social desvantajoso socialmente. Ao contrário, eles tentam reafirmar a luta diante das experiências de submissão. Eles trazem o exemplo da vida real para falar mais alto diante das narrativas otimistas das colegas em seus testemunhos anteriores. Os alunos então se congregam em torno dos relatos de injustiça e de violência enfrentadas quando são suspeitos de crimes. A

desconfiança policial é marcada por abuso de autoridade quando os jovens são abordados na rua, certamente não no entorno da bem localizada Escola Estadual Alberto Torres, mas nos diferentes trajetos percorridos por seus alunos na cidade (já nos limites mais distantes do raio de atuação do colégio, alcançando zonas desfavorecidas).

> **Aluna 12A:** – E tipo, gente, se você for pego com uma quantidade de maconha, você não vai preso... por um policial honesto, não. Eles não vão te prender, tá na lei.
> **Aluno 17A:** – E qual policial honesto?
> **Aluna 12A:** – Tem policial honesto. Você não pode generalizar.
> **Aluno 12A:** – Nunca, não tem.
> **Aluna 13A:** – Existe sim.
> **Aluna 7A:** – Existe sim.
> **Aluno 12A:** – Vocês já foram [paradas numa abordagem policial]?
> **Aluno 17A:** – Acho que elas não foram não.
> **Aluno 9A:** – Eu tô ouvindo aí, eu também acho que não existe policial honesto porque quando... aconteceu um negócio aí... então, se o policial vê que o cara tá usando droga e fumando maconha, ele vai querer suborno porque ... Suborno.
> **Aluna 12A:** – Nossa!
> **Aluno 12A:** – Sério!
> **Aluno 9A:** – É verdade.
> **Aluno 12A:** – Eles fazem comer.
> **Aluna 10A:** – Fala assim,ó, cê tá com um *beg*[30], fala assim: 'ou você vai pra cadeia por tráfico (e te mostra um negócio) ou cê come'. Cê que escolhe!
> **Aluna 12A:** – ...Se você é pego na madrugada, aí cê tá perdido. Cê vai ter que comer... Eles andam até com maconha dentro do carro já, pra te prender até. Pode ser a pessoa mais honesta. Nem fuma. Se você é parado com algum negocinho, só de tá com um negocinho no bolso aí já furta um quilo pra você, você já é preso...

O sentimento de injustiça alcança uma dimensão histórica em determinado momento. A seguir, a frase serena e implicitamente contundente (se é que possível sê-lo) do Aluno 7B parece ter a função de recolocar "ordem" no debate sobre as cotas raciais para acesso ao ensino superior gratuito. Manifestava-se, àquela altura, uma tendência entre os colegas de recusar a ideia de cotas baseadas especificamente em critérios de cor de pele. Alguns alunos argumentaram sobre a inutilidade da medida e outros, acompanhando o raciocínio, advogavam a favor de esforços maiores para a melhora da qualidade educacional para todos – evitando, assim, priorizar negros, pardos e índios com reserva de vagas. O Aluno 7B, negro, pontuou sua posição em direção contrária:

[30] *Beg* é cigarro artesanal de maconha – uma versão simplificada da gíria *beck*.

> **Aluno 7B:** – Eu acho que desigualdade já teve antigamente porque o preto, vou falar, o negro foi tratado como cachorro. E como o (Aluno 1B) falou, esse negócio de cotas é uma esmola. Porque se você for parar pra pensar, ainda existe desigualdade em tudo, ainda mais com negro. O policial que para você na rua porque você é negro. Você tá de chinelo e uma mochila, vai achar que você tá levando droga, vamos supor. Se for um cara branco que tá na rua com uma mochila, vai falar: 'ah, não, deve estar levando um caderno na mochila', né?
> **Aluno 1B:** – Ou tá indo pro shopping.
> **Aluno 7B**: – Eu acho que esse negócio é uma besteira. Porque devia ser bem mais do que isso, deveria ser desigualdade mesmo. Porque a gente, pelo menos ao meu ver, os negros deveriam ser enaltecidos agora, por tudo o que já passaram antes.

Em sua primeira tomada de fala, o aluno dá a entender que as cotas deveriam ser dispensadas porque seriam aviltantes ao negro diante da opressão vivenciada no passado. Mas ao reforçar que o preconceito persiste, ele reelabora que a diferenciação a favor das condições dos negros deve ser ainda mais afirmativa. E o futuro, perante as condições contextuais reconhecidas pelos alunos, reserva uma profecia de repetitiva desigualdade nas relações de trabalho que eles vislumbram:

> **Aluno 4B:** – Acho que é o mesmo sistema da cota racial. É... é ruim dizer isso, ainda mais em pleno século XXI que a gente tá hoje, mas... é impossível negar que na sociedade que um branco sempre vai ter mais oportunidade que um negro. Ponto. Isso é... Se você falar não, aí é mentira... É impossível negar isso. É a mesma coisa um aluno de escola particular com um aluno de escola pública. [...] Eu acho que, se por exemplo, todo mundo tivesse o mesmo ensino e o mesmo nível de conhecimento, não teria um tipo de hierarquia, não teria: 'ah, eu sou patrão porque eu estudei numa escola particular, passei numa faculdade, paguei, fiz bolsa, não sei. Eu sou patrão por isso, já que você estudou numa escola pública e não conseguiu passar numa faculdade, e você tem que ser meu empregado'.

Como era de se esperar, também os conflitos referentes a posições de gênero entre os adolescentes se expõem nas narrativas. À palavra de protesto da Aluna 10A sobre o que considera ofensivo às mulheres, o Aluno 14A trata de emparedá-la colocando em sua frente um espelho a partir do qual relata a ação constrangedora imposta também sobre os homens. Em três tomadas de fala sequenciais durante o debate sobre machismo (o primeiro tema escolhido pela Turma A), as discórdias nas relações de gênero são configuradas no interior da

Escola. E culminam com uma denúncia de assédio sexual na saída, demonstrando como o Colégio está inscrito num meio de violências de diferentes características:

> **Aluna 10A:** – Eu queria citar um exemplo de machismo que é os moleques olharem muito pra bunda das meninas. Aí, eles acham que não tem nada demais, né? 'Não tô tocando, não tô fazendo nada, só tô olhando. Se tá aí, é pra olhar'. Mano, não é tá aí é pra olhar. É uma invasão do corpo, vocês enxergam a mulher como um objeto sexual, e a gente é uma mulher, um ser humano, sabe? Machuca, dói! ... Mano, se você cata e fala: 'ah, mas a mulher vai se sentir bem, tem mulher que gosta de ser cantada. Ele tem que trabalhar o... [a auto-estima] porque não são todas as mulheres que gostam, é uma invasão ao corpo dela, sabe, é um abuso!
> **Aluno 14A:** – Eu quero citar um exemplo... É, eu tenho um amigo que é um musculozinho, sabe? O (Aluno 13A). Aí ele tem vergonha do corpo dele. Quando ele tira a roupa pra jogar bola, aí as meninas tara ele. Aí, é feio porque ele fica ofendido porque ele não gosta... É sério!
> **Aluna 12A:** – Tá, uma coisa que aconteceu comigo sexta-feira. Que eu sou da eletiva da (Professora A). Na nossa eletiva, a gente tem liberdade de usar a roupa que a gente quiser. É, de usar adequadamente pra atividade física. Até contei essa história pra professora. Eu vim de short, de blusa, normal. E eu saí daqui da Escola pra ir pro trabalho da minha mãe. Então eu nem me preocupei de trocar de roupa. E eu fui assediada lá fora. E eu me senti muito constrangida com isso porque eu acho que é assim, a gente deveria sair pra um lugar e ter a liberdade de usar a roupa que a gente quiser, sem ser julgada. E eu fui abusada, literalmente abusada pelo cara. E eu fiquei envergonhada, não sabia o que fazer.

Preconceito racial, testemunhos de violência, reconhecimento da diferença social nas políticas públicas: o vasto repertório de desigualdade e conflitos manejado pelos alunos durante os debates está assentado no cotidiano da Escola. Os relatos fazem com que essas questões assumam uma presença incômoda – o que nem os quatro pilares da educação global a premissa da ação protagonista são considerados capazes de responder. A própria Escola apresenta seus embaraços e relações de poder, a partir dos quais os estudantes são desafiados como enunciadores de direitos em busca de reconhecimento. Tratei até aqui desse contexto de dilemas que os estudantes quiseram apresentar. No próximo capítulo, me concentrarei especificamente no entendimento sobre a comunicação na Escola, buscando compreender como os alunos a avaliam e quais eram os espaços de interação dispostos naquele momento.

5 A PALAVRA COMO CAMPO DE LUTAS

Ao apresentar a Escola, no capítulo anterior, em suas características arquitetônicas, históricas e pedagógicas, tentei reconstruir sua representação como arena discursiva a partir do relato estudantil. E a encontrei fervilhante. O contexto local clareou-se como um espaço de ação em que os estudantes dispõem aspectos de classe social, gênero, convivência familiar, expectativas de futuro, dilemas individuais e conflitos da própria vida escolar. O não-dito também inunda de sentido uma comunicação marcada pelas provocações entre olhares no pátio, risos disfarçados ou pelo silêncio intimidado. Se a comunicação pode ser entendida, conforme Braga (2016, p.128), como um "trabalho de compartilhamento entre diferenças humanas e sociais", estamos diante de um fenômeno comunicacional a ser especificado e compreendido a partir das trocas e de seus elementos articuladores. Afinal, de que é feita essa comunicação na Escola? Como seus agentes a modelam nesse contexto tão particular?

Para tratar da comunicação na Escola Alberto Torres, apresentarei aspectos relativos aos espaços comunicativos identificados visualmente na fase exploratória da pesquisa, em que agi como observadora no território. Na sequência, passo a dialogar mais diretamente com os alunos que, ao longo dos debates, expuseram questões relativas à comunicação (incentivados por eventuais perguntas que apresentei, na função de mediadora, mas especialmente de maneira espontânea). O fato de que os alunos explicitam suas interações indica o que afirma também Braga (2012, p.27): "a sociedade, suas instituições e pessoas não apenas comunicam, mas pensam sobre isso e organizam largas partes de seu comportamento e seus processos sociais conforme o entendimento que têm respeito".

Essa fundamentação abre caminho para o próximo capítulo, em que proponho uma categorização própria para identificar e ponderar sobre a dinâmica comunicativa dos debates. Ela dialoga diretamente com a contextualização do quadro comunicacional da Escola que apresento aqui. Não me interesso apenas por descrever o que **dizem**, mas por tentar enxergar o que os alunos **fazem** com seus enunciados e a partir deles. Avaliar as ações que a comunicação engendra no momento presente pode fornecer uma pista do que ela é capaz de mover, articulando facticidade e normatividade. Van Dijk (1980) lembra que a ação social é

sempre algo que move o tempo, que transpõe distâncias entre um ponto de partida e um momento posterior, em que o quadro resultante é outro. O desafio de uma análise que busca captar o movimento e a ação do discurso é reconhecer a mudança promovida em tempos muitas vezes mínimos.

Para esta tarefa, busquei auxílio na pragmática do discurso para ir além das expressões dos estudantes e localizar, em suas formas de enunciação, uma possível construção de elos discursivos – articulando o quê comunicam e como o fazem. Há movimento ativo na interação. Aqui não se trata de buscar, como objetivo, adesões de sentido ou de influências bem aceitas. O modelo da ação comunicativa nega a busca do entendimento normativo por meio do convencimento guiado pela sedução de um interlocutor **sobre** o outro. Nesse caso, bastaria que ele fosse o mais ardiloso elemento de uma conversação, com capacidade de conduzir seus debatedores por um atalho que só ele conhece, seja por monopólio informativo, por distinta capacidade argumentativa ou até mesmo por pura habilidade falaciosa. Assim, a influência é má para a comunicação autônoma. Já o consenso depende dela. Na primeira, prevalece a ideia de sucesso de um sujeito sobre o outro. No segundo, a intercompreensão é orientada pelo reconhecimento recíproco.

> Mas a apropriação de tradições, a renovação de solidariedades, a socialização dos indivíduos requerem a hermenêutica espontânea da comunicação cotidiana e assim o modelo de formação de consenso. Uma interação em que um ator trata o outro como um objeto a ser influenciado ignora a dimensão da intersubjetividade formada linguisticamente; apenas pelo puro esforço para exercer influências reciprocamente, conteúdos culturais não podem ser transmitidos, grupos sociais não podem ser integrados, crianças não podem se socializar. (HABERMAS, 1985, p. 174, tradução nossa)

Por outro lado, a demanda de consenso na composição habermasiana apresenta exigências muitas vezes intransponíveis, o que pode tornar vã a tarefa de uma pesquisa compreensiva que busca partir do contexto e do que os sujeitos constroem em interação. Assim, mais do que considerar o consenso em seu sentido semântico, busco acompanhar o processo de **andar junto** empreendido pelos alunos e não identificar apenas o ponto no espaço aonde os passos individuais vão se encontrar (numa colisão ou num abraço), no sentido cognitivo.

O trabalho teórico de construção e análise dos indicadores é feito de uma matriz múltipla e por sua vez interconectada com este tema de pesquisa. As reflexões dos autores que acompanhei para essa edificação metodológica provêm do próprio campo das ciências da comunicação, mas também de outras áreas que aqui se articulam em torno de um objeto eminentemente comunicacional (BRAGA, 2010, 2011, 2012, 2015, 2016; HABERMAS, 1985, 2001, 2002, 2008, 2012a, 2012b; SEARLE, 1962, 1979; AUSTIN, 1962; GERGEN, 1999, 2004, 2007, 2015; GRICE, 1975; THOMAS, 1995; CANARY, 2017; CANARY; WEGER JR., 2017; CANARY et al, 1995; CANARY; SEIBOLD, 2010; SEIBOLD; MEYERS, 2007; CHERNIAK, 1981; EEMEREN; GROOTENDORST, 1989; EEMEREN; HOUTLOSSER, 2003; EEMEREN, 2016; JACKSON; JACOBS, 1980; JACOBS; JACKSON, 1983; VAN DIJK, 1980, 1985).

Algumas bases para essa proposta são a identificação das interações como *"o lugar de ocorrência* da comunicação" (BRAGA, 2012, p. 39, grifo do autor). Para tanto, o objeto empírico é constituído pelo que pudemos observar diretamente: os espaços escolares inicialmente e, com mais ênfase, os debates realizados com os alunos em 2015. Também no sentido utilizado por Braga (2010, p. 49-50), podemos considerar os debates promovidos no âmbito da pesquisa empírica como dispositivos interacionais dentro da instituição escolar. A vantagem de se ter essa "localização" de análise é a de que suas produções estão dispostas, de forma mais facilitada e próxima, à ação direta do sujeito – e, portanto, da análise do pesquisador. A partir dessa circunscrição episódica, incorremos na análise das tomadas de fala (como elemento de um conteúdo verbalizado e semantizado), reparando em sua linguagem e fundamentação. Num segundo nível, procuramos as formas de conexão entre interlocutores e suas falas.

Mas nada disso ocorreu num vazio apriorístico, como se tudo o que existisse na Escola ganhasse sentido apenas mediante o exercício discursivo proposto aos alunos. Um cenário comunicacional já estava ali e as interações insistentemente emanavam (emanam) significados. Afinal,

> Entendemos que os episódios comunicacionais ocorrem sempre "pré-moldados" pelos processos sociais mais amplos em que se desenvolvem – e que deveriam igualmente ser *examinados* em contexto, para não perdermos a complexidade de suas vinculações. (BRAGA, 2010, p. 424, grifo do autor).

Análises sobre processos interpretativos em grupos (SEIBOLD; MEYERS, 2007) consideram que os contextos comunicativos onde as pessoas se reúnem para argumentar são parte de uma estrutura de normas e valores que, por sua vez, são reformulados pela prática comunicativa (um processo, portanto, de permanente estruturação, que deixa pistas sobre aspectos que possam induzir inovações sociais, em termos de qualidade das interações e dos relacionamentos envolvidos).

Por isso, retomo a apresentação desse cenário agora com as especificidades dos suportes comunicativos no espaço escolar e das discussões sobre comunicação durante a pesquisa.

5.1 AS PAREDES “FALAM”

Distribuídas pelos corredores, ecoando entre os vãos, dispersas no alto ou nas vias de passagem, as “vozes” dos alunos dão ordem e desordem ao espaço escolar. Até mesmo um caminhar desatento pela Escola nota uma presença insistente de manifestações escritas mais ou menos desorganizadas. As palavras grafadas saltam aos olhos e prendem-se nas paredes. A maneira como se dispõem indica que, ali, o que é decorativo é o que está fora de lugar. O ruído é a ordem.

Não foi sempre assim. Durante o segundo semestre de 2015, as ilustrações afixadas nas paredes seguiam uma ordenação mais clara. As imagens dispostas no início do capítulo anterior são daquele momento. Preparadas pelos alunos, mandavam seus recados. Naquelas ilustrações iniciais, encontramos a aposta na educação para a superação da pobreza, que se configurou, como vimos, na esperança no ensino integral – mas já com primeiros elementos de dúvida e decepção. Os cartazes estavam localizados em espaços mais reservados, sob coordenação de professores para compor o ambiente de um projeto novo que se instalara em 2014. Havia capricho naquelas obras: fotografias escolhidas, em muitos casos, eram associadas a frases digitalizadas no computador; em outros, papel colorido compunha com a letra desenhada à mão. Mas já se notavam,

especialmente no vão da escada que divide os andares de salas de aula, palavras “desaforadas” de vozes femininas contra uma opressão de gênero[1].

Em 2016, um cenário levemente diferenciado se apresentou. Ainda sob a orientação de projetos coordenados por professores (especialmente por meio das disciplinas eletivas, que são próprias do modelo integral), os estudantes compuseram novas obras para ocupar o ambiente. No recorte apresentado aqui, alguns exercícios foram temáticos, como a escolha das profissões ou a leitura da Constituição Brasileira – e mais uma vez as relações de gênero foram enfatizadas. Um exemplo especial foi a proposta para que os alunos indicassem comportamentos individuais em favor do bem comum da Escola e da classe. Cada bilhete colado à parede mereceria uma interpretação mais detalhada, mas não é o foco exclusivo desse trabalho. Interessa-me mais o quadro comunicacional maior do qual essas produções fazem parte. Uma visada geral e ilustrada pode auxiliar-me nessa tarefa:

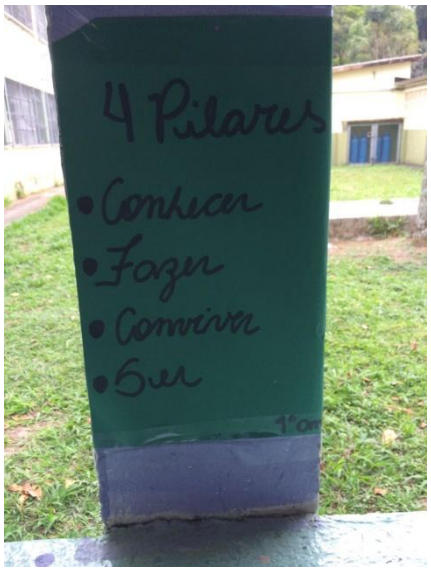
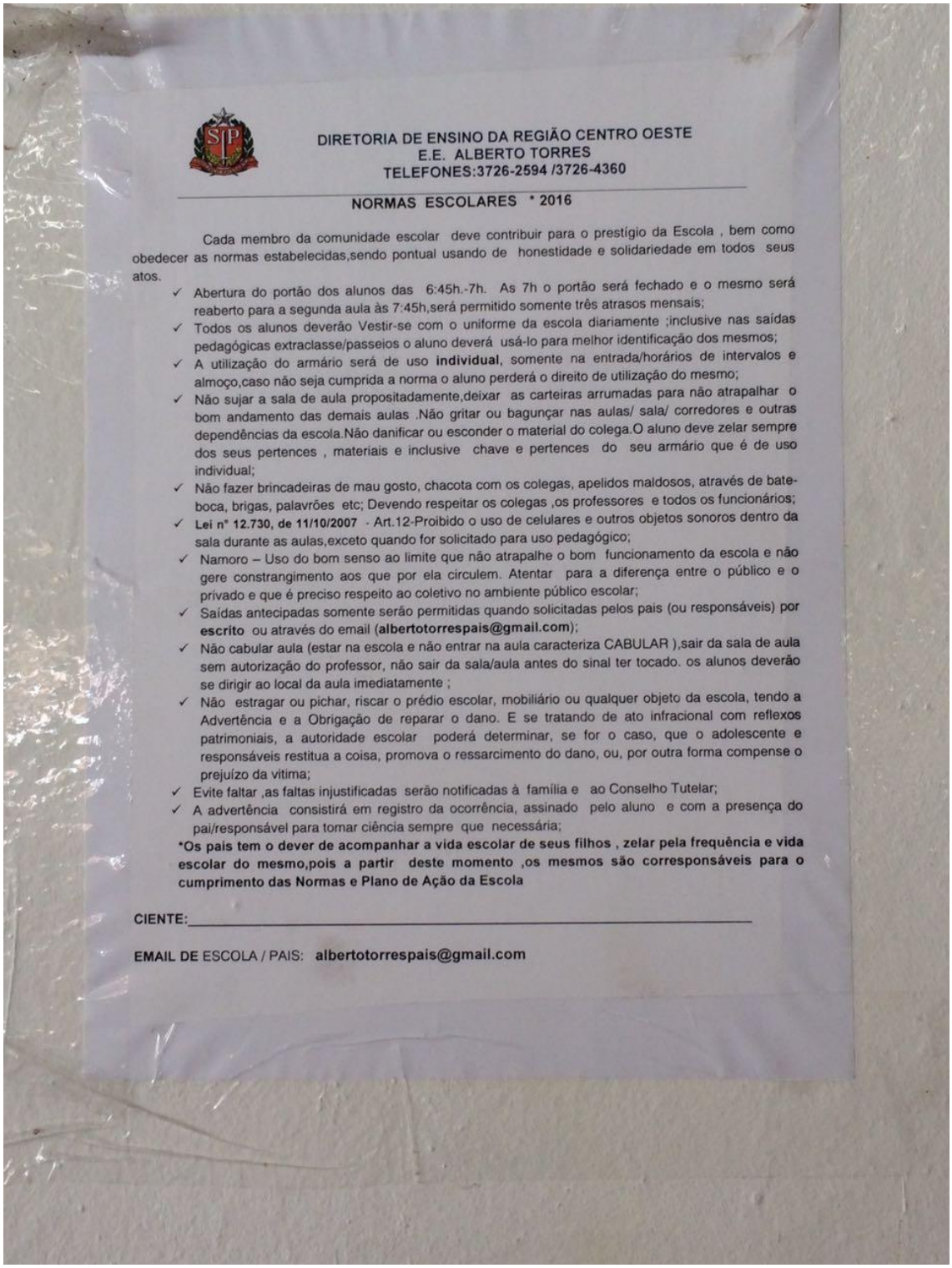


Figura 5.1: Discurso oficial do modelo que rege o ensino integral. Cartaz escrito à mão e produzido por alunos do 1º ano do ensino médio. Colado em pilastra em corredor de passagem. Set de 2016.

O discurso oficial segue a estratégia da repetição, com suas ordens discursivas (mantras). Na Escola Alberto Torres, uma das características evidentes do projeto gerencial do ensino integral, com normas para planos de ação e metas

[1] Um cartaz “ameaçava” os meninos que insistissem em falar do corpo feminino, sob o risco de receberem, em troca, comentários sobre o tamanho da genitália masculina. O cartaz foi retirado em 2016.

(SÃO PAULO, 2016a), é a insistência em frases feitas. Elas se fixam à parede e à altura do corpo de quem passa. Há uma estratégia de disciplinarização, a despeito do cansaço e do descrédito manifestado pelos alunos nos debates.



DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO CENTRO OESTE
E.E. ALBERTO TORRES
TELEFONES:3726-2594 /3726-4360

NORMAS ESCOLARES * 2016

Cada membro da comunidade escolar deve contribuir para o prestígio da Escola , bem como obedecer as normas estabelecidas,sendo pontual usando de honestidade e solidariedade em todos seus atos.

- ✓ Abertura do portão dos alunos das 6:45h.-7h. As 7h o portão será fechado e o mesmo será reaberto para a segunda aula às 7:45h,será permitido somente três atrasos mensais;
- ✓ Todos os alunos deverão Vestir-se com o uniforme da escola diariamente ;inclusive nas saídas pedagógicas extraclasse/passeios o aluno deverá usá-lo para melhor identificação dos mesmos;
- ✓ A utilização do armário será de uso **individual**, somente na entrada/horários de intervalos e almoço,caso não seja cumprida a norma o aluno perderá o direito de utilização do mesmo;
- ✓ Não sujar a sala de aula propositadamente,deixar as carteiras arrumadas para não atrapalhar o bom andamento das demais aulas .Não gritar ou bagunçar nas aulas/ sala/ corredores e outras dependências da escola.Não danificar ou esconder o material do colega.O aluno deve zelar sempre dos seus pertences , materiais e inclusive chave e pertences do seu armário que é de uso individual;
- ✓ Não fazer brincadeiras de mau gosto, chacota com os colegas, apelidos maldosos, através de bate-boca, brigas, palavrões etc; Devendo respeitar os colegas ,os professores e todos os funcionários;
- ✓ **Lei n° 12.730, de 11/10/2007** - Art.12-Proibido o uso de celulares e outros objetos sonoros dentro da sala durante as aulas,exceto quando for solicitado para uso pedagógico;
- ✓ Namoro – Uso do bom senso ao limite que não atrapalhe o bom funcionamento da escola e não gere constrangimento aos que por ela circulem. Atentar para a diferença entre o público e o privado e que é preciso respeito ao coletivo no ambiente público escolar;
- ✓ Saídas antecipadas somente serão permitidas quando solicitadas pelos pais (ou responsáveis) por **escrito** ou através do email (**albertotorrespais@gmail.com**);
- ✓ Não cabular aula (estar na escola e não entrar na aula caracteriza CABULAR),sair da sala de aula sem autorização do professor, não sair da sala/aula antes do sinal ter tocado. os alunos deverão se dirigir ao local da aula imediatamente ;
- ✓ Não estragar ou pichar, riscar o prédio escolar, mobiliário ou qualquer objeto da escola, tendo a Advertência e a Obrigação de reparar o dano. E se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade escolar poderá determinar, se for o caso, que o adolescente e responsáveis restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma compense o prejuízo da vitima;
- ✓ Evite faltar ,as faltas injustificadas serão notificadas à família e ao Conselho Tutelar;
- ✓ A advertência consistirá em registro da ocorrência, assinado pelo aluno e com a presença do pai/responsável para tomar ciência sempre que necessária;

***Os pais tem o dever de acompanhar a vida escolar de seus filhos , zelar pela frequência e vida escolar do mesmo,pois a partir deste momento ,os mesmos são corresponsáveis para o cumprimento das Normas e Plano de Ação da Escola**

CIENTE:_____

EMAIL DE ESCOLA / PAIS: **albertotorrespais@gmail.com**

Figura 5.2: Cartaz em tamanho A4 afixado à parede contendo as normas escolares e que, supostamente, deveria ser assinado individualmente.

Eis as normas escolares que regem a convivência dos alunos na Alberto Torres. Elas poderiam ser analisadas a partir da perspectiva das disciplinas impostas no espaço. Seu conteúdo normatizador, regido pelas ameaças de punições que alcançam até instituições terceiras como o Conselho Tutelar (em caso de excesso de faltas não justificadas às aulas), mereceria uma tese à parte. Mas o simples fato de existir afixado na parede é significativo. Colar as normas escolares no saguão do prédio, onde boa parte dos alunos demora-se para dirigir-se às aulas (enquanto, por exemplo, lidam com seus pertences nos armários individuais), é uma estratégia administrativa para a leitura. Mas não só. Cada aluno teria recebido o mesmo papel e convidado a dar "ciência" a seu conteúdo, além de ter orientação para mostrar aos pais – corresponsáveis diante de qualquer transgressão a aquelas regras. Oferecer o conteúdo ao conhecimento dos estudantes, portanto, não seria propriamente a função primeira das normas afixadas à parede da Escola, e sim uma tática gerencial (e por que não dizer jurídica, em certo sentido?) de fazer constar o dito e o estabelecido. A "ciência" ao conteúdo das normas deveria ser comprovada pelo papel assinado e devolvido à secretaria da Escola. Diante da indisciplina nessa devolução – dificilmente se garante a entrega dessas assinaturas[2] –, as normas na parede forçam uma comprovação de leitura, mas que não pode ser garantida. O papel colado serve como ônus da prova, caso necessário. Todas as obrigações e proibições (porque é apenas disso que se trata), uma vez estabelecidas, conduzem ao "cumpra-se". Dispostas no espaço público, ninguém pode negar sua existência e seu conhecimento porque sua "transmissão" foi efetuada.

O modelo transmissivo de comunicação se deixa notar ainda nos dispositivos dos murais e quadros de avisos mantidos pela equipe administrativa e pedagógica. No primeiro deles (Figura 5.3), a Escola ainda busca formas de estabelecer um "contrafluxo" de mensagens com os alunos, oferecendo-lhes espaço para fazer indicações de leitura. As sugestões anônimas estão inscritas em "post-it" (pequenos papéis adesivos usados para lembretes).

[2] Comprovei essa dificuldade logo no início da pesquisa, em que entreguei a cada aluno o pedido de autorização para que participasse da pesquisa. Nenhuma autorização foi devolvida. Os alunos alegam esquecimento ou demonstram desatenção com a necessidade de coordenar a assinatura e a apresentação do papel aos pais.

Figura 5.3: Mural dedicado à biblioteca e afixado à entrada do prédio do Anexo. Set de 2016.

Além do espaço pouco utilizado para a indicação de leituras, o quadro oferece uma mensagem de estímulo ao uso do acervo bibliográfico da Escola, anunciando a realização de sorteios para quem retirar livros no final de cada mês. Logo abaixo, uma proposta de leitura da semana permanece vazia, bem como um espaço (musical?), em amarelo, aguarda para ser preenchido. Em azul, o cartaz informativo aborda sobre invenções científicas produzidas no mundo islâmico, convidando os estudantes a conhecer mais sobre o tema.

Como um todo, o quadro “Sala de leitura” produz estranhamento no contexto. É como se estivesse fora de lugar na forma de seus vazios. Possui organização, cores, elementos decorativos, espaços específicos para apresentação do conteúdo. Ainda assim, espelha um silêncio incômodo. Dada sua “inutilidade”, a professora responsável pelas disciplinas do eixo de linguagem e que coordena também a biblioteca, avaliava a retirada e extinção do quadro em 2016[3].

[3] Não tenho elementos para uma avaliação específica acerca das motivações do insucesso do mural da Sala de Leitura entre os alunos, nem da pouca atualização de seu conteúdo pelos professores. Mas eis aqui uma potencial investigação específica acerca do uso de alguns instrumentos de comunicação utilizados nas escolas para o incentivo à leitura e a promoção do uso de seus espaços para uso compartilhado, como as bibliotecas.

A seguir (Figura 5.4), o espaço de “Avisos” da Escola é constantemente utilizado pelos alunos para consultas, em geral, acerca de provas; horários e distribuição de aulas; locais e temas dos clubes escolares e das disciplinas eletivas; questões burocráticas (como entrega de documentos de comprovação escolar); e informações de utilidade geral a todos (a distribuição dos cartões do “Bilhete Único”, que provê desconto aos estudantes que usam o transporte público em São Paulo, e a troca dos armários individuais na Escola).

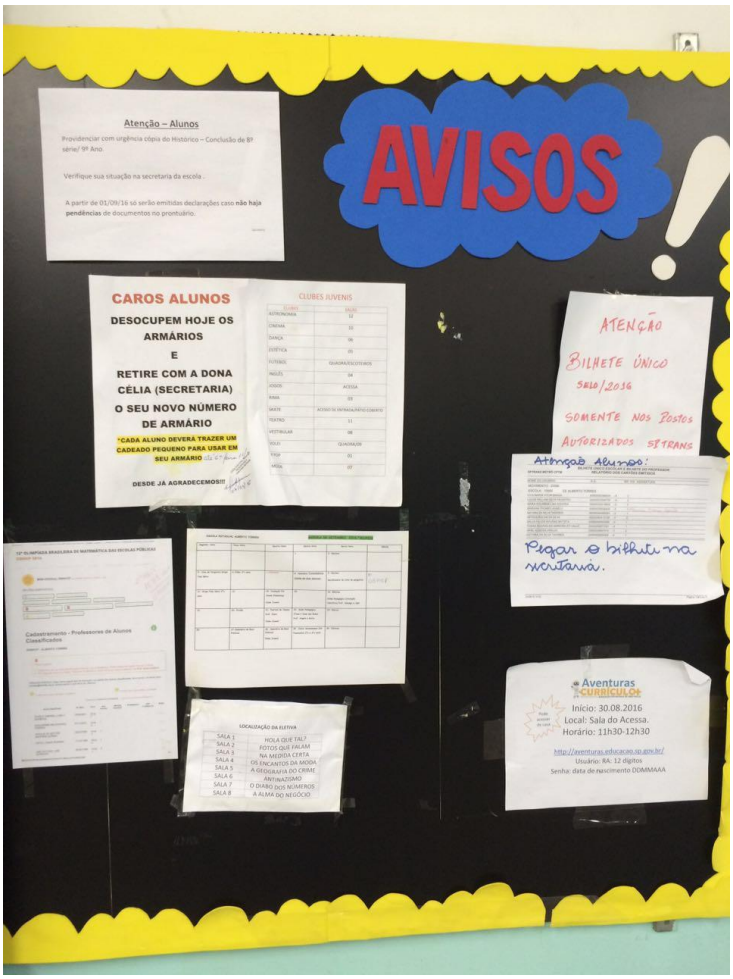


Figura 5.4: Quadro de avisos situado no saguão
de entrada dos alunos. Set de 2016.

O mural da Sala de Leitura e o quadro de Avisos possuem semelhanças visuais em seus contornos ondulados, nos elementos lúdicos em que os títulos são inscritos (como nuvens) e no fundo em cor escura. Há certa sofisticação nessa emissão institucional, com um material mais resistente para conservar o suporte

físico das mensagens; com uso de diferentes texturas em papel (feltro e cartolina), letras recortadas em formas e proporções bem cuidadas. Enquanto o primeiro possui uma utilização quase estéril, o segundo cumpre sua função de “descarrego informativo”, em meio aos desalinhamentos de papéis colados e à miscelânea de conteúdos.

O que vem em seguida reflete uma diferente ocupação comunicativa. Ela se impõe a partir do caos visual e da sobreposição; da multiplicidade de vozes; da expressão do irracional; de ideias contidas em palavras sem fundamentação argumentativa. Elas seguem um título em caneta comum e ênfase no sublinhado. Sobre a cartolina simples (Figura 5.5), somam-se diversos recortes de papéis brancos, escritos também à mão. Não informam; transbordam. É produção discente; adolescente.

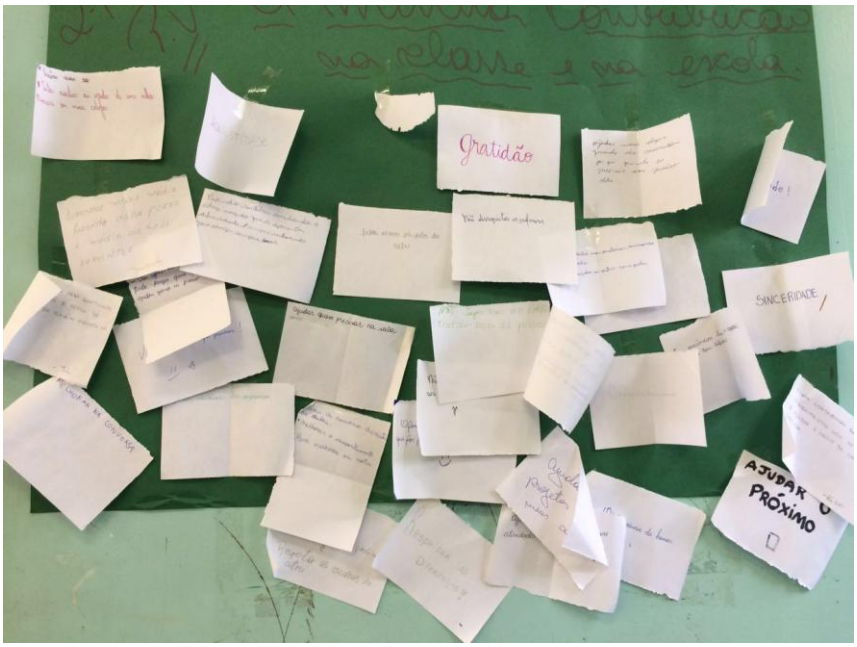


Figura 5.5: Cartaz colaborativo produzido por alunos de segundo ano estimula respostas à pergunta-título: “A minha colaboração na classe e na escola”. Set de 2016.

Os estudantes foram chamados a construir coletivamente o cartaz, oferecendo suas respostas individuais sobre como colaborar para a classe e a Escola. A questão de fundo que se encontra aí é a intenção de promoção do protagonismo juvenil – premissa do programa de ensino integral do governo paulista. A ideia do “faça você mesmo” e do sujeito construtor de seu destino pela lógica do

mérito individual se espalha pelas diferentes iniciativas pedagógicas na Escola. Este tema precisa ser retomado em detalhe (o que farei no capítulo 7). Por ora, vale observar algumas respostas que os alunos imprimem nessa arena discursiva pública e situada no entremeio entre o corpo discente e o “poder” instituído na Escola.

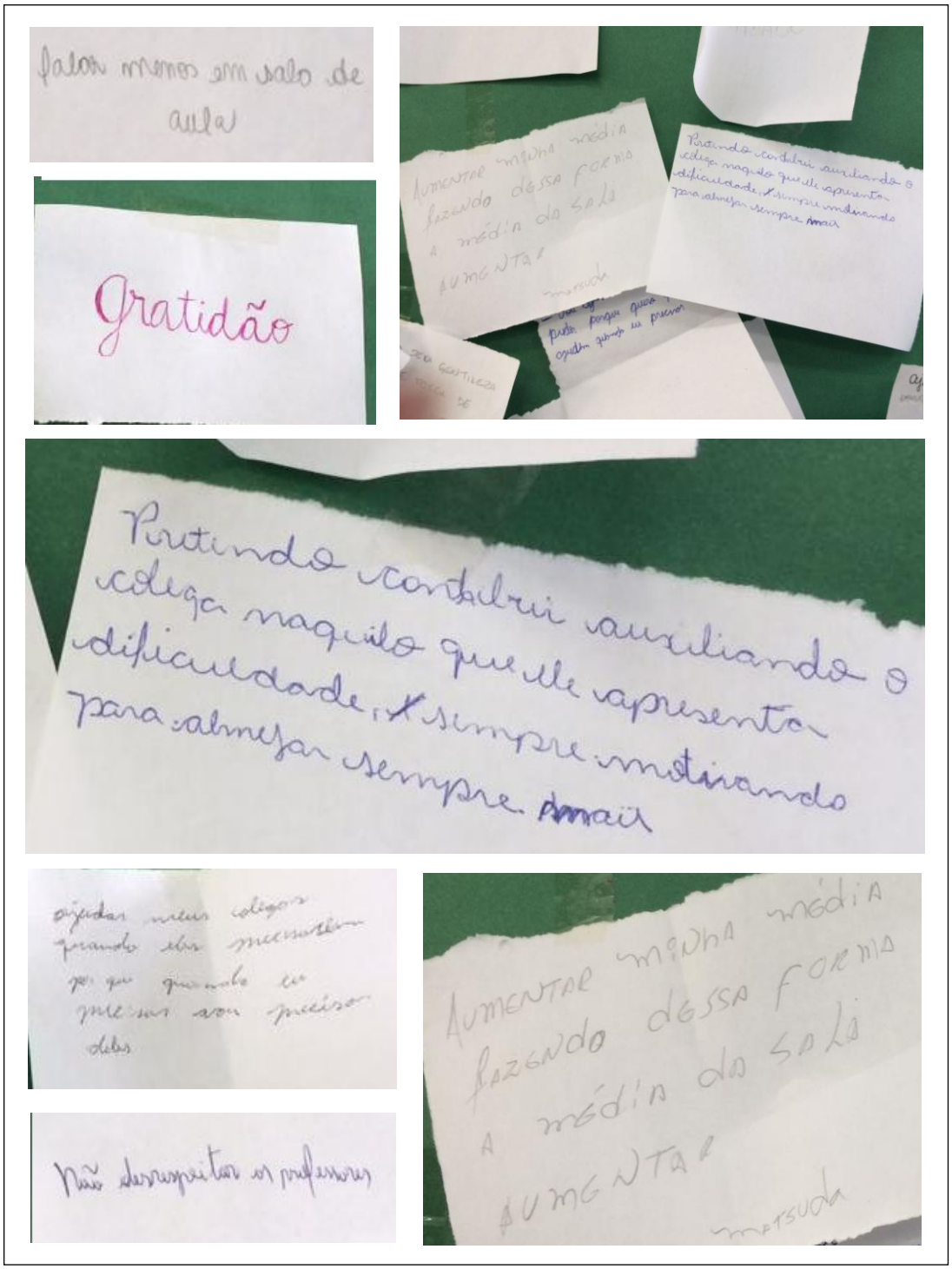


Figura 5.6: Detalhes de bilhetes inseridos por alunos no cartaz indicativo da contribuição de cada um à Escola e à classe. Set de 2016.

Outros dizeres se referem a “sinceridade”; “melhorar na conversa”; “dedicação e esperança”; “ajudo meus colegas”; “respeito”; “ficando na minha e ajudando com festas”; “compreensão e solidariedade”; “melhorar o comportamento para melhorar as notas”; “ajudar o próximo”; “respeitar as diferenças”; “humor e amizade”; “respeitar a escolha do outro”; e, repetidamente, auxiliar os colegas que estão em dificuldade. Percebe-se uma subdivisão temática nas respostas, ora referindo-se a aspectos da disciplina – o que vincula a compreensão do protagonismo à observância das normas; ora referindo-se à solidariedade. As contribuições dadas pelos alunos nesse cartaz apontam para o que eles podem “oferecer”, nunca para o que podem receber. O título conduz as respostas. Mas é possível hipotetizar que os escritos seriam aqueles mais facilmente aceitos pela comunidade escolar, baseados em valores de correção, disciplina e comportamento amistoso uns com os outros, protegendo-se do conflito. Aqui, ao contrário dos debates, não se aborda o confronto percebido pelos alunos no dia a dia tenso dos encontros e desencontros escolares.

Nesse sentido, a imagem a seguir carregaria uma ambigüidade: pode ser tanto uma afirmação, como uma negação; uma contemplação ou um pedido. Diferentemente do cartaz com os quatro pilares do ensino integral, a ilustração está no alto, distante dos corpos. Paira acima das cabeças, faz levantar o olhar.

Figura 5.7: Cartaz no alto de uma pilastra em corredor de passagem. Set de 2016.

Em outro exercício colaborativo (Figuras 5.8 e 5.9), os alunos compõem quadros sobre profissões como resultado de discussões na disciplina de preparação acadêmica. Trocadilhos são propostos para expressar ideias ou valores centrais de cada um sobre a ocupação escolhida para o futuro. De maneira simples, os alunos declaram suas opções; grudam-nas nas paredes; mas também oferecem suas leituras de expectativas de futuro.

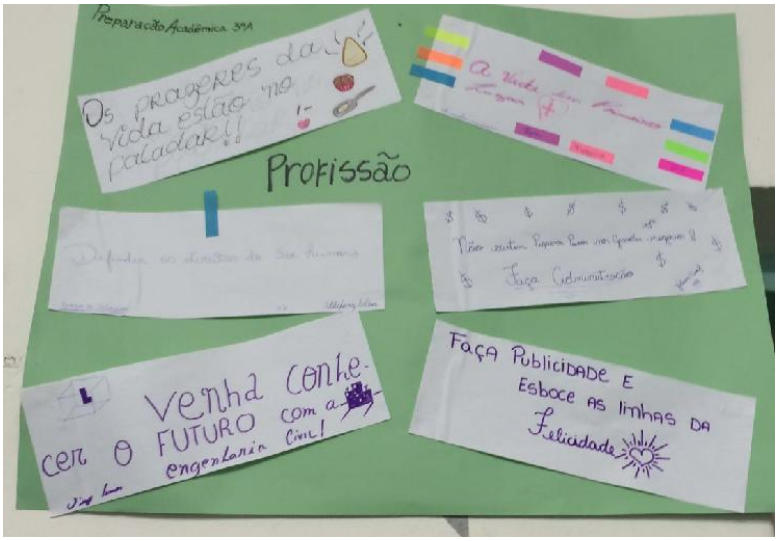


Figura 5.8: Produção de alunos de 3º ano sobre suas escolhas profissionais. Set de 2016.

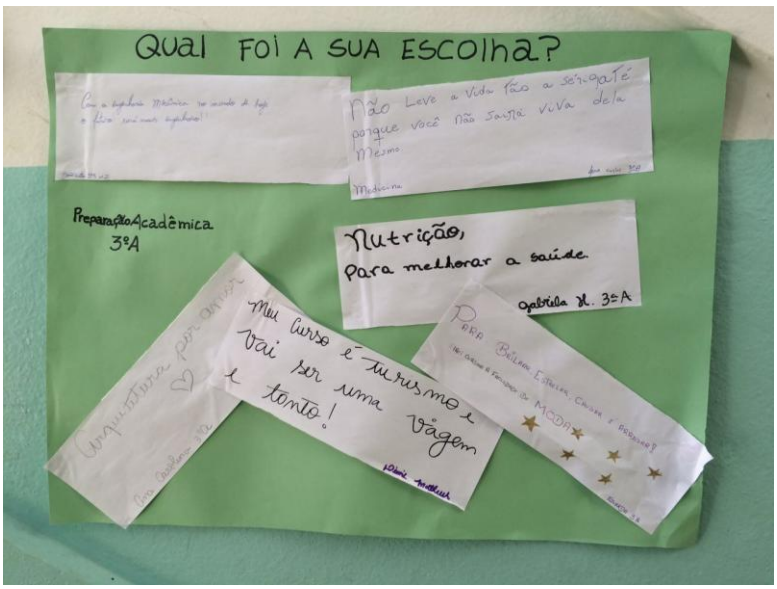


Figura 5.9: Continuidade do exercício sobre escolha profissional. Set de 2016.

A exposição muralística abrange desde uma preocupação gerencial até uma técnica pedagógica e uma expressão publicizada e desorganizada das individualidades. Em outro exemplo de atividade orientada, os alunos foram solicitados a produzir peças que expressassem suas visões acerca dos dispositivos constitucionais brasileiros sobre igualdade de gêneros. Nota-se a evidência crítica entre a diferença da vida real e a previsão legal. A exclusão de gênero é vivenciada nos mais diferentes sentidos pelos adolescentes tanto em suas descobertas identitárias quanto nos embates sociais que já se somam em suas experiências.

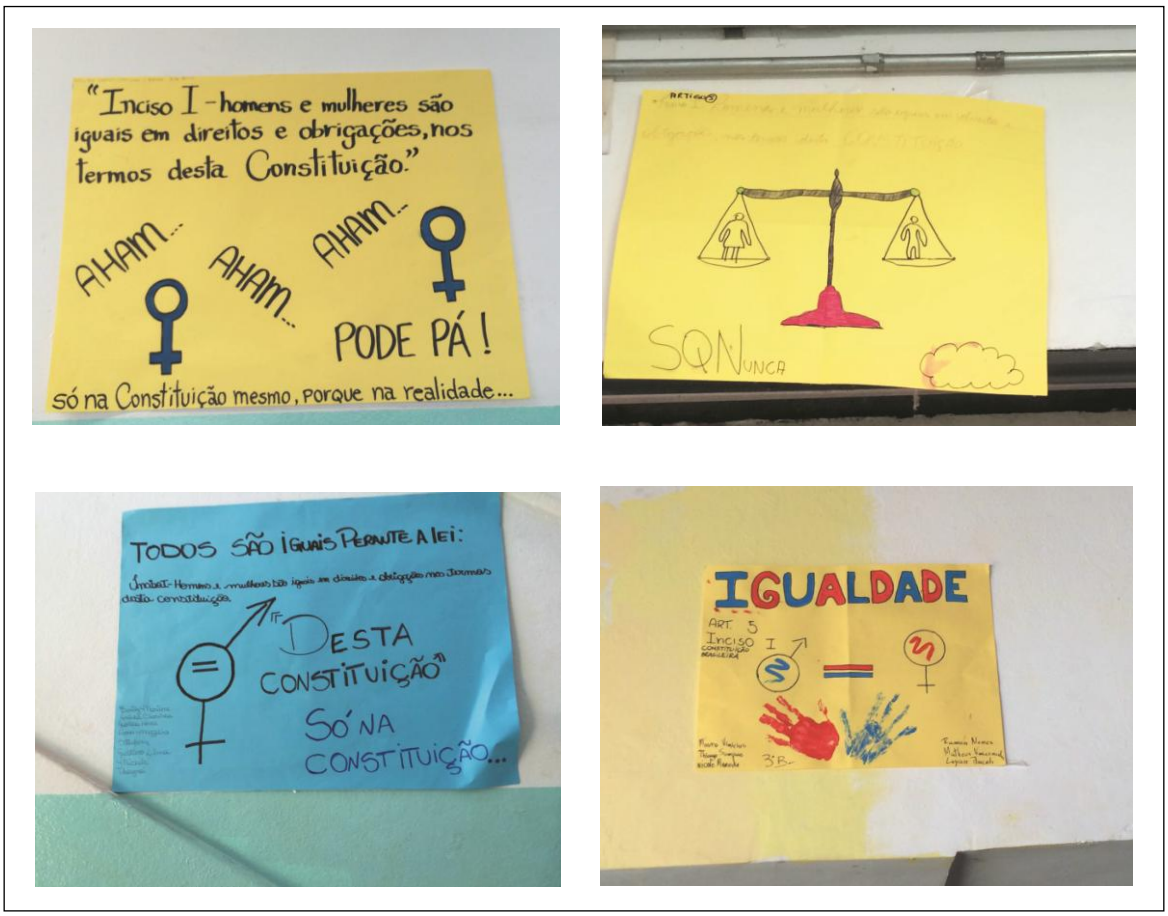


Figura 5.10: Cartazes com interpretações sobre Artigo 5º da Constituição Brasileira. Set 2016.

São muitas e híbridas as linguagens que se encontram presentes no exercício crítico acima, como já adiantara Citelli (2014) ao tratar da “hibridização discursiva” entre os ecossistemas educativo e comunicativo. Avaliamos que as linguagens da cultura juvenil em outros campos, como na música, se mostram nessa formação. No primeiro exemplo, uma composição musical se expressa na repetição “aham...aham...aham”, vinda da letra de um funk do cantor MC Bin Laden[4]. Ela é também usada para indicar ironicamente que não se acredita na fala do interlocutor. O uso da onomatopeia é reforçado pela gíria “pode pá”, muito utilizada pelos adolescentes, significando “pode apostar” ou “pode crer”. Juntas, são carregadas de um sentido novo que na letra do MC aponta para uma ameaça de certa revanche – no caso do funk em questão, trata-se de uma briga de casal em que o namorado, desprezado pela parceira, prevê que ela ainda há de se arrepender.

No segundo exemplo, a linguagem das mídias digitais (especialmente das redes sociais) extravasa para o papel na crítica ao suposto equilíbrio previsto na Constituição entre homens e mulheres. Na gíria usada na internet para desmentir um fato (geralmente citado de forma irônica), “SQN” significa “só que não” (ou seja, “só que não é bem assim”). No cartaz, os alunos intensificaram o uso do “n”, transformando-o em “nunca”, o que indica, além da crítica, uma desesperança com a mudança. Não há limitação entre os estudantes para traduzir o significado utilizado. Neste caso, está claro a quem se dirigem: “falam” entre si, o que dispensa tradução ou adaptação de códigos.

Por fim, as artes visuais, no quarto exemplo, fazem inverter as cores entre as duas mãos espalmadas. Do lado azul (masculino), uma mão vermelha (feminina) indica um imperativo: “pare!”. De forma reflexiva, a mão azul demonstra a mesma intenção no lado vermelho. Dado o título do cartaz (“Igualdade”), não interpreto a ilustração como uma provocação ou um confronto entre dois grupos “rivais”. Vejo-a como um pedido de colaboração e para a “baixa das guardas” nos dois lados.

Reforço a leitura dessa imagem com a discussão travada em uma das turmas em 2015 (e que, em 2016, executou o trabalho de gênero com os cartazes, já no terceiro ano). Naquela ocasião, um grupo de meninos questionou as garotas acerca

[4] MC significa Mestre de Cerimônias e é aquele que comanda a festa – o baile funk. É o título dado ao cantor do gênero funk, que muitas vezes é também o compositor da canção. MC Bin Laden é do extremo Leste de São Paulo (bairro Itaquera) e tornou-se mais popular em 2016 pelo hit de sucesso no carnaval, cujo refrão passou a ser usado indistintamente do contexto musical: “Tá tranquilo, tá favorável”. É uma celebridade na rede social You Tube (com videoclips com mais de 50 milhões de visualizações – dados de outubro de 2016).

das restrições que as feministas impõem, segundo eles, à participação dos homens no movimento. A pergunta ficara guardada ao longo de uma semana – intervalo entre dois encontros realizados em setembro de 2015. O primeiro deles fora especificamente sobre o tema “machismo *versus* feminismo” (título construído pelos próprios alunos). Ao final, já sem tempo para mais esclarecimentos, a discussão foi encerrada e retomada na semana seguinte, quando o debate seria sobre a briga dos alunos na Escola. Logo no início, no entanto, retoma-se a questão:

> **Aluno 5A**: − A pergunta que eu tinha feito da semana passada que você tinha feito era por que o homem não pode participar diretamente do feminismo, já que é um direito igual pra todos...
> **Aluna 7A**: − Porque a gente foi mais...
> **Aluno 8A**: − Por que ele não pode participar... [repetindo a questão a colegas]
> **Aluno 5A**: − É, por que ele não pode participar, ele só pode apoiar, já que é luta por igualdade?
> **Aluna 8A:** − É que o feminismo, ele é humanista, ou seja, abrange tudo, só que a causa maior é pras mulheres. Então a mulher, ela é o papel principal, ela que fala, sabe?
> **Aluno 5A:** − Então não é igualdade para todos...
> **Aluna 8A:** − É pra todos, só que a mulher é mais oprimida. Entre homem e mulher, a mulher é mais oprimida. Então os oprimidos...
> **Aluna 11A:** − Como a sociedade é machista, o homem não sente o que a mulher sente quando é oprimida, entendeu? Por isso é que não pode opinar.
> **Aluna 8A:** − Por isso: o machismo afeta o homem e a mulher, só que tem mais a mulher, então, por isso é que o homem só dá apoio, porque ele só... Porque a sociedade é um patriarcado.
> **Aluno 10A:** − Não.
> **Aluna 8A**: − Sim.
> **Aluno 13A:** − Concordo com o (Aluno 5A).
> **Aluno 5A:** − É, porque também não são todos os homens que... (Acho)... que só o homem mesmo que tem que ficar acima. Tem homens também que abraçam essa causa de igualdade entre todos. Mas se o feminismo é só uma luta que as mulheres fazem por essa igualdade, então acho que não é certo, sabe, tipo, deveria ser todo mundo pela igualdade, não só uma parte ou um dos sexos participar.
> **Aluno 13A**: − Parece rivalidade, né?
> **Aluno 5A:** − Não, não uma rivalidade, mas se elas querem igualdade, então vamo ter igualdade, né, pega um homem, uma mulher, vamo criar um movimento ali, né...
> **Aluna 1A:** − Pra mim, todo mundo tem que ter igualdade.
> **Aluna 8A:** − É a mesma coisa que um branco querer opinar num movimento negro. Vocês veem diferença?
> **Aluno 12A:** − Não tem diferença.

Esse cruzamento de arenas interacionais pode indicar um potencial reflexivo das discussões coletivas num prazo mais extenso do que aquele reservado para o debate em sala de aula. Além disso, percebe-se que as oportunidades

comunicacionais apresentadas aos alunos para o exercício crítico podem ir além de um tom declaratório ou expositivo. Mais do que expressar uma posição, os alunos apresentam propostas de ação. No primeiro cartaz, há um jogo discursivo implícito: a reprodução do Inciso I do Artigo 5º da Constituição é tratada como uma convocação para a equiparação de direitos. Essa leitura é permitida por outra tradução possível da gíria "pode pá" que, também na linguagem juvenil na internet, é lida como "tamo ae" ("estamos aí", "bora lá", "vamos lá") – e é usada para manifestar o aceite a um convite. Da mesma maneira, o último cartaz não é meramente assertivo, mas propositivo de um modelo de ação coletiva representado pelas mãos espalmadas que pedem tolerância e agem, dessa forma, em lados distintos.

Em seu potencial articulador, as linguagens põem as normas em questão, de alguma maneira. O processo de pensar sobre elas – seja nas discussões de gênero, nas expectativas de futuro profissional em cada contexto de vida ou nas reflexões sobre a postura escolar – dá partida a um movimento ativo que, no segundo seguinte, já terá transformado o estado anterior das coisas. O que estava instituído é suspenso no instante da palavra proferida e pode vir a se reassentar novamente no mesmo lugar, repetindo ou restaurando as relações que sustenta. Ou pode ser deslocado para outra posição. Mas a palavra incomoda a inércia das coisas.

> Não esquecemos, é claro, que as práticas não são mudas, e que as coisas ditas sobre elas também conformam a experiência. Mas as falas que tratam de expressar o instituído participam do processo de instauração, manutenção e/ou modificação igualmente em *modos práticos*. Estabelecem-se aí articulações concretas entre 'linguagens' e 'instituições'. (BRAGA, 2010, p. 43, grifo do autor).

Quando os alunos colocam em observação e problematizam a forma como se comunicam – inserindo aí, para exame e questionamento, instituições como a escola e suas normas –, o que está estabelecido pode se tornar suspenso por um instante qualquer. É evidente que o *habitus* (BOURDIEU, 2007) institucional e sociopolítico não desaparece, embrenhado que está na própria constituição dos sujeitos, de suas expressões e agir. As linguagens (incluindo a corporal: os olhares, a postura, o movimento que expressa uma vontade) operam no contexto para reproduzi-lo ou transformá-lo. Quando são trabalhadas coletivamente, o que ampliam não é só o

movimento de circulação das mensagens, mas as formas de escuta e significação (inclusive de si próprio, na dimensão do sujeito).

Nesse sentido, a técnica muralística utilizada pela Escola para fins pedagógicos colabora para um passo inicial de visibilidade das discussões – e aí sim, especialmente de circularidade (que também aciona uma leitura). Mas seu processo de feitura em conjunto é fértil em termos de práticas de comunicação, em que se processam tentativas de compartilhamento que resultem em algo novo, diferente da semente inicial da discussão. Numa ação coletivamente organizada, a comunicação pode alinhar diferentes expectativas que se superpõem e se imbricam para constituir uma organização. Essa perspectiva de interdependência tem, entre seus princípios, a premissa de que a agência humana se concretiza de maneira dialógica e colaborativa para conferir consistência numa dada organização (TAYLOR et al, 2007, p. 396). Não se trata apenas de uma visão normativa, mas fundamentalmente factual – e podemos observar essa construção na própria forma como os alunos da Alberto Torres vão construindo jeitos de se organizar, dentro e além das estruturas existentes.

5.2 A EMERGÊNCIA DO POLÍTICO

A utilização de cartazes, placas ou frases inscritas no corpo são recursos comuns em protestos pela busca de visibilidade das posições de seus autores. Na sequência da análise das formas de ocupação das paredes da Escola tanto pelos estudantes como pelo corpo gerencial, apresento brevemente algumas peças produzidas pelos alunos durante a manifestação organizada por eles em defesa dos professores grevistas em 2015. Naquela semana, os docentes haviam sido comunicados sobre o “cessamento”[5] de seus contratos de trabalho com a Escola (em que trabalhavam em regime de exclusividade). A notícia provocou comoção entre alunos e colegas professores.

Diante da informação sobre a decisão do governo, um grupo de alunos iniciou o processo de mobilização entre as turmas para que todos abandonassem as salas

[5] A palavra cessamento provoca estranheza, mas foi o termo jurídico utilizado naquela ocasião. Os alunos a apreenderam rapidamente.

de aula e se dirigissem ao pátio da Escola. Ali se iniciou uma assembleia, com alternância de estudantes tomando a frente para expor opiniões e propor iniciativas que tentassem reverter a decisão do governo. Munidos com seus cartazes, ocupavam o espaço, subiam ao palco para se manifestar e emitiam palavras de ordem a favor de uma paralisação estudantil em solidariedade aos docentes.

A assembleia começou com número maior de alunos e foi se esvaziando, à medida que alguns voltavam para suas aulas. Naquele momento, não houve interferência direta da diretoria, como uma proibição ou punição disciplinar – mas houve no ato subsequente ao protesto local, quando os alunos resolveram expor-se diante da estação de metrô do Butantã, conforme já relatei.

Havia tristeza entre as pessoas. Funcionários administrativos da Escola passavam por mim e elogiavam a atitude "dos meninos", reconhecendo que exerciam o direito de se manifestar contra uma coisa "muito errada que fizeram" (contra os professores).[6] A equipe diretiva, por sua vez, assistia o movimento discente de forma compassiva. Entre os adolescentes, havia brotado um sentimento de indignação e a ele reagiam de maneira muito própria – ora dramática, ora festiva.

Alunos se aproximavam, questionando se eu era da imprensa ou da Diretoria de Ensino (que supervisiona a Escola e é reconhecida como uma força impositiva no local). Apresentei-me como pesquisadora; eles me pediram conselhos para a paralisação, ao que respondi negativamente, justificando que o movimento era deles. Avalio que a demonstração de não interferência colaborou para a confiança posterior que se construiu em torno da pesquisa, facilitando o reconhecimento de um ambiente "protegido" para que eles se expressassem ao longo dos debates. Ao tentar fotografar o movimento no pátio e alguns cartazes, um aluno especificamente pediu meu telefone celular emprestado e com ele permaneceu pela próxima hora. Produziu as seguintes imagens, que passo agora a comentar:

[6] Este foi o primeiro dia em que cheguei como observadora na Escola. Não pude gravar as imagens do protesto. Mas felizmente, não cheguei com câmeras porque creio que elas teriam intimidado os estudantes.

Figuras 5.11 (esquerda) e 5.12 (direita): Fotos tipo "*selfie*" produzidas pelos alunos reunidos no pátio da Escola em protesto contra o afastamento de professores grevistas. Ago de 2015.

A autoria do movimento reivindicatório dos alunos assume-se na foto "*selfie*" que pode ser definida como

> um objeto fotográfico que inicia uma transmissão de um sentimento humano por meio de uma relação (entre fotógrafo e fotografado, entre imagem e software de filtro, entre visualizador e visualizado, entre indivíduos que circulam imagens, usuários e arquitetos de softwares etc) (SENFT; BAYM, 2015, p.1.589, tradução nossa).

Como um autorretrato popularizado pela disseminação na forma digital nas mídias sociais, a *selfie* é interpretada, antes de tudo, dentro da perspectiva de uma agência humana somada à interação não humana entre máquinas e softwares. Ela carrega propriedades conversacionais próprias de um tempo marcado pela instantaneidade e pelo compartilhamento (RODRIGUES, 2016). Senft e Baym (2015) criticam as leituras comuns e mais populares do uso massivo das *selfies* como um desvio psicológico – suposto fruto do narcisismo de uma época – ou simples manifestação de uma vaidade que busca espetacularizar-se. Também avaliam que não se deve facilmente considerar que a *selfie* permite o empoderamento de seus autores, mesmo quando a visibilidade da autoimagem em seu contexto social possa apresentar uma denúncia autêntica. Tantas vezes, a

distribuição da fotografia de um cenário desvantajoso é moralmente censurada nas próprias redes de circulação como exploração indevida da imagem – ou tornam-se alvos de um humor sarcástico.

Se compreendida como ação, as atitudes vinculadas à *selfie* podem ser traduzidas como diferentes formas de "agarrar com as mãos" – "*to grab",* na expressão em inglês usada por Senft e Baym (2005, p. 1.598) ou de manuseio, a começar pelo manejo do *smartphone,* pela checagem da imagem, pelo ato de "arrastá-la" a um ícone, compartilhá-la numa rede, "baixá-la" no computador e daí por diante. Pequenas ações desde o registro da imagem até a visualização e possível novo compartilhamento da *selfie* formam um processo ativo entre usuários das tecnologias de captura e compartilhamento do retrato.

No caso das imagens produzidas pelos alunos nas Figuras 5.11 e 5.12, houve algo a mais e também um tanto a menos nesse processo. Ao tomar posse do dispositivo da pesquisadora, eles reforçavam a autoria do retrato e desafiavam a proposta de minha não interferência na assembleia. Afinal, era disso que se tratava todo o contexto da reunião dos alunos naquele momento. Como fotógrafos e fotografados, eles definiram o teor da imagem, trabalharam seus melhores ângulos, identificaram e organizaram os demais participantes a serem incluídos na imagem, ressaltando sua produção e sua participação em grupo. Mas não passaram dessa fase, à medida que não articularam a distribuição da imagem.

Figura 5.13: Alunos acompanham a assembleia de apoio aos professores, enquanto líderes no palco organizam suas falas. Ago de 2015.

Figura 5.14: Vistos do palco, alunos se mantêm paralisados
e demonstram cartazes produzidos para o momento. Ago de 2015.

Naquele dia, a esperança dos estudantes – e a razão de aguardarem sentados no chão da quadra – era conseguir que sua reivindicação fosse ouvida inicialmente pela equipe gestora local. Do ponto de vista estratégico, no entanto, a ação dificilmente seria resolvida pela própria Escola – e os alunos sabiam que a decisão pelo afastamento dos professores havia sido tomada no âmbito do governo. A postura definida pelos próprios estudantes foi a de preparar o grupo para que todos ouvissem as diferentes posições e propostas de ação, como uma turma depois recordou durante um dos encontros da pesquisa. O "gancho" para a retomada do assunto foi a sugestão de que a persistência na defesa dos interesses é a melhor alternativa para se conseguir o que se quer dentro da Escola:

> **Aluno 1A**: – Falando em sentar no chão, na greve dos professores, todos os alunos sentaram no chão, ali no hall...
> **Aluno 11A**: – Eu fui o primeiro.
> **Aluno 1A**: – Teve aquelas pessoas que tavam explicando o que é, e aí, com a fala deles, toda a Escola tava entendendo mais ou menos o que era, e aí os que apoiavam, sentavam no chão. E aí nisso, os professores... foi a forma da nossa resposta à greve dos professores. E aí a (Diretora) viu que, se tipo, todos nós se unirmos, podemos se sobrepor a esse assunto.
> **Aluna 3A**: – Mas mesmo assim ela ficou contra...
> [...]
> **Aluna 3A**: – Deixa eu só completar que eu acho que essa Escola é uma baita de uma hipocrisia... Porque, sabe, eles cobram tanto a nossa autonomia, um punhado de coisas que tão falando desde o ano passado, e quando a gente resolve ser autônomo, solidário, competente pra fazer alguma coisa e eles vão e...
> **Aluno 7A**: – Brecam a gente.
> **Aluna 3A:** – É!
> **Aluna 9A**: – Verdade.
> **Aluna 3A**: – A gente não consegue! Porque se a direção é contra, acabou!

Havia ali em jogo mais do que a intenção de reverter uma decisão política. Manifestava-se a vontade de ser visto como coletividade, com capacidade de mobilização e uma mensagem de descontentamento a ser expressa. Os estudantes então “subiram o tom” para encontrar uma maneira de ser ouvidos. Assim, apropriaram-se da ordem discursiva que hegemoniza o modelo contemporâneo de ensino (do qual, o programa de educação integral em São Paulo é apenas um exemplo): o da autonomia do aprendiz. Foram a campo e colocaram a ação para desafiar o discurso, reconhecendo sua força impositiva como verdade ordenada pelo poder institucional.

> A relação da instituição com seus membros ou membros em potencial é, portanto, de sujeição ao discurso oficial. Um sistema disciplinar de ensino mais não faz do que ritualizar a palavra, dar a ela um caráter fixo, fazendo o mesmo com os sujeitos que dela se utilizam. (ACSELRAD, 2014, p.322)

Mas essa sujeição encontra formas de reinterpretação que tentam se desviar do código padrão. Os estudantes recorreram, na prática, ao próprio sentido narrado de protagonismo para denunciar seu vazio interior, sua inautenticidade quando se questionam as decisões subterrâneas de um modelo educacional e gerencial que permanece sob o julgo da autoridade disciplinar – contra os professores, pelo menos nesse caso, e contra a livre manifestação dos alunos. A equipe local apenas deixou que fizessem o movimento “deles”.

Mas eles queriam mais. Requisitaram a representante da Diretoria de Ensino que supervisiona as unidades nos bairros da região Centro-Oeste de São Paulo. A interlocutora solicitada não apareceu. Três meses depois, ao debater sobre “desunião na Escola”, eles revelam conhecer que a estrutura de poder na educação pública é mais complexa do que demonstra a relação da diretoria ou dos professores sobre as turmas. Os diferentes níveis de pressão política e burocrática que se exercem sobre a Escola são não apenas conhecidos como considerados pelos alunos nas táticas que tentam empreender para apresentar suas reivindicações.

A seguir, dois diálogos diferentes demonstram o problema de acesso aos representantes que estão em outro nível administrativo na rede de ensino. Os estudantes têm a expectativa, apesar da crítica a esses potenciais interlocutores, de que suas queixas e pedidos sejam reconhecidos se ultrapassarem a barreira inicial

da própria Escola. Tentam subir, assim, na hierarquia burocrática da administração do sistema educacional.

> **Aluno 1B**: – Primeiro que a (supervisora) não apareceu no dia que a gente ia debater com ela.
> **Aluna 4B**: – Ela nunca vem conversar com os alunos.
> **Aluno 1B**: – Nossa! Ela é tão transparente!
> **Aluna 4B:** – Ela nunca vem falar... Quando nóis qué falar, ela não vem.
>
> **Aluno 1B**: – O legal, sabe qual é o legal? A (Diretora) não fala nada quando a (Supervisora) tá do lado.
> **Aluna 10B**: – Ela vira outra pessoa.
> **Aluno 1B**: – É, mano, ela não fala nada. E a gente só metendo o pau e falando, falando...
> **Aluna 10B** [Respondendo à mediadora]: – Ela é a dirigente do Núcleo da Secretaria de Ensino.
> **Aluno 1B**: – E não é uma pessoa transparente.
> **Aluno 1B**: – Ela esconde muita coisa.
> **Aluna 10B**: – Aparece aqui quando dá na lata.
> **Aluno 1B**: – É bundona, foge da gente quando a gente vai falar com ela.
> **Aluno 1B** [Diante dos risos dos alunos que denunciam o uso da palavra "inapropriada"]: – É, mas é... Quando a gente vai conversar com ela...
> **Aluna 10B**: – Que nem no dia da paralisação, que a gente ficou ali no pátio, era pra ela vir falar com a gente. [Referindo-se ao protesto em defesa dos professores.]
> **Aluno 1B**: – É, tipo, tá ligado?
> **Aluna 4B**: – Tudo falso!

A seguir, os alunos revelam que recorrem a movimentos táticos "escorregadios" para realizar interpelações-surpresa (ou não programadas) como forma de escapar ao controle comunicativo que os impede de falar diretamente com as autoridades externas à Escola.

> **Aluno 1B**: – É, eu... quando eu tentei conversar com a (Dirigente da Secretaria de Educação), que apareceu ontem na televisão, sabe?
> **Aluno 1B**: – Ela passava aí no corredor, sabe? Ela já é um cargo a mais que a supervisora. É dirigente do ensino Oeste. (...) Que eu tentei conversar com ela, a (Diretora) me barrou. Me disse: 'por quê que cê vai conversar com ela?'. Ué: 'vou conversar sobre a Escola'. Ela começou a fazer perguntas, estranhando por que eu queria conversar com ela. Me barrou. Aí ela vinha num horário, a (Dirigente), e a (Diretora) me falava outro horário, pra eu aparecer por aqui pra falar com ela. Então eu não consegui falar. Ou seja, a direção já que meio que breca você se você for fazer uma coisa que vá ameaçar, sabe?
> **Aluna 10B**: – Porque a direção tem um certo medo dela, do pessoal...
> **Aluno 1B**: – Porque eles cutucam bastante, o pessoal da diretoria. Se os alunos falarem, vixe, vai cutucar mais ainda.
> **Mediadora**: – E como vocês conseguiriam então furar esse bloqueio?

> **Aluna 4B**: – Tentando contato com ela.
> **Aluno 1B**: – Pedindo reunião com ela, pedindo pra tomar um café na casa dela, porque aqui não dá.
> **Aluna 10B**: – Se for depender da diretoria e daqui, nada acontece.
> **Aluno 1B**: – Se a gente for exigir uma reunião com ela, elas não deixam.
> **Aluno 14B**: – E elas vêm cobrar da gente. Vêm cobrar da gente.
> **Aluno 1B**: – É...
> **Aluna 15B**: – Aqui, tipo assim... eles cobram muito. Não muito de nós, alunos, mas também sim dos professores. Mas quando a gente, aluno, quer falar, ou quando tem alguma coisa pra eles passar pra gente, meio que eles não passam, sabe? Meio, tipo aberto, 'ah, tá acontecendo isso, isso, isso, isso'. Eles, tipo, meio corta, sabe, algumas coisas...
> **Aluna 10B**: – Eles recuam.
> **Aluna 15B**: – É, tipo, eles não fala...
> **Aluna 10B**: –... De fato, o que tá acontecendo.
> **Aluna 15B**: – ...tudo que tem pra falar. E quando também a gente fala pra eles, pra falar ou com a dirigente ou com algum cargo superior à diretora, eles ou não falam ou falam e também fazem a mesma coisa. Num deixa tudo limpo, sabe, aberto. Corta, falam do jeito que eles entenderam, interpretaram e não do nosso jeito.

Há que se questionar se a enunciação como sujeitos de direito dos alunos está mesmo nas mensagens que teriam a expressar a esses interlocutores ausentes ou se já está marcada numa vontade teimosa, no plano da interpelação desautorizada, na fala insubordinada. Porque o código da palavra oficial, com seus rituais expressivos de uma diferença de poder, é a subordinação ao que está estabelecido. Em sua análise sobre a reflexão foucaultiana da ordem discursiva e as regras impositivas da fala, Acselrad (2014, p. 328) afirma: "Não há Comunicação sem que algum nível de transgressão se dê". Se a comunicação traz embutido o potencial de uma transformação, deve contar com algum elemento surpresa. Os estudantes parecem compreender que a intransigência tem sua própria gramática, digamos assim:

Figura 5.15: Cartaz produzido pelos alunos ironiza qualidade da educação em protesto a favor dos professores grevistas. Ago de 2015.

A ironia é um gênero recorrente na comunicação entre os alunos. Ela flexibiliza os sentidos literais nas falas e na escrita; joga com o discurso oficial e o desafia. O sarcasmo é outro recurso utilizado, mas com uma dose extra de acidez, como na Figura 5.16. O texto já anunciava o que poderia ser um protesto potencialmente danoso à própria Escola, mas especialmente à reputação da equipe gerencial. Essa capacidade de identificar danos alheios num processo argumentativo está mais associada a um modelo de barganha e negociação de interesses conflitantes do que a um processo igualitário de reconhecimento de direitos (se utilizarmos a dicotomia habermasiana). Mas este, por sua vez, pressupõe condições iguais de participação discursiva. A forma de interpelação usada pelos estudantes implica um olhar crítico e hábil dessas condições, ciente de que a argumentação está nas entrelinhas – transita na incerteza, na falta de confirmação. Apoia-se no esconde-esconde de uma meninice em transição que recorre ao lúdico para denunciar o esconderijo dos adultos enraizados em estruturas de interesse e poder mais complexas.

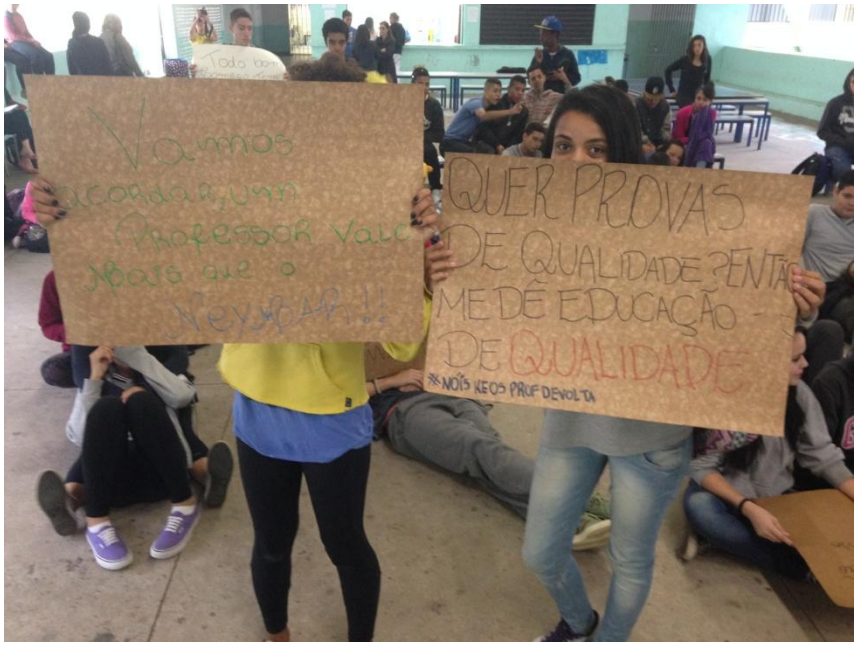


Figura 5.16: Aluna com cartaz “cifrado” sobre a realização do Saresp, ao lado de outra produção com os dizeres “Vamos acordar, um professor vale mais que o Neymar” (famoso jogador brasileiro de futebol). Ago de 2015.

No caso acima, os estudantes usam a linguagem do implícito e do subentendido. A questão “Quer provas de qualidade?” remete ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). O exame é aplicado anualmente a alunos do ensino fundamental (3º, 5º, 7º e 9º anos) e do ensino médio (3º ano). A questão-chave dessa prova é que ela não mede apenas o desempenho dos estudantes em cada fase escolar; ela congrega também uma nota para a escola e que vai compor um sistema de monitoramento de cada unidade de ensino no estado. É o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), que estabelece metas para as escolas. Em caso de superação dos resultados, bônus salariais são pagos aos servidores da educação, incluindo corpo pedagógico e administrativo. A equipe gerencial é avaliada também pela capacidade de engajar os alunos à seriedade exigida com o exame – indicadores como percentual de alunos na prova e a superação das metas de ensino construídas são avaliadas pedagógica, mas também politicamente (SÃO PAULO, 2016c).

Ocorre que em 2015 os alunos do 3º ano médio (única turma a realizar o Saresp na Escola) ameaçavam boicotar a prova. O recado está velado no cartaz da Figura 5.16. Percebe-se que o discurso pela educação de qualidade mantém uma relação apenas indireta com o tema da paralisação dos alunos naquele dia. Embora

os estudantes, ao longo dos debates, tenham defendido a qualidade dos professores afastados, não era só disso que se tratava o protesto. O vínculo de afeto existente entre os alunos e aqueles docentes teria se intensificado na ocasião diante do que perceberam como uma injustiça imposta pelo governo por meio do rompimento de contrato. Pela política, rasgava-se assim a continuidade de uma proximidade aluno-professor que o modelo do ensino integral pressupõe – uma contradição evidente. No entanto, a conexão entre esse fato principal e a realização de provas de qualidade é frágil. Só foi usada como instrumento de barganha.

A diretoria chegou a acusar os professores grevistas de incentivar os alunos ao boicote ao exame[7]. Ao final do ano, contudo, os estudantes fizeram a prova e a Escola superou tanto o índice do ano anterior quanto a meta prevista para 2015[8].

Ao final do ano, os alunos que participaram do debate alimentavam a esperança de que os professores “cessados” voltariam à Escola, graças a recursos judiciais em trâmite naquele momento. Mas isso não ocorreu em 2016, frustrando o lema (abaixo) do movimento local iniciado por aqueles alunos, em seu ingresso na arena política institucional.

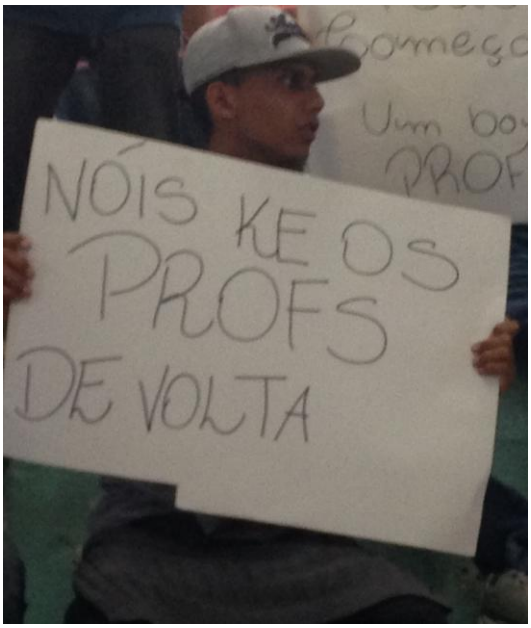


Figura 5.17: Cartaz com o lema da reivindicação pelo retorno dos professores grevistas. Ago de 2015.

[7] A afirmação me foi feita verbalmente, em encontro informal com a diretora e a coordenadora da Escola.
[8] O resultado da Escola (3,67) ficou 66% acima da média da Diretoria de Ensino Centro-Oeste (2,21), à qual a Alberto Torres pertence, e 63% acima do índice do Estado (2,25) (SÃO PAULO, 2016c).

5.2.1 O argumento como confronto

Naquele tumultuado segundo semestre de 2015 para os alunos[9], um novo exercício discursivo ainda marcaria suas experiências como agentes políticos no território chamado Escola. Já mencionei no capítulo anterior a realização da assembleia entre os estudantes para decidir sobre a adesão ao movimento estudantil de ocupação das escolas estaduais. Coloco agora em relevo a leitura que os próprios alunos fizeram sobre aquela experiência, indicando uma interpretação acerca dos valores que, em suas diferentes posições, teriam marcado o debate. A leitura sobre aquela situação específica de confronto estende-se para a percepção da qualidade das interações comunicativas na Escola, como um todo.

No âmbito da pesquisa, a discussão específica sobre a assembleia foi realizada em duas turmas com posições contrárias em relação ao movimento. A primeira delas (Turma 2A), a favor da ocupação, qualificou aquele episódio comunicacional como “covarde” e “manipulado”. A base para a adjetivação foi a percepção de que o grupo oposto teria organizado a assembleia como estratégia de intimidação. A “covardia” estaria, mais especificamente, na preparação de um confronto argumentativo sem que um dos lados tivesse condições para se expor de maneira fundamentada. E a “manipulação” foi creditada às distorções comunicativas que teriam influenciado tom e conteúdo do debate. A cláusula de validade do não constrangimento no ato ideal de fala (HABERMAS, 2001) fora rompida.

Já entre a Turma 2B, contrária à ocupação, a assembleia foi organizada para garantir a manutenção da preferência coletiva de não aderir ao movimento, evitando uma ocupação forçada por uma minoria. Como necessária à legitimidade da decisão, a assembleia teria ainda sido reveladora da fraqueza argumentativa do grupo favorável à ocupação (que não se preparara para o confronto). Reivindicava-se, neste caso, a premissa de um discurso orientado ao consenso, também presente na constituição do modelo habermasiano do ato ideal de fala. Chamados ao debate aberto, seus integrantes não teriam demonstrado capacidade de justificação do movimento.

---

[9] Greve de professores; posterior afastamento dos grevistas; readaptação a nova equipe; ausência de equipamentos; violência entre alunos; movimento estudantil para ocupar a escola; ameaças aos instrumentos de avaliação: todos esses acontecimentos se concentraram no período.

Discussão na Turma 2A (a favor da ocupação):

> **Aluno 8A**: – Eu acho que essa assembleia foi de total covardia da Escola e dessas pessoas, os filhos da revolução ... porque... é sério... porque eles abordaram a gente sem nenhum, sabe, totalmente despreparado, e afrontaram assim, sabe, e toda a Escola ficou, é... é... ah, não sei a palavra...
> **Aluno 7A**: – Intimidado.
> **Aluno 8A**: – É... Eles intimidaram a gente.
> [...]
> **Aluno 8A**: – Eles nos abordaram num momento em que a gente tava totalmente despreparado e começaram só a tacar argumento, tacar argumento...
> **Aluna 3A**: – Só que argumento entre aspas, né?
> **Aluna 7A**: – Que argumento? Eles não falaram nada com nada.
> **Aluno 8A**: – Não faz sentido, mas são argumentos. E, pelo amor de Deus, o (Aluno 5A) subiu lá sozinho... e nossa... a (Diretora) é muito manipuladora nesses momentos... Dá uma raiva dela, dá vontade de bater nela!
> **Aluno 8A** [Diante de risos dos colegas para a expressão espontânea]: – Mas é sério, velho, ela é muito manipuladora. Tô nela ultimamente.

Discussão na Turma 2B (contra a ocupação):

> **Aluno 1B:** – É, e esse fator também da reorganização [da rede escolar], que todo mundo tem a sua visão, né? E muitas pessoas veem a reorganização como algo que seja bom, entendeu? Muitas pessoas, outras não. Mas, assim, e a gente não queria que a gente fosse ocupado e tava saindo o boato que o pessoal queria ocupar. E, tipo, se dez quisessem ocupar, eles iam ocupar. Então, a gente falou: 'não, isso não pode acontecer'. Fizemos a assembleia...
> [...]
> **Aluno 1B:** – Mas não é a maioria, sabe? Eles não entendem que é a maioria que não quer, e eles que são a minoria vão ser ouvidos. Vão ser ouvidos, mas a gente não vai fazer o querer deles. Se é maior... Ó, se você tem um governador e tem 100 pessoas. Então 90 pessoas votaram nesse governador e as outras 10 não votaram nele. Por que as 10 vão ganhar? Quem vai ganhar é os 90 que votaram no governador, certo? Aqui, 200 alunos foram contra a ocupação e 10 foram a favor. Quem vai ganhar? Então eles estão achando que eles estão desrespeitados. Mas não tem nada a ver, sabe?
> **Aluno 2B**: – Desrespeito seria deles com a gente. A gente quer estudar, e eles querem, tipo... A gente vai ficar sem aula, querendo ou não.
> **Aluno 3B**: – Vai ter que repor e vai perder o ano.

O que seria um "argumento entre aspas", segundo a Aluna 3A? Algumas pistas sobre o que ela e colegas consideram como um argumento indigno do nome, por assim dizer, estão nas discussões em ambas as turmas. Em uma delas, a

ilegitimidade estaria na motivação que fundamenta o argumento do grupo “adversário”. Ele é considerado fútil, apolítico e alheio ao núcleo do debate – racionalmente indefensável. Refere-se à defesa de realização de uma festa programada na Escola e que, no caso de uma ocupação, deixaria de ocorrer. A ameaça de cancelamento da festa teria provocado uma mudança de posições e preferências acerca do movimento, revelando, ao final, uma inconsistência na anterior “afiliação” de alguns estudantes – que, ao trocarem de posição, teriam ferido o critério de sinceridade dos discursos (HABERMAS, 2001). Na Turma 2A, a festa é tratada como simples diversão, fruto de um auto-interesse e a “isca” utilizada pela diretoria da Escola para mobilizar os estudantes contra a proposta de ocupação:

> **Aluno 5A**: – Eu acho que essa assembleia foi uma farsa porque...Ó, primeiro a diretora e a maioria dos professores manipularam os alunos para serem contra a ocupação porque tanto é que a maioria da galera que tava ali (pelo menos uma parte, uma galera mais influenciadora), foram influenciados pelos professores pra poderem... Ó, deixa eu explicar: tinha umas pessoas que também eram a favor da ocupação que foram manipulados pelos professores para serem contra a ocupação. E nisso espalharam pra todo mundo na Escola e falaram que a Escola... a festa não ia acontecer, e todo mundo ia perder suas notas, inventando um monte de boato falso e...
> **Aluno 9A:** – E todo mundo ficou revolto.
> [...]
> **Aluna 13A:** – Não, então é isso que eu ia falar, né, [...] que eles estão mesmo contra a ocupação por causa da festa mesmo... e... eles nos chamaram de hipócritas sendo que eles estavam a favor da ocupação e depois que foi falado da festa, aí eles viraram a cara, já viraram do outro lado, já.

Por outro lado, a comemoração encerraria os projetos pedagógicos daquele semestre, relacionados às chamadas disciplinas eletivas. Conforme o programa de ensino integral do Estado de São Paulo, toda finalização desses projetos deve ser marcada com ênfase. O termo usado para tanto é a “culminância”. Se, para a Turma 2A, trata-se apenas de uma festa, para a Turma 2B, ela é um objetivo maior a ser resguardado. Para fundamentar sua defesa, os alunos apresentam argumentos acerca da validade do autointeresse local, que não estaria presente apenas entre os organizadores da festa, mas também entre os que queriam garantir o calendário escolar. Somou-se a isso a argumentação a favor dos alunos que estão concluindo o

terceiro ano e que precisariam de documentação para os exames de acesso ao ensino superior.

> **Aluno 1B**: – No meu caso, eu fico tão revoltado assim quando as pessoas usam argumento que não tem tanto fundamento assim, que eu acabo expressando e gerando tumulto. Foi isso o que aconteceu agora. Mas a gente reuniu todo mundo e a gente queria ver quem era contra. Claro, a gente sabia que a maioria ali era contra por motivos que o ano já tá acabando; por motivos que a gente tem planos já pra esse final do ano – e que com a ocupação, esses vão pro saco – simplesmente a gente tá planejando desde o começo do ano; é, tem uma coisa aí envolvendo o terceiro, que pode prejudicar eles, né; tem muita coisa também relacionada aos professores, com as eletivas e os clubes juvenis – ou seja, os clubes juvenis reúnem muitos alunos, então também pode prejudicar ...

Há diferentes interpretações em jogo em torno do que é considerado como inautenticidade do argumento (fundamentado em interesses particulares ou sob influência, segundo a Turma 2A) e o que é chamado de “hipocrisia”:

> **Aluna 16B:** – [...] Mas eu acho uma hipocrisia maior ainda as pessoas querer ocupar a nossa Escola, pensando nas outras escolas e não pensando no terceiro [classe do terceiro ano do ensino médio]. Como assim? Tipo, eles vão se prejudicar por causa da ocupação das outras escolas e as escolas você vai tá ajudando entre aspas. Não entendi!

Para a outra turma, ninguém se prejudicaria com a ocupação porque uma programação já havia sido pensada para garantir o funcionamento burocrático da Escola para prover os alunos das documentações próprias ao final do ano:

> **Aluno 5A:** – Em questão das notas, a gente até tinha conversado com a galera que a secretaria,a diretoria ficaria aberta. Então, tipo, então nenhum professor teria que repor depois e tudo o mais. [...] Os alunos que querem nota vão correr atrás, entendeu? Os professores iam tá aqui ainda, fecham suas notas. E o pessoal do terceiro ano não iria sofrer para entregar histórico ou declaração porque ia conversar com o professor, pegar a declaração e ia pra sua faculdade. Então ninguém ia sofrer a ocupação e no máximo ia ter que repor as aulas em uma semana em janeiro.

Observemos que há elementos de concordância entre as diferentes posições nas turmas. Essas regras reconhecidas fazem parte do que Habermas (1985, p.

157) chama de "*normative group consent*", ou seja, um conjunto de normas e expectativas de interação compartilhadas entre os concernidos. Os dois grupos defenderam que a legitimidade dos argumentos se concentra na defesa do interesse coletivo. A diferença está na interpretação do que é o coletivo a ser defendido. Para aqueles que se manifestaram a favor da ocupação da Escola, o interesse mais amplo estava na adesão solidária ao movimento estudantil, em nome de uma posição política mais abstrata sobre a ordenação da rede escolar estadual. Os que votaram contrários à ocupação aquartelaram-se em torno da própria Escola, defendendo inicialmente a comunidade local. De ambos os lados, o pavio da participação política mostra-se aceso – indicando ainda que a Escola é um sistema sociopolítico próprio, com brechas para alcançar outras e mais amplas arenas discursivas pela via argumentativa. E ainda: a percepção de consenso, na prática observada dos alunos, é o que prevalece em torno das normas para a argumentação e não necessariamente em torno do conteúdo do debate.

A seguir, o Aluno 3B não nega que houve um ímpeto de autointeresse na convocatória da assembleia e, ao mesmo tempo, constrangimento dos alunos que tinham argumentos a favor da ocupação – convocados a apresentar-se diante de uma maioria hostil a sua opinião.

> **Aluno 3B:** – É... A assembleia foi de imediato. Porque a menina que tava organizando essa festa, ficou mais preocupada ainda. E falou assim: 'vamos fazer assembleia, vamos resolver logo isso porque eu não quero perder minha culminância', aí ela colocou [a dúvida] no ouvido de todo mundo que ia perder a culminância. Aí no mesmo instante foi lá e fez a assembleia. No início foi tudo muito conturbado porque ninguém queria ficar em silêncio. Já foi difícil, foi no grito, como o (Aluno 1B) disse, aí no momento que a gente deu a opinião assim: 'alunos que são a favor da ocupação, venham até o palco dar a sua opinião', ninguém quis ir. Aí chegou um momento em que eu falei assim: '(Aluno 5A), como eu tava tendo uma discussão com você no Facebook, e você é a favor e eu sou contra, pode vir aqui expressar sua opinião?' Aí foi, porque se eu não falasse isso, ninguém ia. Até a menina que era mais a mobilizadora do negócio não foi. Entendeu? Aí só depois, quando ele foi, algumas pessoas chegaram no ouvido dele e falaram alguma coisa.

O desejado confronto argumentativo não teria ocorrido mesmo após essa convocação. Em vez de um debate sobre as razões de ocupar ou não a Escola, prevaleceu o questionamento em torno da própria validade da assembleia não pelo rito da participação de todos na tomada de decisão, mas pelas condições e vontades

de uma escuta sincera e respeitosa aos argumentos alheios (o que o Aluno 3B não considera como reivindicação forte o suficiente para substituir a fundamentação específica sobre a ocupação da Escola). No vácuo de uma fundamentação, o autointeresse reencontra formas de se manifestar:

> **Aluno 3B**: – E mesmo assim eles não apresentaram nenhum argumento assim, tipo, ó: 'a ocupação vai trazer de bem pra gente tal coisa e vai ajudar a gente em tal coisa, vai prejudicar em tal coisa'. Sabe? Não foi esse momento. Foi momento de que? 'Ah, vocês não tão respeitando nossa opinião', sabe, se defendendo de coisas...
> [...]
> **Aluno 1B**: – Ó, olha só, agora olha pra mim: não querendo ter o pensamento egoísta, mas, pô, eu me esforcei pra caramba pra fazer o ..., tirei esforço de onde eu não tinha, saí de onde eu saí, pra apresentar num dia só (que, tipo, é a culminância, tipo, é a resultância de um esforço) pra não ter esse dia, pra tudo acabar, simplesmente as horas que eu...? Isso também, também não tão pensando em mim! Então também não tão pensando nos outros clubes, não pensando nas eletivas... Querem fazer isso porque querem, sabe? Se a nossa Escola nem tá mexendo nisso... Vão trazer um problema que nem é nosso.
> **Aluna 16B:** – A nossa Escola não tem nada a ver com a reorganização. Não vai mudar. E eu acho que, eu acho legal o que a (Aluna 13B) falou. Eu acho legal porque as outras escolas vão mudar? Tudo bem, eu sinto muito. Mas a nossa não vai. Então, se você quer ajudar, você vai lá e faz alguma coisa pra ajudar eles. Mas não envolve os alunos daqui porque aqui não vai mudar...
> **Aluna 9B:** – Tem gente que nem sabe o significado. Porque ele quer participar por participar.
> **Aluna 10B**: – E as pessoas que estão aqui e estavam a favor disso, elas não tinham um argumento concreto pra defender.
> **Aluna 16B**: – É, só queriam ocupar e pronto.

Entre os pontos comuns encontrados em ambos os lados da discussão em torno da assembleia sobre a ocupação (que caracterizam a visão dos alunos sobre a comunicação na Escola), destacam-se também a defesa da autenticidade de fala e as condições avessas à argumentação racional no ambiente local.

O problema da autenticidade, por sua vez, tem duas implicações. A primeira delas é a sinceridade (que se associa muito diretamente à motivação em torno dos interesses coletivos ou particulares em negociação); a segunda é a originalidade. No quadro de disputa que se estabeleceu em função das diferentes posições confrontadas na assembleia, os alunos construíram estratégias argumentativas para dissuadir partidários de ambas as posições. Entre elas, as conversas de corredor foram alimentadas por um clima de suspeição em torno da sinceridade dos que

eram favoráveis à ocupação – que se viram afrontados em sua autoestima como estudantes:

> **Aluno 5A:** – E aí o pessoal começou a recusar (a proposta de ocupação) e veio espalhando isso aí. E falaram que a gente é que não faz nada...

Do outro lado e a certa altura do debate na Turma 2B, quando os argumentos a favor da ocupação da Escola já tinham sido desqualificados pelos participantes, há repentinamente um lampejo de autocrítica. Motivada por uma reflexão acerca do que seriam as genuínas razões do grupo que liderou a assembleia pelo "não" à ocupação, a Aluna 2B, mesmo avessa ao movimento, denuncia uma distorção comunicativa entre seus "aliados":

> **Aluna 2B:** – Eu acho que têm pessoas que tão usando o argumento certo só que pra motivos pessoais. Como eu disse pro (Aluno 1B), é, argumentos que são realmente válidos, que é a prejudicação do terceiro, é toda a confusão que vai causar se eles ocuparem a Escola. Também tem o histórico... E a gente não conseguir terminar o ano. Aí as pessoas pegam esses motivos pra acobertar o motivo real, que é a festa, como o (Aluno 1B) disse. Porque tem pessoas, sim, que o motivo real delas é querer a festa. E é quem sabe que se ter a ocupação, não vai ter a festa. Então eu acho que tem pessoas que acabam usando os motivos mesmo pra só acobertar o que elas querem.

No embalo dessa acusação, no entanto, um colega também lembra que a "esquerda" da Escola (ou, como chamou a Aluna 5B em outro momento, "o pessoal da oposição") sofre suas influências externas. Os argumentos derivados dessa "contaminação" tornam-se suspeitos em virtude da inautenticidade de sua origem.

> **Aluno 2B**: – Aí chega barbudo aqui, entregando folheto: 'Boicote o Saresp'. Barbudão que não passa do ensino médio, tá há três anos, tem cinco filhos...

Durante a própria assembleia, um grupo avalia que um dos critérios para conferir força ao argumento perante os alunos ali reunidos era a demonstração de sua isonomia e de sua originalidade. Questionados por mim acerca da iniciativa de

convocação da assembleia, os estudantes da Turma B apresentaram a seguinte explicação:

> **Aluno 1B**: – Teve um chamado dela (da direção, para a assembleia de alunos), mas eu tentei falar com ela: '(Diretora), deixa isso só com a gente mesmo'. Não sei se o pessoal percebeu, mas, pessoal, ontem eu tava: 'Não, (Diretora), vamos debater'. A (Professora X) me falou uma coisa, eu falei: 'não, Professora X, melhor você não falar porque...'
> **Aluno 2B:** – Tem que ser só entre alunos.
> **Aluno 3B:** – Pra não influenciar... Só entre a gente.
> **Aluno 1B**: – É, então, pode sobrar pra você. Então, só entre a gente.
> **Aluno 2B**: – Porque se eu falar alguma coisa que dê o tom de ser contra ou a favor, o pessoa vai falar: 'não, ela [a Diretora] tá influenciando os alunos pra fazer tal coisa'.

Há acima uma curiosa inversão dos clássicos papéis e posições que marcam hierarquias e relações de poder na Escola. Não posso avaliar com rigor as razões para tal conversação descrita especificamente pelo Aluno 1B, como participante desse episódio ao lado da diretora e de uma professora. Mas o fato de ele relatar essa experiência em meio ao debate – mediante a pergunta sobre quem teria dado a partida para a realização da assembleia – evidencia uma necessidade de demonstrar independência e originalidade em meio aos colegas e à pesquisadora. Constrói, assim, uma ponte entre autoria e validade argumentativa.

5.2.2 O grito

> **Aluna 7A**: – Mas... então, foi de surpresa que eles começaram a gritar lá no palco...
> **Aluna 2A**: – Começaram a chamar o pessoal...
> **Aluna 7A**: – Começaram a gritar lá, falando que a gente ia ocupar a Escola, que a gente ia invadir durante a festa... Começaram a falar um monte de coisa assim. E a gente nem tava sabendo de nada.

O clima de tensão que marcara a realização da assembleia não teria sido apenas conjuntural ou provocado por uma temática especial[10]. O contexto de sua realização é revelador das condições comunicacionais que emolduram e moldam as relações na Escola.

> **Aluno 1B:** – É, primeiro porque é assim: como é que a gente resolve as coisas aqui? No grito... A gente tentou gritar bastante porque também era um tumulto enorme. E a gente fez uma coisa que a gente chama assembleia, mas pra mim não foi uma assembleia...
> **Aluno 2B**: – Foi só uma...
> **Aluno 1B**: – É...
> **Aluno 2B**: –... Uma discussão de quem era contra ou a favor.

A primeira construção verbal, com "resolver" conjugado no presente do indicativo, expõe o "grito" como a condição corriqueira das discussões no ambiente. Essa interpretação é reforçada ainda pela primeira relação explicativa construída pela conjunção "porque", no início da fala ("porque aqui a gente resolve as coisas no grito, a gente gritou na assembleia"; ou ainda: "porque aqui a gente resolve as coisas no grito").

Na segunda colocação, "porque" tem função causal ("era um tumulto enorme; por isso a gente tentou gritar bastante"). Na sequência, a conjunção aditiva "e", iniciando a oração, tem muito mais função de apontar uma consequência de algo do que acrescentar uma informação ("como a gente resolve as coisas no grito, a gente fez uma assembleia"). A confissão do uso distorcido da palavra "assembleia" arrematou a explanação. Mesmo sem pretensão de apontar a etimologia, nem o sentido histórico e político da palavra assembleia, a percepção expressa pelos alunos é a de que seu uso não se relaciona com o grito, muito menos com simples exposição de ideias.

Do grego *ekklésia,* a assembleia representava a instância mais inclusiva da estrutura política ateniense. Todos os homens (mínimo de 6 mil participantes) livres e detentores de seus direitos políticos participavam da assembleia do povo

[10] Ainda que se possa considerar que a tensão é uma condição de normalidade na Escola, para a pesquisa este foi um momento *sui generis* porque ficou evidente a intensa preocupação da direção diante do risco de ocupação, conforme relatei no capítulo anterior. As pressões que se exercem de cima para baixo na hierarquia da administração da rede de ensino se fizeram notar aqui, neste momento motivadas pelas manifestações de apoio aos estudantes entrincheirados em suas escolas e contrárias ao governo, que utilizou a Polícia Militar para retirar os adolescentes e jovens de seus colégios.

necessariamente para examinar temas de interesse geral e tomar decisões. Reunidos 40 vezes por ano, os atenienses deliberavam com as mãos estendidas ao alto, sobre leis, aplicação de punições, recondução de magistrados ao cargo e outros tantos temas. No entanto, a assembleia não significava uma ocasião de comunicação ordenada, livre de tentativas de domínio e influências. A ação dos demagogos já se registrava ali, com sua habilidade retórica. Duas questões fundamentais, no entanto, marcavam essa arena grega: os princípios da isonomia (igualdade política) e da isegoria, que é a "igualdade de condição em relação ao uso da palavra" (MENEZES, 2010, p.41).

A assembleia dos alunos teria corrompido as condições ideais para o uso da palavra entre os grupos. Além disso, o sentido de "palavra" não é tão somente o da expressão oral para nominar coisas ou pontuar posições. Ele está relacionado ao uso do argumento e da fundamentação de ideias. É processual e não apenas constatativo – uma "discussão de quem era contra ou a favor", como afirmou o Aluno 2B, indicando que "discutir" esteve mais próximo do significado de "manifestar", sem movimento de reciprocidade.

Na outra turma, a Aluna 3A valida a interpretação de que a fundamentação das posições não é valorizada na Escola, dada a vigência de outro critério para a consideração das posições: o grito, a voz mais alta – própria de quem tenta, a qualquer custo, se fazer ouvir.

> **Aluna 3A:** – (...) E aí o pessoal dessa Escola, todo mundo, se alguém subir lá no palco e começar a gritar merda, eles vão achar que tá certo, porque o tom mais alto vai prevalecer.

Diante dos constrangimentos estabelecidos, não houve uma disputa argumentativa que pudesse colocar em jogo a credibilidade do interlocutor – um critério forte de legitimidade. Para Habermas (1985, p.170), a força do ato de fala reside na garantia ofertada pelo enunciador de que se esforçará para cumprir os compromissos assumidos na interação (entre eles, com a verdade, o respeito, a sinceridade e a vinculação à decisão coletiva). A credibilidade é testada, por exemplo, por meio da coerência entre dizer e fazer. Espera-se a veracidade da enunciação comprovada em ato. Em caso contrário, rompe-se a amarra que constitui uma interação baseada no entendimento. Para os alunos da Alberto Torres,

a desconexão comunicativa, interpretada como impossibilidade de diálogo (porque, em seu lugar, vence o grito), manifesta-se diante de momentos de decepção ou ruptura de confiança.

A situação hostil que se formou em torno do grito mais alto também silenciou outras vozes e inibiu a tomada de posições. Em vez de confiança, formou-se dúvida e medo:

> **Aluno 1A**: – É... Naquela hora que... Na discussão geral, que perguntou quem é a favor, ninguém levantou a mão.
> **Aluno 11A:** – Eu sou em cima do muro. Por isso é que eu não levantei a mão.
> **Aluna 7A**: – Ah... Eu fiquei com medo de apanhar.

Sem que qualquer estímulo tenha sido feito em meio ao debate para uma reflexão acerca de princípios democráticos de uma comunicação pública e sua contraposição ao “grito”, surgiu o seguinte diálogo:

> **Aluno 8A**: – Eu acho que democracia é uma luta de interesses. Nós tínhamos nossos interesses. Se eles estavam contra, sei lá, faziam qualquer outra coisa... pra que os interesses deles fossem atingidos, tipo... Ah, a gente não faz o que eles fizeram lá, velho... Ah, sei lá... Eu tô falando... [risos]. Esquece.
> **Aluna 5A**: – Assim, o que eu tenho percebido aqui na Escola é que eles querem muito... [que a gente seja] protagonista, mas não têm dado liberdade e espaço para os alunos falarem. Porque quando fala, acontece o que fizeram com o (Aluno 5) e com a (Aluna 8): ‘ah, vocês tão errado.’ Se tamo errado ou não, é nossa opinião, respeita! A gente não respeita a opinião de vocês? Então, a mesma coisa. Tem que ter respeito com a nossa’.

Mesmo com dificuldade de explicar a relação entre democracia e a experiência de debate naquela assembleia (e seu embaraço manifestou-se no riso), o Aluno 8A expôs o que, para ele, está no coração de uma livre disputa: uma comunicação baseada na isegoria. No contexto em que apresentou essa ponderação, ele se referia a um sentimento de injustiça diante do constrangimento como sujeito político que tentava se expressar. Mas teria sido surpreendido. A assembleia foi, segundo ele, uma cilada para o grupo defensor da ocupação que

não tivera tempo para preparar seus argumentos. E uma vez na arapuca, enfrentara desrespeito por ter opiniões contrárias à maioria, segundo a Aluna 5A.

O ambiente de intolerância às posições divergentes enseja confrontos também corriqueiros e se choca novamente com a definição de democracia em que o Aluno 8A insiste:

> **Aluno 8A:** – A gente tava falando de democracia, que é a substituição da violência e da guerra, mas nossa divisão de opinião sobre a pintura da Escola que não...
> **Aluno 5A**: – É que o (Aluno 8A) é monstro![11]
> **Aluno 8A**: – A pintura da Escola... não foi aberta a discussão pra saber se ia pintar dessas cores ou não. E pintaram.
> **Aluna 13A**: – Falaram que devia ter demão...
> **Aluno 8A**: – Nós expressamos a nossa opinião, falamos que não concordávamos com essa pintura. E a menina... outra expressão da violência... a menina foi lá e quase bateu na (Aluna 7A) porque nossa sala tava expressando nossa opinião. Que democracia é essa que não se defende numa assembleia?
> **Aluna 13A**: – Coitada da (Aluna 7A), teve que...
> **Aluno 5A**: – Tipo, eles defenderam a parte deles que era contra a ocupação e a gente foi só fazer um comentário também pra fazer uma assembleia pra ver se pintava a Escola ou não, dessas cores, pelo menos, que...
> **Aluna 3A:** – A menina falou que ninguém gosta dessa cor, esse azul e verde...
> **Aluno 5A:** – ...Aí a menina pegou um papel e foi ameaçar a (Aluna 7A), né, porque ela anda com a (Aluna 10A) e queria bater nela porque ela expressou a opinião dela sobre a ...

5.2.3 Violências crônicas e agudas

Relatos apresentados pelos alunos apontam que, em muitos casos, não é a ausência de comunicação que conduz a constrangimentos e opressões. A dicotomia entre argumentação e violência – que se estabelece na ausência das possibilidades de comunicação, segundo Breton (2003) – não é suficiente para abranger nuances nas qualidades interacionais verificadas neste estudo de caso. Quando também os alunos interagem entre si, apropriando-se de mensagens e discursos circulantes, promovem danos que podem ferir a estima e a confiança, além de potencialmente gerar confrontos físicos.

[11] Eis aqui um bom exemplo de como a linguagem, quando analisada em ação, surpreende em seus conteúdos. O adjetivo “monstro” é usado como gíria para prestar uma deferência pública à capacidade argumentativa do colega. Em outro momento do debate, um professor foi chamado de “monstro” numa crítica pesada e rancorosa de uma aluna.

A turma do 3º ano do ensino médio (já de saída da Escola para cursar um curso superior, técnico ou para ingressar no mercado de trabalho) evidenciou percepções de hostilidade em diferentes formas e focos de manifestação. Há, no entanto, um elemento do próprio modelo de organização do ensino integral no estado que serve como detonador de um mal-estar. Ele está na forma de avaliação da qualidade da educação, medida pelo Saresp e pelo Idesp (já apresentados aqui), que condiciona a destinação de recursos materiais para a escola (como "prêmios"). A prova do Saresp é realizada exclusivamente pela classe de 3º ano, que recebe a pressão de todo o sistema escolar local:

> **Aluna 6D:** – Eles exigem muito da gente no terceiro ano.
> **Aluno 5D:** – Os próprios alunos.
> **Aluna 6D:** – Os alunos. Mas quando é pra gente fazer as coisas, eles não deixam.
> **Aluna 2D:** – Porque eles querem que a gente faça aquela coisa, só que quando a gente vai fazer...
> **Aluno 5D:** – Igual eles falam: ah, a Escola depende do terceiro pra eles fazer o Saresp, não sei quê. Tem gente que fala que a média dos outros era maior, não sei quê. Aí foi nessa última reunião de classe que teve com os alunos, a nossa sala foi uma das poucas que atingiu a meta, sabe?
> **Aluna 2D:** – Eles cobram... vamos supor: a gente vai sair daqui esse ano, a gente vai deixar a nota do Saresp. Eles, tipo, ficam em cima da gente pra gente tirar uma nota boa no Saresp. Daí a Escola vai ganhar recursos. Tipo...
> **Aluna 2D:** – Vai ser mais vista a Escola. Por causa do volume. É pra quem vai ficar aqui. Eles vão ficar aqui. Aí eles ficam em cima da gente sobre isso. Tipo, eles ficam cobrando a gente, entendeu?
> **Mediadora**: – Quem são "eles"?
> **Aluna 2D:** – Não, os professores... Os professores também, mas, os alunos, tipo, eles fazem umas graças...
> **Aluno 5D:** – Principalmente os do primeiro ano. Porque não sabem como funcionam as coisas totalmente, entendeu? Se a gente tirar maior nota, não vai vir lousa digital direto, vai ter bastante tempo ainda.
> **Aluna 2D:** – É, entendeu?
> **Aluna 6D:** – Mas eles cobram tudo, cobram nota, cobram se a gente tiver faltando, eles cobram que a gente faça alguma festa, algum evento pra Escola...
> [...]
> **Aluna 6D:** – ... Teve um campeonato e eles ficaram assim: 'nossa, como assim, o terceiro ano não ganhou...' Sabe? Eles cobram tudo mesmo.
> **Aluna 2D:** – É, tipo, vou falar...
> **Aluno 5D:** – E prejudica.
> [...]
> **Aluna 2D:** – ... a nota do Saresp, agora tudo é nota, dependendo da nota que tira, ganha... lousa digital...

O modelo de avaliação e bonificação na educação no estado acaba por desviar o foco de cobrança na Escola para a horizontal, tumultuando as relações entre os próprios alunos. A expectativa de melhora material e pedagógica concentra-se num único ponto do processo: na régua que mede o sistema – ou, melhor dizendo, na ponta do lápis do próprio aluno que fará o exame do Saresp – e não nas condições existentes para o ensino, muito menos na gestão educacional. A difusão das regras estabelecidas pelo governo resulta num aumento da pressão interna. Um de seus efeitos é a construção de rótulos e estereótipos:

> **Aluna 2D:** – Entrei esse ano. Aí falaram pra mim: 'aquela sala apática, desunida...'
> **Aluno 5D:** – Sério isso?
> **Aluna 2D:** – Ahã, o que falaram pra mim. Aí você entra na sala de aula: não é que a gente era apático, é que a gente era quietinho, na nossa...
> **Aluno 5D:** – ... Que a gente é preguiçoso.
> **Aluna 2D:** – Não é que a gente é preguiçoso. Você sabe disso. É que todo mundo sabe a hora de conversar, às vezes, de fazer bagunça, sabe a hora de fazer lição. A gente é na nossa. A gente não é que nem o primeiro ano, essa bagunça toda deles aí, tem que mostrar, não sei quê..., eu sou mais, na Escola, não sei quê... Não, a gente é na nossa, entendeu? Então nisso a gente é apático, uma sala apática, entendeu?
> [...]
> **Aluno 5D:** – No ano passado era mais conversa da direção que nossa sala era desunião. Tudo era que nossa sala era desunida.
> **Aluna 3D:** – Que ninguém se falava...

Logo que cheguei na Escola para iniciar o trabalho de observação e me reuni com a diretora e a coordenadora, as críticas de apatia dirigidas à turma de terceiro ano foram citadas. Foi-me manifestada a expectativa de que a própria pesquisa poderia servir a aqueles alunos como uma recarga de ânimo no fim da jornada da educação básica, estimulando-os a refletir e a debater sobre temas da atualidade – e que deveriam ser relacionados sempre aos pilares do ensino integral, embora não tenham ocorrido intervenções sobre o que, afinal, debatíamos em sala. O que não parecia evidente aos olhos da equipe diretiva era o quadro maior que se formava em torno das críticas e das expectativas sobre a turma. Dos estereótipos que ferem a autoestima, passa-se à competição, à torcida contrária e à projeção mais canalizada de ofensas:

> **Aluna 2D:** – Não, eu acho que... igual, os alunos, os outros alunos, ficam ... igual, a gente se une mais, igual o Interclasse, a Escola inteira não queria que a gente ganhasse, a Escola inteira...[12]
> **Aluno 5D:** – Até o juiz ... o zelador, era ladrão, disse que ia roubar porque o terceiro não podia ganhar...
> [...]
> **Aluno 5D:** – Não, até porque no ano passado nossa turma foi campeã, então, vamo lá, né, tava tranquilo, mas até o momento que...
> **Aluna 2D:** – Mas parece que os segundos criaram um ódio pela gente, por causa do ano passado,nossa...

Mais à frente no debate, ao serem questionados por mim sobre o legado que avaliam que deixarão na Escola, mesmo depois de terem exposto várias realizações da turma (campeonatos, festas e outras), eles respondem:

> **Aluna 4D:** – Acho que a gente vai deixar o ódio.
> **Aluna 2D:** – O rancor.
> [...]
> **Aluno 5D:** – 3º ano mais odiado do Alberto Torres. Vamos por no mural da Escola!
> **Aluna 2D:** – Pode crer que é o nosso!
> **Aluna 6D:** – É ódio mesmo, é forte.
> **Aluna 6D:** – Tipo, no Interclasses, todo mundo torcendo pra minha classe...
> **Aluna 2D:** – O povo vaiando a gente.
> **Aluna 6D:** – Aí o povo vira pra mim : 'nossa, por que você torce pro terceiro ano? Você é louca?'
> **Aluno 5D:** – A Escola olhava pra gente e vaiava assim...
> **Aluna 6D:** – É... Aí eu falei 'mas eu sou do 3º ano'. 'Ah, mas você parece muito legal pra ser do 3º ano'.

Além das questões que rotineiramente alimentam as relações entre alunos, professores, servidores e equipe diretiva, a gestão da informação[13] em momentos críticos de conflito pode armar a bomba-relógio da violência no corpo estudantil. É preciso retomar aqui o caso específico da briga entre alunos testemunhada na fase de pesquisa de campo. Tentativa de controle, desconhecimento do quadro comunicacional maior da Escola e subestimação dos potenciais danos ao comprometer vínculos de solidariedade existentes: estava construído o cenário para grupos rivais (e não apenas para dois indivíduos) se enfrentarem violentamente.

---

[12] Campeonato de futebol entre as turmas da Escola. Foi criado pelos próprios alunos.
[13] Usei o termo "gestão da informação" para diferenciá-lo de comunicação (como reconhecimento, comunhão ou partilha) porque, neste caso, o trabalho de interação com os alunos não foi além do tratamento de um dado e de sua transmissão ou circulação.

A tentativa de domínio da situação pela diretoria era explicada diante do prejuízo material e do respeito às regras de uso coletivo dos equipamentos escolares. Com a pia do banheiro quebrada, buscava-se uma forma de reparar o dano e penalizar os culpados. A instância disciplinar para tanto é exatamente a direção da Escola – e enrijecer essa autoridade é muitas vezes considerada a atitude essencial para se manter o clima escolar sob controle. A essa altura, sabemos que o ambiente interno reconhece na direção valores outros que não o da autoridade baseada na confiança. Diante disso, as iniciativas tomadas para manter e restabelecer o controle mediante um caso de violência patrimonial tornaram ainda mais sensíveis as relações entre os alunos.

Em meio à inquietação generalizada, a diretoria terminou por acender o fio de pólvora já montado no chão da Escola. À medida que o dado principal pesquisado pela direção era o nome do responsável pela depredação, um sistema paralelo e extraoficial de comunicação foi acionado. Estudos de gênero de linguagem já o avaliam, em consideração a suas especificidades como comunicação informal, sendo reconhecido em sua função de afirmação de valores, solidariedade de grupo ou estratégia de autointeresse (PAINE,1967). Numa perspectiva funcionalista e mercadológica da comunicação organizacional, ele é um problema a ser contido entre os públicos – faz parte dos discursos “mal-ditos” (ROMAN, 2009). Surge facilmente quando as lideranças oficiais falham em se comunicar diretamente. Tem nome popular e sua característica principal é carregar uma verdade fugidia, que lá pelas tantas, já não se sabe qual é nem onde foi parar. Seu nome é fofoca.

> **Aluno 8A:** – A fofoca ocorre em todo lugar.
> **Aluno 11A:** – Não, porque sempre vai aumentar um pouco de mentira. Tipo: ele fala uma coisa, passa pra mim, eu falo pra ele e aumenta uma ...; aí vai, fala a coisa que eu falei, e aumenta uma coisa.
> **Aluno 12A:** – E é isso que tá rolando... Fofoca.

Em outro momento, voltei ao tema para entender melhor o quadro comunicacional nos bastidores do episódio:

> **Mediadora**: – Existe fofoca na Escola?
> **Aluno 12A:** – E muita!
> **Aluno 15A:** – Fofoca é o mais comum.

> **Aluno 12A:** – Fofoca. Cada um fala o que pensa...
> **Aluno 15A:** –... Que acha que sabe.
> [...]
> **Aluna 9A:** – É, ninguém quer saber a verdade, sabe? Só quer expor, aumentar.
> **Aluno 12A:** – Só aumentando, só aumentando...
> **Aluno 5A:** – E no final gera uma coisa que não aconteceu.

À medida que a direção da Escola procedia com seu inquérito local acerca do(s) culpado(s) por quebrar a pia do banheiro, interpelando uns e outros, alimentou esse outro mecanismo basilar de comunicação entre os alunos. Com códigos próprios, a conversa no estilo da fofoca é feita de matéria proibida, que não se revela nem se confronta. Ela progride à revelia da autoridade. Por isso não é combatida com o mando. Negar sua existência num espaço em que as relações já se mostram tensas – a ponto de resultar em depredação de patrimônio público (mesmo que se considere uma dose de inconsequência da atitude adolescente) – implica em correr o risco de reações superlativas. Os próprios alunos revelam essa característica ascendente ou intensiva da fofoca porque percebem que ela embute ameaças aos relacionamentos. Ela não substitui nem se submete ao discurso oficial, mas "joga" com ele e compõe um quadro muito mais complexo e não linear de comunicação na Escola.

Os elementos que formam a rede comunicacional escolar incluem as interações humanas e não-humanas, com o uso dos materiais pedagógicos e das tecnologias (especialmente os aplicativos de comunicação instantânea e as redes sociais ativadas pelos telefones celulares) (DEMO, 2012). Dele fazem parte ainda a (1) própria arquitetura da escola – que comunica sobre fluxos, normas, relações, atores e funções; (2) seu modelo pedagógico – que indica intensidade das interações no espaço, linguagens e conteúdos; (3) seus agentes com múltiplas bagagens – que, por sua vez, interconectam-se com outros espaços e experiências; (4) seus sistemas de controle político – com uma hierarquia de poder que extrapola a própria escola, mas que ao mesmo tempo a compõe; (5) desejos e expectativas (por que não?) – que fluem e modulam as formas de interação na e com a escola; (6) linguagens – que se mesclam e se transformam mutuamente; (7) meios próprios de circulação – desde os cartazes e murais, três blogs (dois deles desativados e

todos com conteúdos oficiais)[14], página e perfil nas redes sociais Facebook e Google+[15], correio eletrônico e comunicados impressos; (8) dispositivos interacionais – que incluem as próprias aulas, reuniões de professores, pais e conselho escolar, encontros de líderes de turma, clubes escolares e demais atividades curriculares.

Vim abordando alguns desses elementos até aqui para compreendê-los como parte do contexto em que fez parte também o dispositivo do debate (nosso foco empírico), como espaço de comunicação pública para a expressão e o reconhecimento dos sujeitos. Ocorre que todos esses elementos, de alguma forma, se enredam nas falas dos alunos e puderam ser identificados no campo da investigação. E se nos concentrarmos especificamente no episódio da briga dos alunos, veremos que a matriz orgânica e fluida que compõe a comunicação escolar não se conteve nos trilhos de um paradigma de controle e autoridade. A forma de interpelação dos estudantes supostamente envolvidos no caso do banheiro acabou por incendiar o ambiente, trazendo à tona outra linguagem: a da agressão física.

Consta que houve diferentes ocasiões em que os dois alunos trocaram acusações na diretoria. Em meio a ameaças de punição, rompeu-se o pacto de silêncio que fundamenta explícita ou implicitamente certas relações de lealdade. Dali em diante, a chama que vinha queimando lentamente a pólvora pelo chão achou um arsenal explosivo. O conflito virou agressão física, com danos relevantes principalmente a um dos envolvidos. Subestimara-se o potencial de prejuízo interpessoal e coletivo em provocar a denúncia e fraturar uma relação de reciprocidade que persiste, muitas vezes, até mesmo na divergência entre “inimigos” – formando um capital social negativo (MATOS, 2009a).

A quem recorrer, então, diante do conflito “armado”?

---

[14] O blog oficial é atualizado constantemente e compartilha conteúdos de reuniões de pais e conselho, treinamentos de professores, projetos especiais dos alunos e eventos especiais. Ver em: <http://www.eealbertotorrespei.blogspot.com.br>. Os blogs desatualizados, mas que ainda estão no ar, são: <http://www.rede abertotorres.blogspot.com.br> e <http://www.albertotorresacessa.blogspot.com.br>

[15] No Facebook, a página oficial é: <https://www.facebook.com/E-E-Alberto-Torres-303811146464708/>. E o perfil: < https://www.facebook.com/profile.php?id=100011152388466>. No Google+, com apenas 10 seguidores e o mesmo conteúdo replicado do blog oficial: <https://plus.google.com/107363906991592443389>.

Aluno 10A: – Chama a polícia.
Aluno 13A: – A polícia, meu?

Aluno 12A: – Tem que chamar o...
Aluno 11A: – ... O bonde.
Aluno 9A: – Bonde é nóis aqui, ó.

Recorrer à polícia na busca de uma solução para o caso (que envolveu uma séria lesão corporal) é uma proposta desacreditada pelo Aluno 13A e não voltou a ser citada ao longo dos debates. Mas é a alternativa usada por programas públicos em diferentes momentos e lugares[16].

O "bonde" é outra gíria popularizada pela cultura do funk e que representa coletivos de pessoas que se reúnem em torno de uma característica ou preferência em comum, como um bairro, comunidade, favela, grupo de dança ou um cantor (Bonde do Tigrão, Bonde do Funk, ente outros). Mas o termo teve seu uso ampliado para indicar grupos de amigos em geral, que se identificam e se defendem de outros "bondes" rivais. Também é usado para designar alianças (compromissos, vínculos)[17]. A citação da gíria pelos alunos aponta para uma consequência direta do fato ocorrido: o estreitamento de laços em torno de ações, projetos ou valores que dividem ou cindem uma comunidade em função de interesses sectários.

Uma leitura rápida da expressão de solidariedade manifestada pelos estudantes poderia levar o intérprete a compreender que o ato violento despertou compaixão coletiva. Mas é entre os debates que se revela a verdadeira motivação para chamar o "bonde" naquele momento: uma tentativa de vingança do amigo que sofreu mais danos físicos (um nariz quebrado). Para tanto, a rede informal de comunicação foi impulsionada para os combinados envolvidos na revanche. Esses riscos teriam sido subestimados pela equipe gerencial da escola quando se guiou especificamente pelo estabelecimento da versão oficial dos fatos, com objetivos de implantar um ato disciplinar. O impacto nas relações internas e no acirramento dos conflitos foi desconsiderado.

---

[16] Em 1999, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos lançou o programa Paz nas Escolas, com execução em São Paulo do Instituto Sou da Paz e pelo Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Crime e Tratamento do Delinquente (Ilanud). Em 2014, escolas estaduais em Goiás passaram à administração da Polícia Militar como forma de enfrentar a violência escolar. Sergipe e Bahia seguiam na mesma direção. Nos Estados Unidos, a presença policial tornou-se recurso comum e, de certa forma, aceito como prevenção aos ataques a escolas, especialmente após o massacre na Columbine High School (no estado do Colorado), em 1999 (BRACY, 2011).
[17] FUNK. Disponível em: <http://www.funk.blog.br/2013/11/girias-de-funkeiros-e-seus-significados.html>. Acesso em 10 Out de 2016.

Por conta própria, os alunos foram então desafiados a encontrar a saída para o impasse diante do risco de um conflito generalizado, com aliados de ambos os lados se preparando para um enfrentamento. Neste processo, discursos e mensagens que não se adaptam ao contexto são desconsiderados. Cada grupo constrói suas barricadas e se esconde atrás de razões próprias, com pouca propensão ao argumento.

> **Aluna 13B:** – Mas mesmo assim, mesmo com vingança, eu acho que um deveria perdoar o outro.
> **Aluno 1B:** – Filha... Bíblia não entra aqui, os cara aqui tá se matando.
> **Aluna 13B:** – Não tô falando da Bíblia.
> **Aluno 7B:** – Igual o cara acabou de falar. Aqui não é Bíblia. E igual o outro ali falou, na guerra não existe perdão...
> **Aluna 13B:** – Mas pra mim ainda existe.
> **Aluno 7B:** – A gente já tá em guerra. Eu não queria ter que bater no (Aluno Y), mas é um princípio que a gente toma pra gente porque já aconteceu com o (Aluno X) isso no ano passado, já pegaram ele sozinho. Agora o esquema aconteceu de novo. Pegaram ele sozinho pelas costas também. E se a gente for deixando isso vai continuar se repetindo. Tudo bem, tem que ter o diálogo, só que a gente tentou o diálogo, não funcionou.

Retomarei mais à frente a análise sobre como se processaram as discussões sobre esse caso e as intenções de vingança. Adianto que o próprio “fechamento” ao diálogo foi debatido em sala de aula, em um momento tenso da pesquisa – com ameaças de agressão física[18]. Debater a violência abriu caminhos para desconstruir predisposições motivadas pela honra ferida, mas também pela cultura do “faça você mesmo”, em seu pior sentido.

Em outra turma em que um dos debates também foi sobre a briga, solicitei aos alunos que descrevessem o clima na Escola naquele momento, depois de eles terem representado a reconstituição do confronto, em suas mais diferentes versões. Farei a seguir uma exposição de longos trechos de debate para indicar conexão entre elementos explicativos, segundo os próprios estudantes. Essa relação comprova a importância de se compreender o contexto mais amplo em que a discórdia ocorre, ampliando a visão do problema da violência escolar e, especialmente, sua relação com a comunicação. Na sequência, os alunos discutiram

[18] Depois desse debate, o aluno ameaçado enviou-me mensagem via celular para pedir as imagens do debate alegando que, com isso, se protegeria em caso de uma ofensiva do grupo rival de alunos. Neguei-o, resgatando a ele o compromisso feito por mim de que as imagens teriam uso exclusivo para esta pesquisa.

causalidades do problema a partir de uma perspectiva crítica e de um conjunto amplo de questões que os angustiam. A violência é o ponto culminante, é o leite que derrama em seu ponto de fervura. Remontarei a seguir, respeitando a ordem do discurso (mas com supressões de algumas falas), os enunciados marcantes nessa rota argumentativa seguida pelos estudantes.

O **fato**:

> **Mediadora:** – Como vocês definem o clima na Escola agora?
> **Aluna 2C**: – Fofoca.
> **Aluna 6C**: – Discórdia.
> **Aluna 12C**: – Acho que o melhor é dúvida e tensão.
> **Aluna 12C:** – Porque, como eu disse, ninguém consegue dizer exatamente o que aconteceu nem por quê. É só espec... espec... especulações de um lado, de outro e ninguém sabe em si o que aconteceu. E mesmo que perguntasse, cada um ia dizer uma coisa pra se defender. Então fica essa dúvida: 'o que aconteceu e o porquê?'. E fica essa tensão de, 'ah,não, mas aquele deve tá certo, e não outro'. E fica essa pressão de quem que tá certo. Então... é complicado.

As **razões**, de acordo com o desenvolvimento argumentativo:

a) Ampliando o tema:

> **Aluna 1C:** – Não, porque é a Escola mesmo que tá fraca, não é só os alunos, tá tudo, sabe? Tá tudo ruim, não tem parte só ... que tá tudo ruim.
> **Aluna 1C**: – Tipo, tá tudo ruim, sabe? A briga só foi mais uma coisinha, sabe? Tipo "Ah". Tipo, a gente já tá acostumado com o ruim, a briga só foi mais ruim, sabe? Foi ficando ruim, ruim, ruim... Mas tava ruim.
> **Aluna 12C**: – Ela quer saber geral, vai, então: a comida, os alunos, tais, tais...
> **Aluna 4C:** – A comida. A comida é o principal da Escola. A comida! Gente, não dá pra comer comida enlatada, não... Tô cansada.

b) Especificando o problema:

> **Aluno 9C**: – Na diretoria. Foi a diretoria que errou. A partir do momento que a diretora pede pra você entregar quem foi que fez aquele negócio e depois que tá todo mundo lá, ela chama você e fala pra você falar na frente da pessoa, pronto, meu, é briga.

c) Revendo a qualidade dos relacionamentos e as imposições:

Aluna 14C: – No ano passado todo mundo se dava bem, a maioria das pessoas na Escola, sabe? Todo mundo se falava.
Aluna 1C: – O que acontece é que antes era mais a gente. O povo do terceiro juntava mais a gente. Agora a direção quer forçar a gente a fazer isso. Antes a gente falava por espontânea vontade. Agora não: 'você tem que fazer isso porque você tem que conhecer os quatro pilares'.
Aluna 1C: – Igual eles, foram forçar eles a resolver, um caguetando o outro. Não foi (entre) eles: 'ah, você não falou, eu também não falo, então vamo ficar nisso'. Se fosse isso, com certeza os dois iam ficar do mesmo lado e não ia ter a briga. Mas não, forçaram. Fez um julgar o outro e eles quiseram 'se resolver' de uma certa forma. Tipo, ela se intrometeu onde não precisaria, até certo ponto.
Aluna 12C: – Não, não é nem ambos os lados. É a diretoria. Porque eles queriam um culpado, tipo, eles não queriam todos que estavam envolvidos. Eles queriam um. Ponto. Aí já deixa toda a bagunça toda.

d) Expressando as frustrações comunicativas:

Aluna 2C: – Eles não escutam ninguém. Eles não escutam ninguém. Ninguém.
Aluna 1C: – Ano passado, eles fizeram isso com a gente. Então a gente sabe que fazendo isso, não vai ter... Ano passado, eles fizeram a gente acreditar nisso, sabe? Que a gente soltando a voz, a gente ia ter reconhecimento, sabe?

e) Manifestando a desconfiança como novo padrão:

Aluna 1C: – Então esse ano a gente sabe que, tipo, se a gente falar, não vai adiantar em nada. Porque a gente sabe que é mentira, entendeu? Sabe que eles não vão fazer aquilo que eles falaram.
Aluna 2C: – É igual o exemplo dos professores serem cessados, que você sabe,né? Desculpa tá citando, professor[19].
Aluna 2C: – É que eles acham que a gente tem que ter o mesmo ponto de vista que a diretoria tem, entendeu? Eu era líder de sala. Eles não queriam, a sala inteira não queria que os professores fossem cessados. A diretoria não escuta a gente, por mais que a gente tente, sabe? Por mais que a gente tente, todos os líderes, ter uma conversa com a diretoria. Não, eles não escutam. É aquela opinião, é aquela opinião. Eles vão seguir aquilo e pronto, acabou. É só isso, a gente não pode opinar em nada.

[19] Este foi um dos debates com a presença de um professor, que pouco interveio. Não foi um professor grevista.

f) Desenvolvendo o senso de ineficácia política[20]:

> **Aluna 12C**: – É que nem no caso da greve: a gente fez todo um processo pra defender os professores e não adiantou. Literalmente, qualquer aluno que você perguntar, vai falar: a gente parou durante tanto tempo, foi até o metrô, fez um monte de manifestação e não adiantou, ninguém ouviu. Ou seja, a gente teve que ver os professores indo embora bem na nossa frente.

g) Concluindo sobre a pressão pela competição nas relações:

> **Aluna 1C**: – Tipo, a gente sabe que os professores é os único que tá do nosso lado e eles tentam jogar a gente contra os professores, entendeu?...

As **soluções:**

> **Aluna 2C:** – Eu acho que não tem fundamento esse debate porque, tipo, cada um, cada um sabe o que aconteceu, cada um tem a sua própria opinião, mas se já aconteceu, não tem por que ficar mexendo. Tipo... É uma coisa dos dois, não um motivo pelo qual tá acontecendo esse debate. Eu, pelo menos, penso assim.
> **Aluna 12C**: – É um ciclo vicioso.
> **Aluna 4C**: – Sim [há risco de generalização das brigas].
> **Aluna 9C**: – Não sei se tem como evitar.
> **Aluna 12C**: – Então...Esse seria o problema (como intervir). A gente teria que agir como juízes. Mas a questão é se, como eles ouviriam ou seguiram essa ideia de 'tá bom, fica todo mundo em paz, fica tranquilo'.
> **Aluno 1C**: – Espontaneamente, com a ajuda de alguém, vai.
> **Aluna 4C**: – Eu acho que não tem solução.
> **Aluna 12C**: – Não, mas essa é a questão: se a pessoa desistisse em vez de, 'não, tá bom, vou procurar a pessoa, vou falar o meu lado pra ver se cada um se entende: 'nossa, eu briguei com você, mas eu fiquei com raiva por causa disso; você ficou com raiva por causa daquilo'. Então, tentasse se unir: 'ah, não, eu entendi seu lado, você entendeu o meu'.
> **Aluna 11C:** – Fica cada um do seu lado. Se eu não gosto dela, nem por isso eu vou ficar brigando com ela sempre. Não faz sentido.
> **Aluno 1C**: – Mas aí alguém te dedura. Você vai dizer que é falta de respeito dela?
> **Aluna 1C**: – Então, a conclusão a que chegou é que a diretoria é que, de certo modo, como é que é?
> **Aluna 2C**: – É, não adianta tentar ficar conversando com a gente sendo que o problema em si se iniciou na diretoria...

[20] Voltarei a esse tema da ineficácia política no capítulo 7.

Esse trecho discursivo aponta uma cadência que parte do contexto maior sobre o espaço escolar; enfeixa o problema; indica as pressões que o incitaram; e aponta resultantes que apequenam percepções de si e tumultuam as relações.

Ao final, as propostas de solução seguiam numa trajetória lenta, discreta, mas ascendente de proposituras. Tudo indicava que poderia surgir espontaneamente uma articulação coordenada para um enfrentamento do problema. Até que o Aluno 1C reapresentou a questão crítica da quebra de confiança e os interlocutores recuaram novamente.

O que provocaria esses movimentos de avanço e recuo? No caso acima, identificamos que os alunos participavam ativamente do debate, incluindo-se numa dinâmica ativa à medida que se interpelavam. Não foram registradas rupturas por eventuais faltas de respeito ou desconsideração da opinião alheia. Também não houve constrangimentos externos ou internos ao debate (apesar de os participantes demonstrarem, ainda que de forma sutil, certa irritação ao tratar o tema, como se estivessem enfastiados do assunto). Oferecer respostas à provocação feita pelo Aluno 1C sobre o que fazer quando se é traído numa denúncia talvez seja matéria de outra natureza. A explicação racional demandada de um encontro argumentativo é desafiada nesse exemplo em que aspectos como honra, decepção, medo, tensão, fastio, rancor se somam e se misturam no contexto mais amplo. Se perguntássemos isoladamente aos alunos por que foi difícil encontrar uma solução para o enfrentamento do problema, possivelmente teríamos os mesmos elementos interagindo no contexto e dificultando uma resposta verbalizada.

Uma maneira de tentar compreender o que produz movimentos de mais ou menos entendimento no debate é desconstruir as falas em diferentes elementos para identificar quais, quando e em que proporção compõem cada ato. Numa segunda fase, analisa-se se há algum elemento preponderante naquelas ocasiões que indicam progressões em direção a entendimentos. Uma das vantagens nesta pesquisa é a possibilidade de se comparar diferentes debates, todos conduzidos na mesma escola, sobre temas diversos (mas também com algumas sobreposições, como a briga entre alunos e a decisão de ocupação da Escola).

No próximo capítulo, apresento algumas comparações gerais sobre os debates, seguindo especialmente os elementos usados na análise des(re)construtiva. Após expor a constituição do quadro comunicacional da Escola e o trabalho emergente dos estudantes para moldar a palavra política, agora trato

especificamente do acionamento de ações comunicativas nos encontros realizados na pesquisa. Antecipei, em outro momento, que recorreria à pragmática para essa avaliação. Seu embasamento teórico e a constituição do método são detalhados a partir de agora.

6 ENCONTROS PRAGMÁTICOS

A perspectiva da pragmática da linguagem foi a lente usada para uma interpretação acerca de como a experiência argumentativa nos debates foi apropriada pelos alunos. Ao rastrear os caminhos discursivos apresentados pelos participantes, procurei a formação de **elos** e **rupturas** ao longo das composições[1] conjuntas dos debates. Contudo, a visada semântica das intervenções não perde sua centralidade na análise, uma vez que ela permite identificar os temas que mobilizam os estudantes ao argumento. Aos poucos, tentei apresentar esses conteúdos, por meio da manifestação das falas, enquanto esclarecedoras da percepção dos alunos sobre a Escola, suas raízes, suas expectativas e suas relações.

Agora tento analisar o que ocorre **entre** as falas e o que os alunos fazem **no ato** da discussão em grupo. Uma teoria pragmática considera esse conjunto como radicado no contexto, no **mundo da vida** e nas condições em que os enunciados ganham sentido, relevância e nexo (DUMMET, 1993[2] apud FULTNER, 2001, p.xxiii). Por isso iniciamos nossa análise empírica a partir do descritivo da Escola (no capítulo 4). Todo movimento proporcionado pela troca discursiva só ocorre mediante as possibilidades de fluxo e de prévio entendimento semântico que existam entre os interlocutores – um domínio tácito reconhecido intersubjetivamente. Havendo esse terreno de reconhecimento, a concepção de **dupla estrutura da fala** em Habermas (2001) permite apontar para o caráter reflexivo da linguagem, pelo qual se combinam o que **é dito** e como os sujeitos **usam** o conteúdo – ou o que **fazem com** ele enquanto falam (FULTNER, 2001, p.xiii).

Essa ideia inicial para a construção do método que proponho encontra em Austin (1962) a primeira guarida. Ele postula a diferença entre sentenças performativas e assertivas, explicando que, em muitos casos, os enunciados não apenas descrevem uma ação, mas são a própria ação (AUSTIN, 1962, p. 6). Quem

---

[1] Uso a palavra “composições” em duplo sentido: em primeiro, porque trato os debates como um todo integrado, evitando uma análise isolada por temas, turmas ou datas – uma vez que procuro compreender como a experiência coletiva entre aqueles estudantes se deu no espaço escolar; em outro sentido, composição é uma ação – o ato de compor, integrando as partes, os sujeitos, relacionando-os de forma que se interliguem (como os vagões de um trem) para formar um todo com sentido – um todo que só se movimenta dessa forma, conectada.

[2] DUMMETT, Michael. **The seas of language.** Oxford: Clarendon Press, 1993.

diz “eu aposto cem reais” não anuncia apenas que está apostando, mas já acabou de comprometer seu dinheiro. Assim, ele inaugurou a perspectiva dos atos de fala, revolucionando a linguística por levá-la além do código formal da palavra e da construção das sentenças. Nessa ampliação, propôs a diferenciação entre três tipos de fala:

Tabela 6.1 – Três tipos fundamentais de atos de fala

ATO	“COISAS QUE FAZEMOS”	EQUIVALENTE A
Locucionário	Na fala	Significado
Ilocucionário	Ao falar	Força
Perlocucionário	A partir da fala	Realização

Austin (1962, p. 108, tradução nossa).

Sua tipologia dos atos ilocucionários foi aperfeiçoada por Searle (1979), que os distinguiu entre assertivos (baseados na afirmação ou negação de fatos), diretivos (indicam recomendações, pedidos, ordens), expressivos (revelam o estado psicológico do interlocutor), comissivos (o interlocutor se compromete com uma ação) e declarativos (em que a própria fala já produz um efeito). Essa taxonomia tornou-se popular nos estudos mais formais da pragmática. Para esta pesquisa, no entanto, uma classificação dentro desses tipos tem pouca utilidade. Mais importante é a ideia defendida por Searle de que o propósito do ato ilocucionário é seu componente essencial e principal elemento diferenciador. Um enunciado cujo fim seja realizar um anúncio distingue-se radicalmente de outro cujo objetivo seja fazer uma promessa. Essas ações expressas na forma de um verbo, no entanto, podem ser encontradas mesmo em palavras simples, aparentemente isoladas, sem constituir uma oração completa. Por exemplo: “Verdade!” (quando alguém atesta ou confirma o que um interlocutor acabou de dizer). Entre os adolescentes, gírias e interjeições são comuns: “Monstro!” (é um elogio, mas também pode ser uma ofensa, a depender do contexto); “Nóoooo!” (uma interjeição que expressa espanto). Elas fazem parte daquele repertório compartilhado e que produz reconhecimento

entre os pares. Não podem, portanto, ser excluídas de uma análise, especialmente entre um público adolescente.

A teoria de Austin também sugeriu as condições de sucesso que os enunciados devem satisfazer para cumprir suas ações. Para tanto, ele pressupõe que a atividade performática dos sujeitos depende necessariamente de respostas de seus interlocutores – ou melhor dizendo, depende que se produza uma **corrente** de ações e falas que se enredam.

> Speaking generally, it is always necessary that the *circumstances* in which the words are uttered should be in some way, or ways, *appropriate,* and it is very commonly necessary that either the speaker himself or other person should *also* perform actions or even acts of uttering further words. (AUSTIN, 1962, p. 8, grifos do autor)

O sucesso da ação se baseia nas seguintes condições:

- Sinceridade – é preciso haver coerência entre o que é dito e a intenção de quem enuncia.
- Inteligibilidade – não há enredamento sem a compreensão do enunciado.
- Legitimidade – a ação é cumprida por quem de direito. Um estranho não pode dizer “Sim” à noiva e, com isso, confirmar o casamento.
- Liberdade – a ausência de coação é necessária para todos os atos, inclusive os assertivos (afinal, sob ameaça, alguém pode ser levado a concordar com mentiras).

A revolução provocada por Austin foi a de mostrar que há mais verdade na linguagem do que apenas a que pode estar “contida” (no sentido semântico) numa sentença. A ação de enunciar possui uma força própria de asserção, recusa, protesto, expressão de amor ou dor, e daí por diante. Mais do que isso: Austin (1962, p. 39-52) relativizou aquela ideia sagrada de verdade que os linguistas até então conferiam ao conteúdo da fala, numa análise binária entre o enunciado real e o falso. A verdade e a concretização de um ato de fala dependem de condições prévias ao enunciado; ligam-se à realidade em direções distintas (que Searle depois formulou como um “ajuste” entre o mundo e as palavras – de indução, dedução, ambos ou nenhum); estreitam-se diante da intenção de quem enuncia, procurando chegar ao secreto da subjetividade que se relaciona com seus interlocutores; e, por

fim, depende de um comprometimento do enunciador com os atos subsequentes que ele mesmo aciona (um senso de responsabilidade).

A teoria dos atos de fala permitiu assim um movimento de inclusão na linguística. O “sem sentido” ganhou lugar na ciência, ou seja, toda aquela imensidão de enunciados que pertencem à linguagem ordinária e que não se resumem à correspondência exata aos fatos. “Essa exclusão – ser verdadeiro ou falso ou não ter sentido – relega ao ‘silêncio’ grande parte do que é dito, tudo o que não pertence ao domínio dos fatos, aquilo que é impossível verificar” (VERAS, 1996, p. 93).

Retomar essa proposta inclusiva é fundamental nessa pesquisa, especialmente em sua tentativa de compreender um grupo enunciador que transita consideravelmente no meio do “sem sentido” oficial da língua. Searle aprimorou as possibilidades de uma análise inclusiva ao propor 12 dimensões para diferenciar os atos de fala, considerando distintas intensidades (entre quem pede e quem implora, por exemplo – embora o pedido seja a essência da ação); o status de quem fala (e as distâncias que isso provoca – o que se percebe, por exemplo, no pedido de desculpas que uma aluna faz ao professor em sala quando quer tratar do problema da greve que envolveu colegas dele); e diferença de estilos de fala (por exemplo, anunciar e confidenciar); entre outras categorias.

Para Thomas (1995, p. 108), Searle oferece mais precisão metodológica à teoria de Austin, mas criou um conjunto de regras que enrijecem sua aplicação formal. Os princípios de Grice (1975), outro aluno de Austin, são mais flexíveis porque orientam a investigação para os componentes que regulam a interação comunicativa, mais do que a definem. Como numa sequência, esses autores propuseram fundamentações para a linguagem comum que aprofundam a análise para além do que está explicitado. Assim, Grice sugeriu que a ligação (o efeito *bond*) dos interlocutores não está na palavra, mas num conjunto de normas “implicadas” na interação e reconhecidas mutuamente pelos envolvidos. É o que garante a cooperação conversacional.

“Make your contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged” (GRICE, 1975, p. 45)[3]. Vejamos que, mesmo mais flexível, o princípio de

[3] Optei por manter determinadas citações dos autores pragmáticos em inglês porque a tradução de termos como *speech*, *utterance* ou mesmo *talk* perdem força e precisão quando trazidas ao português.

cooperação de Grice não é simples. Ele envolve as chamadas máximas conversacionais de quantidade e qualidade das informações trocadas, relevância e *manners* (modos ou formatos de exposição ordenada, breve, clara e não ambígua).

Se retomo as contribuições teóricas fundamentais da pragmática da linguagem desses três autores essenciais é porque quero chegar à combinação metodológica que proponho. Com Habermas, as condições de validade dos atos de fala já propostos por Austin foram confirmados normativamente como aqueles que orientam o bom entendimento entre os interlocutores. No entanto, Habermas pesou a mão nas máximas griceanas relativas à qualidade da informação (como estritamente argumentadas). Enfatizou, como vimos antes, que o entendimento está vinculado à fundamentação racionalizada das ideias. Uma concepção assim tão "moderna", centrada num sujeito absoluto e racional, acaba por provocar exclusões daquelas expressões "sem sentido" que estão tão presentes nas falas cotidianas – e mesmo nas circunstâncias mais formais, como debates jurídicos e "até" acadêmicos.

Em seu modelo, Habermas (1985, 2001, 2012a) mantém a perspectiva de uma argumentação ideal, que deve encontrar situações ideais de fala. Mas ele o faz seguindo as pegadas da pragmática da linguagem, para construir uma teoria da ação que seja intersubjetiva. O "sentido" (o *meaning)* é a essência da experiência **entre** os sujeitos. Se ele dá pouca atenção ao contexto dessa formulação de sentido é porque já o considera inerente ao processo. Mas as próprias pesquisas fundamentadas na teoria da ação comunicativa reforçam a vinculação estreita de seu modelo com o argumento e com a palavra, aproximando-se muito mais das origens da linguística formal e lógica. Comparações entre opiniões de indivíduos antes e depois de experimentos argumentativos (especialmente na linha dos estudos em deliberação) ou formulação de indicadores de qualidade dos argumentos (em termos de justificação) são exemplos dessa ênfase.

6.1 MODELOS DE ANÁLISE

Para construir um modelo de análise que retomasse a consideração da dupla dimensão das trocas comunicativas (semântica/conteúdo e pragmática/ação) (MATOS E NOBRE; GIL, 2016), baseei-me em trabalhos desenvolvidos por

pesquisadores de argumentos em grupo (SEIBOLD; MEYERS, 2007; CANARY et al., 1995; CANARY; SEIBOLD, 2010; CANARY, 2017; CANARY; WEGER JR., 2017; POOLE, 2007). Com foco na teoria da estruturação (GIDDENS, 1984), essa linha de estudos desenvolveu-se nos últimos 30 anos. “Nós vemos o argumento de grupo como um espaço de estruturação, ou processo pelo qual sistemas são produzidos e reproduzidos através da apropriação de regras e recursos entre os membros” (SEIBOLD; MEYERS, 2007, p.315, tradução nossa).

A excessiva ênfase na produção de decisão nessa linha de pesquisa pode ser suavizada a partir de uma observação mais específica dos mecanismos centrais avaliados na interação: 1) o engajamento no nível microinteracional, em que os sujeitos recorrem entre si para a produção de argumentos, apropriando-se de recursos e convenções para expressar e reparar desacordos; 2) a conexão mais ampla entre os participantes para compor coletivamente argumentos gerais ou mais abrangentes; 3) a formação de esquemas de interpretação entre as normas consideradas aceitáveis para o debate, sem desconsiderar os mecanismos de poder implicados (SEIBOLD; MEYERS, 2007, p. 316).

A partir dessas considerações, um esquema de codificação foi construído por Canary, Seibold e Tanita-Ratledge (CANARY; WEGER JR, 2017) com várias categorias para analisar o fluxo das razões durante uma argumentação. Ele tenta traduzir alguns modelos de argumentos já identificados em outras pesquisas, rastreando proposições iniciais e suas respectivas convergências, divergências, ampliações ou sínteses. Essa proposta permite apontar os movimentos de construção ou descarrilamento de acordos. Mas acaba caindo numa verificação matemática de tipos de argumentos e suas relações com o sucesso de uma tomada de decisão.

Com pouca orientação a um consenso final nos debates realizados com os estudantes da Escola Alberto Torres, dispensei o uso do esquema de decodificação em sua totalidade, mas segui a demarcação entre argumentos propostos e seu rastreamento. Sem isso, identificar pontos de acordo ou desacordo – e maneiras de buscar entendimento (mais do que seu “conteúdo”, propriamente dito) – torna-se uma tarefa praticamente impossível diante da fluidez e do vaivém das falas que pendem para diferentes posições no percurso discursivo em grupo. Outra contribuição importante para o modelo de análise aqui construído é o

reconhecimento de que os argumentos não estão dados, mas exigem dos participantes um **engajamento** nessa operação.

A compreensão dos atos de fala foi aprimorada e modificada com os pressupostos da pragma-dialética desenvolvida pelo Amsterdam Research Group for Argumentation (EEMEREN; GROOTENDORST, 1989). Ela propõe a fusão entre os ideais normativos e o que realmente ocorre nos argumentos conversacionais. Para tanto, o processo metodológico visa “remontar” os atos de fala para identificar quais contribuem mais para o ideal normativo de um acordo. Nessa análise, identifica-se em que fase do debate eles ocorrem (confronto, abertura, argumentação de propostas, conclusão); a posição dos interlocutores em relação ao tópico enunciado; as trocas argumentativas executadas (adição de informações, substituição ou outras). Em síntese, a atenção da pragma-dialética é para o movimento dos argumentos (EEMEREN; HOUTLOSSER, 2003). Ao tentar segui-los, identificam-se perfis e rotas dialéticas construídas pelos debatedores (EEMEREN, 2016)

A ideia de que todos estão envolvidos numa construção e na busca de um acordo está considerada a priori, dentro das perspectivas epistemológicas do interacionismo simbólico, do construcionismo social e da filosofia pragmática da linguagem. Além disso, entende-se que todos os participantes de uma argumentação ou de uma conversação partilham regras essenciais de bom entendimento, como o respeito ao outro, a expectativa de que as contribuições de cada um serão consideradas e de que não haverá imposição de constrangimentos ou coações. Todos os autores que compõem essa matriz teórica e analítica explicitam tal percepção das normas compartilhadas pelos sujeitos numa interação comunicativa. Eles também concordam que os atos de fala não ocorrem num vácuo social. O contexto importa. A realidade em que vivem os estudantes acompanhados na pesquisa, bem como as próprias características da investigação empírica (em termos de tempo, local, modelo de mediação, entre outras) desafiam as normas. O peso normativo é balanceado pela descrição do que se encontra em campo.

Jackson e Jacobs (1980) verificam que o processo ideal de racionalização numa estrutura argumentativa resiste pouco à vida real. E que essa estrutura não gira exclusivamente em torno da mensagem: “Thus, conversational organization is not simply a matter of coherence within a message, but is a matter of producing order across speakers and across turns at talk” (JACKSON; JACOBS, 1980, p. 252). Se no nível da mensagem a inteligibilidade do enunciado é a condição mais

elementar para que a interação progrida em direção a um entendimento, no nível performativo o que conta é a adequação do discurso ao contexto. Os participantes buscam sim alcançar um acordo, mas os achados empíricos de Jackson e Jacobs apontam que, para tanto, os argumentos construídos pelos interlocutores são apenas minimamente racionais – o suficiente para “consertar” um desentendimento.

A partir da constatação do argumento minimamente racional, Canary et al (1995) consideram que ele ocorre de forma peculiar nas conversações, como um atalho seguido pelas pessoas para processar informações complexas (CHERNIAK, 1981). O uso de argumentos que tenham “aparência” racional também é um recurso muitas vezes usado para ganhar a aceitação de uma audiência.

Ao defender a pragma-dialética como modelo de análise de trocas argumentativas, Curato (2008, p. 9) lembra que, para Habermas, a base para a interação social coordenada está na suposição de que, ao se engajarem num encontro discursivo, os indivíduos sustentam a expectativa de que seus atos de fala serão compreendidos. E não só: eles conduzem a um entendimento. É evidente que essa proposição está ancorada numa premissa ideal. Podemos contrapor essa perspectiva a um quadro de violência entre grupos rivais que entram em disputa. Mas mesmo numa situação não argumentativa (como a depredação de um banheiro escolar), cada lado pretende fazer-se entender pelo outro, ainda que queira expressar simplesmente ódio ou recusa ao próprio entendimento. Ou seja, as decisões finais tomadas por interlocutores num encontro argumentativo são apenas uma resultante. O processo ainda espera ser decifrado.

Curato (2008) critica as propostas metodológicas que comparam apenas as situações anteriores e posteriores dos encontros deliberativos para medir o grau de entendimento obtido no encontro. O que ocorre no meio, nas trocas propriamente ditas, permanece encoberto também pelas análises quantitativas (STEINER et al, 2004; STEINER, 2012) baseadas exclusivamente nas premissas do que seria um ato ideal de fala. Em outros casos, procura-se exclusivamente decifrar qual foi o consenso alcançado em torno de uma questão política (FISHKIN; LUSKIN; JOWELL, 2000; FISHKIN et al., 2012). Curato defende, em vez disso, que a ação comunicativa é uma forma de interação social em que os sujeitos se engajam cooperativamente para a compreensão de pontos de vista.

6.2 DIMENSÃO COMUNICATIVA

O modelo de análise elaborado vai então em busca da dimensão comunicativa (e não apenas semântica) construída pelos sujeitos na interação. Ela está no fato de que os interlocutores precisam da interpretação uns dos outros para ter seus objetivos alcançados na vida prática. Essa interpretação, por sua vez, está inserida num contexto compartilhado de normas e valores (FULTNER, 2001, p. xviii), cuja validade precisa ser reconhecida por todos os envolvidos. Assim, para efeitos de uma resposta crítica a contextos dotados de relações desequilibradas de poder, a linguagem opera no questionamento e na justificação de normas. Mas antes desse encontro de fala racional, uma composição de atitudes, ofertas, recusas, aproximações e distanciamentos toma lugar – no nosso caso, na sala de aula.

> Não basta que, tendo alguém dito alguma coisa, um processo / efeito se faça *em mim*, que me modifique, porque eu estava aberto a essa modificação. Parece-me mais interessante pensar que, em interações sucessivas, as pessoas reverberam umas sobre as outras, se *escutam* mutuamente – e, por processos incrementais, *se modificam* a partir de aportes múltiplos entremeados. (BRAGA, 2012, p. 29, grifos do autor)

Habermas, por sua vez, considera que os enunciados somente farão sentido numa interação entre dois sujeitos se houver um reconhecimento pragmático de seu uso. É essa reciprocidade que produz condições para que a comunicação possa ocorrer e, portanto, gera uma situação de fala (HABERMAS, 2001, p. 77). “Mas tudo recai sobre a linguagem?”, questionaria o leitor, sugerindo um ponto de vista materialista. Habermas responde, citando a fundamentação de sua pragmática universal:

> A regra sistêmica da pragmática universal revela as restrições que a realidade externa da natureza e da sociedade, de um lado, e a realidade cognitiva interna e a constituição motivacional do organismo humano, de outro lado, tomam lugar na linguagem. Na pragmática universal nós vemos a interface entre a linguagem e a realidade. (HABERMAS, 2001, p. 78, tradução nossa)

O processo de colaboração na busca de um entendimento é então o coração da troca discursiva. O consenso está localizado em relação às normas e valores que orientam o encontro intersubjetivo. Assim, ele está na lógica interna que rege as normas sociais e as relações comunicativas. Estas precisam de pelo menos duas pessoas que compartilhem uma linguagem comum e expectativas recíprocas de comportamento – mesmo que, no sentido textual, elas discordem de determinadas medidas, opiniões ou explicações para questões concretas no mundo. Podemos compreender que quanto mais se identifiquem esses **encontros de linguagem**, mais próximos estarão os sujeitos de alcançar um **efeito-ponte** entre si[4].

A rigor, o modelo da pragma-dialética usado em análises argumentativas ignora, por exemplo, expressões que não estão "carregadas" de opiniões arrazoadas que possam interferir na condução do argumento. Cumprimentos, manifestações de deferência e elogios, por exemplo, são descartados no momento da codificação dos atos de fala. No nosso caso, todas as manifestações estão sendo consideradas, à medida que elas acomodam ou incomodam, de alguma maneira, o requisito-chave da colaboração e do entendimento recíproco.

Assim, o método confia demais na troca racional de argumentos. Contraditoriamente, já na primeira transcrição dos debates dos alunos na Escola Alberto Torres, verificamos que a apresentação de argumentos arrazoados segundo as normas da lógica não foi uma condição essencial para manter a coesão em torno da proposta de seguir participando daqueles encontros discursivos.

[4] A discussão sobre a excessiva normatividade da teoria habermasiana merece aqui um senão. A concordância dos sujeitos com as normas sociais precisa sim ser energizada por um elemento crítico e normativo. Caso contrário, corre-se o risco de uma inversão da teoria da ação comunicativa, em que se busca apoio na linguagem e na mediação discursiva para que os sujeitos alcancem consensos a favor de uma acomodação a estruturas de poder e injustiça. Quando o entendimento é buscado em contextos marcados pela diferença de capacidade argumentativa – o que encontramos na Escola, entre os alunos e um discurso hegemônico sobre o modelo educacional –, pode recair num consentimento acrítico às normas consideradas consensuadas. O discurso do protagonismo é um exemplo desse risco. O ponto de partida para a discussão precisa estar ancorado no questionamento do contexto de vida para dar espaço a problemáticas novas. Deixar a discussão surgir do conflito pode promover reencontros entre sujeitos, com novas propostas de ação.

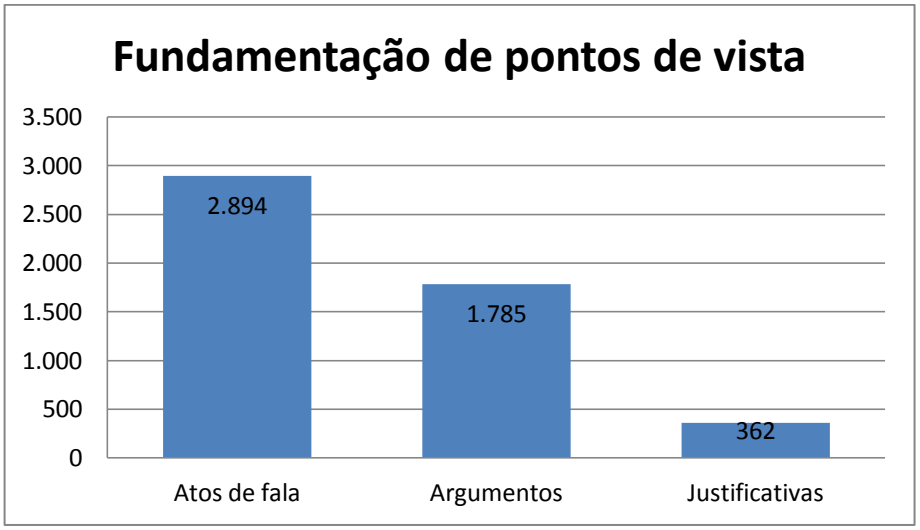


Gráfico 6.1: Totais gerais de argumentos e justificativas.

Das 2.894 tomadas de fala analisadas em toda a pesquisa, 61,6% apresentaram algum argumento, mas apenas 12,5% estavam fundamentadas em alguma justificativa que apontasse relações de causa e efeito ou indicasse evidências comprobatórias para a opinião. Desdobrando o número de argumentos e justificativas, tivemos a seguinte distribuição:

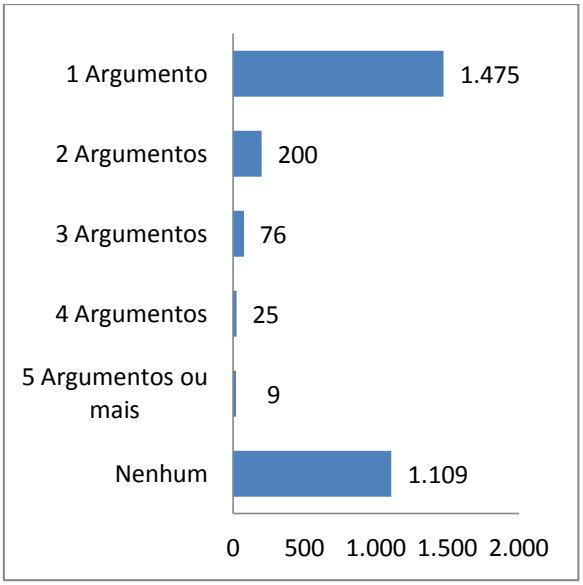


Gráfico 6.2: Quantidade de atos de fala conforme número de argumentos.

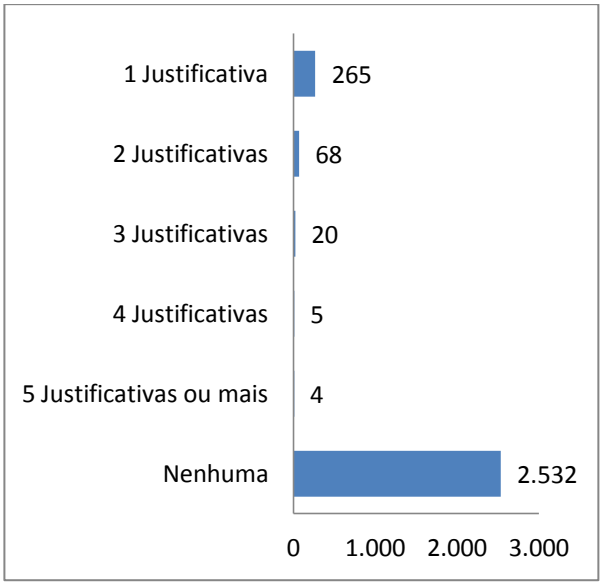


Gráfico 6.3: Quantidade de atos de fala conforme número de justificativas.

A pouca fundamentação das opiniões seria, em muitas análises formalistas, suficiente para se concluir que os debates não alcançaram resultados em termos de qualidade argumentativa. A combinação da pragma-dialética com a "teoria do argumento minimamente racional"[5] (CANARY et al., 1995) propõe outra leitura. Sua ênfase está na análise de argumentos como "discursos em busca de convergência"[6], ainda que consensos ou decisões não sejam, de fato, alcançados ao final ou que sua fundamentação racional seja mínima.

Tal proposta é adequada à análise do material empírico em questão, que não é composto de discussões modelares de deliberação, se tomarmos esse conceito como um processo formalmente estruturado e orientado para tomadas de decisão por consenso. Sua característica procedimental, delineada mais rigorosamente por Cohen (2009), abrange um aspecto público, a igualdade de oportunidades a todos os participantes que debatem sem constrangimentos por meio da fundamentação racional de suas preferências. Nos debates com os alunos, a tomada de decisão não foi um objetivo apresentado a eles desde o início da pesquisa. No entanto, a participação nos encontros discursivos também não foi descompromissada com uma fundamentação mínima e pública, como ocorrem com conversações cotidianas sobre os mais diferentes temas. No caso da pesquisa, temos trocas de "argumentos conversacionais" (SEIBOLD; WEGER JR., 2017). Eles estão entre a argumentação racional e a conversa totalmente informal, cujo objetivo é manter a interação interpessoal ou coletiva. Uma situação comunicativa baseada no argumento conversacional busca convergência entre os participantes. O argumento é voltado não para o consenso em torno da melhor fundamentação racional, mas é utilizado como recurso interativo – e, para tanto, demanda alguma fundamentação racional, ainda que mínima.

Diante do foco desta pesquisa (a investigação em torno das possibilidades que as trocas argumentativas mediadas oferecem para o entendimento no ambiente escolar), a análise sobre o argumento como recurso ou processo é mais promissora do que o argumento como fim (o que os deliberacionistas consideram como vantagens epistêmicas da argumentação racional).

Nesse caminho, Jackson e Jacobs (1980) avaliaram conectores pragmáticos no argumento conversacional. Uma forma de sistematizar a avaliação desses

[5] No original, *theory of minimally rational argument.*
[6] No original, *convergence seeking discourse*.

conectores foi proposta por Canary (2017) para qualificar a troca argumentativa segundo **dois eixos,** que adaptamos para a nossa proposta de indicadores de análise: o da expressão (que se apoia nos aspectos cognitivos) e o da direção para a qual se movem os sujeitos em interação (entre a recusa e o engajamento no debate). Ambos indicam uma cooperação para o entendimento: o primeiro (horizontal), no sentido **semântico**; o segundo (vertical) indica o **curso de ação** dos participantes na interação e, portanto, não se restringe ao conteúdo debatido. Para Canary et al (1995), a noção de convergência está impregnada por demais de uma lógica formal e, por isso, propõem uma alternativa:

> Em vez disso, argumentos são mais vistos como racionais se eles coincidem com as convenções e regras da audiência ou grupo [...]. Nesta direção, as pessoas confiam em vários modos informais de argumento conversacional, ou estruturas de argumentos [...]. Essas estruturas de argumentos mostram como os atores sociais desenvolvem ideias e quanto essas ideias são vistas como racionais. (CANARY et al., 1995, p. 187, tradução nossa)

Essa ponderação é importante se quisermos levar em consideração o que é tratado como relevante e significativo para o grupo de alunos que participaram dos debates – e não segundo o que o pesquisador considera um bom argumento ou o que a teoria normativa regula como válido. O curso de ação empreendido pelos estudantes é próprio, particular de um tempo, de uma fase da vida, de um modelo escolar, de uma interação forjada por especificidades locais, individuais e coletivas. E todos esses constituintes também conformam as próprias formas de interação argumentativa – “mínimas”, em sua maioria, mas nem por isso menos significativas. A direção desse movimento formativo me interessa porque, em algum momento, ele é intensificado ou reduzido. Como identificar essas ocasiões em meio ao episódio interativo, como fruto de uma troca e não como um sentido isolado em sentenças individualizadas na análise?

6.2.1 Entre eixos

Os dois eixos propostos por Canary (2017) permitem uma interpretação simples, porém eficiente sobre como o argumento conversacional constitui uma atividade social. A partir desse modelo de análise da interação argumentativa de forma bidimensional, elaborei uma combinação própria de componentes para cada eixo – inspirada pelos aportes de outros autores aqui citados. Para tanto, quatro foram os movimentos metódicos principais: 1) a classificação dos atos de fala na forma de verbos no infinitivo (como Austin e Searle propõem, mas sem as amarras de suas tipologias); 2) a identificação de proposições de argumentos, rastreando o curso e a adesão (ou não) das opiniões; 3) o apontamento das variações de abertura ou fechamento às falas dos participantes; 4) a classificação das formas de conexão entre os interlocutores, ou seja, como se interpelam (direta ou indiretamente). Foram identificados ainda o sujeito da oração ou ("pessoa" de conjugação); a quantidade de argumentos e justificativas; e o nível de problematização (na forma de orações que apenas constatam ou pontuam afirmações gerais; descrições; explicações ou perguntas).

Abordo a seguir como cada eixo está constituído:

a) **Eixo da convergência (semântico)**: na dimensão horizontal, como propôs Canary (2017), distribuí as falas categorizadas a partir de seu **conteúdo**. Utilizei inicialmente o **nível de problematização**. Na busca do entendimento ou acordo argumentativo, pressupõe-se que os sujeitos participantes de um debate cooperam mais com a discussão quando apresentam suas opiniões de maneira mais completa, fundamentando-as – o que exige mais esforço do que uma descrição (de algo, alguém ou situação) ou uma constatação mais simples. Todas as falas tiveram argumentos e respectivas fundamentações contabilizadas, compondo grupos quantitativos que interferem na formulação da fala (indicando também uma participação mais ativa no processo).

   As falas foram avaliadas para ganhar ainda **marcadores de convergência** (que favorecem uma concordância ou entendimento final sobre o tema) ou de ruptura (**discordância**), conforme o modelo da pragma-dialética. Mesmo estes últimos, que indicam divergências, contribuem fundamentalmente para um debate ativo e para a formulação do argumento, ainda que "atrasem" o

alcance de um entendimento final porque apresentam delimitadores à proposição inicial. Importante repetir: não avaliei que a tomada de decisão final, por consenso ou não, fosse o alvo principal do trabalho discursivo realizado pelos alunos. O que importa aqui é a premissa pragmática de que os sujeitos naturalmente se envolvem na interação argumentativa com a expectativa de um entendimento. Discordo, no entanto, da normatização presente na nomenclatura usada por Canary (2017) para os dois pólos do eixo da expressão: cooperação e competitividade. Quanto mais à direita, mais construtiva a participação do sujeito; quanto mais à esquerda, mais disruptiva. Essa ideia embute a pressuposição de que divergir é algo negativo para a sociabilidade, o que diverge também da proposta construcionista e da metodologia da mediação transformativa. Para evitar essa indução, tratei o eixo horizontal apenas como um eixo de convergência, identificando suas diferentes modulações e as distâncias para um entendimento.

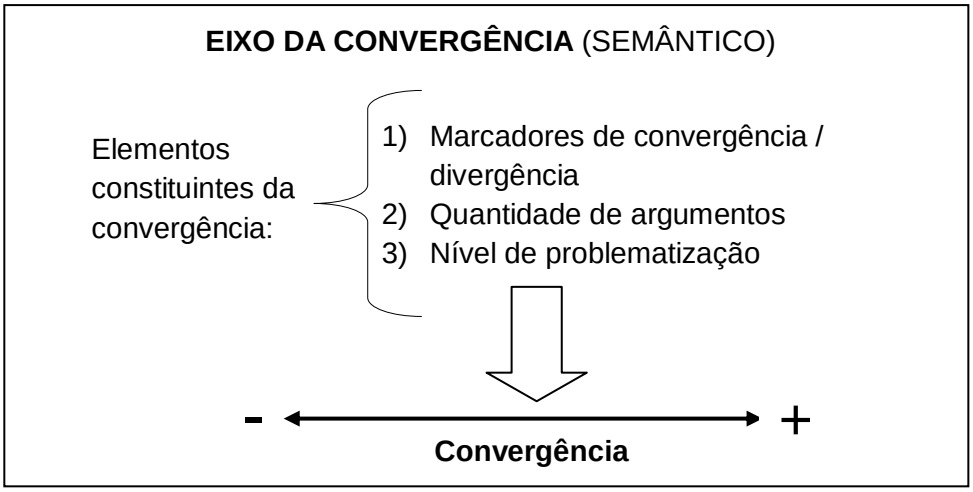


Figura 6.1: Composição do eixo semântico da fala.

b) **Eixo do engajamento (ação performativa):** na dimensão vertical, Canary (2017) utiliza dois pólos para avaliar como os sujeitos se movimentam no processo interativo – entre a recusa (no ponto mais baixo) e o engajamento. Da mesma maneira, uso apenas a palavra engajamento e aponto como as falas se distribuíram mais ou menos próximas do ponto mais alto. Para tanto, houve uma avaliação de conectividade, que pode ser direta (mais engajada)

ou indireta. Ela é medida pela forma de referência ao outro. Menções aos colegas podem ser feitas sem incluí-los na conversação (uma conexão indireta). Mas quando a fala está no modo vocativo, nomeando e convidando o outro para tomar uma posição, tem-se uma conexão direta. As falas podem indicar ainda uma manifestação de porosidade – fechamento ou abertura à participação do outro. Críticas e manifestações de desrespeito modulam mais negativamente a expressão de um fechamento ao(s) outro(s). Deferências, elogios, confirmações denotam uma atitude de abertura.

O engajamento também pressupõe uma “entrega” de si, uma autoinclusão, por assim dizer. Um dos elementos, então, a compor esse eixo foi o que chamo de “sujeito de fala”, que indica como o enunciador apresenta sua proposição – se na primeira pessoa do singular, do plural ou de forma “impessoal” (sem explicitar-se como autor da fala). Para evitar uma sobreposição do vocativo, os sujeitos na segunda pessoa do singular ou do plural não foram considerados nesta categoria, mas apenas na avaliação da “conexão direta”, explicitada acima.

Uma operação fundamental foi realizada nesse eixo em relação aos atos de fala. Inicialmente, eles foram interpretados um a um, somando 218 diferentes verbos que indicavam movimentos específicos produzidos entre as falas. Alguns exemplos: oferecer vocabulário; acolher interpretação; revelar; situar-se; repreender. Num estágio posterior, eles foram aglutinados em três grupos, conforme o envolvimento cooperativo que expressam. “Pontuar” uma opinião, por exemplo, indica menos enredamento do que “complementar” uma frase / argumento e ainda menos do que “fundamentar”, “protestar” ou “sintetizar” (que apontam um trabalho mais profundo de consideração de posições).

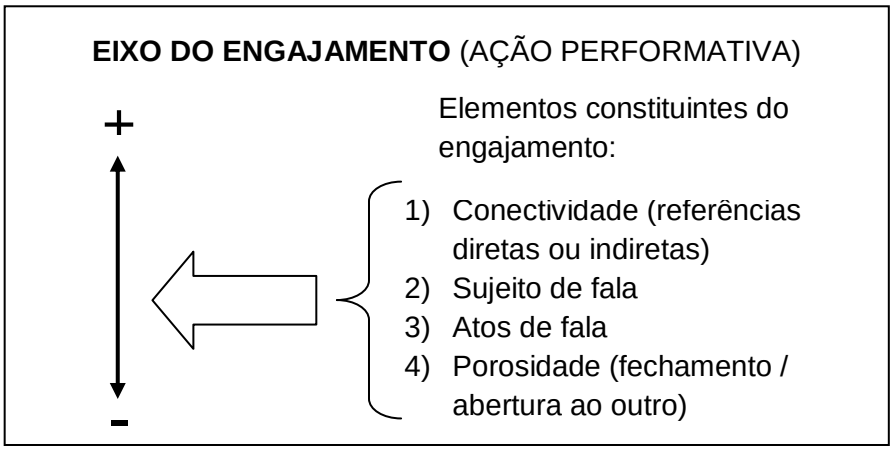


Ilustração 6.2: Composição do eixo performativo da fala.

Como a dimensão comunicativa não se restringe apenas ao primeiro ou ao segundo eixo, eles então devem se combinar. No diagrama abaixo, formam juntos um retrato que convencionei chamar de **cooperação argumentativa**[7].

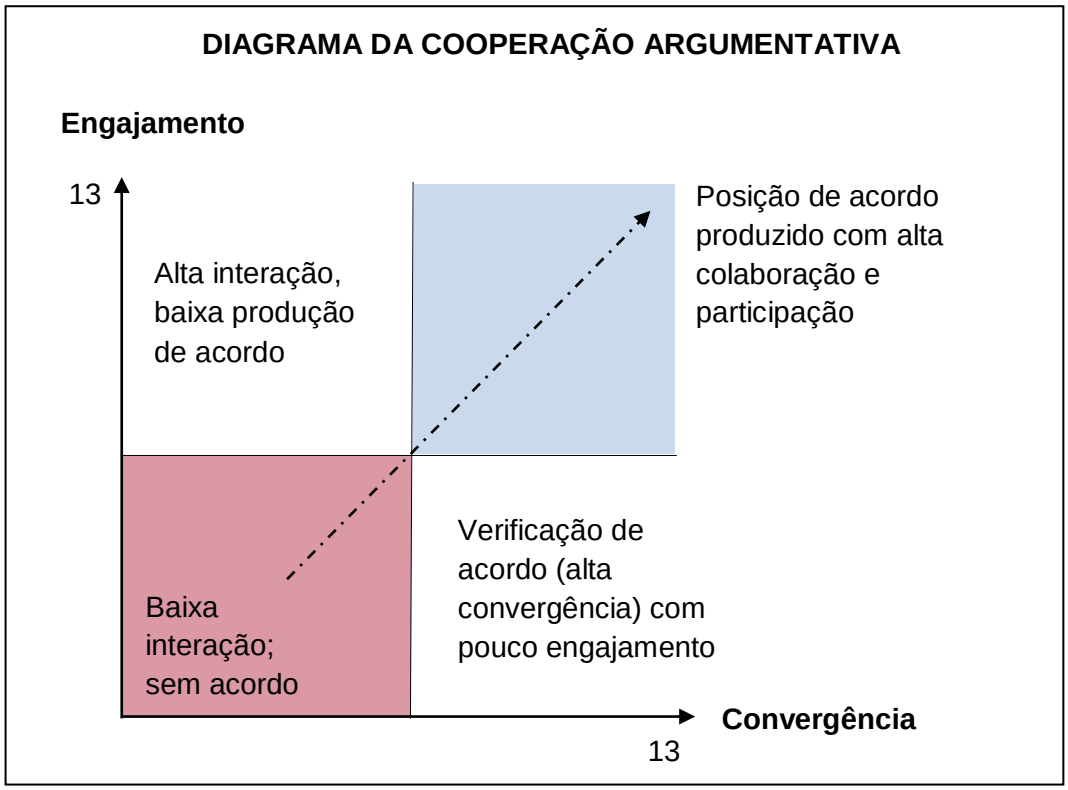


Figura 6.3: Constituição do Diagrama de Cooperação Argumentativa

[7] Canary (2017) nomeou como “cooperação” apenas o eixo horizontal, distinguindo seu extremo “negativo” como “competição”. Em vez disso, considerei que a cooperação ocorre tanto na tentativa de construir um acordo semântico quanto nas formas de interação. Por isso optei por intitular o diagrama completo como Cooperação Argumentativa.

6.2.2 Reflexões sobre o diagrama

Há obviamente uma alteração de código quando se traduzem as falas em elementos numéricos. À primeira vista, essa objetivação soa contrária à valorização das nuances discursivas. Quero defender essa escolha baseada em três argumentos principais. Em primeiro lugar, o diagrama não se basta nem exclui o trabalho interpretativo das falas, como venho apresentando. Em segundo, ele pode vir a apoiar potenciais utilizações de análises em maior escala por gestores escolares, especialmente porque pretendemos que esta pesquisa tenha um viés propositivo de aplicação em outros contextos. E em terceiro, o diagrama foi construído sobre alicerces teóricos compreensivos que gostaria de sustentar a seguir, de forma tópica.

- A orientação do gráfico está de acordo com a premissa de busca de entendimento;
- A construção de entendimento não é linear e pode não ocorrer. O processo de formação de convergência inclui um esforço de colaboração. Argumentativamente, esse esforço pode ser avaliado na forma de problematização;
- No entanto, apresentar-se ao debate já é um trabalho e pressupõe um ônus de exposição. Por isso, as proposições iniciais (mesmo sem fundamentação racional) nunca têm valor “zero”;
- A racionalização dos argumentos é fundamental para Habermas[8]. Aqui são tratados como pontos de vista, mesmo com pouca justificação (como vimos). Mas o diagrama não se restringe à validade do discurso fundamentado racionalmente. O caminho do entendimento requer que as diferentes posições se tornem públicas. Quanto mais se explicitam, melhor se conhecem as

[8] “[…] I myself cannot be sure of whether I am following a rule unless there is a context in which I can *subject my behavior to another´s criticism* and we can come to a *consensus.* […] Without this possibility of *reciprocal critique* and instruction leading to agreement, without the possibility of reaching mutual understanding about the rule according to which both subjects orient their behavior by following it, we could not even speak of ‘the same’ rule at all” (HABERMAS, 2001, p. 51, grifos do autor).

posições a serem “pesadas” pelos interlocutores – refletidas na convergência e na abertura à posição alheia;

- Marcadores de convergência / divergência indicam a fluidez de diferentes sequências argumentativas. Eles permitem uma exposição mais fiel do encontro argumentativo, quebrando uma linearidade simples;
- As condições de validade do discurso (presentes em Austin, Searle e Habermas) foram consideradas como normas ideais: a preparação do ambiente de pesquisa para **evitar a coação** e os cuidados éticos de garantia de anonimato e sigilo das imagens visaram favorecer a expressão **livre** e **verdadeira** (é condição implícita na cooperação); a **sinceridade** não se comprova sem uma verificação do comportamento posterior ou anterior do interlocutor, mas numa comunidade já existente de conversação, ela pode regular a percepção de **legitimidade** do enunciador, que é expressa como desconfiança, contestação ou confirmação nos **atos de fala**; a **inteligibilidade,** se não alcançada, terá efeito na divergência (como sentença isolada, que não se acompanha); a ausência de **respeito** e dos critérios (máximas) conversacionais griceanos também é “denunciada” tanto pelos marcadores de divergência quanto de fechamento / abertura; a **inadequação** de um enunciado ao contexto reflete-se nos dois eixos (também tendendo ao isolamento ou ao protesto de outros interlocutores)[9];
- A participação não deve ser apenas formal, mas aponta para algum comprometimento – que vincula o participante a uma responsabilidade (sabendo-se *accountable*), ao mesmo tempo em que pressupõe que os outros seguirão as mesmas regras implícitas. Esse compromisso “constrange” a insinceridade;
- Para tornar essa participação nítida e avaliável, recorre-se à interpretação dos atos de fala. Sua importância está no apontamento (essencial, segundo Searle) de um propósito, o que nos permite ver como e para quê os sujeitos se “falam” (interpelando, informando, protestando etc). Isso permite responder

[9] Um bom exemplo foi a contestação de dois alunos (“Filha... Bíblia não entra aqui, os cara aqui tá se matando”) a um enunciado de uma colega que foi interpretado como religioso (ela defendia uma atitude de perdão entre os estudantes que brigaram, conforme citei no capítulo anterior). Em outra ocasião, o Aluno 5C tentou corrigir o rumo do debate, questionando a relevância dos enunciados sobre a comida na Escola enquanto a turma havia proposto discutir a briga dos alunos. Sua fala (“O assunto é qual mesmo, hein?”) foi codificada mais próxima de um fechamento. Ele pausou o ritmo espontâneo da argumentação, numa atitude de crítica.

o que os move. Assim, os atos de fala foram agrupados por objetivos / propósitos afins;

- A categoria da **porosidade** (fechamento / abertura ao outro) embute a consideração e o respeito;
- Ao valorizarmos a categoria da **autoria** de fala, damos espaço para algo dificilmente incorporado nas análises argumentativas, que é a alteridade dos sujeitos. Ela se nota quanto eles "pedem" para falar. Mas torna-se mais explícita na pessoa verbal. A indicação do pronome e do verbo na primeira pessoa é valorizada na fórmula porque representa uma entrega, uma confissão e uma implícita vontade de enredamento. A interpretação compreensiva dessas verbalizações é tratada a partir e além do diagrama.
- Na definição arbitrária de números para as categorias, há uma supervalorização de dois elementos: porosidade e convergência, que "carregam" seis marcações (a mais alta aponta para o ideal normativo; antes dela, a realidade acontece). Elas refletem o núcleo de cada eixo;
- Como toda tentativa de formulação numérica, a síntese e seu resultado em "médias" podem eliminar variações importantes de serem notadas. Cabe ao intérprete ressaltar as nuances que por ventura tenham ficado encobertas – um esforço, aliás, que se mantém também nas abordagens somente qualitativas. Os resultados da fórmula apenas indicam movimentos especiais a serem avaliados – como um localizador para guiar a análise da mensagem;
- A "fórmula" proposta para montar o diagrama em seus dois eixos é uma soma simples e está aberta. Não pretende sofisticação matemática nem objetivar a comunicação em código fechado. Outros componentes lhe assentam facilmente para auxiliar análises de novos critérios.
- Há sobreposição de determinados aspectos (como construção coletiva do argumento) que devem ser analisados sob pontos de vista distintos: de um lado, semântico; de outro, atitudinal.

6.2.3 Indicadores e traduções numéricas

A tradução das premissas teóricas em números resultou nos dois quadros a seguir, com os indicadores “pontuados”.

Tabela 6.2 – Elementos ponderados do Eixo da Convergência

	Nível de Problematização	**Faixa de argumentos**	**Marcadores de convergência**
	Constatação = 1 Pergunta = 2 Descrição = 3 Explicação = 4	Nenhum = 0 1 ou 2 = 1 3 ou 4 = 2 5 ou mais = 3	Discordância frontal = 0 Fraca divergência = 1 Fala isolada = 2 Não influi no acordo = 3 Concordância simples = 4 Concordância fundamentada = 5 Concordância ampliada = 6
Subtotais máximos	4	3	6

Tabela 6.3 – Elementos ponderados do Eixo do Engajamento

Conexão	**Sujeito de fala**	**Porosidade**	**Ato de fala**
Ausente= 0 Indireta a um colega ausente= 1 Indireta a um colega presente= 2 Direta = 3	Impessoal = 0 Tu / Você = 0 Eu = 1 Nós = 2	Desrespeito, ameaça, constrangimento = 0 Crítica = 1 Isolamento = 2 Não influi na interação = 3 Confirma opinião = 4 Deferência / elogio = 5 Confirmação e apoio à opinião = 6	Asserções simples e interação com mediadora = 0,5 Ações comple-mentares ou de reforço = 1 Falas que convocam / enredam para uma ação = 2
3	2	6	2

Para convergência (*x*), temos:

***x* = NP + A + Marc**

Onde:

NP = Nível de Problematização;

A = Faixa de argumentos;

Marc = Marcadores de convergência.

Para engajamento (*y)*, temos:

***y*= C + S + Ato + P**

Onde:

C = Conexão

S = Sujeito de Fala

Ato = Ato de fala

P = Porosidade

Para médias de valores, são usados os padrões:

$$\overline{x} = \frac{\sum x}{n} \quad \text{ou} \quad \overline{y} = \frac{\sum y}{n}$$

Onde n = Quantidade de elementos analisados.

Na composição do diagrama, leva-se em conta a posição da tomada de fala em um eixo e em outro. Ela se equilibra na área da cooperação argumentativa (exatamente porque é bidimensional). A distribuição dos enunciados pode ser analisada sob diferentes aspectos. Para os exercícios analíticos, efetuei recortes por debates, por fases da argumentação, pelo total da pesquisa, pela distribuição dos pontos mais altos e mais baixos no diagrama e assim por diante. Nos próximos capítulos, já detalharei especificamente as análises qualitativas obtidas a partir da localização dos enunciados no diagrama. O trabalho inicial de categorização, portanto, não diz por si só, mas é um recurso prático para a análise do todo e para direcionar depois as leituras compreensivas dos conteúdos de cada enunciado. Por ora, apresento os dados gerais e os primeiros exercícios analíticos.

6.3 OS DIAGRAMAS TAMBÉM “FALAM”

Na visão mais geral possível (Gráfico 6.4), um retrato de toda a experiência com os alunos na soma dos 14 debates indica que os enunciados se dispersaram pela área do diagrama, alcançando espaços nos diferentes quadrantes. No entanto, a exposição visual favorece a identificação de uma concentração de tomadas de fala ao centro, com tendência à esquerda inferior do gráfico – com menos convergência semântica e engajamento.

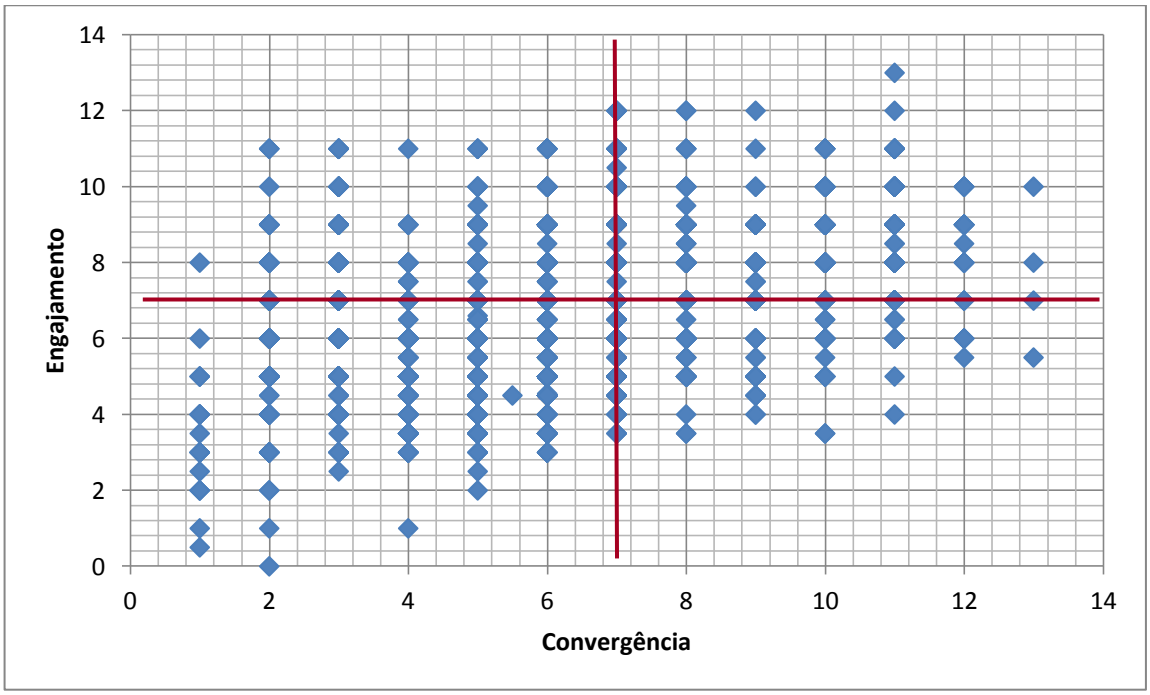


Gráfico 6.4: Dispersão do total das tomadas de fala no Diagrama da Cooperação Argumentativa.

Se analisarmos separadamente os dois eixos do diagrama, confirma-se a concentração da convergência e do engajamento em torno da média 6 (6,02 para o primeiro e 6,34 para o segundo). Tal proximidade suscitou a hipótese de que os dois eixos “andam juntos”. Para verificá-la, foi preciso confrontá-la com as temáticas e condições específicas de cada encontro. Assim, a média de cooperação em cada um dos debates distribui-se da seguinte forma:

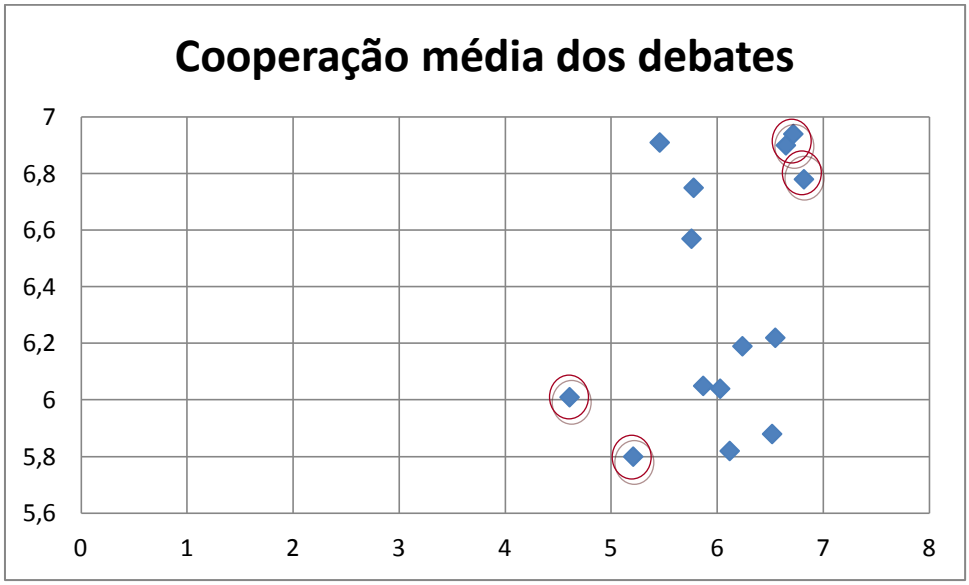


Gráfico 6.5: Dispersão das médias dos debates no Diagrama de Cooperação Argumentativa.

Com os pontos concentrados pela média dos debates, vê-se que eles não ultrapassam o que seria a metade do “potencial” do diagrama (que soma até 13 pontos em ambos os eixos). Os indicadores mais altos foram verificados nos debates 1A (com convergência 6,82; engajamento 6,78) e 4A (com convergência 6,72; engajamento 6,94). Os mais baixos foram registrados nos debates 1C (com a menor convergência entre todos, 4,61, e engajamento 6,01) e 2B (com convergência 5,21 e o menor engajamento entre todos, de 5,8). Tentei seguir os rastros desses pontos díspares para compreender o que foi determinante em seus resultados. Mas antes disso, reapresento os dados gerais de todos os debates:

Tabela 6.4 – Dados gerais dos encontros argumentativos

Debate	Tema	Alunos presentes	Alunos participantes	Tomadas de fala
(1) 1A	‘Machismo *x* feminismo”*	26	20	80
(2) 2A	Briga na Escola	26	21	202
(3) 3A	Merenda escolar	18	12	203
(4) 4A	Ocupação da Escola	20	12	445**
(5) 5A	Descriminalização da maconha	26	12	152
(6) 1B	Política de cotas	29	8	60
(7) 2B	Briga na Escola	26	14	166
(8) 3B	Desunião na Escola	10	6	161
(9) 4B	Ocupação da Escola	12	8	126
(10) 5B	Grêmio escolar	14	11	202
(11) 1C	Descriminalização da maconha	23	17	304
(12) 2C	Briga na Escola	22	13	257
(13) 1D	“Funk é cultura?” *	16	7	132
(14) 2D	Desunião na Escola	6	6	404**

*Os dois temas ganharam títulos sugeridos pelos próprios alunos.

** Nos dois casos, o debate se estendeu por pouco mais de dois horários de aulas, totalizando 1h40 no primeiro caso (4A) e 1h23 no segundo (2D). Nos demais encontros, a duração variou de 28 minutos a 44 minutos, dependendo da organização inicial da sala. A média aproximada foi de 36min.

A relação entre os eixos de convergência e engajamento entre os debates indica uma semelhança de movimento, ilustrada a seguir:

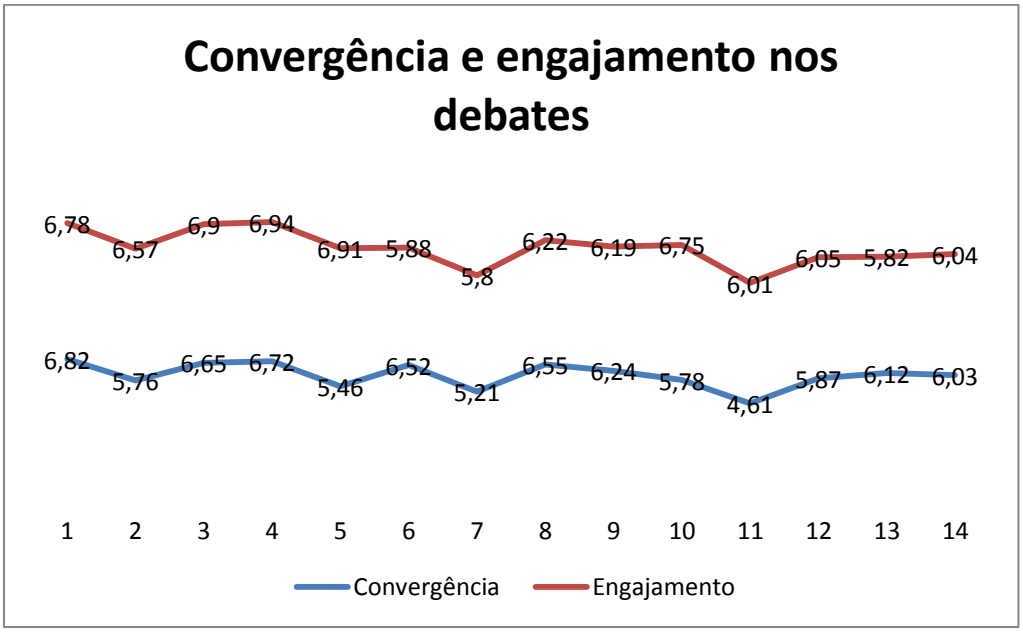


Gráfico 6.6: Comportamento das médias dos dois eixos de cooperação (convergência e engajamento) em cada debate.

O gráfico indica que a orientação percebida no engajamento se espelhou, em alguma medida, na convergência. As duas linhas (neste caso, tratadas como eixos comparáveis) sofreram, de debate em debate, movimentos muito semelhantes de "alta" ou "baixa", quase podendo encaixar-se e sobrepor-se (exceções mais nítidas nos pontos 6 e 10). No entanto, a percepção visual está apenas ligeiramente correta. Ao testarmos se haveria uma associação linear entre os dois eixos, utilizando o cálculo do coeficiente de correlação de Pearson[10], encontramos um resultado de r =0,31 (uma correlação existente, porém fraca). O uso da estatística para verificar associações de indicadores qualitativos ou quantitativos recebe suas críticas nas ciências sociais (FIGUEIREDO FILHO; SILVA JUNIOR, 2009), mas é um recurso poderoso para reforçar ou descartar interpretações, como neste caso. O uso da estatística aqui não serve para apontar tendências, previsões ou variações pré-

[10] $r = \frac{n\sum xy - (\sum x).(\sum y)}{\sqrt{[n.\sum x^2 - (\sum x)^2].[n\sum y^2 - (\sum y)^2]}}$

especificadas de um comportamento comunicacional. Ela apenas apoia o trabalho de encontrar pistas de comportamentos a serem analisados qualitativamente.

Até o momento, verificamos que, na média, os indicadores de convergência e engajamento estiveram próximos, com pequena diferença dos últimos sobre os primeiros. Os eixos estiveram aquém do ponto médio (de 6,5). Identificamos ainda destaques altos e baixos em quatro debates, que passam a ser avaliados a seguir, começando pelos dois debates com os maiores resultados médios nos dois eixos.

6.3.1 Destaques de alta convergência e engajamento

Nos gráficos apresentados neste item, marcamos os pontos médios mais altos de cooperação identificados por fases do debate. As etapas não marcam rigorosamente, como faz a pragma-dialética, os procedimentos de confronto, abertura, negociação e decisão na discussão. Essa distinção foi muito conturbada pela espontaneidade dos turnos discursivos entre os alunos. Nos dois casos destacados, por exemplo, não houve qualquer decisão ao final. As etapas distintas do debate foram divididas em termos equilibrados de quantidades de fala.

No debate (1A), sobre “machismo x feminismo”, cada etapa teve 20 tomadas de fala. Em seu terceiro estágio (destaque azul no Gráfico 6.7), registrou-se a maior média de convergência entre todas as fases nos 14 encontros realizados na Escola.

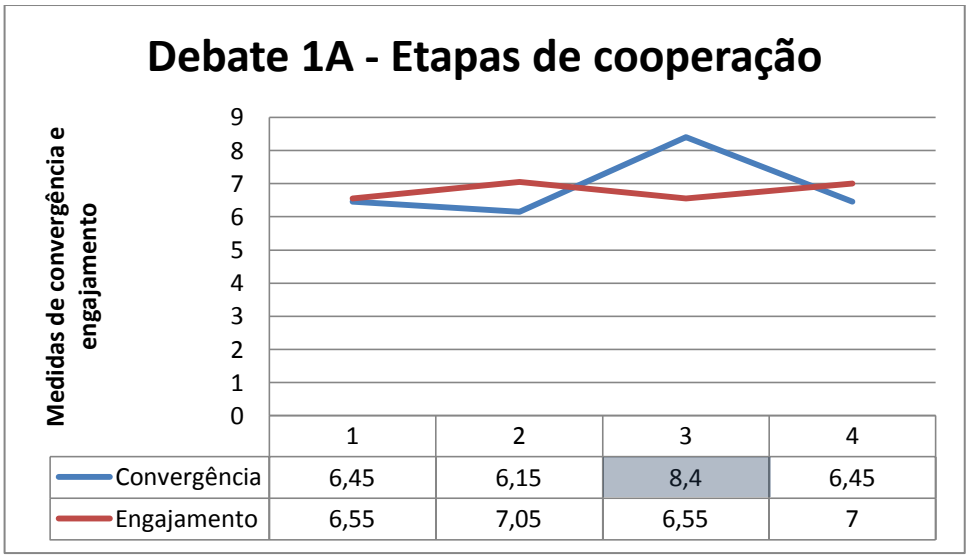


Gráfico 6.7: Debate 1 (Turma A), sobre “machismo x feminino” , com indicadores de convergência e engajamento em quatro fases.

Ao analisar cada enunciado desse trecho, encontramos algumas tomadas de fala com altos valores de convergência. Destacamos duas sequências que evidenciam um processo de ampliação coletiva de argumento, começando pela correção do título inicialmente sugerido pelos colegas para o debate:

> **Aluna 5A**: – Agora só pra complementar o que eu falei antes. Eu acho que o machismo é uma coisa cultural. É da cultura. Não sei se é só do Brasil, acho que do mundo inteiro, é uma coisa que acaba sendo cultural. Todo mundo vê mais o lado do homem do que da mulher. E acho que hoje em dia, e até esse debate foi por causa disso, porque a mulher deu a cara a tapa pra correr atrás dos direitos. E o homem tá levando como feminismo. Mas não, é direito, é um direito do cidadão.
> **Aluna 10A**: – Eu queria comentar. Acho que não é comentar, mas explicar, porque acho que a maioria das pessoas não sabe. Existe o machismo, que é o homem superior à mulher, e o feminisno, que é a equidade, e o femismo, que é a mulher superior ao homem. As pessoas confundem um pouco e acabam falando.
> **Aluna 5A**: – Um dos casos foi uma pessoa que chegou pra mim: 'agora, essa pessoa baixou o nível: pegou uma pessoa que está totalmente rodada'. Eu olhei assim: 'como assim, o que cê tá falando?' 'Totalmente rodada, o cara baixou o nível de ficar com ela. Já pegou não sei quantos. É uma verdadeira puta.' Eu olhei assim: ‘gente, como assim? O cara tá tachando a menina. Ela pega ou deixa de pegar quem ela quiser. Não me pegando, tá tranquilo. Ela pode pegar quem ela quiser’. Agora pra quê um cara que nem conhece a menina direito, tachar uma outra menina? Se quem pegou foi outro cara, uma cara que a menina pegou, que não tem nada a ver com ele... Entendeu? Eu acho assim que foi um certo... uma classificação ruim, pesada que ele colocou naquela garota.

No trecho acima, nota-se a ampliação de conceitos e de explicações para as relações desiguais de gênero, culminando com uma contextualização (feita com encenação e modulações de fala para expressar os diferentes atores do relato). Essa construção coletiva de argumentos é denominada de *tag team* (SEIBOLD; MEYERS, 2007, p.319) em análises conversacionais, a partir da qual os integrantes vão cooperando por meio da adição de elementos numa construção colaborativa. O recorte (porque apresentei especificamente três dos enunciados com as somas mais altas no eixo da convergência desse debate) pode induzir a um erro de interpretação de que a Aluna 5A, em sua segunda colocação, não acompanha o argumento anterior. Mas sua fala está inteiramente inserida numa troca discursiva maior em torno de um julgamento moral que as meninas afirmam sofrer e que representariam um desrespeito a direitos de igualdade. Põe-se em evidência, ainda, os problemas

próprios de relacionamento que conectam macro e microambientes, permitindo repensar as atitudes no espaço escolar.

Logo em seguida, os participantes mantêm a cooperação e ampliam a discussão para uma visão que relaciona moralidade com aspectos sociais. Terminam desafiando uns aos outros – sem, contudo, romper uma linha argumentativa. Refaço essa rota discursiva com algumas omissões para favorecer o ritmo da explanação (parte dessa sequência foi citada no capítulo 4, mas reproduzo aqui para uma análise mais ampla sobre o movimento cooperativo):

Reinterpretação
Julgamento moral → relação social (com a prostituição, a partir do uso anterior da palavra "puta")

Aluna 11A: – Se você levar pra esse lado, você vai pensar: meu, aquela mulher, por mais que ela esteja vendendo seu corpo, ela é uma guerreira, ela tem muita coragem de fazer isso, sabe? [...]

Ponderação
(de valores envolvidos: liberdade)

Aluno 5A: – Eu até concordo com esse negócio da (Aluna 11A) [...]. Eu acho que isso não entra muito na parte de machismo ou femismo porque é, tipo, o que ela quer fazer [...].

Confirmação
(do valor liberdade)

Aluno 8A: – Eu acho que isso entra no quesito liberdade. A pessoa decide sobre seu corpo. [...]

Reforço e síntese
(do conceito)

Aluna 3A: – Por isso é que existe feminismo: pra mulher ter essa liberdade, sabe? [...]

Desafio
Conceito → vida real
(Demanda de liberdade e respeito)

Aluna 10A: – Eu queria citar um exemplo de machismo que é os moleques olharem muito pra bunda das meninas.[...]

Contradesafio ampliado
(Demanda de liberdade, respeito e igualdade)

Aluno 14A: – Eu quero citar um exemplo...É, eu tenho um amigo [...] Quando ele tira a roupa pra jogar bola, aí as meninas tara ele. Aí, é feio porque ele [...] não gosta...

Quando a Aluna 10A apresenta seu desafio, em tom de protesto e resgatando os efeitos emocionais da atitude masculina, ela muda o tópico da sequência para enfatizar o problema do assédio. Há a ruptura da “corrente” que havia se formado antes, porém de maneira leve porque não chega a quebrar o argumento sobre o valor “de fundo” que marca a conversação sobre prostituição e direitos de escolha da mulher[11]: a liberdade. A reconexão se estabelece na sequência quando o Aluno 14A amplia e desafia o desafio. Esse exemplo é peculiar de como um aspecto conflitante entre dois lados da discussão não representa, necessariamente, um confronto ou uma oposição. (Há muito mais pontos de ligação entre “oponentes” discursivos do que sonha nossa vã linguística formal.) Encontra-se na última tomada de fala um exemplo de implicatura conversacional (GRICE, 1975) que mantém os indivíduos conectados e ampliando a complexidade da compreensão do problema.

Em síntese, o alto valor de convergência (semântica) localizado nas sequências destacadas aponta para uma relação mais direta com a construção coletiva (*taggeada)* do argumento. E esta, por sua vez, relaciona-se com um nível mais alto de problematização – que fornece os conectores necessários para a ampliação argumentativa. Problematização não é um valor medido aqui pela quantidade ou pela qualidade de justificações, mas pela postura que engendra em quem enuncia e em quem responde. Ao explicar algo, o enunciador não apenas fortalece sua construção epistêmica, mas apresenta seu ponto de vista ao interlocutor de forma aberta à apreciação / contestação. A quantidade de argumentos tem pouco efeito nessa “liga” dialógica que se forma. Basta que ela forneça o “gancho” necessário para manter a cooperação (como prevê Grice, em sua máxima conversacional de quantidade – nem mais nem menos informação que a requerida).

Dentro desse raciocínio, por que, então, os indicadores de engajamento não foram mais altos, uma vez que eles deveriam “dar conta” de expressar esse movimento de inclusão e reciprocidade no debate? Porque eles exigem mais elementos constitutivos nessa proposta. Nas mesmas tomadas de fala com altos valores de convergência citadas no exemplo, houve também indicadores altos de engajamento nas falas dos alunos 5A e 14A. Em relação aos demais, eles se diferenciam pela conexão direta a colegas participantes do debate. Por outro lado,

[11] O Aluno 5A usa sua fala para reafirmar a questão da liberdade, mantendo a corrente da discussão, embora negue ambiguamente que a prostituição tenha algum elo com machismo.

nenhuma tomada de fala desse recorte utilizou o sujeito na primeira pessoa do plural, que é algo valorizado na proposta de método aqui usada (já que um dos objetivos de pesquisa era compreender o envolvimento de construção conversacional coletiva). A média do conjunto acabou reduzida por essa razão e também porque, entre os atos de fala avaliados, poucos expressam ações mais explícitas de "convite" e enredamento do(s) outro(s) para ações discursivas.[12] Essas características não são afirmadoras de que houve pouco engajamento na conversação, pois apenas descrevem como os elementos analisados se equilibraram.

A seguir, o Gráfico 6.8 destaca em azul o segundo maior indicador de engajamento entre todas as médias verificadas por etapas dos debates (o mais alto, de 7,61, foi registrado na quarta fase do debate 5B). Optamos por analisá-lo em detalhe porque, como vimos no Gráfico 6.5, ele situou o debate 4A (como um todo) num ponto mais alto da dimensão comunicativa em relação a outros.

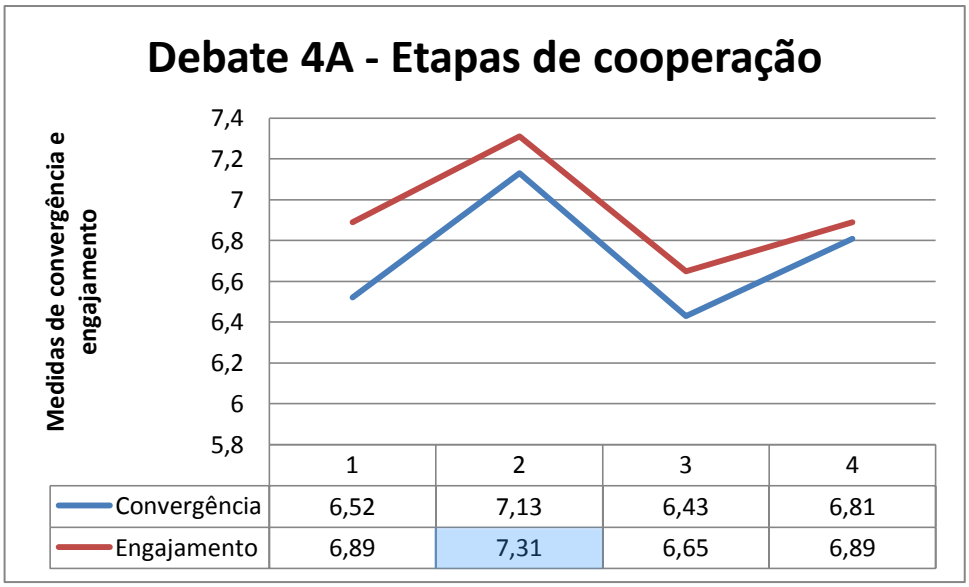


Gráfico 6.8: Debate 4 (Turma A), sobre a possível ocupação da Escola pelo movimento estudantil, com indicadores de convergência e engajamento em quatro fases.

[12] Quero ponderar que o método de tradução numérico que estou utilizando não tem o objetivo de "valorar" as falas em termos de boa ou má qualidade, suficiente ou insuficiente convergência ou engajamento. Ele é um recurso para facilitar a descrição dos elementos definidos para compor a análise, além de facilitar a localização dos movimentos mais sutis das tomadas de fala nos temos analisados (especialmente quando o *corpus* é extenso).

A discussão em torno da ocupação da Escola (4A) teve 445 tomadas de fala – com 112 na primeira e última etapas, e 111 nas intermediárias. Na segunda fase, fizemos nova aproximação sobre os enunciados com pontuação elevada e chegamos a 14 deles com mais de 10 pontos de engajamento. Em todos, o elemento mais relevante foi o que chamei de "porosidade" ou abertura ao outro. O indicador "6" nessa categoria descreve a situação em que o enunciador considera a opinião do outro, a acolhe e a apoia com seu próprio ponto de vista. Essa "leitura" quer expressar especialmente o movimento em relação ao colega, indicando uma atitude de inclusão e um "valor" dado à enunciação – mesmo discordando do conteúdo da opinião.

> **Aluno 8A:** – Aí depois que nós ficamos sabendo disso, nós tentamos saber: "por que eles querem ocupar?" Nós fomos em várias escolas. Fomos no Fernão Dias, Godofredo..., e pesquisamos na internet e, nós soubemos por que eles querem ocupar. A partir de então nós entendemos por que a ocupação e ficamos a favor.
> **Aluno 5A**: – ...Ouvimos a notícia de que iam ocupar a Escola. Aí eu, o (Aluno 8A), o (Aluno 11A): 'não, não vai fazer isso aqui... Isso está errado'. Mas a gente não sabia de nada. Aí fomos procurar saber. Foi na internet, foi nas escolas... Meu, aí essas pessoas que estavam indo contra, que vai com a maioria..., não vai buscar saber, sabe? Nem também quem tá querendo ocupar... e aí acaba sendo influenciado. Mas não, a gente falou assim: 'vamo procurar saber, vamo lá naquela escola, vamo ver porque eles tão querendo fazer isso'. A gente foi lá. Eles contaram a parte deles, não influenciaram nada, isso mudou nossa opinião.
> **Aluna 5A**: – Mas se você for ver, (Aluno 5A), não tem tanta gente contra, tem gente em cima do muro. Gente em cima do muro nessa Escola tem de monte.

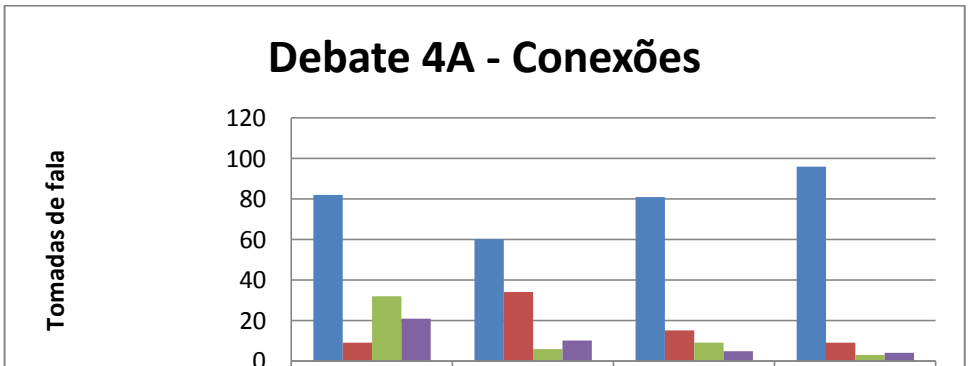
O Aluno 5A engata sua narrativa na fala do Aluno 8A e juntos formam um relato só, explicitando uma construção verbal na primeira pessoa do plural. O testemunho é sobre uma experiência conjunta de conhecimento daquela forma de protesto estudantil que tomava a rede escolar e as mídias na ocasião. Já a Aluna 5A acolhe o relato, interpela diretamente o colega, embora conteste uma palavra citada no meio do relato anterior: "maioria". Esta evidência de atenção "fala" alto para o engajamento e soa quase como uma manifestação de deferência.

Nesse recorte, também foi preponderante um tipo de ato de fala que indica ações "provocantes" à resposta do outro. Isto é, que produz ou motiva envolvimento não apenas de si, mas do outro – como adiantando uma expectativa de reação. São

desse grupo: contestar, provocar, sugerir, entre outras ações. Das 14 tomadas de fala com mais alto engajamento desse grupo, 10 apontaram esse tipo de ato ou propósito.

6.3.1.1 Por que engajamento e convergência insistem em espelhar-se?

É inevitável observar novamente a semelhança entre as duas linhas do Gráfico 6.8 (sobre o Debate 4A). Como teste analítico do método e para averiguar quais elementos coincidem nas “altas” e “baixas” em cada fase, passei a comparar as alterações nos elementos de cada eixo. Nota-se, por exemplo, que o número de tomadas de fala sem nenhuma indicação explícita de “conexão” subiu, da segunda para a terceira fase, de 54% para 72,9% - uma concentração relevante que poderia indicar uma baixa no engajamento. No entanto, esse tipo “vazio” de conexão continuou a subir na quarta etapa, mesmo quando a linha voltou a se recuperar. Portanto, conclui-se que o tipo de conexão não foi determinante nas altas e baixas do engajamento – uma vez que as demais variações nessa categoria representam um volume bem menor (com menos impacto sobre o total).



	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Nenhuma	82	60	81	96
Indireta (Ausente)	9	34	15	9
Indireta (Presente)	32	6	9	3
Direta	21	10	5	4

Gráfico 6.9: Distribuição de tipos de conexão por fases do Debate 4ª.

Já as alterações entre os sujeitos de fala representam uma equivalência mais próxima do “balanço” geral da linha de engajamento.

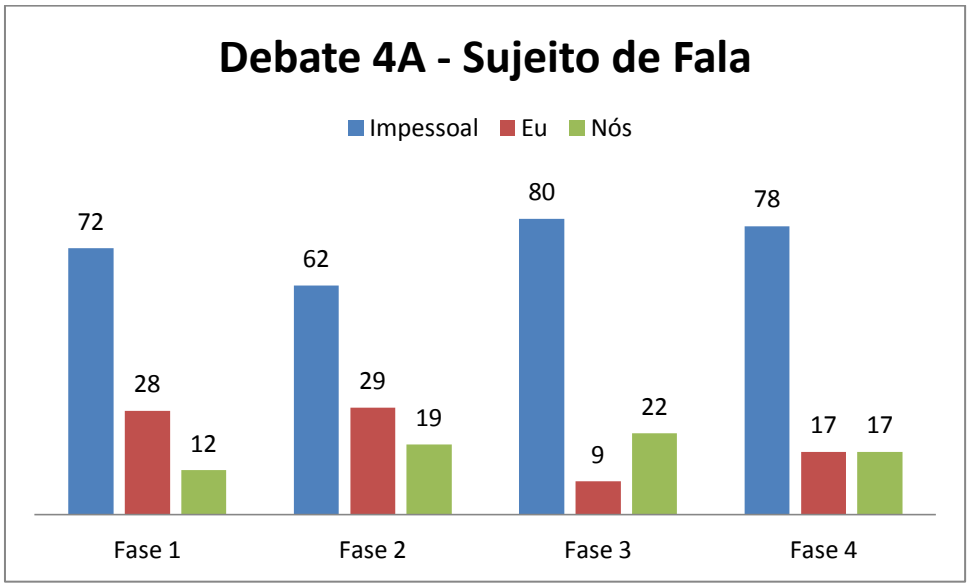


Gráfico 6.10: Distribuição de número de tomadas de fala de acordo com as fases do Debate 4A e os tipos de sujeitos na oração.

Como se nota acima, a forma “impessoal”[13] de conjugação usada pelos interlocutores partiu de um percentual inicial de 64,2% das tomadas de fala, caiu na segunda fase (justamente quando a linha de engajamento cresceu) e voltou a subir na terceira fase (para 72%), finalizando depois em 69,6%. Isoladamente, as primeiras pessoas do singular (“eu”) e do plural (“nós”) têm pouco peso sobre o total das falas, sem “força” para provocar as mudanças acentuadas na linha de engajamento. Somando-as, no entanto, podemos avaliá-las como parte de um mesmo movimento de inclusão do interlocutor no debate, posicionando-se como membro ou não de um coletivo.[14] Nessa perspectiva, vemos que esse “sujeito autoincluído” no debate passa de 35,1% na primeira fase para 43,2% na segunda fase (exatamente quando há a alta mais acentuada no engajamento) – tornando-se

[13] O termo “sujeito impessoal” é uma apropriação indevida da gramática formal. Na forma como o emprego aqui, refere-se a uma autoria que não se assume na forma de um pronome nem se dirige ao outro (como “tu” ou vocês, na segunda pessoa do singular ou plural). O “impessoal” refere-se a uma posição de autor apenas implícita, mas numa expressão velada.

[14] Tento analisar as distinções específicas de uso desses sujeitos mais à frente. Por ora, aqui trato das características mais gerais dos debates, destacando aqueles aspectos que intrigam a própria constituição da metodologia desenvolvida.

relevante no total das tomadas de fala. Depois disso, ele volta a cair para 27,9%, com elevação mais discreta ao final, chegando em 30,3%. Essa explicação é a mais significativa para as variações no eixo do engajamento nas diferentes fases do debate 4A.

Conceitualmente, a categoria que mais pesa sobre a linha é a porosidade (pela simples razão de que contabiliza a maior quantidade possível de pontos). De maneira geral, os estudantes demonstraram uma atitude de abertura ao outro. Receptivos à participação dos colegas, consideraram seus pontos de vista com respeito, confirmando-os como válidos para serem expressos. Ao longo do debate, eles passaram a "interagir" mais com as opiniões uns dos outros, incluindo também a si mesmos numa construção coletiva. É possível verificar esse comportamento na concentração de tomadas de fala pontuadas como "6", em que os alunos adicionam suas opiniões no argumento do colega. Esses casos eram 24% na primeira fase do debate e passaram a 50% na etapa final. Já aqueles casos mais "fracos" de porosidade – em que a opinião do outro é confirmada, mas não necessariamente recebe um complemento argumentativo ou um elogio (sinal de deferência e admiração) – caíram de 66% para 40,1%. Boa parte deles foi "transferida" para o indicador mais alto de porosidade[15]. As variações nessa categoria sozinha durante a segunda e a terceira etapas do debate não fundamentam o movimento geral do engajamento, mas ainda são a principal influência.

E o que encontramos do lado da convergência de sentido? De que maneira a cooperação argumentativa, avaliada a partir da combinação desses fatores todos, se alterou no Debate 4A?

Das três categorias do eixo semântico, a única que acompanha mais de perto a variação média nas quatro fases é a dos marcadores de convergência. Quando somadas (e apenas assim), as falas mais pontuadas nessa categoria – que indicam alta concordância (fundamentada e ampliada) – tiveram angulação semelhante à média geral do debate, o que não ocorreu nas demais categorias do eixo. A exposição visual do modelo permite essa comparação a partir dos três próximos gráficos:

[15] Para o pesquisador, é gratificante descobrir esse ganho relacional ao longo do debate, apontando oportunidades para outras explorações acerca do potencial oferecido por esse modelo de argumentação realizado na Escola.

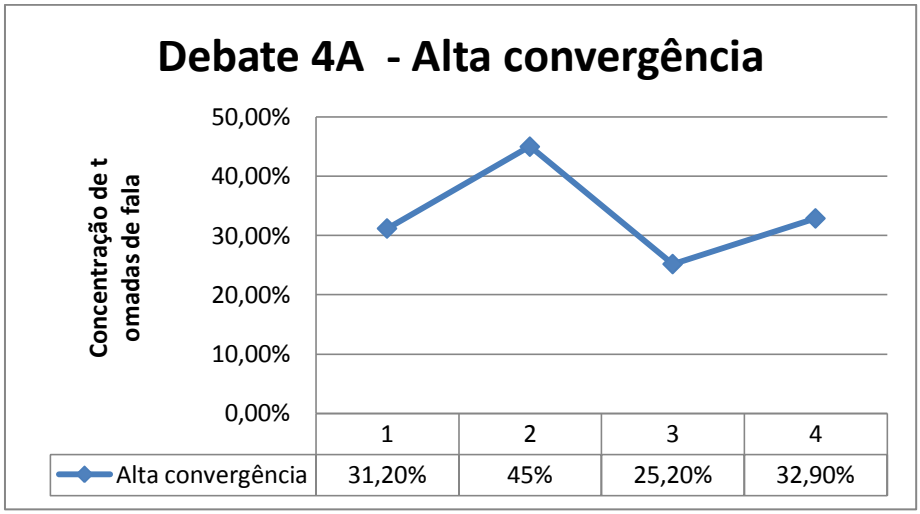


Gráfico 6.11: Variação média das falas de alta convergência nas fases do Debate 4A.

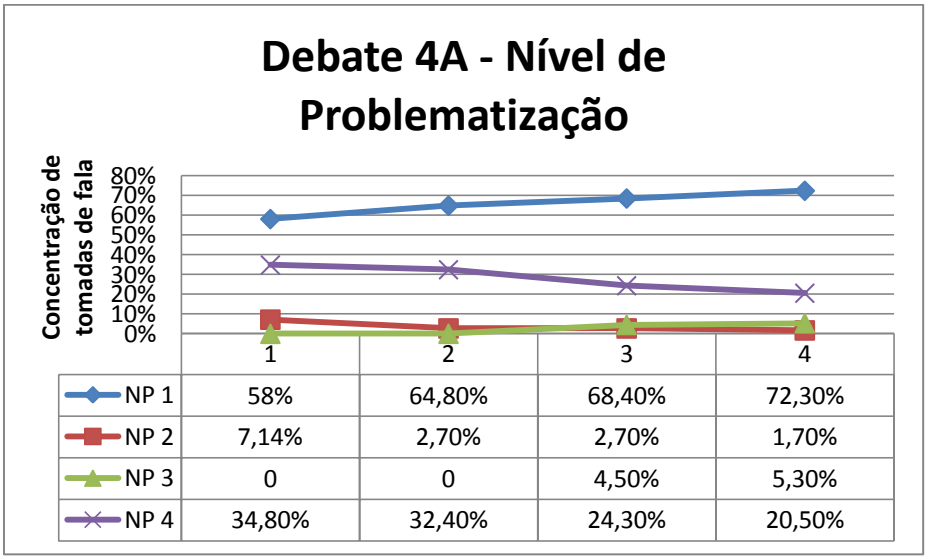


Gráfico 6.12: Variação média das falas conforme Nível de Problematização nas fases do Debate 4A.

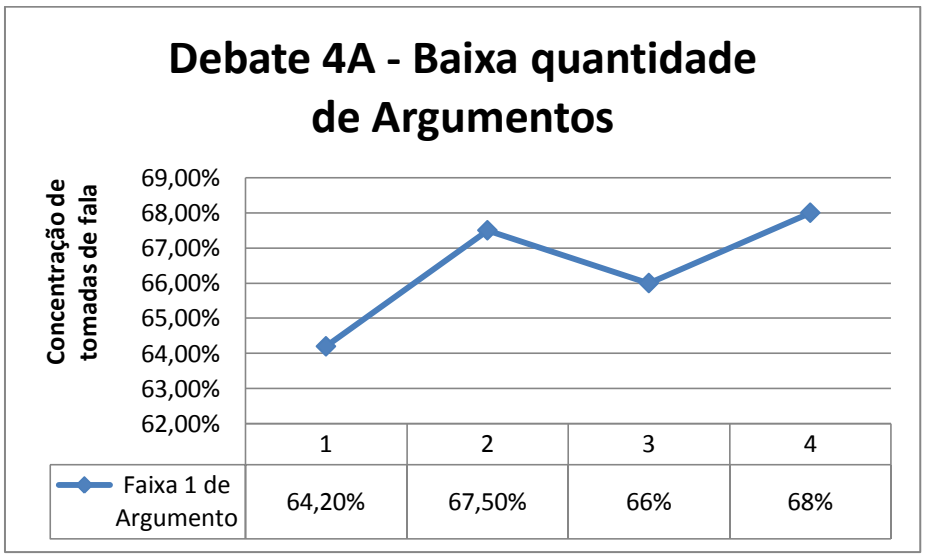


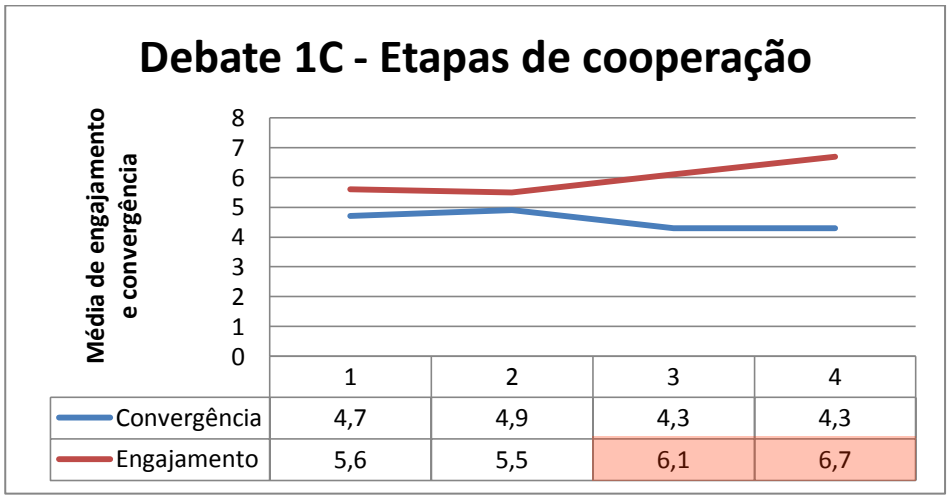
Gráfico 6.13: Variação média das falas com 1 ou 2 argumentos (Faixa 1) nas fases do Debate 4A.

Em síntese, a variação das falas com alta concordância entre os interlocutores (fundamentando e ampliando seus argumentos) marcou especialmente as características da convergência no Debate 4A. Mas a quantidade de argumentos utilizada não influenciou o “desenho” geral do debate nem especialmente o eixo semântico. Na passagem da primeira para a segunda fase, houve um aumento relativo de argumentos e queda (de 34 para 31) no número de tomadas de fala sem registro de ponto de vista. No entanto, em números absolutos, isso agregou apenas três tomadas de fala com um ou dois argumentos (entre 111– portanto, um acréscimo não significativo para explicar a variação gráfica).

Enquanto, de um lado, a alta convergência (subindo, descendo e subindo novamente) foi preponderante para o eixo semântico, o engajamento dependeu de um sujeito envolvido no debate, integrando-se na primeira pessoa do singular ou do plural. Quando ele “se retirou”, também caiu a média do engajamento.

6.3.2 Destaques de baixa convergência e engajamento

Após analisar os casos de debates e sequencias discursivas situados ao alto e à direita no diagrama, faço agora algumas considerações sobre aqueles pontos com baixa convergência e baixo engajamento. Seguirei o mesmo percurso, mas já apresentarei os dados gerais sobre os dois debates – o primeiro, na turma C, sobre descriminalização das drogas e o segundo, na turma B, sobre a briga na Escola, com os seguintes resultados divididos em fases:



	1	2	3	4
Convergência	4,7	4,9	4,3	4,3
Engajamento	5,6	5,5	6,1	6,7

Gráfico 6.14: Debate 1 (Turma C), com indicadores de convergência e engajamento em quatro fases.

Na média geral, o Debate 1C apresentou uma convergência de 4,6, pressionada pelas médias parciais de 4,3 (as duas mais baixas de todo o *corpus*, ao lado de um registro também no Debate 2B). A seguir, enfatizarei especificamente esses resultados baixos no eixo semântico.

Já o Debate 2B (gráfico geral a seguir) possui médias gerais baixas (*x*=5,2 e *y*=5,8) e será analisado não apenas pelos resultados gerais (em convergência e em engajamento), mas pela peculiaridade na forma como os alunos lidaram com uma ameaça à livre discussão. No conjunto, está localizado no quadrante esquerdo inferior do diagrama síntese da dimensão comunicativa (ao lado do Debate 1C).

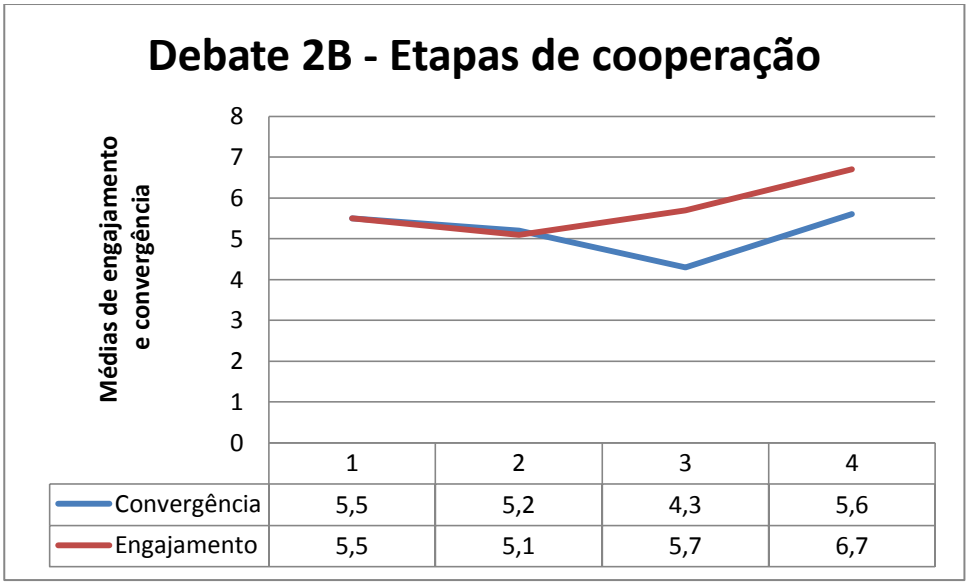


Gráfico 6.15: Debate 2 (Turma B), sobre o caso da briga de alunos na Escola, com indicadores de convergência e engajamento em quatro fases.

Numa análise em *zoom*, começamos a observar os números gerais e vamos ajustando a lente sobre os dados que se destacam em cada movimento de aproximação. Nas fases 3 e 4 do Debate 1C, com baixo indicador de convergência (4,3), os alunos expuseram-se de maneira simplificada em termos de problematização em seus enunciados. Eles abordaram-se com constatações simples, intercaladas com perguntas para desafiar especialmente um interlocutor. Esse colega manifestou-se contra a descriminalização da maconha, na contramão da maioria. E à medida que o debate progredia para o fim, a turma aumentou a pressão sobre ele (Aluno 2C), na tentativa de convencê-lo. Ao contrário do que

poderíamos supor, no entanto, esse esforço não foi acompanhado com o acréscimo de argumentações fundamentadas. Os gráficos a seguir sintetizam esses dois indicadores na soma das fases 3 e 4.

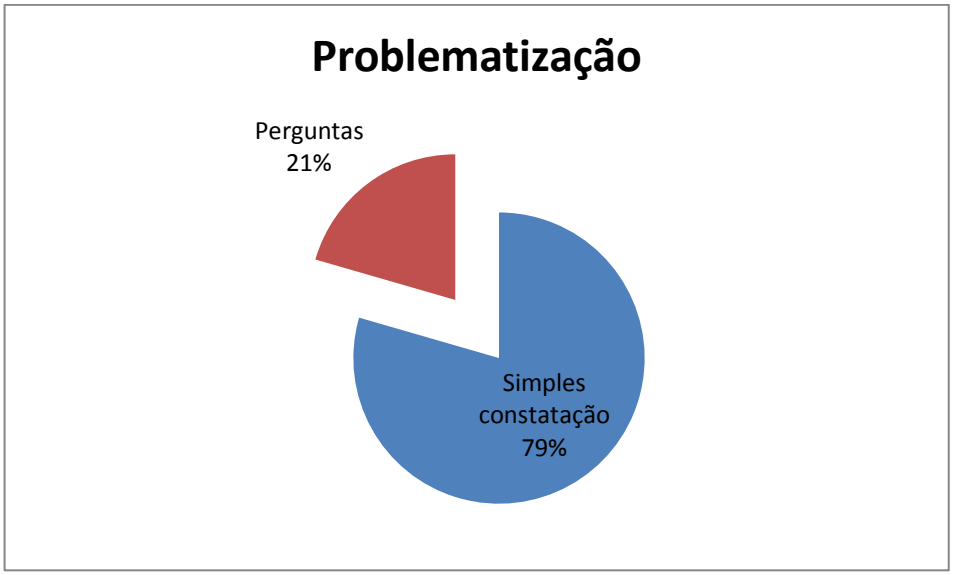


Gráfico 6.16: Principais ocorrências na categoria Nível de Problematização na soma das fases 3 e 4 do Debate 1C.

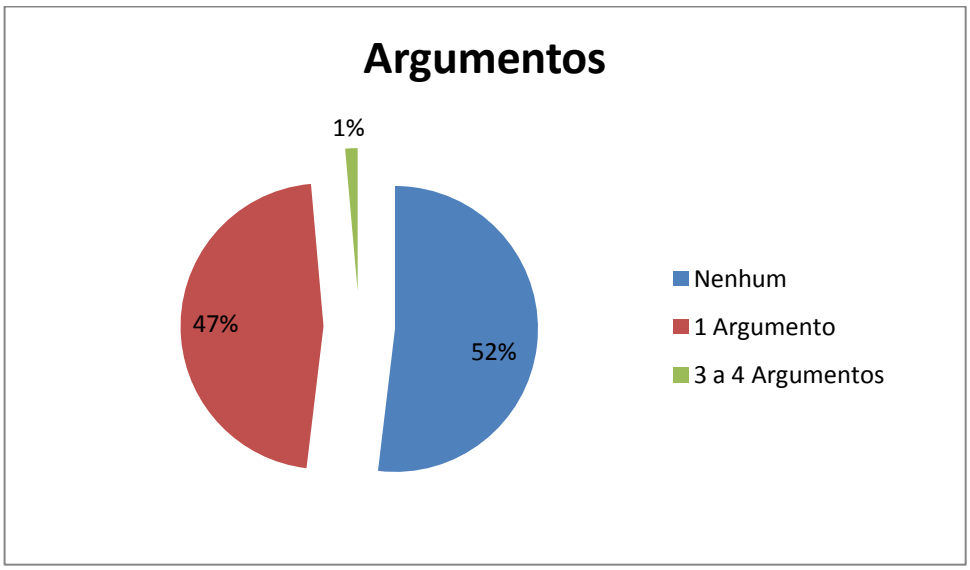


Gráfico 6.17: Quantidade de argumentos nas tomadas de fala na soma das fases 3 e 4 no Debate 1C.

A caracterização dos enunciados quanto ao nível de problematização e à contagem de argumentos são retratos estáticos, por assim dizer, de cada tomada de fala. O que dá "movimento" à análise do processo de busca de acordos é o apontamento dos marcadores de convergência ou divergência, que vão fluindo à medida que novos posicionamentos são apresentados (em muitos casos, invertendo os lados). É este – e apenas este – resultado que explica não somente a baixa convergência dos alunos nesse debate, mas também o distanciamento de um possível entendimento semântico em torno do tema discutido. A seguir, vejamos como esses marcadores se alteraram (considerando a soma de suas variações).

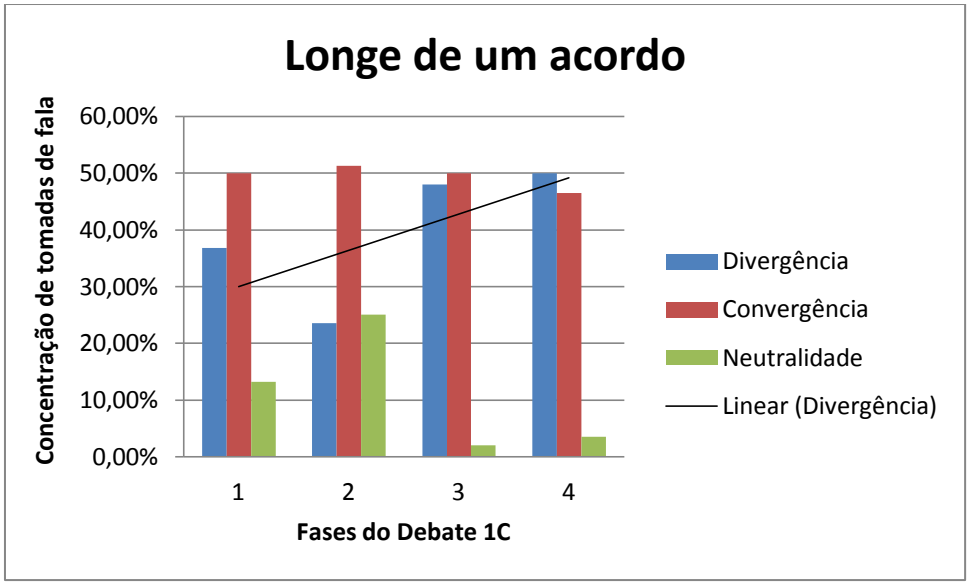


Gráfico 6.18: Concentração de tomadas de fala convergentes e divergentes nas fases 3 e 4 do Debate 1C.

No gráfico acima, a linha aponta a tendência da divergência em todo o gráfico. Mas vejamos que o acordo começava a se mostrar possível entre as fases 1 e 2, com crescimento de falas convergentes entre si. O que aconteceu nessa interação pouco problematizada e fundamentada para aprofundar as diferenças de entendimento em relação ao tema?

Refaçamos parte da rota discursiva dos alunos, identificando as tônicas do debate (com perdão para omissões):

Apresentação das posições

Aluno 2C: – É que, tipo assim, é uma coisa [a maconha] que não vai trazer nenhum benefício, vai prejudicar as pessoas, na minha opinião. Só isso.
Aluno 1C: – Porque não é só a maconha que vicia. Tem o álcool. [...] E ele é bem mais fácil, acessível, sabe?
Aluno 2C: – Ele falou a bebida, né? Também é uma coisa que deveria ser proibida [...] Não traz benefício pras pessoas.

Coleta de informações

Aluno 1C: – Maconha pode ser usada no tratamento do câncer.
Aluno 1C: – O uso dela prazeroso, não concordo.
Aluna 1C: – (...) Se for pensar em algo viciante, remédio também vicia, tudo vicia um pouco...
Aluno 2C: – Mas remédio é obrigado.
Aluno 11C: – Ela relaxa você.
Aluno 4C: – (...) Quem tem Parkinson , é falta de dopamina no corpo. A maconha, de certa forma, cria a dopamina.

Sinalização de um acordo

Aluno 2C: – De forma medicinal eu apoio, agora modo de usar, tipo, cê tá lá de boa lá em casa aí passa um cara todo drogado na sua frente. O quê que você acha?

Recuo na rota de um acordo

Aluno 2C: – Mas já pensou se liberar uma coisa, liberar outra, que vai liberar outra [...] O cara começa a usar maconha, daqui a pouco ele fica viciado, tem um descontrole.
Aluno 1C: – Mais um motivo. Por que que eu vou ter que ir na biqueira se eu posso ir numa farmácia comprar...

Posições se confrontam; discussão é tensionada

Aluno 1C: – Mas, tipo assim, eu entendi e você tá errado. Tipo assim, todo mundo tem o direito, mas não é todo mundo que vai querer. Você bebe?
Aluna 1C: – Imagina se salgadinho fosse proibido!
Aluno 1C: – Aí, um exemplo. Qual é o benefício do salgadinho?
Aluno 4C: – Coca-cola faz o quê?
Aluno 2C: – Tem, você também vai ficar, você vai comer seu salgadinho... [Encenação de um momento de prazer gastronômico e relaxamento]
Aluna 1C: – Então!

A partir desse ponto, os esforços se somam coletivamente para questionar, em tom de afronta, a legitimidade do aluno que não segue a opinião da maioria. Poderíamos supor que, por conta de uma única voz dissonante no debate, não teríamos um quadro de divergência, mas praticamente um consenso. Essa seria uma conclusão se marcássemos apenas opiniões / votos favoráveis ou contrários à descriminalização da maconha. Mas a discussão é fluida e vai se desviando por outros caminhos. Além disso, o silêncio de seis alunos que estavam presentes entre os 23, mas não participaram, deixa a dúvida se não se sentiam representados pela opinião divergente do Aluno 2C.

A decisão, inspirada na pragma-dialética, foi rastrear os diferentes pontos de vista e, sobre eles, indicar comentários apoiadores ou detratores. Essa análise permitiu incluir todas as opiniões e retratou, ao fim, uma aglomeração de enunciados que criou um ambiente divergente, como um todo. O verbo **debater** passou a ser conjugado como **rebater** (a opinião do outro).

Nessa situação, por exemplo, houve a quebra de um “decoro” que faz parte das regras implícitas no debate (e explícitas também, já que as condições essenciais de respeito, liberdade, igualdade de todos e consideração da opinião alheia eram reforçadas no início de cada encontro).

> **Aluno 5C**: – Então você tá querendo dizer que se todo mundo dá a bunda, cê também tem que dar?

As línguas se soltam mais e mais nesse clima geral de desacordo. Os desafios opinativos assemelham-se a confrontos sob o véu da demanda de verdade e autenticidade nos enunciados:

> **Aluno 2C**: – (...) Se ele usa, ele vai ter um, sabe, vai ter um descontrole dentro dele. Ele vai usar...
> **Aluno 1C**: – Que descontrole? Me fala qual descontrole. Que descontrole?
> **Aluna 1C:** – É, vai, você que sabe tudo, qual descontrole?
> **Aluno 2C**: – Então, como a televisão existe, a gente vê que essas coisas na televisão, chega essas informações até a gente, a gente sabe que essas coisas acontecem...
> **Aluno 1C:** – Televisão aliena as pessoas, meu. Para de ...
> **Aluna 2C**: – É... aliena mesmo... olha...
> **Aluno 1C**: – Assiste a Globo todo dia. Você vai ver como sua mente vai ficar.

Aluna 3C: – Ele assiste a Globo todo dia...
Aluno 1C: – Você já conversou com um maconheiro quando ele tava drogado?
Aluno 2C: – Lógico.
Aluno 1C: – E qual foi a ideia dele? Ele tava lá... Erhhhhh
Aluna 9C: – Ele te ameaçou alguma vez?
Aluno 2C: – Tem uns que fica bem ... tipo... Estranho.
Aluna 2C: – Ele tá mentindo.
Aluna 1C: – É, cê tá mentindo.
Aluno 2C: – Eu não tô mentindo...

Um possível consenso de opiniões sobre a descriminalização da maconha ao menos para uso medicinal era frágil para durar. Houve alguma fundamentação em torno dos benefícios da erva para tratamentos médicos. Mas a defesa do princípio de autonomia de quem consome e dos efeitos da liberação para a segurança pública foi vazia de fundamentação. A ausência argumentativa encontrou, em ambos os lados, posições encerradas em torno do certo e do errado (moral). Por outro lado, houve um intenso *rally* discursivo, com trocas rápidas de tomadas de fala que não progrediram semanticamente (ao contrário), mas articularam várias atitudes performáticas, com os estudantes “costurando” suas falas umas às outras. Esse movimento se refletiu positivamente na linha do engajamento, que se descolou da convergência (conforme Gráfico 6.14).

O caso reforça, então, a hipótese heurística de que os dois lados de uma interação comunicativa (e, em especial, de um argumento coletivo) precisam ser analisados em conjunto. E que ações ou projetos que objetivem a promoção de entendimentos no ambiente escolar podem também demandar um aprofundamento semântico (com mais informações sobre as temáticas em discussão; referências de apoio; análises dos diferentes aspectos da questão), envolvendo o uso da palavra para articular acordos mais consistentes.

Ao final desse debate na turma C, rapidamente percorri a sala perguntando aos alunos como avaliavam a experiência. As respostas incluíram especialmente a pouca informação para fundamentar as opiniões e a crítica sobre o que teria sido um foco excessivo sobre as opiniões do Aluno 2C. Essas avaliações, mesmo em sua informalidade, reafirmam o que os dados apontaram.

6.3.3 Ameaça e reabertura: o debate diante da violência

Retomo agora o segundo caso escolhido para análise entre os pontos mais baixos no diagrama síntese da pesquisa (ver Gráfico 6.15). A experiência no Debate 2B enfrentou uma situação adversa para a argumentação segundo as mais variadas teorias discursivas: a da realização de um debate diante de uma ameaça ou forte constrangimento.

Já relatei em outros momentos como se intensificara a rivalidade entre os diferentes grupos envolvidos na briga de dois alunos no segundo semestre de 2015. Os planos de vingança já eram elaborados à surdina. Mas durante o debate, a ameaça se explicitou quando um aluno declarou a intenção de revanche, indicando veladamente um dos alvos ali presente.

A discussão na turma havia já passado da fase inicial com diferentes relatos sobre a briga, incluindo algumas reconstituições narradas da cena. Os alunos prosseguiram então para a ponderação das causas do desentendimento, inserindo, entre elas, as dificuldades de comunicação. Formados por vínculos de lealdade, afinidade e um senso estratégico de preservação, os grupos de alunos também eram questionados como fator de desarmonia na Escola, à medida que “sectarizam” interesses e relações. Mas para o Aluno 7B, eles são necessários:

> **Aluno 7B**: – O que eu acho de verdade é que deveria ter grupo sim porque, assim, as pessoas não são iguais às outras. Tem pessoas que se dão melhor com uma, que não se dão melhor com outras... Então sempre aqueles que têm os mesmos *hobbies*, que gostam das mesmas coisas ficam perto, vai ficar longe dos outros. Isso vai evitar briga naquele grupo também porque as pessoas já se conhecem, já se gostam. Se for pra acontecer alguma coisa com o outro grupo, então, a verdade é que tem algum atrito ali, alguma coisa que não bate. Mas a briga surge.

O Aluno 7B tornou-se o ponto focal do debate, assim como ocorreu com o Aluno 2C no caso que acabamos de rever (na discussão sobre a maconha). Também teve uma postura ativa ao expor suas posições, ainda que sabendo-as contrárias à opinião da maioria presente. Foi do alto dessa autenticidade, encarando seus colegas diretamente, sem alterar o tom de voz nem fazer grandes gestos, levantando a mão e aguardando pacientemente a vez de fala, que o Aluno 7B

comunicou ser contrário à comunicação como solução para o impasse entre os grupos: “Não adianta conversar”. Pressionado por todos os participantes que se revezavam na defesa de uma saída dialogada para a discórdia entre os grupos, o Aluno 7B sai então do *corner:*

A ameaça

A **secretaria** (administração escolar) como o lugar da denúncia;

Aluno 7B: – Só que o inferno não vai ser na Escola. A gente não vai fazer isso de novo pra poder ser suspenso. (...) A gente já sabe que todo mundo tá envolvido, a gente já sabe de conversa que caguetaram todos vocês. Os próprios amigos que vocês confiam caguetaram vocês. Falaram agora **lá na secretaria** quem que tá envolvido. Então, ou... Igual você falou agora. Foi ridículo? Tá, mas você tava lá, você era o único menino que tava lá na hora e você não quis separar.

Honra ferida na humilhação de uma briga considerada injusta porque desigual

Aluno 3B: – Hã? Não, eu não separei, eu cheguei só logo depois...

Aluno 7B: – Foi ridícula aquela briga que eles tavam lá no chão. Eu fui tentar separar. Não deixaram. Porque eu vi e tava ridículo. Você viu e não quis separar.

Aluno 3B: – É, eu não separei.

Constrangimento

Demanda de **sinceridade**

Aluno 7B: – Por isso mesmo você não tem que falar coisa que não condiz com a sua realidade... Você acabou de falar que tava ridículo. Aqui também foi ridículo. Você não quis separar...

Apontamento de um alvo

Aluno 7B: – Pera[16], se **você** disse que era ridículo, você deveria ir separar. Agora, que vai acontecer, vai. Todos os envolvidos vai tomar um pau da gente. Vai dar um pau em cada um. Porque pra cada um deles, a gente tem sete.
O sangue que saiu do (Aluno X), o dobro vai sair deles. Então não adianta você querer defender seus amigos. Se **você** quiser defender, **você** vai entrar também, entendeu?

Aluno 3B: – Não, *brother*, não é questão disso...

Aluno 7B: – Madeira, prego...

[16] “Pera”: forma reduzida de pedir “espera”. Nesse momento, o Aluno 7B que, durante todo o debate cumpriu as normas de não interrupção da fala do colega, pede, com um gesto firme de mãos, que não o interrompam.

Especialmente os dois colegas envolvidos na discussão anterior somaram juntos 35% das tomadas de fala em todo o debate. Mas o autor da ameaça concentrou sozinho 27,7% do total, enquanto o Aluno 3B (ameaçado) reservou-se a 7,2%. Depois da troca discursiva ameaçadora, ele se calou no grupo – consequência mais comum nessas situações: a imposição de uma só voz sobre a outra, o que marginaliza ou impede a expressão do outro.

A turma do "deixa disso" não entrou em ação para defender o aluno ameaçado. Atuou para desconstruir a ideia de que a vingança violenta seria a melhor saída. Esse movimento começou pontuando a incapacidade de os próprios alunos responderem por si. O mau comportamento mereceria uma confirmação da tutela materna:

> **Aluna 16B**: – Eu acho que vai ter que resolver isso com as mães porque quem tá envolvido nisso, a mãe não deve saber. Então eu acho que deveria porque ninguém é o que é na Escola na frente da mãe. Então eu acho que deveria chamar todas as mães de quem tava e pronto.

Houve medo também. Duas alunas sugeriram não continuar o debate sobre esse tema por conta do risco de intensificar a "fofoca" e a distorção de informações na Escola. Os demais colegas não consideraram a proposta. E na sequência, um movimento coletivo se formou. Memórias foram acionadas, sustentando argumentos numa atitude de enfrentamento (e não fuga) do problema pelos próprios alunos, de forma afirmativa.

Para tanto, foi preciso que especialmente dois estudantes assumissem esse processo. Eles eram considerados "neutros" por não participarem de nenhum grupo envolvido na briga. Além disso, exerciam na ocasião uma liderança espontânea e simpática em diversas atividades na Escola[17]. Diante da ameaça do Aluno 7B, não se intimidaram nem recolheram a crítica.

[17] Pude observar a postura dos dois colegas na assembleia em defesa dos professores grevistas; na festa junina da escola em 2015; e nos intervalos entre as aulas. Eles transitam com desenvoltura, discursam e propõem ações aos colegas; são abordados e cumprimentados diversas vezes nos corredores; lideram clubes escolares.

> **Aluno 4B**: – É difícil pensar que num dia em que a gente vive agora, com tantos meios de comunicação – mesmo até o *Whatsapp*[18] que causa provocação e tudo o mais – é.., a gente tenha que resolver assuntos boçais, sabe, na porrada?

As propostas de paz encontraram a resistência do Aluno 7B, que se entrincheirou. Até o fim do debate, ouviu do Aluno 1B que sua atitude era hipócrita (porque propunha repetir uma ação com características de injustiça e covardia, tanto quanto o estudante que batera em seu amigo). Também foi lembrado pela Aluna 13B sobre o risco de piores consequências. Ela, que antes sugerira o perdão e fora ridicularizada por ele e outros, foi então reincorporada na argumentação coletiva.

As sugestões práticas:

Memória de uma boa experiência: roda de conversa

Aluno 4B: – Vou citar um exemplo bem, bem bobo assim, mas que aconteceu. No ano passado, o 1ºD tinha um problema, mas era muito forte mesmo, de falta de respeito com a (Professora ABCD). E chegou no ponto de a gente ter que fazer uma roda de conversa entre ela, a (Diretora), a (Vice-Diretora), a (Coordenadora) e a nossa sala. E, assim, não mudou muita coisa, mas nessa roda de conversa, a gente ouviu a opinião dela, ela ouviu a nossa. Então a gente soube respeitar um espaço um do outro. Então, eu sei que, se tivesse continuado, assim, sem essa roda de conversa, ia gerar conflito – e coisa brava porque tinha gente que não gostava dela de verdade.

Mediação de um par

Aluno 4B: – Então, é coisas assim que a gente pode mudar mesmo com dificuldade, mesmo que a maioria queira briga. Vai ter sempre um que vai pensar, que vai ter cabeça. Não tem como, a gente não é homem das cavernas. A gente sabe pensar, a gente tem consciência dos nossos atos. Então, sempre vai ter um que vai falar: ‘mano, beleza, eu quero briga, mas eu sei que isso vai dar errado’. Então apela pra esse um, nem que seja um debate, uma roda de conversa.

Apoio familiar, mas com reforço à autonomia para a solução do conflito

Aluno 4B: –Como disse, tudo bem, a nossa mãe não tem nada a ver com isso, mas ela é uma pessoa responsável, ela vai tá lá com pulso firme, sabe, com uma base. Falar: ‘ó, mãe, tá acontecendo isso, isso, isso, mas eu posso, deixa eu tentar resolver’. Uma roda de conversa.

---

[18] *Whatsapp* – Aplicativo de comunicação instantânea entre telefones celulares via conexão por internet móvel.

A experiência citada pelo Aluno 4B de uma “roda de conversa” envolvendo a equipe diretiva da Escola, ao lado de alunos e da professora, foi resgatada nessa ocasião e trazida ao centro do debate. A vice-diretora é a profissional destacada na Alberto Torres para o trabalho de mediação escolar, mas os alunos não reconhecem especificamente nela essa figura central. Ao serem questionados outras vezes por mim sobre a quem recorrem quando há algum conflito, eles citaram a diretoria como um todo e outros colegas[19].

Houve aqui, no entanto, o reconhecimento de envolvimento amplo da equipe pedagógica para lidar enfaticamente com a existência de um problema, falar sobre ele e negociar um entendimento entre todos os concernidos. Trazer essa lembrança para uma nova situação de conflito – em que o próprio aluno exerce o papel mediador – é um indicador de que aquele aprendizado prático teve uma ação prolongada e irradiada no corpo discente.

Este não foi o único exemplo lembrado pelos alunos. A Aluna 15B citou o desentendimento da turma no início do ano, sem detalhar as formas de solução. Mas foi complementada pelo colega que vê na palavra dialogada um recurso de autorregulação nos grupos sociais formados na Escola:

> **Aluna 15B**: – É... lembrando né, já que aconteceu tudo isso: no começo do ano, a nossa sala teve uma grande dificuldade porque, antes... a maioria daqui é do 1ºB, e a outra parte é do 1ºD. Aí ficou um pouco desse conflito no começo do ano, mas daí conseguiu acertar e não precisou de nenhuma outra briga, de soco, tapa...
> **Aluno 1B**: – Precisou só dialogar.
> **Aluna 15B**: – É... A gente conseguiu ter uma convivência legal.

O modelo de comunicação sugerido a seguir pelo Aluno 6B é inclusivo, plural e crítico. Ele faz a própria distinção entre diálogo e discurso:

[19] Notemos a ambiguidade da resposta diante das críticas sobre a atuação da diretoria no episódio da briga dos alunos, bem como sobre as dificuldades de comunicação e sobre as características de uma gestão considerada impositiva. Em outras ocasiões, eles reforçam seu papel mediador. Em eventos comemorativos, em que há descontração na Escola, a Diretora e demais membros do corpo pedagógico estão inteiramente integrados com os alunos, que usam suas páginas de Facebook para expressar uma relação de proximidade e entendimento.

> **Aluno 6B**: – Então, tem um negócio que a (Aluna 15B) tava falando, de conversar. Não adianta nada chegar, aí todo mundo baixar a orelha e ficar escutando alguém falar, entendeu? Tem que todo mundo falar pra se entender. Não adianta ficar escutando um só, um só, baixar a orelha e depois sair e voltar tudo de novo, brigar, discutir...

A partir do comentário do Aluno 6B, a Aluna 15B retoma a ideia sugerida antes: desenvolver um debate, como o que estávamos tendo, especificamente com os grupos envolvidos na briga. Ela reconhece as dificuldades de empatia para que uma situação dialogada produza entendimento imediato.

> **Aluna 15B**: É que, o que eu também quis dizer, (Aluno 6B), tava falando que conversar assim vai "ficar" na hora, vai ficar de cabeça baixa, mas por mais que fiquem de cabeça baixa, eles podem ter uma reflexão e pensar antes de fazer qualquer coisa. A conversa entre eles também vai ser meio difícil, mas vai adiantar alguma coisa.

A solução mais rápida, sugeriram alguns, seria mesmo chamar as mães até a Escola para que soubessem do conflito e interferissem. Afinal, seriam responsáveis legalmente pelos filhos. A Aluna 1B estende a sugestão, compreendendo-a como uma questão que afeta toda a comunidade, encarando-a como tema para uma discussão pública no sistema escolar – e passível de medidas disciplinares claras:

> **Aluna 1B**: – Eu acho que resolver uma briga com mais briga não vai dar um resultado positivo [...]. E o que a (Aluna 16B) falou sobre reunir as mães, não só as mães, como toda a corporação da Escola, conversar com esses alunos. Duvido que sairia briga ali na hora e até depois, porque caso deixasse avisado, se entrasse realmente em acordo, que seriam expulsos, ninguém ia cometer uma briga [...]. Ou, se quiser, é porque não liga pra vida de estudante e prefere priorizar uma briga do que o próprio futuro.

A perspectiva de enfrentamento do problema passou por um movimento de ampliação. Da proposta inicial de mediação entre os envolvidos, sugeriu-se o envolvimento das famílias e depois a inclusão de toda a comunidade escolar. Ao final, e mais uma vez juntos, os alunos dramatizaram o prolongamento do problema além de uma "querela" escolar, tomando-o um potencial de risco social bem maior.

> **Aluno 1B**: – ...Pior que a consequência de um nariz quebrado é... porque isso foi um confronto de um contra um, né? Daí você imagina um confronto de um contra sete. Daí você assiste jornal já pensa, já imagina umas brigas de gangues tipo Palmeiras e Corinthians, tá ligado?
> **Aluno 6B**: – Torcida organizada.
> **Aluno 1B**: – É... torcida organizada. Já imagina os caras se matando por causa de time e, tipo, você imagina aquela cena de uma pessoa morrendo. Ou seja: além de ter consequências maiores, a consciência dos sete será que vai estar limpa, realmente? Batendo numa pessoa só? Será que depois que você ver o sangue daquele moleque... ok, o (Aluno Y) viu, ele fez aqui, mas tava um contra um... Mas quando os sete tiver batendo naquele e aquele já tiver sufocando pra morrer, né (porque sete contra um, muito cá entre a gente, né, é improvável uma pessoa bater em sete)... quando aquele cara estiver ali prestes a morrer ou entrar em coma, será que a mente de vocês vai estar: 'poxa, eu fiz a coisa certa. Legal. Me vinguei, meu amigo tá lá com o nariz quebrado e agora eu fiz a mesma coisa aqui com um no chão'.

O apelo à consciência ao final desse processo engajado dos alunos levou o Aluno 7B a expor suas motivações na defesa de uma revanche. A resposta física é considerada por ele como a alternativa possível para o sentimento de injustiça e para as dificuldades de comunicação.

> **Aluno 7B**: – Não é uma questão de vingança a gente querer bater no outro. Não é uma questão de satisfação pessoal pra gente. É uma questão da gente querer que isso pare e dar uma lição neles mesmo.

Uma análise literal do enunciado acima revelaria a insistência em fazer justiça com mais violência. Mas no contexto da interação ao longo do debate, ele indica a flexibilização de uma posição. Sua postura corporal também mudou nesse momento, tornando-se menos tensa. A apenas quatro tomadas de fala do encerramento do debate, o Aluno 7B baixa as guardas, embora com reservas:

> **Aluno 7B:** – Eu gostaria que vocês me dessem sugestões do que fazer sem ser diálogo porque diálogo não funcionou. Vocês têm alguma sugestão? Não, eu gostaria de respostas, né? Porque esse diálogo...

Várias sugestões já tinham sido oferecidas. Todas passavam pelo diálogo. O Aluno 7B as ouviu. Sua ação de solicitar sugestões não foi sinal de desconsideração por tudo o que fora dito antes, mas de sinalização de que estava aberto a elas. A

busca das implicaturas permite apontar uma resposta menos aparente. O que exatamente ele consideraria como uma negociação aceitável? Ele nega o diálogo, mas mal sabe que já está dialogando. Ao final, indicou um princípio que teria sido a chave para reabrir sua disposição para um posicionamento menos violento:

> **Aluno 7B:** – Não, não quero prejudicar a mãe de ninguém. [Referindo-se à possibilidade de culpabilização dos pais ou responsáveis em eventual crime cometido pelos filhos menores de idade.]

Não houve tempo suficiente para mais esclarecimentos e propostas ao final de 40 minutos de debate. Nos últimos momentos, a atenção para cada participação começava a ser comprometida pelas falas paralelas de tantos alunos presentes (26) na sala. Outro debate deveria dar continuidade ao tema, a depender do interesse dos alunos. Por problemas no calendário escolar, não tive a oportunidade de voltar à sala e concluir a discussão. Sabe-se apenas que a vingança não ocorreu e que os dois alunos envolvidos na briga não retornaram à Escola.

6.4 ALGUNS ACHADOS GERAIS

A comparação entre os debates pode ser traiçoeira. Se baseada apenas nas características das falas, ela esconde peculiaridades como número de alunos presentes na sala, tema do debate, vínculos ou rupturas que marcam o ritmo e o “clima” do ambiente. Por isso, inicialmente busquei partir de um resultado geral para tentar compreender, no detalhe, algumas variações que se mostraram interessantes no “interior” de cada encontro com os alunos. As questões específicas que rondam nossas hipóteses serão abordadas nos capítulos seguintes. Antes, porém, faço um movimento contrário de análise para ampliar a percepção sobre como, na soma, os debates se caracterizaram de acordo com as categorias utilizadas.

No balanço geral houve um equilíbrio entre homens e mulheres presentes nas salas, à exceção do último encontro (com a turma do terceiro ano), em que apenas um garoto participou, ao lado de cinco garotas. Assim, houve uma pequena

diferença na concentração de tomadas de fala segundo a distinção de gênero: 51% para as mulheres e 49% para os homens. Especificamente no debate sobre "machismo *x* feminismo", as mulheres assumiram a fala 45 vezes enquanto os homens, 35. No entanto, havia duas mulheres a menos na sala do que homens e dez (das 12 presentes) falaram pelo menos uma vez; entre os homens, eram 14 na sala e 10 participaram.

Na distribuição de tomadas de fala por indivíduos, sobressaem-se aqueles alunos que assumem certa liderança, pelo menos em termos de argumentação pública. Na turma B, por exemplo, um único aluno concentrou 50,8% de todas as falas. Em segundo lugar, ficou o Aluno 7B, autor da ameaça relatada no item anterior. Entre as mulheres, houve mais distribuição de vozes – porém, também com concentração em poucas (menos de cinco mulheres, em média, responderam por 50% ou mais das tomadas de fala nas turmas; entre os homens, a turma A contou com quatro líderes, mas nos demais grupos, pelo menos metade dos enunciados foi proferida por apenas dois participantes). Nota-se, assim, uma diferença na **explicitação** da capacidade discursiva (além do interesse e da vontade).

Em 91% dos casos, os alunos usam sentenças declarativas em seus enunciados, seguidas de longe por orações interrogativas (5,4%), exclamativas (3%) e imperativas (0,6%). Ao verificar como conjugam suas falas, situando-se ou inserindo o(s) outro(s) em suas narrativas, encontrei uma grande concentração de um autor apenas implícito. Na maioria dos casos, ele faz apontamentos na terceira pessoal do singular ou do plural (o que antes chamei de "impessoal" e, no gráfico a seguir, de "Ele / eles(s)"). A conjugação dos sujeitos teve a seguinte distribuição:

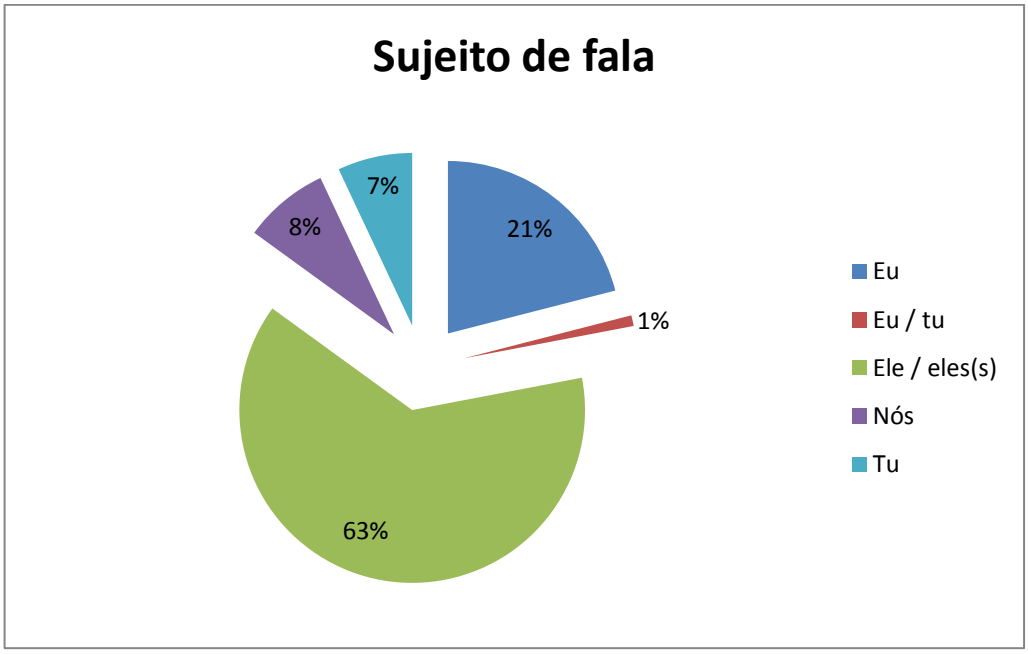


Gráfico 6.19: Concentração de enunciados conforme o sujeito de fala em todos os debates.

Quando “nós” é o autor explícito da fala, conjugando-se na primeira pessoa do plural, há mais enunciados com opiniões explícitas e explicadas. Vinculando-se a um coletivo presente, é possível que o enunciador sinta a responsabilidade de assumir uma posição racional, o que torna seu argumento disposto à aceitação do grupo. Falas não “arrazoadas” são tratadas com menos respeito (e certo grau de ironia) pelos colegas. Um caso claro foram as posições pouco justificadas e ambíguas do aluno contrário à descriminalização do consumo de maconha. Ele não se isolou do grupo apenas porque tinha uma opinião divergente, mas porque não a fundamentava o suficiente na visão dos colegas. Na turma A, por exemplo, um debate sobre o mesmo tema também apresentou divisões, mas a ponderação argumentativa de ambos os lados ajudou a sustentar a interação de forma mais consistente.

O uso do pronome “eu” ou da conjugação na primeira pessoal do singular, no entanto, parece favorecer a fundamentação racional dos argumentos. Tentarei verificar as questões específicas da emergência desses sujeitos logo mais. Por ora, antecipo o quadro geral:

Tabela 6.5 – Opiniões e fundamentações entre sujeitos de fala

	Eu	**Tu**	**Nós**	**Ele/Ela(s)**
1 ou mais argumentos	73,15%	47,3%	83%	55,6
Nenhum argumento	23,85%	52,7%	17%	44,4%
1 ou mais justificativas	26,3%	18,1%	8,6%	8,8%
Nenhuma justificativa	73,7%	91,2%	81,8%	91,46%

Os sujeitos se conectaram das mais diversas formas. Compreendo que estar em sala, ainda que reservado em seu silêncio, já é uma maneira de o indivíduo se relacionar em seu grupo durante o encontro. E em alguns casos, manter-se calado exige grandes esforços de autocontrole e reflexão interna. O silêncio pode ainda ser apaziguador dos conflitos que se armam em meio à comunicação distorcida ou à explicitação dos comandos de honra e vaidade. Não é justo, portanto, concluir que os estudantes calados ao longo dos debates mostraram-se "apáticos" ou desinteressados. Da mesma forma, não me parece sério recomendar superficialmente que é preciso debater a todo instante sobre os desgastes nas interações escolares[20].

No entanto, a "matéria" que temos em mãos são as narrativas dos alunos – e são elas nosso objeto de investigação. Podemos analisar como, por meio delas, seus enunciadores interpelam-se quando participam de um dispositivo argumentativo como os que realizamos. A indicação de "nenhuma conexão", no próximo gráfico, deve ser avaliada, assim, em função exclusivamente da natureza do dado empírico tratado. Categorizamos (conforme já citado antes) as conexões entre os interlocutores como **diretas** (quando falam explicitamente com um ou mais

[20] Outros mecanismos vêm sendo testados nas escolas, especialmente com procedimentos terapêuticos que promovam uma "gestão da raiva" (WIDE, 2002; PUTZU-WILLIAMS, 2015) em todo o ambiente escolar. Eles passam por tentar compreender as razões silenciadas que levam os estudantes a ímpetos agressivos. Em outros casos, psicodrama, terapia corporal, artes e outros recursos são usados sem demandas de explicitação racionalizada de sentimentos e opiniões. Nos Estados Unidos, organizações não-governamentais como a Holistic Life Foundation (2016) firmam parcerias com escolas públicas para substituir as punições disciplinares por meditação, yoga e artes orientais como Tai-Chi.

colegas, chamando-os pelo nome, de forma vocativa ou imperativa) ou **indiretas** (apenas citando o outro). E chegamos à seguinte distribuição:

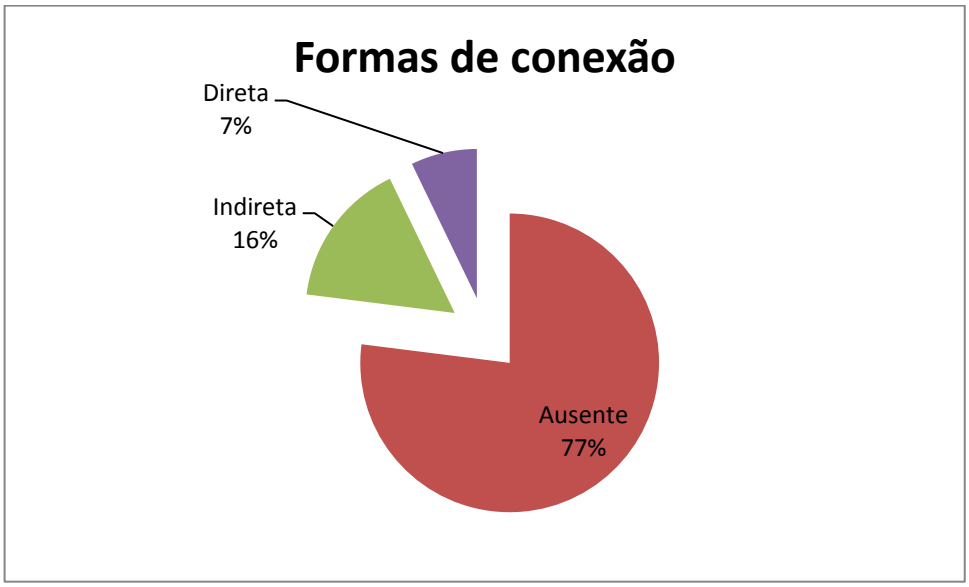


Gráfico 6.20: Concentração de tomadas de fala conforme tipos de conexões em todos os debates.

Lembremo-nos que não necessariamente as conexões diretas são as mais favoráveis às normas implícitas do debate (de respeito, consideração da opinião alheia, garantia de igualdade e liberdade de todos). A discussão sobre a descriminalização do consumo de maconha, que polarizou a turma contra um colega, foi a que teve mais conexões diretas. As ofensas, as críticas ácidas e as tentativas de deslegitimar a participação divergente foram feitas de forma canalizada. Nesse quesito, em segundo lugar ficou o debate na turma B sobre a briga na Escola, em que houve o episódio da ameaça.

A seguir, um quadro geral aponta para os principais atos de fala identificados entre todos os debates. Eles são resultado de uma leitura inicial, apontando o propósito da fala do aluno (SEARLE, 1979). A partir dessa classificação mais espontânea, prossegui à aglutinação por verbos semelhantes (complementar e acrescentar; confirmar e atestar; avaliar e opinar, entre outros). Uma terceira etapa foi um novo movimento de síntese, formando três grandes grupos de atos de fala conforme o enredamento que a ação sugere ao(s) interlocutor(es). Lembrando que o diagrama permite ver uma combinação entre a intenção do enunciador, sua própria

inclusão como autor, a forma de consideração e a interpelação ao outro. Mas a indicação de sua ação, como primeiro elemento de uma práxis, permite afirmar que os estudantes vão construindo coletivamente sua participação no exercício argumentativo (*tag team)*, confirmando o que avaliamos em mais profundidade em algumas sequências narrativas. Eles também atendem a um chamado (respondendo à mediadora ou a si próprios) e vão se reforçando ao longo dos debates, atestando relatos, referendando outras falas. Existe aí uma operação de adição. Confrontos e contestações indicam o elemento crítico presente que, por sua vez, produz esclarecimentos.

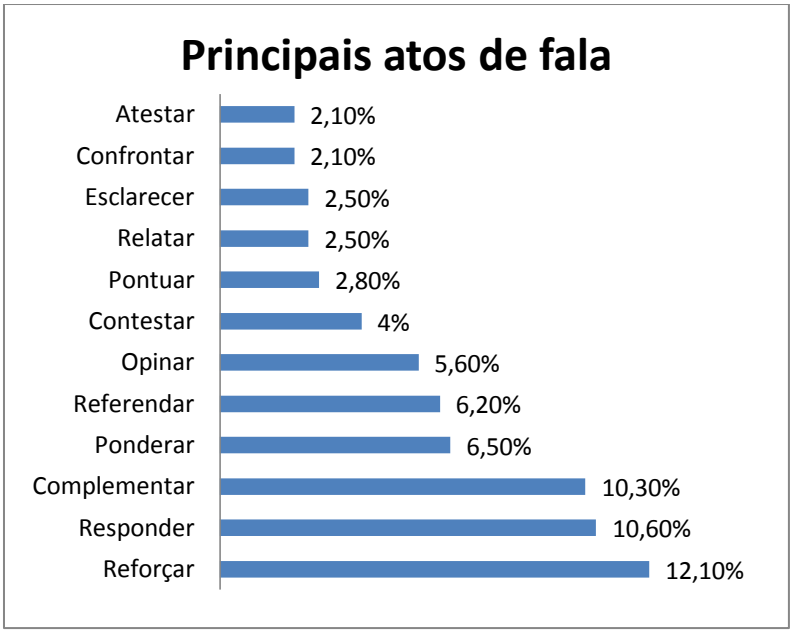


Gráfico 6.21: Atos de fala com representação superior a 2% na soma dos debates.

Quando comparamos os atos de fala entre os diferentes sujeitos, encontramos algumas distinções. A conjugação na terceira pessoa (do singular ou do plural – ou simplesmente “impessoal”, como a denomino em várias ocasiões) tem o propósito de ponderar (12,9%) um argumento anterior. É a forma usada para questionar, checar, colocar os pontos de vista em suspenso para um teste de equilíbrio e de verdade. Se somarmos esse verbo a “contestar” (6,1%), que tem uma intensidade negadora maior, encontramos um sujeito marcadamente crítico no uso da palavra. Para tanto, ele não compromete sua autoria, não entrega seu “eu” para

exercer a função questionadora de forma tão marcante. Mas é claro que ele está ali, assim como quando se dirige ao outro, chamando-o por “tu”. Nesse caso, o confronto dirige a palavra (em 15% dos enunciados), seguido pela ponderação (8,7%), pela contestação (6,3%) e, só depois, pelo reforço à opinião alheia (5,3%). O “eu” também pondera, obviamente (em 6,2% das tomadas de fala), mas de maneira menos concentrada porque está preocupado em relatar-se (6,1%) e em reforçar o outro (5,6%).

Por fim, em nenhum debate houve mais marcadores de divergência do que de convergência. É possível dizer que os alunos tenderam ao entendimento nos diversos temas tratados. Mas, à exceção de dois debates, essa foi uma concordância fraca, em que os enunciados se concentraram mais no primeiro patamar de convergência (bastando, para tanto, confirmar uma opinião ou assentir). Na gradação que propusemos, há uma demanda mais rigorosa para os entendimentos completos, intensos, ampliados: eles devem “selar” a opinião vigente, com novos fundamentos ou juízos evidentes de valor. E isso ocorreu muito pouco – razão pela qual o eixo da convergência não avançou mais.

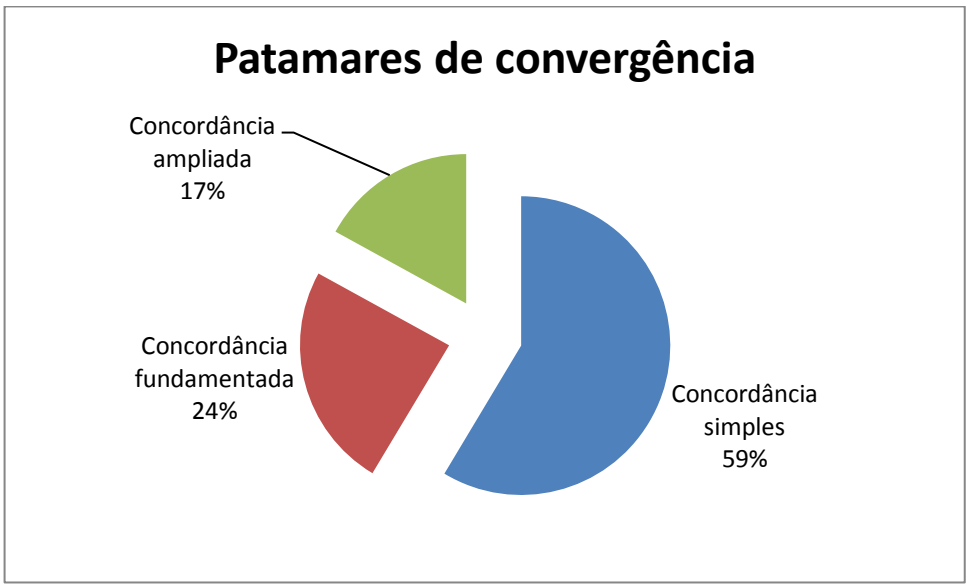


Gráfico 6.22: Distribuição de tomadas de fala por níveis de concordância em todos os debates.

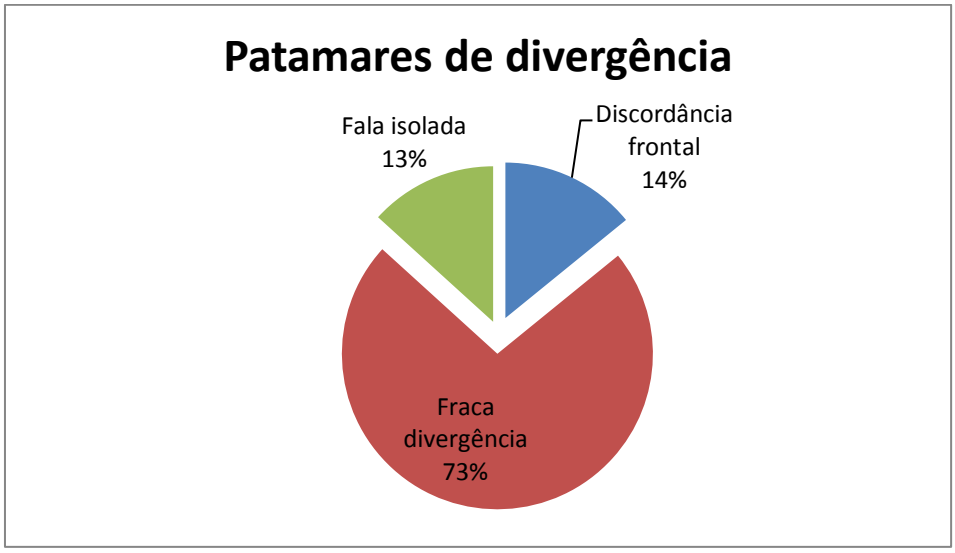


Gráfico 6.23: Distribuição de tomadas de fala por níveis de divergência em todos os debates.

A mesma ausência de “intensidade” ocorreu entre as discordâncias. Elas foram explicitadas, mas sem fundamentações (o que significaria uma posição mais enfática). O isolamento da fala foi tratado como um patamar de divergência naqueles casos em que o enunciado segue uma rota de discordância, complementando dados, e se desvia, interrompendo o movimento a favor de um entendimento.

E houve ainda um volume de enunciados “neutros” (se é que isso é possível)[21] que não pendem claramente para uma divergência nem para a convergência. Eles representaram 11,2% de todas as tomadas de fala e contribuíram para arrastar o indicador de convergência para um ponto médio. Eles exercem, no entanto, uma função importante na interação discursiva porque permitem pontes entre os interlocutores. São usados, por exemplo, para solicitar informações.

Considerados os dados gerais da pesquisa, apresentarei as reflexões nos próximos capítulos sobre três aspectos tratados como hipóteses: 1) as relações dos sujeitos com a palavra negociada fortalecem a percepção da própria capacidade de argumentar e afirmar a subjetividade no ambiente escolar; 2) os debates permitem as trocas intersubjetivas que implicam em formas de reconhecimento do outro; 3) o engajamento na situação discursiva fortalece um “senso de nós”, baseado numa confiança interpessoal fortalecida.

[21] Reconheço a inadequação do termo neutro, mas insisti nele para favorecer uma distinção entre convergência e divergência. Trata-se de um enunciado que não pende claramente para um lado ou outro.

7 EU

> **Aluno 1B:** [...] É, eu frequentava, frequento ainda, uma biblioteca aqui na... depois da Teodoro, e tipo, lá eu sempre assino uma ficha, né. E aí vai informando seu nome, a série em que você tá e minha cor. Eu queria saber por que que eles fazem isso, sabe? Por que... É, eu ia lá, tipo, eu chegava lá e colocava minha cor pardo, né. Daí, tipo, né, antes eu dava uma olhada assim, tipo subindo assim, vendo quem colocava: branco, branco, branco, branco, branco, branco, branco. Outra coisa: a gente hoje tem oportunidades que se a gente agarrar, se esforçar, a gente pode passar numa boa faculdade, até mesmo sem precisar de cota. Então eu acho que se a pessoa, independente da cor dela, como já falaram, se ela se esforçar e buscar ali, ela pode conseguir entrar naquela faculdade que ela quer, certo?

A experiência como recurso de verificação da identidade e sua relação no mundo, diria Jean-Paul Sartre, é o caminho do conhecimento. Não apenas porque a situa num tempo presente, mas porque projeta uma possibilidade: "To understand is to change, to go beyond one *self*" (SARTRE, 1968, p. 18). Assim, a palavra freireana compreendida como práxis encontra a acolhida também do filósofo existencialista, para quem a ação é que abre caminho para o entendimento concreto do indivíduo.

O Aluno 1B, em sua afirmação de cor de pele na ficha da biblioteca, assume uma característica de sua identidade. Confirmar-se pardo, no entanto, é um ato de conferência executado em relação a todas as outras respostas com as quais ele se compara ao procurar, ativamente, compreender com quem divide as estantes de livros. Sua existência subjetiva é feita de uma matéria mais abrangente do que as inscrições em seu DNA: "aquele homem […] é definido **simultaneamente** por suas necessidades, por suas condições materiais de existência, e pela natureza do seu trabalho – isto é, pela luta dele contra coisas e contra homens" (SARTRE, 1968, p. 14, tradução e grifo nosso[1]). Para trazer à tona esse indivíduo em luta, Sartre (1969, p. 57) então sugere o método de procurar as mediações pelas quais o sujeito concreto possa emergir em meio às contradições que marcam sua vida em sociedade.

Com isso, não se pretende chegar a uma posição essencialista de identidade. Pelo contrário, é o caso de encontrar as **relações** que constituem as subjetividades e compõem os **projetos** humanos. "Para obter uma verdade qualquer sobre mim

[1] Todas as citações de Sartre (1968) em português foram traduzidas livremente por mim.

mesmo, é preciso que eu passe pelo outro. O outro é indispensável a minha existência, tanto quanto, aliás, ao conhecimento que eu tenho de mim mesmo" (SARTRE, 2009, p. 632).

O Aluno 1B, no relato anterior, vai formando percepções acerca de si mesmo a partir de uma ação verificadora de outras respostas na biblioteca. Sua constatação afirmativa de cor de pele vem acompanhada de outros componentes que marcam sua identidade social, como sua posição de classe. Essa descoberta, no entanto, é fruto de um engajamento. Ao narrar o episódio, o estudante leva o interlocutor a voltar àquela situação em que ele se surpreendeu, na visita à biblioteca, ao constatar que executara um ato não previsto, inesperado, "impróprio" para um aluno de escola pública e, ainda por cima, não branco. É com estranhamento que ele se constata o único pardo na lista, mas também como uma confirmação de sua distinção. Relatar sua experiência num equipamento público em bairro de classe alta na capital paulista indica uma operação vaidosa de uma vontade de superar a exclusão. Traz embutida uma autoestima em luta para ascender. Faz-se exemplo para os colegas, espelho para quem queira empreender o mesmo **projeto** de ascensão, rompendo barreiras impostas pela condição.

Faço esse preâmbulo para iniciar o capítulo em que trato da **percepção de si** demonstrada pelos alunos durante os exercícios argumentativos e da maneira como se veem sendo capazes ou não de acionar suas potencialidades para a ação em seus contextos. Afinal, "o que queremos dizer é que um homem não é outra coisa que uma série de empreendimentos, que ele é a soma, a organização, o conjunto das relações que constituem esses empreendimentos" (SARTRE 2009, p. 629). Isso significa incorporar as condições e os contextos como intrínsecos ao projeto humano.

Como vimos, Mead (1972) desenvolvera a ideia de reflexividade do sujeito: ele é composto por uma parte espontânea, ativa, original (o "Eu") e também pela parte que reflete a percepção do outro ("Me"), antecipando suas apreciações e moldando assim suas atitudes. Dessa forma, o indivíduo é sujeito e objeto ao mesmo tempo. Sua concepção como esse ser complexo (que constrói suas percepções sobre si mesmo a partir das experiências) fornece aqui a diretriz para a análise sobre a forma como o *self* se apresenta nos exercícios argumentativos na Escola. As percepções de si (com as variações na autoimagem, autoestima, autoconfiança) não puderam ser apreendidas em sua maneira mais completa. Nem

poderia ser esse o objetivo da pesquisa, dadas suas limitações metodológicas. O propósito era compreender de que maneira as argumentações mediadas podem favorecer expressões de subjetividade, em especial aquelas relacionadas a um senso de eficácia política em suas ações.

Para situar a análise, revejo algumas bases teóricas sobre a composição da subjetividade e que me orientam na avaliação sobre as narrativas desenvolvidas pelos estudantes como sujeitos situados em seu contexto – portanto, como sujeitos de discurso ao longo da experiência argumentativa realizada em campo. Aprofundo, na sequência, considerações sobre os conflitos em torno do projeto do protagonismo na Escola, contrapondo-o à perspectiva do empoderamento. Ao longo do texto, revelo como os alunos percebem sua capacidade e autonomia – em alguns casos, em momentos considerados transformadores para as identidades juvenis e também para mim, como pesquisadora.

7.1 *SELF*S CONTINGENTES

Tentar definir o sujeito, indo em busca do que constitui sua identidade, é render-se à impossibilidade de respostas exatas. Para Butler (1998), os sujeitos são assim, contingentes. Não há posições estáveis para as identidades descentradas.

> O “eu”, esse “eu”, é **constituído** por essas posições e essas “posições” não são meros produtos teóricos, mas princípios organizadores totalmente embutidos de práticas materiais e arranjos institucionais, aquelas matrizes de poder e discurso que me produzem como um “sujeito” viável. Com efeito, esse “eu” não seria um “eu” pensante e falante se não fosse pelas próprias posições a que me oponho, pois elas, as que sustentam que o sujeito deve ser dado de antemão, que o discurso é um instrumento ou reflexão desse sujeito, já fazem parte do que me constitui. (BUTLER, 1998, p. 18, grifo da autora)

Portanto, num estudo que busca compreender a emergência de uma subjetividade, é preciso antes colocar o sujeito como uma referência relativa, sob pena de apagar tudo o que está nele, antes dele, em torno dele, constituindo-o. Creio que é esse contrário que a narrativa do protagonismo juvenil executa. Esse

discurso sai de um vazio, de um ponto “morto”, como se nada existisse ao seu redor. Cria, nos termos de Butler (1998, p. 19-20), o “sujeito fantasmático”, que comanda suas ações de forma unilateral e instrumental. Mas é exatamente para que o ser sartriano possa agir politicamente que todas as exclusões e diferenciações que marcam sua constituição devem ser consideradas. “Aqui torna-se bastante urgente perguntar quem se qualifica como um ‘quem’, que estruturas sistemáticas de privação de poder tornam impossível para certas partes invocar o ‘eu’ [...]” (BUTLER, 1998, p. 23).

A ênfase de Butler, a partir da ótica feminista, chama a atenção para as contingências dos sujeitos adolescentes que não apenas estão na escola pública, mas são constituídos por ela e pelo universo de exclusões que ela sintetiza, produz e reproduz. O discurso do protagonismo quer instaurar uma ideia de autonomia “que encubra o rompimento que a constitui” (BUTLER, 1998, p.21). Isto é, o modelo de ensino integral “produziria” sujeitos autônomos que dependeriam exclusivamente de uma vontade acionada pela escola. Toda matéria que forma historicamente esses sujeitos é suspensa pela retórica. O sujeito é isolado do contexto, torna-se um sujeito pênsil e, portanto, enfraquecido.

Pensar a constituição do sujeito a partir de suas posições e das condições que articulam seus projetos significa, portanto, compreender que sua matéria não é fixa nem rígida, mas descentrada (HALL, 2003) e composta de uma matriz plural. Pelas linguagens, esse sujeito marca sua presença, explorando seu significado no mundo a partir de suas situações. A percepção de um indivíduo situado é o pré-requisito para que o “eu” possa expressar-se, construindo um relato de si (BUTLER, 2015). Não é possível a ele narrar sua própria história e suas experiências como se estivesse esvaziado de tudo o que lhe confere materialidade como sujeito.

Além das condições sociais, as normas morais também estão implicadas no sujeito narrador. Elas organizam o relato do indivíduo, ao mesmo tempo em que marcam as formas de interpretação das histórias, articulando as possibilidades de uma interação compreensiva. Sobre este aspecto, Charles Taylor (1989) compreende que os princípios morais fornecem *frameworks* distintivos da subjetividade. Ele constrói sua explicação sobre as fontes do *self* a partir do reconhecimento do indivíduo (mais ou menos consciente) sobre sua própria identidade:

> Saber quem eu sou é uma espécie de saber onde me posiciono. Minha identidade é definida por meus compromissos e identificações que me fornecem a moldura ou horizonte dentro do qual eu posso tentar determinar caso a caso o que é bom, ou válido, ou o que deve ser feito, ou o que eu endosso ou nego. Em outras palavras, é o horizonte em que eu sou capaz de tomar uma posição. (TAYLOR, 1989, p. 27, tradução nossa)[2]

Nessa moldura, cabem não apenas aquelas definições originais (ascendência familiar, cor de pele, condição social, tempo histórico em que vive e nacionalidade), como também as que são escolhidas (religião, residência, parceiros com quem compõe a vida) e ainda as normas com as quais o sujeito se identifica como referência para os julgamentos que fará das coisas e pessoas. Taylor (1989) as distingue como noções que apontam para as fontes de respeito, dignidade e percepção de uma vida plena.

Isso abrange aspectos importantes na explicação do autor: 1) o respeito associou-se à ideia de direitos que são devidos a alguém – um “alguém”, por sua vez, que deve ser prezado em sua autonomia; (2) a dignidade tem a ver com o senso de si mesmo, que depende razoavelmente dos poderes de expressão do indivíduo (TAYLOR, 1989, p. 18); (3) e, por fim, a plenitude da existência está na forma escolhida de viver a vida cotidiana.

> Assim, o fato de que nós agora damos tanta importância para o poder expressivo significa que nossas noções contemporâneas sobre o que é respeitar a integridade das pessoas incluem proteger a liberdade de expressar e desenvolver suas opiniões, de definir as próprias concepções de vida, de elaborar seus próprios planos de vida. (TAYLOR, 1989, p.25)

Taylor não vê possibilidade de estudar os sujeitos sem reconhecer o lugar essencial da linguagem em sua constituição, articulando as condições, posições, normas, senso de autonomia e de direitos. Ele reconhece, então, que outra característica fundamental do *self* é que ele só existe na relação com outros *selves.*

---

[2] Todas as citações de Taylor (1989) em português foram traduzidas por mim a partir do original em inglês.

Isso significa que estamos incorporados em redes de interlocução – ou, para Somers, em “narrativas públicas” (SOMERS, 1994, p. 618)[3].

Assim, chegamos à quarta conexão que forma o nexo do *self*: os sujeitos são formados pelas narrativas que dão sentido à existência em seu contexto social (porque ligam dimensões espaciais e temporais). Não estamos falando das histórias que contam, mas das que vivem. A própria vida é compreendida na forma narrada, acionando origens no passado, situações hoje e perspectivas para o futuro, em diferentes espacialidades: “social life is itself *storied* and [...] narrative is an *ontological condition of social life*” (SOMERS, 1994, p. 613-614, grifos da autora).

Quando a narrativa deixa de se situar apenas como uma representação das coisas e passa a ser entendida como formas de agir e de existir, a compreendemos como agência e nos aproximamos da emergência do sujeito político.

7.1.1 Ser político

Devemos reconhecer que a perspectiva de Taylor foi a de reconstituir o que chamou de origens do *self* a partir da história da modernidade ocidental. Ranabir Samaddar (2009) não vê possibilidade de se pensar da mesma maneira a identidade do sujeito em condições coloniais e pós-coloniais. Ele defende que outras molduras sejam pensadas para a resposta sobre a identidade. A questão de fundo é saber “como endereçar a contradição entre um sujeito definido pela liberdade do pensamento racional e o sujeito **aterrado** nas determinações da realidade material” (SAMADDAR, 2009, p. xv, tradução e grifo nossos).[4]

A noção de respeito a partir dos direitos conferidos e ligados à integridade, por exemplo, perde o sentido nos contextos dos quais Samaddar fala. O ator político, em sua opinião, não passa por uma ética do *self* (no sentido do cuidado de si), nem pelo termo “cidadão” – categoria que não consegue apreender um

---

[3] “Public narratives are those narratives attached to cultural and institutional formations larger than the single individual, to intersubjective networks of institutions, however local or grand, micro or macro-stories […] Public narratives range from the narratives of one´s family, to those of the workplace (organizational myths), church, government, and nation.” (SOMERS, 1994, p. 619)

[4] Todas as citações diretas obtidas do original em inglês de Samaddar (2009) foram traduzidas livremente por mim. Destaquei o termo aterrado pela ênfase que mantive na tradução literal de “grounded”.

contingente enorme de excluídos. Refugiados, mulheres sem autonomia, desempregados, populações deslocadas, indígenas desterritorializados, crianças e adolescentes, imigrantes ilegais, moradores de rua: nenhum deles é compreendido rigorosamente pela noção de cidadania.

> O sujeito político emerge não através de discursos, ou de noções filosóficas de um grande pensador, ou mesmo de alguns textos sagrados chamados de Constituição, mas como resultado de certa conjuntura de circunstâncias conflituosas. “Situações” criam “posições”. (SAMADDAR, 2009, p. xviii-xix)

O sujeito de Sartre conforma suas origens e formas de luta, por meio da ação; o sujeito de Butler relata essas origens e posições – pela qual exerce uma política do *self*; o sujeito de Taylor equipara origem, noções morais e de si (como agente entre outros na sociedade). Samaddar define o sujeito a partir do desequilíbrio inerente que o constitui. Nesse sentido, existir, para Samaddar, já é um ato político que excede as regras da política. Assim, a análise desse sujeito só pode ser feita a partir de seus conflitos.

A possível conciliação entre esse conjunto de intelectuais está na consideração de que, para todos eles, a comunicação desses contenciosos da vida é um elemento central que dá forma aos sujeitos. Eles emergem da conversação concreta; a possibilidade de transformação está na característica comunicativa e gregária do indivíduo (SAMADDAR, 2009, p. 18).

Ora, e o que é mesmo a política? “O que torna a política um objeto escandaloso é que a política é a atividade que tem por racionalidade própria a racionalidade do desentendimento” (RANCIÈRE, 1996, p. 14). Recuando à formação política grega, Rancière define a política como o campo em que são decididas as divisões do que é comum entre os indivíduos da comunidade. Cada um recebe em proporção ao valor que, por sua vez, acrescenta à sociedade. Ao povo nada é devido porque, originalmente, ele é desprovido de virtude. Com a dominância da lógica do mercado, temos hoje a virtude resumida ao capital.

> **Aluno 1B**: No nosso caso, gente, aqui a gente já sabe [porque é diferente dos alunos da escola privada]. A gente não paga um real... Paga, né, nossos impostos, mas, pô, eu tô pagando 10 mil pro meu filho, então lá vai ter uma boa administração. Vai ter um “governo”, um “governo”, um

> “governo”(!) privado, sabe, que vai cuidar dali. Aqui a gente não tem, né, aqui a gente não é ajudado. Ó, eu estudava numa escola que os malucos da oitava série espancava os alunos da quinta. Eu mesmo estudei numa escola assim, prova disso é que eu estudei numa escola assim. Pô, você vai deixar uns marmanjão fazendo... Outra coisa: *bullying*, né, que é outra coisa que todo mundo vive falando que acontece nas escolas e deve acontecer por causa disso, por causa das idades também. Então é uma coisa que deve ser pensada.

O que o povo recebia em troca, diz Rancière ainda sobre a constituição política grega, era a liberdade – nada próprio, portanto, já que esse é o direito que cabe a todos. Estabelecida a dicotomia entre igualdade e liberdade (que o Aluno 1B bem define), a política passa a ser o lugar do litígio sobre as divisões entre pobres e ricos – sobre o que se considera como a correta distribuição de bens e serviços.

No palco da política, a mesma distinção se faz na valoração da palavra: o *logos* está sempre relacionado à capacidade política de quem é ouvido na expectativa de que enuncia o justo. Contrapõe-se à palavra não entendida, tratada como “o barulho que designa prazer ou dor, consentimento ou revolta” (RANCIÈRE, 1996, p. 36), emitido por aqueles que são do povo – sem nome, sem “classe”, sem posse, sem gramática e sem direito. Fazer política é, então, executar ações pelas quais os sem voz passam a ser sujeitos de palavras, para o incômodo dos detentores do *logos* reconhecido.

Assim, encontramos os estudantes na pesquisa como sujeitos em luta para se constituir como seres de palavra. Eles trazem em si o embrião contestador, pela fase de formação da identidade. Agora que saem do casulo da família e vão conquistando uma vida própria, os adolescentes têm o desafio da expressão pública, que se soma ao inerente ato transgressor da política (MOUFFE, 1993).

> **Aluno 1B**: – Eu acho que é assim: tudo o que vem do nosso governo, a gente tem que discordar, sabe? Todas as “soluções”. Como o (Professor W) falou: quem queria só criticar há dez anos atrás, o cara [referindo-se ao governador do estado] tá há 20 anos só cuidando da nossa educação de São Paulo e não ajudava em nada. Uma hora ou outra, ia acontecer uma reorganização. Todo mundo sabia disso.

Em sua narrativa, os adolescentes relatam não uma igualdade, mas os conflitos que os situam como enunciadores. É desse ponto que suas narrativas são lidas e ouvidas. Busco elementos de uma percepção situada de si, de suas capacidades e condições, a partir das quais desenham seus **projetos**.

7.2 O SUJEITO SITUADO

Observar a expressão dos sujeitos de pesquisa nas narrativas sobre suas materialidades pressupõe ter um ponto de partida crítico a partir do qual se possa ver ou não possibilidades de ação. Afinal, como os alunos percebem a realidade objetiva em termos de relações de poder e condições (incluindo recursos e oportunidades) para suas realizações?

Devemos sempre lembrar que a escolha da pauta de discussões, pelos próprios alunos, já aponta para um questionamento sobre as matrizes que compõem seu universo de atenção naquela ocasião. Alguns temas debatidos são referentes à vivência escolar. Outros relacionam assuntos que extrapolam a própria Escola. Mas todos têm o conflito em seu cerne. Em alguns casos, não há propriamente uma divisão de opiniões acerca da temática geral. Por exemplo: todas as verbalizações sobre a merenda foram críticas à qualidade da alimentação escolar, assim como todos confirmaram que o funk é uma expressão legítima da cultura juvenil. No interior da discussão, no entanto, variações argumentativas foram notadas, indicando um trabalho efetivo de ponderação e questionamento enquanto os alunos se interpelaram. Acima de tudo, trazer à mesa cada um desses temas indica um movimento e uma vontade contestadora.

Ao analisar inicialmente a crítica feita pelos alunos, dividimos as tomadas de fala entre uma visão sobre relações de poder e uma visão sobre espaços e recursos materiais para suas ações. Em 53,4% das falas, os estudantes manifestaram algum ponto de vista indicador de uma relação de poder. Já as abordagens sobre espaços ou recursos para ação (uma visão mais material) representaram 31,6%; e outros 15% das falas não expressaram claramente uma visão nessas duas linhas. Há, portanto, o reconhecimento verbalizado sobre as situações que abrangem suas falas ou às quais elas se relacionam – o que denota, por si só, assumir uma posição na leitura de mundo feita naquele momento pelos alunos.

Nem sempre as falas expressam argumentos. Por exemplo:

> **Aluno 14A**: – É... E feminismo, acho que... Eu não sei o que é feminismo, mas acho que não é a mulher ter o mesmo direito que o homem, mas sim, acho que a mulher ser a melhor.

No exemplo acima, o Aluno 14A arrisca um conceito sobre feminismo, não assumindo um argumento sobre ele (pelo menos não de forma explícita), mas revelando que reconhece aí uma relação de poder baseada em gênero. Incluir todas as expressões das falas foi uma maneira de ampliar a interpretação do material empírico além do que pode estar "contido" nos limites de um fundamento arrazoado. Os alunos podem não apresentar claros argumentos, mas participar de argumentações – dois conceitos distintos esclarecidos por O´Keefe (1977) para a mesma palavra *argument*, no inglês, levando alguns analistas à confusão.

Com um quadro mais amplo de análise (percepções mais ou menos sutis, explícitas ou implícitas), outras variações puderam ser testadas. Ao destrinchar as percepções de poder entre subcategorias para identificar o tipo de relação percebida (entre submissão do sujeito em questão, autonomia ou disputa), encontramos preponderantemente uma manifestação crítica sobre condições de sujeição (39,2%). Mas há ainda um grande número de respostas vazias, em que o aluno manifesta que a questão abordada implica uma relação de poder, mas não aponta como a percebe (o que aconteceu em 31,6% das falas sobre relações de poder).

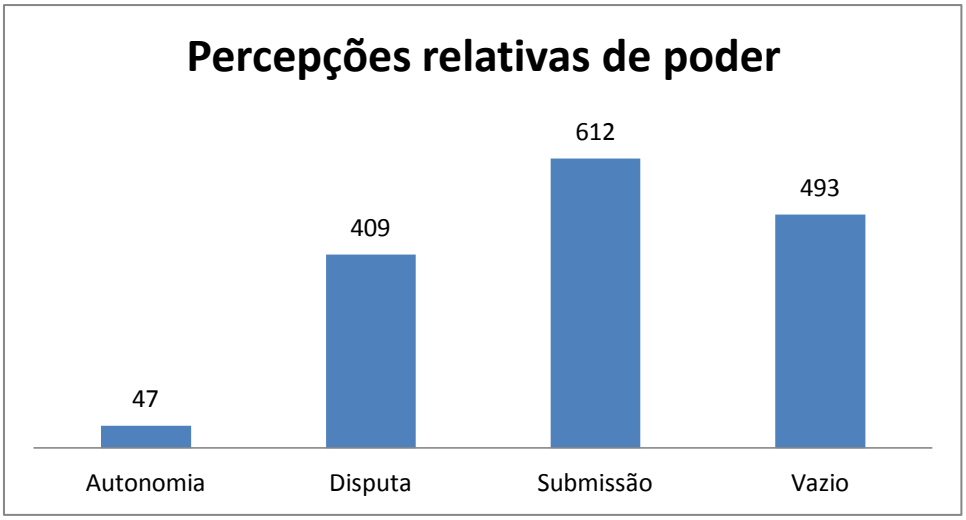


Gráfico 7.1: Distribuição das tomadas de fala conforme visões sobre relações de poder.

Entre as visões distintas sobre espaços e recursos para a ação, segui uma divisão semelhante entre: existente, inexistente ou existente, porém restrito. Nessa classificação, foram consideradas não apenas falas sobre recursos materiais, mas também sobre oportunidades de ação (ocasiões, condições de acesso etc).

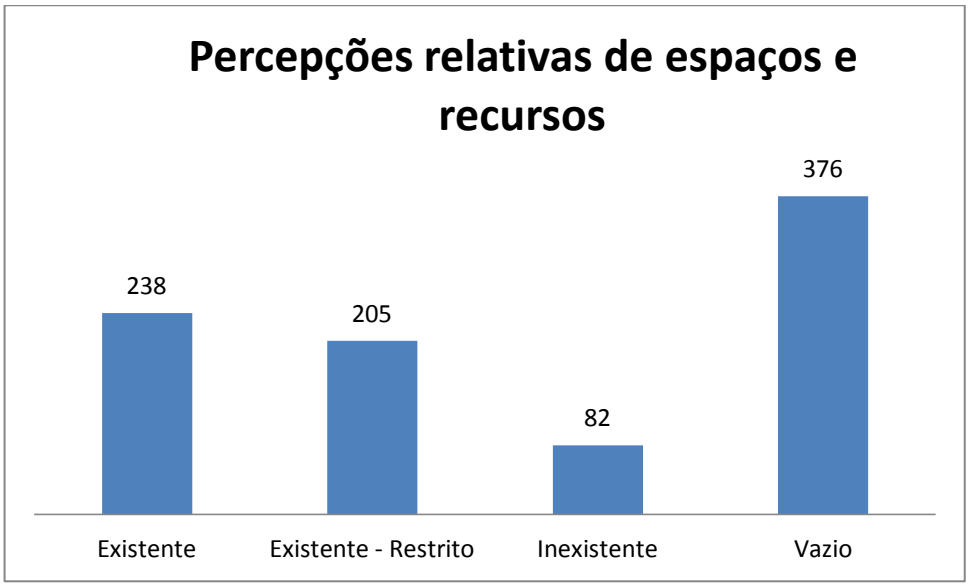


Gráfico 7.2: Distribuição de tomadas de fala conforme visões sobre espaços e recursos para ação.

Percebe-se que, entre as visões sobre espaços e recursos para ação, a concentração de percepções “vazias” foi ainda maior (41,7%), seguida por uma visão positiva sobre espaços existentes, geralmente relacionados à própria Escola.

Nota-se, então, que os estudantes abordam as questões da vida e da sociedade que lhe são pertinentes a partir de um olhar das relações de poder que abrangem um viés de sujeição. As questões materiais, por sua vez, não são percebidas majoritariamente por sua escassez ou insuficiência. A preponderância de uma posição acerca das submissões enxergadas no mundo e em suas relações pode apontar para uma questão específica da fase de vida dos alunos – a adolescência, um momento crucial para a construção da identidade subjetiva, como veremos adiante, e momento de contestação de normas e disciplinas.

Para entendermos para qual horizonte os estudantes miravam ao elaborar suas percepções de poder ou existência de espaços / recursos para ação, categorizamos o ângulo de fala – entre uma perspectiva micro (ou seja, a própria Escola) ou macro (extrapolando o espaço escolar e tratando de ambientes como

relações familiares, segurança pública, política educacional etc). Excluindo aquelas menções com percepção “vazia”, chegamos a 77,5% de análises situadas no território escolar e 22,5% além dele. Faço duas avaliações sobre esse dado: 1) os alunos, de fato, expressam essas percepções trazendo-as para o principal ambiente onde expandem sua sociabilidade e onde começam a exercer o papel de sujeitos políticos – numa arena pública; 2) por outro lado, os estudantes ainda tratam as problemáticas abordadas circunscritas a um ambiente próximo, não conectando razões e explicações mais complexas ou abstratas.

Uma questão de fundo para ambas as avaliações é a importância que os meios mais próximos de interação têm para a formação da autoimagem do adolescente (ROSENBERG, 1965). A escola (assim como a família e os demais grupos em que os jovens se envolvem mais diretamente) é referência importante na descoberta de si e, de maneira análoga, na forma como desenvolvem sua leitura do mundo.

Quando o aluno trata especificamente do universo escolar (ângulo micro), sua percepção das relações de poder e dos espaços, dos recursos e das oportunidades para ação (ou seja, na soma das duas principais categorias de análise do contexto e suas subcategorias) fica assim dividida:

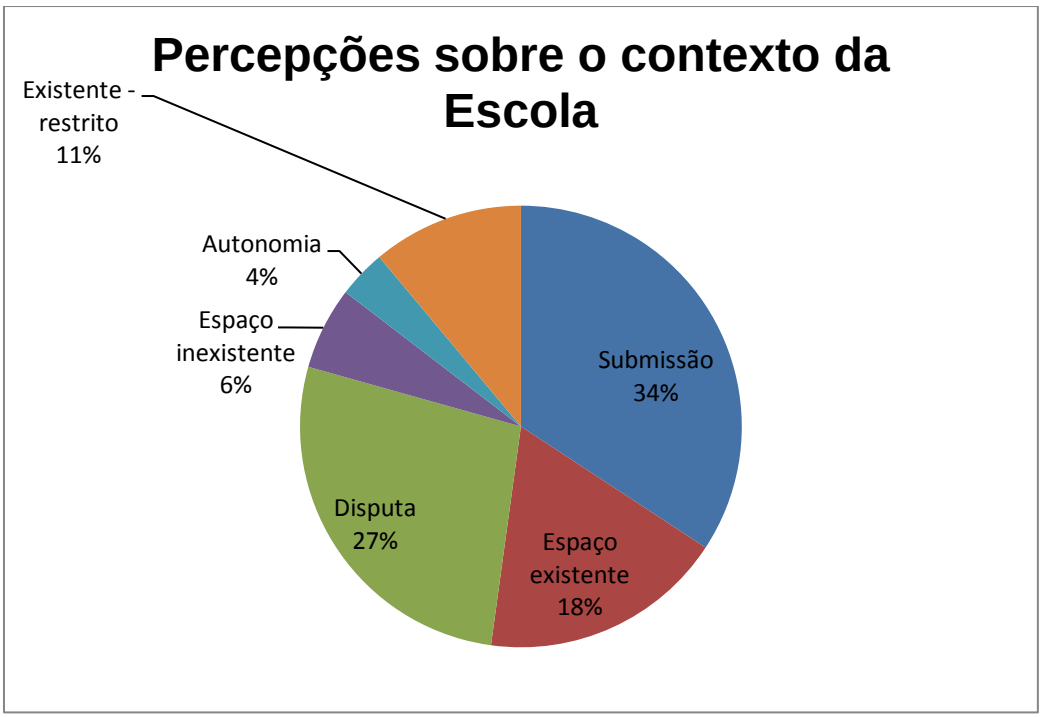


Gráfico 7.3: Distribuição das percepções de poder e disponibilidade de espaços / recursos para ação segundo o ângulo “micro” de visão do contexto (sobre a própria Escola).

Os alunos percebem o espaço em que passam integralmente seus dias ao longo da semana como um lugar em que preponderam as relações de submissão, embora afirmem também que há oportunidades e recursos para executarem seus projetos. Os estudantes revelam ainda explicitamente que a disputa está presente em várias situações (27%). As narrativas expressas pelos estudantes confirmam, pois, que os conflitos marcam seus contextos a partir dos quais procuram alcançar formas de agir e viabilizar seus planos. Ao observamos as respostas pela outra ponta, avaliando o total apenas das respostas relacionadas a submissão (612), verificamos que 68% delas referem-se ao universo escolar – confirmando a importância dessa referência em suas vidas e na leitura do mundo. E é onde afirmam vivenciar ou testemunhar as relações de sujeição.

Para compreender as razões pelas quais os alunos ainda conectam pouco essas relações e oportunidades de ação a espaços mais amplos de vivência, utilizei outra categoria, nomeada de causalidade. O objetivo foi verificar se os estudantes indicavam alguma razão para suas percepções. As causas estavam presentes em apenas 36,4% das tomadas de fala (implicitamente e explicitamente). Houve, portanto, uma proporção relativamente pequena de manifestações que arriscaram citar essas causas – que muitas vezes exigem alguma abstração. Agrupei-as conforme a interpretação acerca das fontes de limitação (ligadas à submissão ou à inexistência de espaços) ou de viabilidade (apontadas nas respostas sobre autonomia, disputa e espaço existente). As principais causas estão mencionadas em ordem decrescente na Tabela 7.1. A maneira como os alunos se referem a elas é muitas vezes ambígua. Outras tantas vezes eles ferem o que seria uma lógica formal de explanação. Busquei registrar centenas de expressões que estivessem mais próximas do sentido indicado por eles, mas já com uma alguma interpretação analítica. É importante ponderar, na tabela que se segue, que a preponderância de determinados termos deve-se à realização de mais de um debate sobre um mesmo tema (caso da briga na Escola; da descriminalização da maconha e do movimento de ocupação). Atenho-me, no entanto, ao fato de que esses assuntos foram “temas-ponte” para a expressão de um conjunto maior de questões que angustiam ou motivam os estudantes a uma fala pública.

Tabela 7.1 – Razões para as relações de poder e espaços de ação / recursos

Fontes limitantes	Fontes viabilizadoras
Violência / agressão física	Interesse / vontade individual
Conflitos de interesses/ estilos	Projetos de acolhimento*
Agressões / julgamentos morais	Atenção ao aluno
Autoridade	Mediação pelo diálogo
Relações de classe	Colaboração / união
Burocracia	Autonomia de decisões
Disciplina / normas	Partilha de objetivos
Constrangimentos / julgamentos morais	Senso de justiça
Manipulação / influência	Projetos compartilhados
Restrição de acesso a bens e lugares	Comunicação / acesso à informação
Ausência de escuta / diálogo	Protesto
Supressão do direito de expressão	Solidariedade / comoção com o outro
Falta / ilegitimidade de representação	Relação com professores
Desrespeito	Apoio familiar

* Acolhimento é o nome dado à atividade no início do ano letivo para receber os alunos novos.

A tabela fornece os mais variados elementos e os principais serão comentados ao longo deste e dos capítulos seguintes. A esta altura, muitas observações sobre como os alunos percebem seu contexto (expondo exemplos, causas e juízos de valor) já foram apresentadas anteriormente. Vimos que essas exposições estão vinculadas a relatos de experiências dos adolescentes – relacionadas, por exemplo, a gênero, cor de pele e origem social. Tento agora, a partir da análise da tabela, sintetizar o que eles citaram como causas para relações de submissão ou escassez. E passo a enfatizar as fontes de possibilidades que eles apontam para suas ações futuras, para então compreender as percepções de si como sujeitos capazes de ação.

7.2.1 O sujeito pressionado

Uma análise inicial das respostas acompanha os relatos de situações testemunhadas pelos estudantes: casos de violência; abuso policial; assédio; julgamentos morais sobre a capacidade do estudante ou sobre seu comportamento sexual; imposição de normas na Escola; entre várias outras situações já descritas.

Esta é a síntese sobre os contextos debatidos pelos alunos – o saldo do conjunto de conversações que acompanhei: os estudantes situam-se em meio às condições que marcam sua trajetória de vida até chegar à escola pública – e o que esperam dela a partir do fim do ensino médio. A escola é um ponto central na narrativa desses jovens não apenas porque é onde estão agora, no momento em que narram. Ela é também a "zona de descarrego" das questões que envolvem sua subjetividade como filhos nascidos em famílias que não podem pagar o custo da educação privada; como meninas que vivem desde cedo as violências de gênero – e continuam a experimentá-las na convivência escolar; ou como garotos e garotas negras que acumulam o preconceito racial na rua, no confronto com a polícia. Na própria Escola, são formados pelas experiências de tutela sob as hierarquias locais, mas também pela consciência do papel do Estado como provedor da educação pública – com todos os aspectos de autoridade e de imposição que decorrem dessas relações. E no momento em que tentam encontrar brechas nesse sistema, tomando a palavra como se espera de sujeitos políticos emergentes, encontram desigualdades entre enunciadores, limitações ao diálogo e negociações desequilibradas. Prévias relações de posse de informação e de recursos (argumentativos e hierárquicos) entre seus interlocutores adultos na Escola confirmam sua situação subalterna nas interações, o que resulta em grande dificuldade de lidar com a palavra, se não gritando. Porque quando os interesses se chocam, a tensão já estabelecida diante de tal quadro conflituoso é o guia preponderante para a busca de uma solução.

Quando vêm para o debate, os estudantes trazem esse repertório, cujos detalhes são acionados com diferentes intenções e táticas. As experiências que acompanham esses relatos são confrontadas e comparadas. Em muitos casos, verifica-se um reconhecimento de referências de mundo – relacionadas à própria Escola, majoritariamente. Em outros, disparidades e divergências são manifestadas

– foi o caso das interpretações acerca da corrupção policial, dos movimentos feministas ou estudantis. Partilham-se interpretações e expectativas, por meio de uma linguagem comum que dá forma ao grupo.

Assim, por meio do argumento coletivo, essa matriz múltipla de experiências entra em cena e, ao permitir comparações e verificações, fornece elementos aos indivíduos para sua própria organização do *self*. A experiência do debate é promissora para as reformulações individuais da identidade, compreendida a partir de sua característica multifacetada e descentrada (especialmente, como veremos, na adolescência). A oportunidade de fala pública para expressar diferenças e semelhanças, por sua vez, é um vetor para a dignidade.

No entanto, a vivência dos contextos que são debatidos em conjunto não organiza apenas falas e razões. O trabalho de problematização crítica dessas experiências levou uma aluna a momentos de silêncio ao longo da discussão. Ao final, em lágrimas, ela revelou a um grupo de colegas, a mim e à professora presente que a tematização disputada sobre relações de gênero a fez vivenciar novamente suas experiências como vítima de assédio. O debate fora intenso para ela. Mas enquanto se reservara, outras garotas protestaram contra o desrespeito sofrido dentro e fora da Escola. A explosão emocional teve, para aquela aluna, um quê de alívio. Nenhuma amiga recebera previamente dela uma representação autorizada para trazer o tema que lhe afligia. Mas o compartilhamento desse repertório experiencial entre as garotas permitiu uma fala coletiva espontânea que, para cada sujeito, em seus processos internos, produziu diferentes reações.

7.2.2 Autoria e táticas de argumentação

A forma de argumentação utilizada pelos sujeitos nos revelou uma característica peculiar na forma como os alunos se incluem como autores de seus enunciados. O gráfico a seguir apresenta especificamente aquelas tomadas de fala com o nível de problematização mais alto, ou seja, formatadas como explicações. Como detalhado no capítulo anterior, considerei que explicar um ponto de vista exige uma cooperação maior (em termos semânticos e performativos) com o debate, se comparada à participação com constatações simples, descrições ou perguntas. Quando se consideram as tomadas de fala com esse esforço maior de explicação,

constata-se que 63,6% referem-se a visões de relações de poder em seu conteúdo. Do total, 38% são relativas a uma percepção de submissão, seguidas pelas identificações de relações de disputa (25%). Uma interpretação desses dados é a de que essas percepções mobilizam mais o aluno em sua argumentação, indicando possivelmente um trabalho maior de busca do entendimento cognitivo. Isso revela um processo construtivo de compreensão do mundo com ênfase nos conflitos identificados na vida social – elementos de uma identidade crítica.

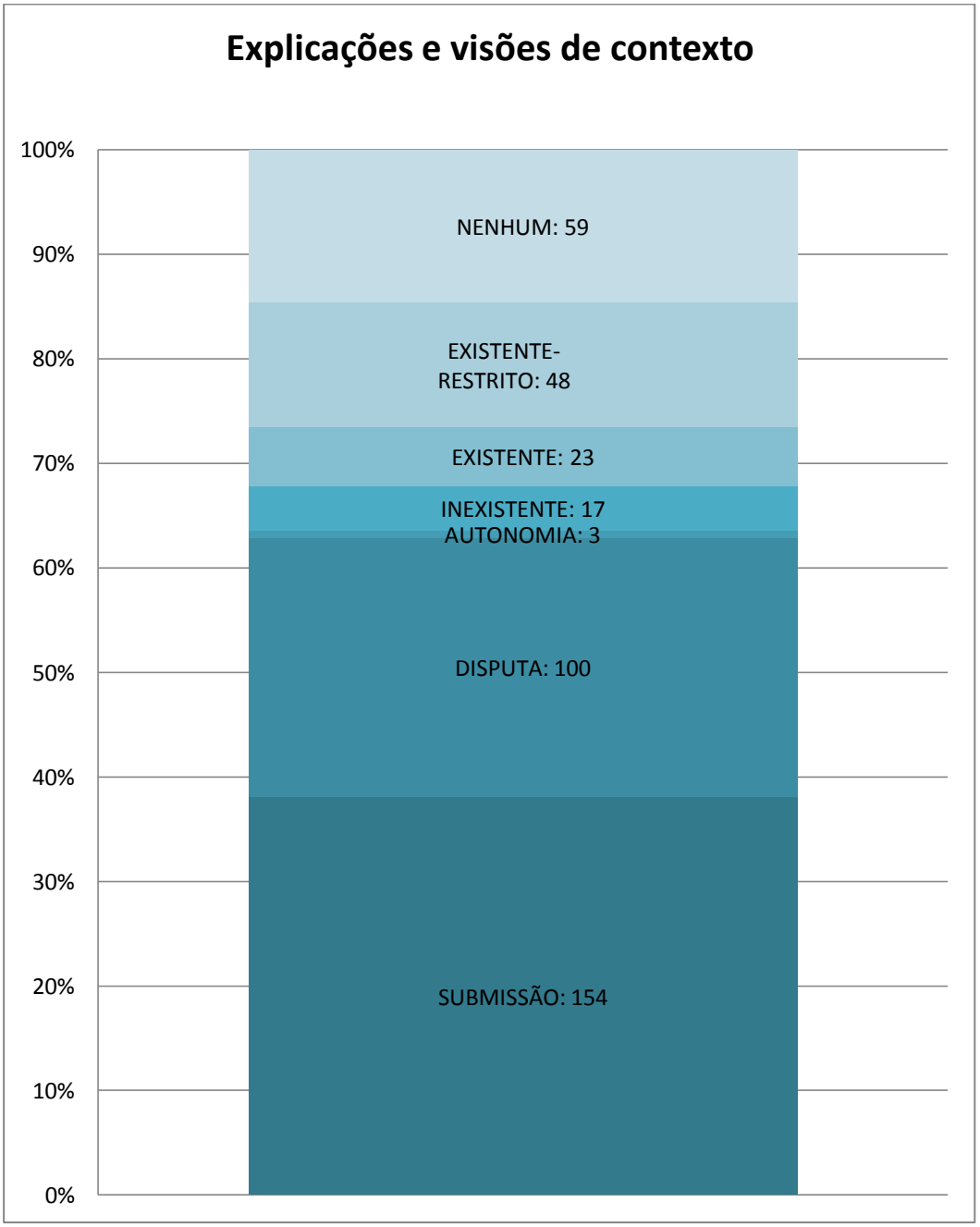


Gráfico 7.4: Tomadas de fala com explicações, distribuídas entre as subcategorias de relações de poder e espaços / recursos para ação.

Se nos aprofundarmos na forma como os sujeitos se “entregam” à argumentação, teremos outro quadro sobre esse trabalho das identidades:

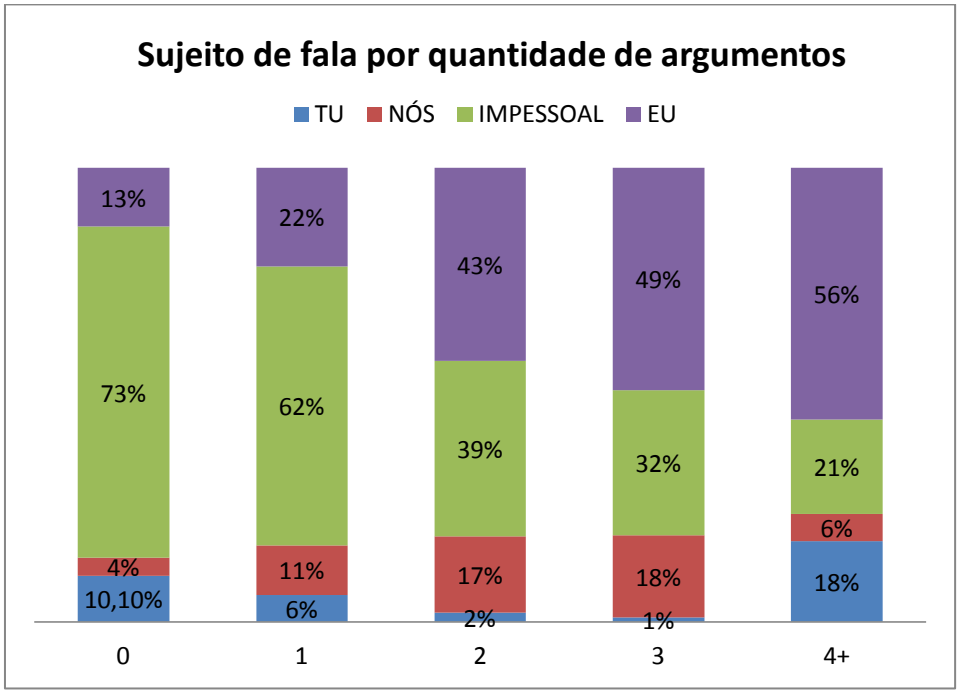


Gráfico 7.5: Distribuição de sujeitos de fala de acordo com a quantidade de argumentos nos enunciados.

Há no gráfico 7.5 uma visível progressão na “incorporação” do sujeito “eu” à medida que se amplia o número de argumentos utilizados. Paralelamente, as falas com nenhum argumento são majoritariamente assumidas por um sujeito “impessoal”, cuja participação vai decrescendo gradualmente. Mais da metade das tomadas de fala (56%) com quatro ou mais argumentos foram assumidas por um “eu” que estava explícito em apenas 13% dos enunciados sem argumento.

O mesmo movimento ocorre com a apresentação de justificativas (embora estas apareçam em apenas 12,5% do total das tomadas de fala). O sujeito “eu”, presente em apenas 18% das tomadas de fala sem qualquer justificativa, passou a representar 78% dos enunciados com quatro ou mais justificativas. O deslocamento dessas concentrações não sofreu interferência relevante dos demais sujeitos de fala.

Ao analisar as manifestações com mais argumentos, verifiquei que todas foram situadas na segunda metade do debate, o que indica que também foram favorecidas por um ganho epistêmico acumulado pelo sujeito ao longo da discussão (ponderando argumentos e informações citadas a cada fala).

Destaco duas hipóteses para esses dados. A mais fraca, a meu ver, é a de que argumentar na primeira pessoa do singular é mais fácil. Se houvesse algum fundamento nessa afirmação, teríamos uma generalização válida a todos os interlocutores e um grande volume de falas, em geral, com o sujeito “eu”. A segunda hipótese é a de que argumentos mais complexos exigem mais envolvimento do sujeito, que deve recorrer a uma base informativa mais variada, construindo relações e associações.

Mas isso também não explica uma disposição do sujeito para entrar nessa difícil argumentação. Verifiquei, então, que as falas com vários argumentos e com explicações causais mais complexas dividem-se especialmente entre avaliativas (expressando opiniões e avaliações) e normativas (indicando ou sugerindo normas de ação). Uma interpretação pragmática, sustentada também por Habermas (2001, 2012a), é a de que esses enunciados têm demandas específicas de validade, que se referem à legitimidade e à sinceridade de seu autor. Encontro aqui um esforço dos sujeitos para uma autoafirmação perante os demais, apresentando seus enunciados fortalecidos como uma forma de conquistar dignidade (nos termos de Taylor) por meio do reconhecimento para sua capacidade de expressão.

7.2.3 Adolescentes em trânsito

Não é um detalhe o fato de que os alunos acompanhados na pesquisa estão na faixa de idade entre 14 e 17 anos, majoritariamente. Como adolescentes, as características relativas a uma subjetividade em luta por se descobrir também se manifestam por meio dos relatos. Nessa fase da vida, a tentativa de se definir passa pela negação das relações de tutela que marcaram a infância até então. As mais diferentes mudanças cognitivas e afetivas (FREIRE; TAVARES, 2011) acompanham esse estágio marcado pela transitoriedade (ABRAMO, 1994[5] apud SALLES, 2005, p. 37; OLBRICH, 1990, p. 35). O adolescente é “prenhe de potencialidades, mas é imensamente incompleto. Comparado a uma criança nova, cujo interesse é

[5] ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis**: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Scritta, Página Aberta, 1994.

orientado para o presente, a visão do adolescente se estende mais para o futuro" (ROSENBERG,1965, p. 5, tradução nossa).

Em seu estudo sobre a constituição histórica dos conceitos de infância e adolescência, Ariès (1981) lembra que a escolarização foi fundamental para se definir essa diferença de fases de desenvolvimento, dividindo os alunos conforme idades e séries. Principalmente a partir de 1890, as distinções relacionadas à maturidade biológica nos adolescentes foram firmando-se como parte do conceito e dentro de contexto social que orientava a estruturação dos sistemas educacionais, bem como as novas relações de trabalho no capitalismo industrial. Dominava (e domina) a ideia de que os alunos adolescentes, tratados como dependentes, precisam ser disciplinados para serem felizes (SALLES, 2005, p. 35). A psicanálise lembrou depois que é exatamente a ruptura da tutela materna (especialmente) que cria a atmosfera necessária para o desenvolvimento de responsabilidades que permitem o início de uma vida própria (WINNICOTT, 1958).

As queixas e o comportamento transgressor dos adolescentes reforçam o tom de crítica contra a Escola, mas de maneira às vezes indecisa, às vezes confusa (tanto que os projetos desenvolvidos na Escola também estão citados entre as fontes viabilizadoras de realizações pelos alunos). Os ímpetos, a rebeldia contra diferentes formas de autoridade e disciplina, a volatilidade de humor e a impaciência levam os alunos aos consultórios terapêuticos, onde os profissionais da psicologia, da psiquiatria e da psicanálise lidam ainda com o bombardeio informativo e mercadológico que recaem sobre essas subjetividades em transição (MARSHA, 2008). E levam também aos debates em sala de aula, onde apresentam suas divergências e reclamações de forma acentuada.

Nessa fase adolescente, definir-se e gostar de si são operações complexas que, em seu processo, podem produzir agressividade, depressão, irritação, ansiedade e outras desordens. Os alunos reconhecem o desafio da autorregulação emocional e por meio do encontro argumentativo, consolidam suas tentativas de reapaziguar as relações quando estão arriscadas a se romper. Percebe-se, na sequência a seguir, que os estudantes trazem para o debate uma experiência de enfrentamento de um conflito. Na fala, realocam o tema como uma questão de personalidade que funciona também como pedido de desculpas ao que foi ultrajado. E se encerra assim a discussão, retomando as condições de "normalidade" pré-agressão.

> **Aluna 2C**: – É, porque eu e a (Aluna 9C), a gente é muito explosiva. Acho que a gente se dá bem por conta disso. A gente explode uma com a outra, mas a gente não chega a bater uma na outra. Que nem eu e o (Aluno 9C) hoje: saí na mão com ele porque ele me irritou profundamente de uma forma que eu não sei explicar e eu bati nele. Eu não sei resolver conversando. A gente xinga uma à outra e aí, pronto, acabou.
> **Aluna 1C**: – É, aí a gente fica de bem. Aí eu sempre tento abraçar ela porque se não ela tenta me bater também.
> **Aluno 9C:** – É, e eu me senti muito mal porque eu fui tentar conversar com ela e ela logo me deu um tapa, viu?
> [...]
> **Aluna 2C:** – Ia ficar todo mundo bem, mas eu não sei, é uma coisa de mim, sabe? Eu não sei, eu explodo, eu tenho que xingar, eu tenho que bater.

A fala do Aluno 9C, reconhecendo o sentimento negativo provocado pela agressão, só pode ser analisada conjuntamente com o tom usado e sua posição corporal durante o debate[6]. Calmo e resignado, ele afirma seu sentimento, mas de maneira compreensiva e como quem acolhe a dificuldade da colega em lidar com seus ímpetos. Na expressão da subjetividade, há a cumplicidade de quem reconhece as dificuldades de autocontrole próprias dessa fase da vida.

Em outras turmas, os alunos sugerem (ao comentar as possibilidades de restabelecer o entendimento entre os grupos rivais que se confrontaram por meio da briga de dois alunos):

> **Aluna 16A:** – Eu acho que falaram que conversar não vai adiantar. Eu acho que conversar com a cabeça quente não adianta.
>
> **Aluno 3B**: – Então a gente precisa entrar num consenso porque se não, essa Escola vai acontecer o quê, mano? Então, beleza: é briga de grupo? Beleza: senta todo mundo, se for pra existir algo maior, e vamo resolver, mano.

Os colegas partilham da ideia de que uma conversa precisa ser pautada por alguma racionalidade, o que possivelmente demandaria uma mediação de amigos ou adultos. O relato da briga foi acompanhado, sempre, pelo reconhecimento dos ímpetos de quem sofre as dificuldades de se acalmar, especialmente diante das pressões dos outros colegas. O aluno agressor é tematizado no debate como aquele que é parcialmente desculpado porque teve sua honra ferida. Além de uma suposta

[6] Reforço a importância das imagens gravadas em vídeo para permitir uma análise mais coerente das expressões. Uma transcrição apenas do texto poderia conduzir a uma interpretação contrária da expressão do aluno, como se estivesse carregada de rancor, o que não foi o caso, de forma alguma.

deslealdade manifestada na acusação à diretoria de que seria ele o responsável pela depredação do banheiro, outra motivação para sua explosão física foi a defesa da honra e o ciúme: “é por causa da mina que o outro pega”, explicou uma aluna. Os colegas reconhecem as questões que marcam os comportamentos uns dos outros e a participação no debate permite trabalhar essas relações.

A percepção alheia cala fundo na formação da autoimagem do adolescente (ROSENBERG,1965). Mesmo para os adultos, uma fraca consistência do *self* torna-nos mais suscetíveis à comparação com outros, principalmente quando compreendemos alguma utilidade nessa comparação (MORSE; GERGEN, 1970). Os constrangimentos que se interpõem ao adolescente pela avaliação alheia misturam-se a uma identidade ainda inconsistente (dadas as particularidades dessa fase da vida). O debate oferece a possibilidade de “tratar” coletivamente essa percepção emitida pelo outro. Na sequência abaixo, os alunos “trabalham” o julgamento sofrido pelo grupo que, ao contrário deles, não apoiou o movimento de ocupação das escolas em 2015:

> **Aluno 5A**: – E aí o pessoal começou a recusar e veio espalhando isso aí. E falaram que a gente é que não faz nada...
> **Aluna 3A**: – A gente é pau mandado... Que a gente só queria ocupar a Escola pra não ter aula.
> **Aluna 13A**: – Ah, esqueci outra coisa que eu ia falar: que eles falou assim, que a gente era... como é?... Que a gente pensava só no nosso nariz, sabe? Sendo que eles tão pensando no próprio nariz assim, em relação com a diversão, a lazer, e a gente quer o bem de todo mundo, então eles tão errado de falar que a gente pensa só no nosso...

A opinião do outro sobre si, quando é positiva ou elogiosa, favorece a autoconfiança e alcança uma dignidade como elemento constituinte do *self*. Ela é reforçada quando se trata de uma exposição pública pela qual o sujeito se torna reconhecido por um desempenho expressivo positivo.

> **Aluna 5A**: – Ô, (Aluno 5A), a opinião mais forte tem sido a sua.

Ao comentário acima, o aluno elogiado publicamente nada respondeu. Mas o meio sorriso misturado a certo embaraço pelo elogio público revelou uma cálida recepção ao reconhecimento da colega. Uma autoimagem favorável, que indica como o sujeito orienta suas atitudes sobre si mesmo (ROSENBERG, 1965, p.5), vai se fortalecendo com a ajuda dos outros, por meio de uma ética discursiva[7].

Elogiar expressamente, no entanto, é uma atitude incomum entre os adolescentes porque é vista com certa desconfiança. Medo e insegurança marcam essa fase em que a "fortaleza" do *self* está longe de ser uma estrutura robusta a ponto de oferecer-se ao outro em explícitos elogios. Assim, eles foram encontrados em apenas 5,14% das tomadas de fala no debate. Por outro lado, os atos de fala que se aproximaram de uma atitude de deferência e evidente reforço ao outro (em sentido de apoio) somaram 16%. Quantitativamente, esse número ainda é pouco expressivo em termos de ocorrência. Mas qualitativamente, cada movimento em direção à confirmação de uma habilidade expressiva tem repercussão na formação da identidade.

O tumulto interno entre os adolescentes na definição sobre quem são é marcado também pelo confronto entre valores e atitudes. Esse processo não é apenas individual. Não raras vezes os colegas contestam a coerência entre os discursos e as ações uns dos outros, o que indica uma pressão sobre a escolha dos valores que orientam comportamentos e falas.

> **Aluno 15A**: – [...] E eu queria fazer uma pergunta. Se uma menina chegasse num homem e falasse assim: 'ah, eu queria sair com você'. E ela falasse assim: 'ah não, você pegaria merda? Porque eu não pego'. O que vocês acham?
> **Aluna 16A**: – Ele vai ser grosso.
> **Aluno 15A**: – E se fosse o contrário?
> **Aluna 16A**: – Ela vai ser grossa.
> **Aluno 15A**: – E no caso, tem gente falando que o machismo é isso, que o machismo é aquilo, e menina fazendo isso com menino. [...] Eu acho que ela tá sendo hipócrita.
> **Aluna 5A**: – De acordo com o que a Ana falou, tem o feminismo e o femismo. Se a gente for olhar nesse caso, é o femismo. Porque o feminismo é igualdade. Não é um ser maior do que o outro. É a igualdade entre os gêneros. O femismo não, é a menina querer se achar com o cara. Nesse caso, me desculpa, ela tá se achando. E o cara tá se achando também.

[7] É evidente que o contrário também pode acontecer: uma exposição pública traz em si o risco da contestação e desrespeito (o que, aliás, marcou a "assembleia" sobre a ocupação da Escola, em que o grupo teria hesitado em apresentar seus argumentos a uma plateia hostil).

Mesmo diante de um conflito argumentativo, esse tipo de movimento de checagem de falas, comportamentos, reações e percepções provoca novas reflexões. Colabora para “assentar” conclusões, ligando ainda expressões de subjetividade e de indivíduos políticos que vão ganhando clareza sobre os diferentes lados das questões controversas que rondam seu cotidiano.

> **Aluno 4B**: – Não adianta todo mundo querer briga porque se todo mundo querer briga, não vai adiantar nada. Uma hora um vai sair machucado e alguém vai morrer. E aí?
> **Aluno 7B**: – Aí vai resolver.
> **Aluno 1B**: – Fora a hipocrisia. Porque você contesta o ato do (Aluno Y, agressor) e você faz igual o ato do (Aluno Y)?
> **Aluno 7B**: – Revidando o ato dele. Porque ele não foi conversar, ele foi bater. Se ele fosse conversar, a gente ia conversar. Mas ele foi bater.
> **Aluno 6B**: – Como você é capaz de atitude... não entendo!
> **Aluno 1B**: **–** É, mano...

No caso acima, uma mediação espontânea entre os próprios alunos foi se estabelecendo a partir desse confronto entre expressões de valores e intenções de atitudes de um aluno. Sua manifestação de uma disposição vingativa e violenta foi confrontada no debate. O aluno que ameaçou recebeu, por outro lado, o constrangimento sobre os valores que conformam as identidades construídas de forma relacional.

De maneira mais ampla, a autoestima está relacionada ainda com a satisfação com a vida (FREIRE; TAVARES, 2011). Mas a vida é tão grande e tão enredada entre interações que vão ampliando-se ainda mais com a conectividade midiática! Como pode formar-se o sujeito político entre tantas indefinições, múltiplas referências e em contextos como o da escola pública que o situam num ciclo entre relações de classe, violências, normas e individualidades em conflito?

Sem pretensão de oferecer respostas para essa pergunta, guiei-me apenas pelas respostas dos alunos sobre as possíveis fontes que consideraram viabilizadoras de autonomia ou de espaços e oportunidades de ação[8]. A indicação mais comum entre as falas foi a de que o interesse individual, seguido por uma vontade mobilizadora do sujeito, é o que explora oportunidades de ação.

[8] É importante enfatizar que a pergunta sobre tais fontes não foi feita diretamente aos estudantes. Aliás, nada lhes foi perguntado nesse sentido. Perguntas e respostas surgiram entre eles mesmos, durante as argumentações, deixando entrever suas diferentes posições aos temas escolhidos.

7.2.4 O sujeito viável e o relato de si

> **Aluno 5A** [Aconselhando uma colega com medo de retaliação por falar com "partidários" de grupos rivais]**:** – Você fala com quem você quiser!
> [...]
> **Aluno 8A**: – E você... você é você, faz o que quiser.
>
> **Aluna 1B** [Comparando sua experiência na escola privada e agora, na pública]: – Aqui... Assim, aqui alguns professores – agora está pegando bem .... Mas química, tinha aula de química mais forte na escola porque apesar da professora nem ficar no pé e falar 'você vai aprender' – a gente nem tinha às vezes caderno de química, nem lição, mas a gente aprendia. Aqui não, o professor, às vezes ele passa lição, tem gente que não escuta. E o professor, alguns estão preocupados assim: ele tá passando a matéria, tá cumprindo o currículo, mas se você também não prestar atenção... Você tem a chance, mas se você também não prestar atenção, você também não vai ter a chance de recuperar. Mesmo tendo todas as oportunidades, se você não se esforçar, você não vai ter.

A vontade possui, segundo os próprios estudantes, um peso importante entre os requisitos para a superação e a construção de novas possibilidades de ação (na escola ou na vida). Sobre a formação de um grêmio escolar, a aluna traduz o interesse individual pela capacidade de executar algo – mais do que de expressão:

> **Aluna 15B:** – Primeiro acho que tem que ter a força de vontade, né? Da pessoa querer. Porque não adianta a pessoa saber falar bem, saber se expressar, saber lidar com o pessoal e não ter aquela vontade pra fazer aquele papel. Então eu acho que primeiramente, ter força de vontade pra fazer.

De certa maneira, isso revela a importância da experiência como legitimadora das opiniões. Quando os alunos perguntam a uns e outros se já fumaram maconha, se já foram parados pela polícia numa operação de "blitz", se presenciaram a briga dos alunos naquele exato momento, estão solicitando um testemunho concreto dos fatos. É como se os argumentos mais controversos dependessem de um lastro objetivo de credibilidade, já que não são "preenchidos" (como vimos) de fundamentos contundentes ou de um amplo repertório informativo. Mas não só isso: o adolescente valoriza a confrontação com o novo, a incursão inaugural no mundo

dos adultos. Essas experiências são articuladas no debate, permitindo uma apreciação conjunta.

Além disso, a perspectiva do interesse individual está associada diretamente às histórias de superação que os alunos apresentam no debate. Elas são usadas para ilustrar e confirmar suas falas. Podem estar associadas a eles próprios, mas suas histórias ainda são curtas para uma narrativa completa. Por isso recorrem à reafirmação da família – ao "berço" como origem de uma identidade que, longe de lá, se fragiliza.

Para autores como Fend (1990, p. 109), na adolescência o processo reflexivo de constituição do *self* altera as referências utilizadas até então – passando da família para os amigos e colegas mais próximos. Essa mudança acarreta uma redução do sentimento de valor pessoal. Na pesquisa de campo, encontramos uma utilização diferente de referências para o *self*: as menções à família foram usadas como confirmadoras de uma dignidade original vinculada à autenticidade e à superação de condições adversas na vida – uma superação que se apoia no interesse individual, reformulando as imagens infantis de mães e pais heróis. Na falta de condições e oportunidades de crescimento ou mudança de vida, eles só têm a si mesmos com quem contar. Lutam contra o meio e as situações. Podemos interpretar também que o próprio relato é uma forma de luta no processo de autoafirmação do indivíduo, especialmente numa situação argumentativa. O "eu", com tudo que ele carrega, apresenta-se à crítica e assume uma responsabilidade pela própria ação no meio – uma responsabilidade que cresce a depender das posições que toma e quanto elas podem desequilibrar a ordem das coisas:

> **Aluna 10A: –** [...] Vou dar um exemplo: a minha mãe fuma maconha desde, sei lá, os 17, 18 anos dela. E ela é muito estressada. E quando ela fica sem fumar, meu Deus, é pior, sabe? E aí, ela foi no médico, ela teve câncer, e o médico falou assim pra ela fumar maconha, sem saber que ela já fumava. Porque a maconha, quando fuma, faz com que o câncer não se espalhe, ajuda a...é, a não ter metástase, e tal. Aí ela falou: 'ah, eu já fumo'. 'Ah, é por isso que você tá se recuperando tão bem, sabe? É por isso que não tem câncer na gordura do intestino e tal'. E maconha, pra fumar, ela não é legalizada, com receita, essas coisas. Mas você sabe, todo mundo sabe onde compra, sabe? Então, sei lá. A minha mãe cata e vai ter que passar por um lugar perigoso pra poder comprar um negócio que poderia ser muito mais simples, poderia ser, sabe... Uma mãe de família. Ela não deixou de cuidar de mim porque ela usa droga. E eu conheço gente que bebe e deixa de cuidar dos filhos. E a bebida é legalizada. A bebida realmente faz mal, é visível o mal que a bebida faz.

Essa aluna demonstrou, meses após o encerramento da pesquisa de campo, que a experiência de ter suas expressões reconhecidas no grupo aqueceu uma imagem favorável de si. Não apenas por se lembrar daquela ocasião tempos depois, durante uma troca de mensagens com todo o grupo que havíamos montado no aplicativo de mensagens por celular (*Whatsapp*). Mas pelos motivos que a levaram a solicitar as imagens desse mesmo debate[9]: “Vou guardar pra mim. Mostrar pra minha mãe também. Pra ela ter um pouco de orgulho”. Assim, ela acalentava aquela lembrança a ponto de fazer o movimento contrário: levar à mãe (de quem se orgulhara no relato anterior) as imagens para que ela também se orgulhasse das posições da filha. Um estreitamento das relações e das referências se vislumbrara nessa narrativa.

Fend (1990) afirma que a adolescência é a fase de uma autoapresentação dividida – parte criança, parte jovem. Ela combina aspectos estéticos; desempenho (reconhecimento como bom aluno) e popularidade (ser conhecido entre seus pares – características que podem favorecer sua aceitação no meio). Alguns alunos relatam a si mesmos, suas preferências e hábitos quase de forma desinteressada, como quem nada quer – mas revelando-se e oferecendo detalhes de suas vocações ou interesses fora da Escola:

> **Aluna 11A: – (...)** Eu faço dança. Aí sempre me falaram assim: tem pessoas que elas são boas dançarinas e tem pessoas que são bons professores de dança e coreógrafo. E eu já vi mesmo. Eu tive uma professora de dança e ela era ótima dançarina, ela sabia fazer a coreografia dela, ela dançava lindamente. Só que como professora ela não era tão boa. Entendeu? A pessoa pode ser muito boa fazendo ela mesma. Mas pra passar pra outra, a pessoa não tem didática pra isso. Que é o caso do (Professor Z), entendeu?

Outros relatam-se a partir de aspectos controversos. Assumir posições polêmicas requer uma coragem, como o exemplo da Aluna 10A no relato sobre consumo de maconha em sua família. “Também resulta que esse tipo de questionamento de si envolve colocar-se em risco, colocar em perigo a própria possibilidade de reconhecimento por parte dos outros [...]” (BUTLER, 2015, p. 36).

---

[9] “Se todos concordarem”, ponderou a Aluna 10A aos demais colegas do grupo, demonstrando reconhecer meu compromisso original de resguardar as imagens. Neguei seu pedido, em nome da confiança do grupo, lembrando que eu havia assinado um termo restringindo o uso das imagens apenas para as análises da pesquisa.

Já para Rosenberg (1965), alguns adolescentes (especialmente com baixa autoestima) tendem defensivamente a escolher fachadas. No próximo exemplo, o aluno opta por expressar sua alteridade por trás de um posicionamento controvertido:

> **Aluno 12C: –** Eu quero ser caçador do exército. Aí todo mundo pergunta: o que que é caçador, o que ele caça? Pessoas! E, meu, isso não significa que eu vou passar de geração, não significa que se eu tiver filhos, que eu vou passar pros meus filhos. Não vou passar pras outras pessoas. Minha profissão vai ficar comigo. O que eu faço de ruim, vai prejudicar apenas a mim, eu não vou passar pros meus amigos. Eu faço diversas coisas ruins, que as pessoas que andam comigo sabem que eu faço, mas eu nunca falo: 'ê, (Aluno 1C), vamo lá roubar um banco?'. Nunca vou fazer isso.

Feitas essas considerações iniciais acerca da adolescência como pano de fundo em que são citadas as causalidades de relações e oportunidades de ação pelos estudantes da Alberto Torres, o próximo item apresenta uma breve análise do discurso do protagonismo juvenil. Ele fundamenta todo o projeto do ensino integral no Estado de São Paulo. É em meio a esse modelo pedagógico que os adolescentes da pesquisa vão desenvolvendo suas individualidades e autopercepções de capacidade e autonomia.

7.3 PROTAGONISMO: CONFLITO DISCURSIVO

O protagonismo juvenil é um dos quatro princípios que regem o modelo pedagógico do Programa Ensino Integral, do governo paulista (SÃO PAULO, 2016a). Os demais são nominados como "educação interdimensional" (pela abordagem não apenas do currículo obrigatório), "pedagogia da presença" (ampliando o tempo na escola) e "os quatro pilares da educação para o século XXI" (baseados na autonomia do educando), segundo a Unesco. No contexto da prática pedagógica prevista para as escolas integrais, o protagonismo se apoia na ideia de formar um jovem idealizado como "autônomo, solidário e competente" (SÃO PAULO, 2016a, p.14). A autonomia está relacionada à iniciativa de cada aluno para assumir as responsabilidades, com esforço para conduzir seus planos de estudo. Tem a ver

com empreender-se para realizar as próprias potencialidades. Já a definição de ser solidário, de acordo com as diretrizes do governo paulista, é também um ato solitário: é estar “diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema” (SÃO PAULO, 2016a, p. 15). E a competência vem de uma noção de eficácia relacionada à interpretação das “exigências da sociedade contemporânea” e à preparação para atendê-las. Há uma direta referência ao mundo do trabalho.

Como o governo traduz esse conjunto de fundamentos nas práticas escolares?

> O Protagonismo Juvenil é um dos princípios educativos que sustentam o modelo. O Projeto de Vida é simultaneamente o foco para onde devem convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção; Disciplinas Eletivas é estratégia para ampliação do universo cultural do estudante; Acolhimento é a estratégia para sensibilização do estudante em torno do novo projeto escolar, bem como o ponto de partida para materialização de seu sonho; avaliação, nivelamento, orientação de estudos e atividades experimentais em matemática e ciências são estratégias metodológicas para a realização da excelência acadêmica. (SÃO PAULO, 2016a, p.14)

Tais são as “estratégias” do modelo. Elas fazem parte de um conjunto que o mesmo documento sobre as diretrizes chama de “serviços de vivência”. A partir daí, cabe ao estudante empreender seu próprio caminho. Para tanto, o ambiente escolar deve oferecer condições para que o aluno conquiste

> [...] autoconfiança, autodeterminação, autoestima, autonomia, capacidade de planejamento, altruísmo, perseverança, elementos imprescindíveis no desenvolvimento de suas habilidades e competências na conquista de sua identidade pessoal e social. (SÃO PAULO, 2016a, p.15-16).

Os espaços específicos para a prática do protagonismo na rotina escolar são os clubes juvenis ou escolares e a escolha de líderes de turma, que representam as classes nas discussões com a equipe diretiva e conselho escolar.

O projeto de vida é o elemento aglutinador das estratégias de promoção de sujeitos autônomos e empreendedores. Desde o início do ensino médio, logo no primeiro ano, os estudantes começam a construir esse documento que passará

depois por várias revisões, indicando preparações necessárias para alcançar seus “sonhos”. Nele, tentam se definir e traçar planos de futuro, em especial profissionais. O documento das diretrizes para o Programa (SÃO PAULO, 2016a) especifica o projeto de vida como a técnica central para o desenvolvimento do protagonismo.

7.3.1 Esvaziamento da política

O descritivo do modelo de ensino integral paulista demonstra que ele materializa a proposta do protagonismo de forma simples e instrumental. Ele identifica seu precedente, que é o programa semelhante implantado no governo de Pernambuco. No entanto, como discurso relacionado a políticas voltadas à juventude, o protagonismo teve lugar em projetos e propostas já pensados por organismos internacionais (como ONU e Unesco) desde meados dos anos 80. Cerca de dez anos depois, ele surgiu em narrativas defendidas por institutos e fundações empresariais brasileiras (SOUZA, 2009). A partir daí, o protagonismo se tornou uma espécie de mandamento entre projetos de educação não formal, especialmente entre organizações não-governamentais que trabalham com a juventude pobre. O consenso formado em seu entorno foi apropriado então pelo Estado em programas oficiais.

Em pesquisa sobre a trajetória do discurso do protagonismo, Souza (2009) acompanhou seu desenvolvimento histórico para encontrar as operações discursivas que o tornaram hegemônico. Conferiu que ele se instituiu como princípio organizador e normatizador de um modelo educacional. Além da escola, no entanto, identificou que ele se transformou num mecanismo de anulação ou esvaziamento da política estudantil, que tradicionalmente se valeu dos protestos como ação expressiva e reivindicadora. Os conflitos e desigualdades denunciados pelos estudantes cederam lugar à diversidade de interesses individuais de sujeitos protagonistas. A concepção de estrutura social que fundamenta essa ideologia é a de uma soma de indivíduos atomizados orientados por seus próprios objetivos.

De alguma forma, podemos ver a continuidade desse discurso na narrativa dos alunos da Alberto Torres, quando tratam da confiança na vontade autônoma de cada um como maneira de abrir espaços de ação ou equilibrar relações de poder.

Mas, em contrapartida, os interesses particulares entram em choque entre si (por meio de indivíduos ou grupos). E esse conflito desestabiliza novamente as relações. Como os estudantes da nossa pesquisa falam majoritariamente sobre o próprio contexto escolar, percebe-se, então, que o discurso do protagonismo é apreendido pelos estudantes a partir de vieses conflitantes.

(Um parêntese: quanto da eficácia do discurso protagonista teria se perdido ou se readaptado no movimento estudantil revigorado a partir dos estudantes secundaristas desde 2015 no Brasil? As ocupações que tomaram conta principalmente da cidade de São Paulo naquele ano e que se expandiram para todo o País no fim de 2016 demandam interpretações mais densas. Não só recuperaram um modelo de ação política contestatório no espaço público, como radicalizaram em sua forma. Essa força adolescente e contestadora é tratada com pouca seriedade pelas instituições oficiais da política, exatamente em função de seu comportamento intempestivo. Mas demonstram uma capacidade de resistência que merece uma visada comunicacional específica. No centro das reivindicações dos estudantes, em ambas as ocasiões, estava a crítica sobre a forma de se criar e implantar reformas no ensino: pela via da imposição, ou seja, na ausência de espaços de escuta e expressão dos sujeitos (em duplo sentido) da política educacional.)

7.3.2 Percepções *in loco*

Há dois usos paradoxais do discurso do protagonismo entre os alunos da Alberto Torres. O primeiro é normativo, por meio do qual os alunos confirmam um conjunto de atitudes esperadas do estudante hoje e do profissional amanhã. O segundo uso é crítico (em alguns casos, até sarcástico). Nesse caso, o protagonismo tornou-se uma espécie de “teto de vidro” do aparato escolar contra o qual os alunos adolescentes lançam suas “pedras”.

Em alguns casos, mesmo uma situação crítica à Escola e sua administração, os alunos reafirmam o discurso normativo do protagonismo. No exemplo a seguir, duas estudantes discutem sobre a postura de colegas em situações que exigem mais envolvimento e mobilização. Foi o caso do protesto a favor dos professores e mesmo na assembleia para a decisão sobre a ocupação da Escola. Nesse caso,

exige-se que os estudantes participem efetivamente. Souza (2009) identificou que o discurso do protagonismo substituiu a ideia de “transgressão” pela “participação” como palavra de ordem na política juvenil.

> **Aluna 1A**: – Todo mundo fala que é a favor, que tem que fazer mesmo, mas na hora de fazer mesmo, de ajudar, ninguém faz.
> **Aluna 3A**: – E fala de protagonismo.

Numa abordagem crítica, os alunos questionam a incoerência entre discurso e prática do protagonismo. Eles denunciam uma falácia quando atestam a ausência de uma autonomia verdadeira para que tenham a liberdade de tomar decisões e assumir a responsabilidade por seus atos:

> **Aluno 9C:** – Protagonismo... Mas se você for lá, ela não vai conversar com você, ela vai chamar sua mãe. Pra mim não tem protagonismo.

Ainda no viés crítico, os alunos passaram a usar o protagonismo como a referência a partir da qual julgam as ações da administração escolar. A manutenção de um mecanismo direto de avaliação da equipe pedagógica, por exemplo, foi reivindicada a partir da demanda de participação – ou seja, a própria lógica do protagonismo como princípio do modelo pedagógico é usado para questionar as decisões tomadas no interior desse mesmo modelo:

> **Aluna 4B**: – É, tem a avaliação 360 e nós avaliamos todos, a direção, tudo. E todos os alunos faziam, agora só os líderes de sala que vão fazer.
> **Aluno 3B**: – Antiprotagonismo.
> **Aluno 1B:** – Pra diretoria é protagonismo, pra gente...

Há ainda uma oportuna inversão do modelo operada, em alguns casos, pelos próprios alunos. Quando a participação “excessiva” dá espaço à crítica e a divergências de papéis, a primeira solução proposta é reduzir a participação. Ela se

torna então esse elemento administrável, elástico, que pode ser esticado ou retraído ao sabor das circunstâncias:

> **Aluno 5D:** – Acho que é a parte do aluno ser mais protagonista. Poder participar mais. Porque muitos têm uma ideia (principalmente o aluno que entrou no primeiro ano) errada do que é protagonismo, do que o aluno pode fazer na Escola, entendeu? Tudo eles querem reclamar, ou querem... a professora, não considera a professora e vai lá e mete o pau na professora e acha que tá no direito... Organiza várias coisas sem falar. Tipo: minha sala organizou a festa junina que teve aqui na Escola. Desde o começo, eles entraram sabendo que o terceiro ano organizaria a festa. Eles entraram, tiveram a ideia, quiseram fazer a festa, pronto,foram fazendo sem falar com ninguém, e acabou no barraco na hora que aconteceu. Eu acho que aperfeiçoar isso seria melhor.

Mas o que é mesmo ser protagonista? Na interpretação dos alunos, é fazer, realizar. Se possível, discutir menos e executar mais.

> **Aluna 15B:** – E as pessoas às vezes não precisa ficar falando: 'ah, eu vou fazer isso' porque às vezes quem muito fala, nada faz. E também o protagonismo vem... a pessoa... não falar, ou falar pouco ou só com algumas pessoas e fazer a ação. Não só ficar falando que vai fazer, que vai fazer e não fazer nada no final.

A ação deve seguir um pacto coletivo ou dirigir-se ao interesse público. A autonomia se mantém nessa forma de compreender o protagonismo, mas sua normativa de fundo é a ordem. A sujeição a um interesse coletivo não tem a ver com uma forma de atender as demandas não ouvidas ou de reivindicar direitos desrespeitados. Vincular as ações a um "bem para todos" é uma forma de regular os interesses individuais. Assim, o discurso do protagonismo possui, na ordem coletiva, um dispositivo organizador próprio.

> **Aluna 6B:** – É como se fosse uma pessoa eficiente, né, que não espera ninguém mandar. Ela vai e faz e... e... mas sempre procurando um bem pra todos, não só pra ela. Ela não pensa só nela, ela pensa num todo.

A leitura do protagonismo aplicada ao contexto escolar traz outra forma de acomodação dos interesses a um conjunto de normas de bom comportamento, previstas nos códigos disciplinares:

> **Aluno 1B**: – Ó, eu vou dar um exemplo. É que, pra mim, tipo, protagonismo é um conjunto de várias ações, né? De pequenas e grandes ações, mas vou dar um exemplo: quando a gente tá de inteiragem[10] na aula, isso é uma forma de protagonismo, tá ligado? Quando a gente, por exemplo, aquele lixo tá ali no chão ali, a gente vai e joga ele lá fora: também é uma forma de protagonismo. Você ajudar o seu colega também é uma forma de protagonismo. Então é um conjunto de ações que fazem um indivíduo ser protagonista.

Ser protagonista é colaborar espontaneamente e ser solidário:

> **Aluna 6B:** – Eu acho que protagonismo é quando uma pessoa tá precisando de ajuda. Vai, o (Aluno 1B) tá precisando de uma ajuda e eu vou lá dar uma ajuda sem ele pedir. Ou ele ter que falar pra alguém: 'ah, tô precisando de uma ajuda'. Vai lá, chega e faz. Ou por exemplo: no nosso dia de clube. Isso é um protagonismo também, quando a gente tem clube porque é a gente que tá dando... que nem o (Aluno 1) faz: ele ensina as pessoas a tocarem o violão. As pessoas vão lá e ele tá lá pra simplesmente ensinar. Então isso é uma forma de protagonismo também.

O clube escolar é o espaço em que os alunos afirmam poder exercer o protagonismo. Ao dar essa resposta, eles incorrem em outra definição: liberdade.

> **Aluna 6B**: – No clube, acho que é momento em que a gente é mais protagonista e pode fazer o que a gente quer.
> **Aluno 13B**: – É, é um momento que a gente tem meio que livre dentro da Escola.

À pergunta oposta (onde não são protagonistas), eles demonstram as duas interpretações distintas que fazem desse discurso. Inicialmente, fazem uma abordagem crítica à ausência de liberdade:

---

[10] Inteiragem é uma gíria que, nesse contexto, significa que o sujeito está "inteiro" na aula, com atenção ao professor e ao conteúdo. Derivaria, assim, do verbo reflexivo "inteirar-se" (de algo).

Aluna 6B: – Nas aulas.
Aluno 2B: – No resto todo da Escola.
Aluna 1B: – Quando a gente discute com a (Supervisora).

A segunda interpretação retoma o viés normativo, relacionado ao bom comportamento:

Aluno 1B: – Ah, tirar o tênis do colega. Ou quando eu sou suspenso três dias.

E duas encenações demonstram o que seria uma atitude inadequada à luz do protagonismo. O Aluno 1B joga um copo no chão, bem no meio do círculo que havíamos montado para o debate. Com olhar provocativo e displicente, pergunta:

Aluno 1B: – Entendeu? Isso não foi protagonista.
Aluno 2B: – Ficar na sala assim, ficar pra fora da sala assim.

"Assim", no segundo caso, pode ser descrito como uma postura de desleixo ou relaxamento corporal: o aluno que se esparrama na carteira escolar, demonstrando desinteresse pela aula ou, nos intervalos, evidencia certa indolência.

Reforçando a visão do bom comportamento, os alunos já de saída da Escola (na conclusão do terceiro ano médio) demonstram a visão que levam do protagonismo:

Aluna 4D: – Protagonismo é feito com responsabilidade. Saber o que quer fazer.
Aluna 2D: – Autonomia pra aprender...
Aluna 4D: – ...Como estudar pra prova, não chegar atrasada...

Diante dessas interpretações, os alunos não se percebem capazes de agir como protagonistas sem uma autorização coerente das normas, hierarquias e exercícios de poder que marcam seus contextos – ou sem um domínio sobre os processos de um "governo" local burocrático:

Na fala a seguir, o estudante debate sobre as iniciativas que os alunos já tomaram para tentar melhorar a qualidade da merenda escolar. Como um dos líderes, ele é questionado pelos colegas sobre os resultados de uma mobilização formal feita recentemente pelos alunos:

> **Aluno 8A:** – Eu falei com a (Diretora) e ela sempre fala que, como o serviço é terceirizado, é..., tem que mandar um documento. Só que esse documento, eu acho, nunca chegou lá. É... o que tá acontecendo com a assinatura das pessoas, né...

Sua postura de fala indica uma descrença diante da invalidade das "assinaturas" das pessoas num documento cujos efeitos ele mesmo desconhece. A assinatura foi a forma de expressão coletiva que coube nessa manifestação política pela qual os estudantes tentaram checar a uma instância superior à própria Escola. "Lá", nesse caso, é a diretoria regional de ensino que controla todos os estabelecimentos escolares na região do Butantã, entre outras. O desânimo soma-se a uma desconfiança, confirmada pelo Aluno 12A:

> **Aluno 12A**: – Se tivesse encaminhado teria tido alguma mudança. Mas isso foi no ano passado. Esse ano ia mandar de novo. Se no ano passado era ruim e hoje continua ruim, então não foi encaminhado.

Mas então a Aluna 10A impõe outro tom ao debate. Sua indignação é também uma denúncia dos mecanismos operacionais impositivos do modelo de ensino. Sob o véu do protagonismo, a contestação não tem espaço. A ação derivada da iniciativa autônoma coletiva não vai para frente.

> **Aluna 10A**: – Não, é porque a (diretora) finge que dá liberdade pra gente poder mudar alguma coisa, ou que a gente tem opinião aqui, mas não adianta nada a gente ter opinião e conversar e tentar resolver, sendo que depende dela pra resolver ou não e ela nunca deixa a gente resolver.

Na mesma linha, a Aluna 11A questiona a real eficácia de métodos de participação dos alunos na Escola. As diretrizes do ensino integral preveem mecanismos de gestão democrática. A avaliação “360 graus”, pela qual toda a comunidade escolar apresenta sua opinião sobre os diferentes atores, não teria efeitos práticos, na visão da aluna:

> **Aluna 11A**: – Tem um método, que nem ela... que é quando todo mundo vai no núcleo e fala sobre um professor e conta como é que ele é e tudo o mais. Mas, tipo, um monte de gente fala mal do (Professor Z). Por que que o cara não foi demitido até agora?

A crítica dos alunos contra esse professor tomou bastante tempo dos debates, em que eles se manifestavam enfurecidos com a permanência do docente, apesar das sucessivas queixas sobre a qualidade de suas aulas. Na ocasião, os participantes também criticaram a postura pouco comprometida dos colegas com a avaliação, em que nem todos empenhavam-se com uma opinião autêntica (mesmo diante da oportunidade de fala). Outros profissionais da Escola teriam sido equivocadamente prejudicados em virtude da falta de seriedade dos alunos, enquanto outros teriam sido poupados. Assim, a manifestação crítica dos estudantes sobre as oportunidades de ação também se voltam para a própria postura de seus pares. E assim eles vão experimentando os desafios da *práxis* coletiva:

> **Aluno 5A**: – Algumas pessoas que, tipo, na hora que tem pra falar do professor, fica falando mal toda vez em reunião, não sei quê, mas na hora que você tem a chance de poder provar que o professor não é bom, as pessoas vão lá e boicotam e colocam que o professor é bom, que não sei o quê. Então prejudica.

Por outro lado, os alunos interpretam que suas ações são contidas na estrutura administrativa, onde dizem não encontrar porosidade e empatia para suas manifestações:

> **Aluna 12A:** – Eu acho que tipo, que nem o (Aluno 5A) falou, que tem momentos que é pra gente falar; só que aí você vai chegar na diretora pra falar uma coisa e ela é grossa com você, pelo fato de que: 'Ah, todo mundo já falou'. Tá, todo mundo já falou, e ela não fez nada.

A próxima sequência indica um ciclo de motivação para a ação, contestação e frustração que confirma e reforça o desânimo apresentado acima.

> **Aluno 8A:** – Calma aí... É que, tipo assim. É que no ano passado, né, que eles tavam falando que a (Ex-diretora) falou da proposta da Escola. Ela iludiu as pessoas, acho, pra conseguir mais matrículas e tals. Mas, quando a (Diretora atual) conseguiu o cargo de diretora, ela deixou bem claro como era a proposta do integral. E, tipo, se a gente seguisse o que está lá, o que é proposto, nós seríamos muito mais inteligentes, ah... perdi. Ah, se a gente conseguisse fazer uma escola integral que funciona, velho, seria muito incrível, velho, seria muito ter lousa digital e tals, não precisa disso, o que a gente tem aqui é o suficiente pra gente conseguir um lugar muito alto e vocês não percebem isso.
> **Aluna 10A:** – Daí se conformar com tudo?
> **Aluna 12A:** – Que tipo.... o que o (Aluno 8A) tava falando, acho que não de concordar com tudo, mas, tipo, a gente aproveitar o pouco que a gente tem, tipo, o pouco das aulas. Tipo, o pouco que a gente tem, a gente aproveitar. Eu sei que é errado, mas vai fazer o quê? A gente tenta reclamar e não adianta...

Os alunos se sentem numa luta solitária. Ao mesmo tempo em que confiavam nos professores grevistas e então demitidos, enxergam-se agora entre interesses individuais de outras funções docentes e administrativas da Escola:

> **Aluno 8A:** – Eles não conseguem entender que essa luta é para um bem da Escola como um todo, da educação como um todo. Eles só querem manter as férias deles, eles querem ir pra Alemanha... pra onde eles quiserem, mas eles não entendem que é para o melhor.

E de forma conclusiva, a Aluna 13A declara:

> **Aluna 13A:** – Nada do que a gente luta acontece.

7.3.3 Um caso de autoafirmação e acolhida

Nesse *continuum* argumentativo, a manifestação de uma autoimagem ferida e o que se seguiu depois produziram um dos momentos transformadores da pesquisa. A Aluna 7A revelou sua percepção de pouco valor, como alguém incapaz de ser ouvido pela diretoria e ter alguma demanda atendida:

> **Aluna 7A**: – Eu queria falar uma coisa que não tem muito a ver porque eles [apontando para Aluno 5 e Aluna 5] falaram dos líderes e aí lembrei... Porque, tipo, eu não sei explicar quando uma pessoa, tipo, uma pessoa é inteligente, tem umas notas melhor, chega lá, que nem o (Aluno 5), ele mostra respeito. Agora, se eu chego lá, eles não olham na minha cara. Porque eu não sou uma pessoa que tem boa nota, não sou uma pessoa que tem tanta influência que nem ele, sabe?

A primeira resposta tentou amenizar o sentimento da colega, mas reforçou aspecto importante na construção da subjetividade em formação do adolescente, que é a popularidade e a aceitação.

> **Aluna 2A:** – Mas eles são tão vistos na diretoria quanto outros. Tipo, eles, todos são conhecidos, mas tipo, antigamente todos eram conhecidos na diretoria por serem péssimos alunos. Hoje em dia, não. O (Aluno 8) é super conhecido, o (Aluno 5) é conhecido, todos são conhecidos, só que assim, há controvérsias: há aqueles que são conhecidos por bem, e os que são conhecidos por mal.

Ao insistir em seu ponto, a Aluna 7A indica uma pré-disposição de colaborar com a diretoria, como forma de aceitação.

> **Aluna 7A:** – Não, é que eu tô falando de uma forma assim que, tipo, pra chamar na diretoria pra dar uma ajuda, quem é que eles vão chamar? Vão chamar o (Aluno 8).

Não há consolo para ela. O próprio Aluno 8 confirma sua hipótese:

> **Aluno 5A**: – Também acho. Desculpe. Mas se eu for na diretoria expressar uma opinião, eles vão escutar melhor do que quem, sei lá, não tira tanta nota boa assim. (...) Eles fazem esse tipo de preconceito.

Mas na sequência, outros testemunhos vão se transformando em conselhos e apoios para que a Aluna 7A desenvolva um conjunto de estratégias para sua autoafirmação e eficácia em suas demandas. A recomendação tem nome: resistência.

> **Aluna 5A:** – É sobre isso que eu queria falar. Porque, por exemplo, a (Aluna 10A) consegue respeito... a (Aluna 10A) tem nota. A (Aluna 10A) faz a zona que for pra fazer, mas na hora que ela chegar lá pra falar, eu duvido alguém levantar a voz pra ela, duvido! Há essa diferença... Hoje meu problema aqui na Escola é falta. Mas eu chego lá e falo: ó, minha opinião é essa, meu pé daqui eu não tiro.

A percepção de ausência de escuta e falta de reconhecimento de uma alteridade reforçam o desamparo que os alunos sentem como sujeitos coletivos em conflito e também como subjetividades negadas. Eles então divergem sobre dois caminhos distintos de luta: a vontade (ou interesse individual, sem negar as hierarquias) e o enfrentamento.

> **Aluna 7A:** – Só que assim... Aí, o que é que eles fazem? Eles dão uma ajuda maior pra quem já sabe e largam o outro de canto, porque o outro não sabe nada mesmo, nem vai saber, entendeu?
> **Aluno 8A**: – Mas parte do interesse individual de cada um, entendeu?
> **Aluna 7A**: – Não!
> **Aluno 8A**: – Sim!
> **Aluna 3A**: – Igual você falou, a (Aluna 10A) zoa, faz a zona na sala, é poucas matérias que ela tem nota boa. Mas o que ela vai fazer? Se ela tá com uma ideia na cabeça dela, ela vai lutar e vai bater de frente por aquilo. Então é óbvio que uma hora ou outra...
> **Aluna 5A**: – Por uma parte, a pessoa vai falar: ‘ (Aluna 7A), é isso, você tal e tal’. Você [diz]: ‘não, é verdade’ [Aluna encena uma concordância, de quem recolhe o argumento diante da autoridade]. Você consegue pensar assim. A (Aluna 10A) não: ‘minha opinião é essa, você pode expressar a sua’. A (Aluna 10A) continua com a opinião dela, ela não consegue ser tão flexível assim.
> **Aluna 3A**: – Então, ela bate o pé e luta pelo que ela acredita.
> **Aluno 8A**: – Não acho que ser flexível é algo ruim. Depende.
> **Aluna 5A:** – Depende do pensamento do outro. Aqui na Escola, não procuram aluno assim. Você bateu o pé, é mais... vai dar um “upa”, entendeu?

Momentos depois que essa discussão se desviou, a Aluna 7A encontrou uma forma de reapresentar seu ponto. Ainda insatisfeita com o nível de compreensão recebido, dessa vez acolheu uma recomendação mais diretamente, num encontro de atenção e acolhida:

> **Aluna 7A:** – Isso foi o que eu quis dizer com aquela hora que eu, quando que... se eu vou lá embaixo, eles não respeitam porque acham que eu sou aluna que não faz nada, não quer nada da vida.
> **Aluna 3A**: – Então, eu entendi. Você entendeu quando eu disse também? Que é a mesma coisa. Você pode fazer o escarcéu nessa Escola, mas se você bater o pé pelo que você quer, uma hora, mais cedo ou mais tarde, eles vão te ouvir.
> **Aluna 7A:**– Hã...
> **Aluna 3A**:– Vão ser obrigados a te ouvir. É a mesma coisa, o mesmo assunto da (Aluna 10A).
> **Aluno 6A:**– Sentar no chão e não levantar nunca mais!
> **Aluna 7A:** – Começar a chorar e bater o pé.

7.3.4 O risco da bolha

O discurso do protagonismo, sua interpretação pelos alunos no próprio espaço escolar e a visão manifestada por eles sobre as fontes para a superação de desequilíbrios e restrições conduzem a um mesmo risco: a individualização excessiva. Mesmo quando os estudantes agregam princípios de solidariedade ao conceito, estes estão sempre condicionados a uma vontade individual.

É contra essa ideia que Kenneth Gergen (2015) se volta. Sua proposta é de que uma teoria gerativa comece quebrando a individualização do ser para desconstruir a expectativa de que um sujeito sozinho poderá fazer brotar a semente de alguma transformação criativa. Para desfazer esse imbróglio epistemológico, talvez seja necessário desenrolar o novelo até a última ponta. Até novamente o *self*, como propõe Gergen, pra que a teoria produza algo novo.

O individualismo ocidental é um embaraço para a confiança mútua. Os apelos se contradizem: as satisfações pessoais devem ser supridas (na linguagem publicitária); os prazeres e as frustrações devem ser reconhecidos numa orientação autoconsciente (na psicanálise); os cálculos econômicos buscam superestimar os

ganhos de cada parte (GERGEN, 2015, p. 94-95). A lógica do protagonismo não parece levar a nenhum lugar diferente.

> Quando o indivíduo é o átomo essencial da sociedade, nós encontramos convites ao isolamento, desconfiança, narcisismo e competição; nós encontramos relações reduzidas à manipulação e à artificialidade; e nós encontramos uma atrofia simplificadora dos problemas com os quais nos confrontamos. Em todos esses sentidos, nós devemos desejar alternativas mais promissoras. Podemos construir uma concepção do self que seja mais promissora – para a vida cotidiana, comunidades, organizações e governos? Isso não significa abandonar nossas tradições. Mas ideias construcionistas nos desafiam a desenvolver alternativas geradoras. (GERGEN, 2015, p. 97, tradução nossa)

Gergen sugere percorrer um caminho diferente, em que as concepções de um *self* isolado deem lugar à reinterpretação da vida social a partir da interação, da conexão e dos encontros formativos. Sua proposta é reforçar a perspectiva do *multi-being*: a capacidade que um indivíduo tem de ser a soma das relações e influências que recebe na vida. Ninguém consegue se reservar no mundo. "We carry others in us" (GERGEN, 2015, p. 115). Essa abordagem contraria dois processos que, segundo Gergen, conduzem os sujeitos a bolhas individuais: (1) as pessoas buscam constantemente compreender quem rigorosamente são, lá no fundo, se pudessem excluir todas as partes dos outros que as compõem de alguma forma – e essa é uma busca não apenas inglória, como pode aprisioná-las num mergulho solitário e cada vez mais profundo dentro de si; 2) o conflito pessoal é inexorável, dadas as múltiplas influências e partes que compõem esse todo agora misturado, confuso e ambíguo.

7.3.5 Atomizar ou empoderar?

Uma lógica diferente do protagonismo é apresentada pelas perspectivas do empoderamento. A noção remete sempre a uma questão coletiva. No campo dos trabalhos sociais (muitas vezes associados à resistência cultural de grupos tradicionais, rurais e ao desenvolvimento comunitário), seu sentido está ligado à autonomia.

> Empoderamento é visto como um processo: o mecanismo pelo qual pessoas, organizações e comunidades ganham domínio sobre suas vidas. No entanto, o conteúdo do processo é de uma variedade infinita à medida que se desenvolve entre diferentes pessoas e lugares; os resultados vão variar e até ser inconsistentes entre si. (RAPPAPORT, 1984, p. 3, tradução nossa)

Escolher aspectos relacionados a empoderamento como uma das categorias de análise nessa pesquisa tornou-se, em algum momento, uma ideia perigosa. O uso indiscriminado do termo e as pesquisas simpáticas à ideia de que o indivíduo está sendo fortalecido para tomar o controle sobre o mundo objetivo criou uma falácia, em muitos casos (SERVIAN, 1996). É preciso desarticulá-la. Propostas originalmente inspiradas na teoria crítica podem ter sido submetidas à ordem institucional, em que as próprias organizações passaram a ser o foco ou as beneficiárias do empoderamento. Em tantos casos, o incentivo à ação do terceiro setor e de instituições supranacionais para favorecer projetos de empoderamento por meio da participação comunitária liberaram governos locais a cortar despesas sociais, o que se revelou uma estratégia equivocada para a redução da pobreza tanto no Norte quanto no Sul (MAYO; CRAIG, 1995). Em outros casos, programas práticos em comunidades com o rótulo de empoderamento demonstraram-se ações paternalistas de um Estado burocrático (SWIFT, 1984).

Em outro extremo, como sugeriu Servian (1996) em sua pesquisa sobre ações de empoderamento com alunos com deficiência de aprendizado, o foco está na promoção do indivíduo, numa abordagem psicológica. Mas, como vimos com Gergen, essa abordagem também pode redundar no isolamento do indivíduo. Em seu estudo, Servian optou por analisar o empoderamento pela perspectiva de seus entrevistados, avaliando sua autopercepção de capacidade para influenciar políticas que pudessem representar mudanças positivas em suas vidas, mesmo diante de resistências. A premissa conceitual a ser seguida é: “Se empoderamento é sobre os indivíduos satisfazerem suas próprias necessidades, então qualquer estreitamento desse conceito é desempoderamento” (SERVIAN, 1996, p. 9, tradução nossa), o que significa alienação e ausência da percepção de controle sobre a vida (RAPPAPORT, 1985, p.3). Em seu sentido positivo, ele só pode ser observado mediante condições reais, factuais, com representações muito distintas a depender do contexto social, psicológico, físico e emocional das pessoas em questão. Para

mulheres vítimas de violência doméstica, por exemplo, o empoderamento terá um sentido muito distinto se comparado à compreensão que adolescentes de uma escola pública em São Paulo terão sobre suas necessidades.

Kieffer (1984, p.15) especifica, ao lado de Paulo Freire, que a passividade do indivíduo desempoderado está relacionada a uma “cultura do silêncio”. Alterar esse quadro só é possível a partir de um desenvolvimento de longo prazo, durante o qual os indivíduos produzem aprendizados relacionados a uma “competência participativa” (KIEFFER, 1984, p.18). Na formação para a vida política, esse é um processo em que os sujeitos saem da infância para a vida adulta como cidadãos competentes para a ação na sociedade. Nesse caminho, a importância do conflito está em possibilitar a emergência da crítica e despertar os sujeitos concernidos para as contradições no contexto em que vivem. As pessoas se veem confrontadas com uma determinada situação e são impelidas a tomar posições. Ao acordarem para o problema porque ele já não pode mais ser ignorado, o processo de aprendizado crítico ocorre por meio da práxis. É a experiência, ressalta o autor, o coração do aprendizado de empoderamento.

Para caracterizar a “competência participativa” – uma dimensão “atributiva” que Kieffer confere ao conceito de empoderamento –, três aspectos podem ser distinguidos, mas estão entrecruzados: desenvolvimento de uma autopercepção mais positiva como sujeito capaz de agir, construir e efetuar mudanças em sua vida; construção de uma competência analítica mais crítica sobre seu contexto social e político; e desenvolvimento de recursos individuais e coletivos para a ação política. Esses atributos ou capacidades desenvolvidas implicam na formação de um sujeito como agente e autor de sua própria história. E as capacidades e experiências intercambiadas em encontros argumentativos parecem servir bem a esses propósitos, até onde pudemos testar.

Os aspectos tratados pelos autores que seguem a perspectiva do empoderamento – a começar, aliás, por Paulo Freire – centralizam o ganho de autonomia dos sujeitos, mas dentro de uma perspectiva mais complexa de reconhecimento do próprio contexto, assim como dos indivíduos que o partilham. Esse indivíduo “feito” de uma matriz tão variada (o *multi-being*, de Gergen) é mais complexo e real que o sujeito idealizado pelo discurso do protagonismo juvenil. Seu ponto de sustentação é a realidade concreta em que os indivíduos vivem – e que devem ser capazes de criticar. Não é possível tornar-se autônomo em um “não-

lugar”. E um indivíduo deslocado ou pênsil, por sua vez, já não pode ser sujeito, dentro das concepções de *self* que revisamos.

A partir dessas perspectivas, compreendemos que uma avaliação das abordagens de capacitação por meio das trocas argumentativas no espaço escolar deveria:

1) Partir de sujeitos situados em seu contexto: o que permite a identificação de uma matriz ampla de relações, recursos e oportunidades.

    Em síntese, verifiquei que os debates foram utilizados pelos estudantes para projetar e desenvolver diferentes avaliações de contexto, identificando limites e possibilidades. Nessa leitura de mundo, a Escola exerce papel central como lugar de significação e intercâmbio dessas percepções. Momentos significativos da exposição de si tornam-se possíveis a partir dos encontros e mesmo depois deles (indicando seu potencial além dos debates em sala). Mecanismos de afirmação e reforço das subjetividades emergem das argumentações.

2) Oferecer oportunidades de escuta do outro: conforme condições de respeito e estímulo à consideração das diferentes opiniões, reconhecendo as alteridades presentes. No próximo capítulo, tento apresentar como esse aspecto pôde ser explorado na pesquisa empírica.
3) Abrir caminhos para uma expressão coletiva que permitam a identificação dos sujeitos dentro de vínculos sociais. O capítulo “nós” apresentará como essas expressões conjugadas foram trabalhadas ao longo dos debates.

8 TU

Conjugar publicamente os verbos, relacionando os sujeitos da ação, torna-se uma atitude de inclusão conversacional quando se está diante de uma composição coletiva, como os debates. O “eu” fala ao “tu / você” e expressa um convite, uma acolhida, uma provocação. Os “mano”, os “véi”, os “brodi”[1] são acionados cada qual diante de uma entonação ao outro. É somente numa linguagem compartilhada que os vocativos ganham sentidos mais exatos; na escolha das gírias diferenciadas sutilmente, as intenções do enunciador são compreendidas, negadas ou confirmadas.

Em *Arguers As Lovers*, Brockriede (1972) reclama a necessária inclusão dos sujeitos nas análises discursivas, mas sempre em relação uns aos outros. Como amantes, diz ele. Ainda que a lógica e as análises de conteúdo sejam importantes, o autor critica a ausência dos indivíduos nos modelos interativos usados pelos estudos linguísticos. Por isso Brockriede escolhe a metáfora das relações sexuais para chamar a atenção das diferentes formas de conversação entre os sujeitos. Ele sugere três perfis de comparação com o argumento: o estupro, a sedução e o amor.

O estupro representa a argumentação em que o outro é ignorado e a palavra é imposta, sob ameaças de sanções físicas ou morais, mediante uso de poder. Esse tipo de argumento é uma violação ao outro por meio da imposição de uma superioridade ou da confirmação de uma diferença anterior, sujeitando o interlocutor à inexpressão. O segundo perfil é o da sedução. Se o estupro pode ser mais claramente reconhecido nas situações de censura, a sedução tem a ver com a manipulação. Ambos ignoram a integridade do outro (BROCKRIEDE, 1972, p. 4). A distorção argumentativa é sua armadilha para enganar a vítima a uma concordância. A propaganda e a comunicação política são campos comuns de sedução argumentativa, em que as informações são selecionadas por quem as detem, buscando encontrar os pontos frágeis para ganhar o assentimento do interlocutor. Por fim, o amor pressupõe uma relação bilateral, genuína, em que o outro é pessoa

[1] Todas são gírias adolescentes e jovens. “Mano”: irmão, companheiro; “véi”: velho, empregado para pessoas de qualquer idade , também é um chamamento, mais usado em enunciados que expressam opinião, contestação, pedidos de confirmação; “bródi”: brother, irmão, normalmente evocado quando se tenta suavizar a relação, pedindo calma ou lembrando ao interlocutor que está entre amigos; evoca uma igualdade.

e não objeto. Existe uma paridade de poder entre amantes. O argumentador-amante, como Brockriede (1972, p. 6) o nomeia, está disposto a arriscar a si mesmo na tentativa de estabelecer um relacionamento. Esse tipo de relação pressupõe plena liberdade entre os envolvidos para acolher e refutar posições. Mas demanda, especialmente, um engajamento de si na argumentação livre.

As sequências discursivas que apresentei até o momento nos permitem, de maneira geral, indicar alguns momentos de argumentações impostas no contexto da Escola, como as ameaças que levam ao silêncio do outro; desconsiderações que constrangem moralmente; casos de manipulações narradas pelos alunos (como na assembleia para definir a ocupação da Escola); exemplos em que a hierarquia no aparato educacional impõe-se sobre as livres discussões.

Mas seria possível encontrar também "argumentações-amor", seguindo a tipologia de Brockriede? Se sim, como se apresentam e como fundamentá-las? As questões parecem um tanto românticas, mas o problema de fundo é identificar a reciprocidade nas interações discursivas. A constituição dos sujeitos, formando a consciência de si e de suas ações, nasce apenas por meio da relação com o outro – ou seja, num ato reflexo, como no entendimento de Mead (1972) e Blumer (1998). Também para Martin Buber (1996), o "eu" não pode surgir sozinho.

> O homem se torna um Eu por meio de um Tu. O que nos confronta vem e desaparece, os eventos relacionais tomam forma e se dispersam, e através dessas mudanças cristalizam, cada vez mais, a consciência do parceiro constante, o Eu-consciência. Com certeza, há muito tempo ela aparece apenas entrelaçada na relação com um Tu, discernível como aquilo que alcança, mas não é um Tu; mas aproxima-se cada vez mais do ponto de ruptura até que um dia os laços se rompem e o Eu confronta seu *self* por um momento como um Tu – e então toma posse de si mesmo e daí em diante entra em relações em plena consciência. (BUBER, 1998, p. 80, tradução nossa[2], grifo do autor)

Para Buber, a atitude humana pode ser resumida em duas palavras-chave, compostas por uma dualidade que não se constituiria de outra forma que não recíproca: o duo Eu-Tu e o duo Eu-Isso. A grande diferença está na composição do sujeito que, ao se apoderar como a primeira pessoa da oração, apreende novo

[2] Todas as citações em português da versão em inglês de Buber (1998) foram traduzidas por mim.

sentido de sua existência no mundo a partir da relação que constitui com o outro à sua frente.

Mas o Eu-Tu, diz Buber, só faz sentido quando se fala com o ser completo da pessoa, numa relação que dificilmente se consegue separar exatamente onde está o “eu” e onde está o “tu”. O contrário ocorre com o Eu-Isso, que necessariamente impõe uma ruptura entre o “eu” que trata o “isso” (seu objeto). O eu não pode existir por si só. Ao contrário, está sempre em uma das duas relações, inteiro ou fracionado, junto ou separado dos objetos de sua relação. Esse “tu”, do qual fala Buber, não pode jamais ser comparado com as coisas porque, de certa forma, ele compõe o próprio “eu”, numa relação inclusiva. Estar na relação Eu-Tu significa uma totalidade de relação: dois componentes que não se separam. “Eu preciso de um Tu para me tornar; tornando-me Eu, Eu digo Tu” (BUBER, 1998, p. 62).

A vida real, diz Buber, é inteira feita de relações e encontros deste tipo, que não se desfazem. Não se trata de um sentimento superior, de um reconhecimento moral sobre a importância do outro no mundo, mas de uma ontologia indissecável.

> Relação é reciprocidade. Meu Tu age em mim como eu atuo nele. Nossos alunos nos ensinam, nosso trabalho nos forma. [...] A maneira como somos educados por crianças, por animais! Inescrutavelmente envolvidos, nós vivemos em correntes de reciprocidade universal. (BUBER, 1998, p. 67)

Buber defende que a relação “inteira” entre o sujeito e o outro – não apenas seu semelhante, da mesma espécie, mas com todas as coisas que lhe constituem essencialmente – é a característica primeira, a mais primitiva da humanidade, que designa toda uma totalidade de presença. O estar no mundo de forma relativa pode ser percebido em dialetos de povos tradicionais, como cita o autor. Um belo exemplo é o da etnia zulu, por exemplo, em que o significado de “distante” ou “longe” é expresso numa sentença completa que traduz distância dentro de uma perspectiva relacional, conduzindo os falantes a uma mesma situação presente e sensitiva se quiserem compreender o real sentido daquela sentença. Traduzindo para o português, a expressão “*far away”* em zulu significaria “onde um chora ‘mãe, eu estou perdido’ ” (BUBER, 1998, p. 70) Há no calor dessa expressão a percepção quase intraduzível de inteireza, de imersão na fervura de uma relação e na cultura

compartilhada – que não se desprende da constituição dos sujeitos e que encontra na linguagem seu *medium* privilegiado.

Nesse percurso das identidades entrelaçadas, Butler (2015) se apoia em Nietzsche[3] para afirmar que é exatamente a interpelação pelo outro que permite um relato de si. Assim como os relatos não se constituem nem se expressam de forma desconectada das condições morais e sociais que são maiores que eles, a reciprocidade e o reconhecimento estão amarrados às mesmas situações de origem. As trocas intersubjetivas só podem ser pensadas no contexto das normas:

> As normas pelas quais eu reconheço o outro ou a mim mesma não são só minhas. Elas funcionam uma vez que são sociais e excedem cada troca diádica que condicionam. Sua sociabilidade, no entanto, não pode ser entendida como totalidade estruturalista, tampouco como invariabilidade transcendental ou quase-transcendental. [...] O horizonte normativo no qual eu vejo o outro e, com efeito, no qual o outro me vê, me escuta, me conhece e me reconhece também é alvo de uma abertura crítica. (BUTLER, 2015, p. 37)

A crítica ao conjunto de normas acontece quando elas não oferecem a possibilidade de reconhecimento do próprio sujeito e **também** do outro (BUTLER, 2015, p. 38). A forma como os alunos tratam criticamente os pilares da educação e o protagonismo na Escola talvez seja um bom exemplo disso –, porque se veem separados num discurso em que só cabe o indivíduo isolado. Butler interpreta a reciprocidade[4] como uma condição fundamental, uma vez que os sujeitos dependem dessa mútua oferta para se viabilizarem. Mas isso cria um desafio para as questões de alteridade. Como reconhecer o outro dentro dos princípios normativos sem que ele se torne só mais um elemento entre tantos incontáveis (de cuja multidão eu

---

[3] NIETZSCHE, Friedrich. **On the Genealogy of Morals**. Traduzido por Walter Kauffmann. New York: Random House, 1969.

[4] O conceito de reciprocidade é problemático. Na antropologia, ele é usado tanto para indicar relações de obrigação, compulsão ou compensação esperada (mas não necessariamente exigida) (MacCORMACK, 1976). Muitas vezes o princípio está relacionado à estabilidade de povos tradicionais. Aqui podemos usar o termo de forma mais geral, como o empregamos na linguagem cotidiana: uma relação de troca regida por um impulso consciente ou não do ser humano de se relacionar com o outro. Ou, em outros termos: um movimento “vice-versa” entre sujeitos (MacCORMACK, 1976, p. 98). E ainda: uma virtude presente na disposição de dar e receber, priorizando retribuir o bem e nunca o mal (BECKER, 1987). O termo ganhou uma conotação de certo automatismo pelo qual o processo psicológico e social de reconhecimento do ser humano se dá por meio de uma troca espontânea e inegável de percepções – processo de internalização e externalização, que vai constituindo a subjetividade.

também faço parte)? E, na ponta extrema, como não isolá-lo à condição de outro, estranho, temido e odiado (APPADURAI, 2009)?

No primeiro caso, é exatamente a singularidade que se sustenta à medida que o processo de reconhecimento não iguala ninguém, diz Butler (2015, p. 49). É a particularidade de cada um que, vista de forma relativa ao outro, aproxima os dois. Já a resposta para a segunda questão estaria na constituição narrativa dos sujeitos e na necessária inclusão de ambos (ou mais) numa mesma linguagem. Na comunicação, a relação entre eu e o outro é inextricável: alguma interpelação deve ocorrer, ainda que seja numa troca silenciosa (porque a linguagem é muito mais abrangente do que a língua). Se eu nego o outro, nego-me a mim mesmo e fecho-me à possibilidade de reconhecimento.

Butler acompanha a obra da italiana Adriana Cavarero que, em *Relating Narratives*[5], inverte a escolha hegeliana para fundamentar a constituição social a partir do tu[6]. Para ela, a ênfase das teorias modernas sempre foi o indivíduo, na tentativa de fortalecer um sujeito autônomo responsável pela fundamentação das normas. As teorias críticas com foco na emancipação não fugiram dessa fórmula. Dentro de um viés específico, já vimos no capítulo anterior que isso pode levar a uma redução significativa da compreensão do eu e suas possibilidades. A opção de Cavarero é trazer o tu para uma posição teórica privilegiada:

> O ‘tu’ vem antes do *nós,* antes do plural *vós* e antes de *eles.* Sintomaticamente, ‘tu’ é um termo que não figura muito bem nos desenvolvimentos modernos e contemporâneos da ética e da política. [...] O ‘tu’ também não encontra espaço nas escolas de pensamento às quais se opõe o individualismo – na maioria das vezes, essas escolas mostram-se afetadas por um vício moralista que, para evitar incorrer na decadência do *eu*, esquiva-se da contingência do *tu* e privilegia pronomes coletivos plurais. [...] O *nós* é sempre positivo, o *vós* é um aliado possível, o *eles* tem o rosto de um antagonista, o *eu* é impróprio, e o *tu* é, obviamente, supérfluo. (CAVARERO, 2000 apud BUTLER, 2015, p.46-47, grifos da autora; supressões nossas)

[5] CAVARERO, Adriana. **Relating Narratives:** Storytelling and Selfhood. Translated by Paul A. Kottman. London: Routledge, 2000.

[6] Axel Honneth faz outra avaliação dos escritos de Hegel no seu período em Jena, em que ele se dedica às questões do reconhecimento intersubjetivo – anteriormente a seus estudos sobre a autoconsciência.

Assim, o ato de narrar a si mesmo está sempre relacionado a uma estrutura de interpelação pelo outro. Creio que essa pode ser uma chave para compreender como as trocas intersubjetivas produziram reconhecimento entre os alunos participantes dos encontros argumentativos na Escola (portanto, numa suposição de reciprocidade mútua). Isso nos remete a uma eticidade nas bases de Honneth e à ontológica formação reflexiva dos sujeitos[7], que preciso apresentar primeiro.

8.1 O CAMINHO DO RECONHECIMENTO

Como proposta metodológica, tomei a tarefa de avaliar as falas dos estudantes em dois núcleos: 1) atitudes de respeito / desrespeito entre si (mapeadas nos eixos do modelo de cooperação argumentativa, apresentado no capítulo 6); 2) discursos sobre respeito e regulação de conflitos apresentados ao longo dos debates.

Esse desenho segue o desenvolvimento de Honneth a partir da formulação hegeliana que admite encontrar a semente da renovação social no conflito intersubjetivo. Honneth (2003) faz a retrospectiva filosófica política a partir da visão dos homens em luta, passando por Maquiavel, Hobbes e chegando em Hegel, a quem coube avaliar que a filosofia política sempre esteve presa à ideia de que era preciso um controle social imposto para minimizar os efeitos de um individualismo egocêntrico[8]. A razão idealista hegeliana, que Honneth acompanha de perto para elaborar sua teoria do reconhecimento, prevê que a comunicação seja o *medium* social para religar liberdade individual e coletiva.

---

[7] A premissa epistemológica do interacionismo simbólico (de Mead) é fundante para a teoria do reconhecimento de Honneth, como também para esta pesquisa.

[8] Talvez estejamos ainda presos a esse tipo de explicação quando elaboramos percepções generalistas sobre violência e conflito escolar. “Um monte de selvagens”, como disse uma aluna, ao se referir a colegas que depredaram o banheiro da Alberto Torres. Para outro aluno, a aplicação de uma punição, seguindo à risca um código disciplinar, seria a única resposta possível para o enfrentamento desse tipo de atitude.

> [...] Nem as leis prescritas pelo Estado nem as convicções morais dos sujeitos isolados, mas só os comportamentos praticados intersubjetiva e também efetivamente são capazes de fornecer uma base sólida para o exercício daquela liberdade ampliada. (HONNETH, 2003, p. 41)

A comunicação entendida como a interação elementar entre os sujeitos no mundo da vida é tratada então como a semente da cultura. A coesão ética estaria no reconhecimento solidário da liberdade tanto do indivíduo quanto da coletividade. A evolução do sistema de eticidade em que o reconhecimento recíproco se realiza compreende a passagem da família (onde as relações de reconhecimento se sustentam no **amor**), para a sociedade (organizada pelo reconhecimento dos **direitos** e do **respeito**) e para o Estado (que regula as relações de **estima social** dos cidadãos livres). Nesse caminho, os sujeitos vão ganhando autonomia. Mas, para exercê-la e serem confirmados como "pessoas inteiras" (HEGEL, 1967[9] apud HONNETH, 2003, p. 57), devem assumir a responsabilidade uns pelos outros – o que, ambiguamente, conduz a uma dependência **recíproca**. Quando algo rompe essa corrente, surge o conflito social. E é pela negação a uma ou mais dessas três dimensões de reconhecimento (amor, respeito e estima) que os conflitos podem também se converter em oportunidades de aprendizado prático-moral, segundo Honneth.

8.1.2 Imanência do conflito

Essa é a virada fundamental que Honneth elabora sobre a teoria habermasiana. A regulação e o potencial de entendimento humano já não estariam no acordo (ou no consenso), mas em seu oposto: isto é, no conflito cuja gramática é a luta pelo reconhecimento (NOBRE, 2003; SOUZA, 2000).

Parece problemático para esta pesquisa inserir tal perspectiva teórica na presente fase, quando vínhamos tratando das trocas discursivas a partir da busca de entendimento. Sua fundamentação, no entanto, está diretamente relacionada com o que os dados empíricos nos apresentaram. Em vez de negar as premissas nas

[9] HEGEL, Georg Willhem Friedrich. **System der Sittlichkeit**. Hamburgo: Lasson, 1967.

quais me apoiei até o momento, defendo que a perspectiva do reconhecimento as nutre e enriquece[10].

Ao entrarem em debate, os alunos iniciam um trabalho de parto: pretendem expelir um entendimento – não porque algo nesse sentido lhes tenha sido demandado, mas porque naturalmente vão buscando pontos de conexão em torno dos quais possam se identificar e "acomodar" sua existência subjetiva e social. O feto, no entanto, não está pronto. Sua gestação ocorre ao longo do debate. (Talvez nesse sentido possamos fazer uma ponte com as metáforas amorosas definidas por Brockriede, no início desse capítulo).[11]

Com isso, quero ressaltar que os alunos edificam coletivamente. Eles empreendem uma construção a partir de uma **colheita cooperativa**: de informações, de experiências, de relatos individuais, de um repertório comum que lhes faça sentido, de um recurso *taggeado* para a construção argumentativa (conforme vim apontando). Este movimento é conflituoso e cheio de divergências porque as matrizes individuais se dispõem a uma luta por reconhecimento de suas particularidades. Juntos, em torno das práticas que constituem seu grupo social heterogêneo (mas também com elementos em comum), os alunos trabalham ainda aquelas questões em torno das quais uma luta subjetiva e coletiva se organiza. A ação social não é movida pelo que está satisfeito e completo nessa leitura de mundo, mas pelo que lhe falta – por sua incompletude (o que também marca o entendimento, que está sempre aberto e em formulação) e, num aspecto mais crítico e empírico, pelas afrontas às liberdades, pela negação, enfim, do reconhecimento. Os conflitos, assim, são o meio para o processo de formação ética do espírito humano.

---

[10] Ora, sempre se tratou disto: conflito. Ele ronda a escolha e a reconstrução teórica do objeto de pesquisa. Os relatos apresentados pelos alunos não se referem a outra coisa a não ser de um grande conjunto de conflitos que pressionam as subjetividades, numa fase conflituosa da vida e num meio social cuja separação entre (colégio) público e privado reserva uma pluralidade de conflitos que mal cabem em nossas descrições.

[11] Por isso também Cavarero insere o tu antes de tudo – não isolado, mas em perspectiva com o eu, já que a produção de sentido somente ocorre diante de uma segunda pessoa, sem a qual o eu pouco pode fazer porque também não se reconhece.

8.1.3 Entre normas e reciprocidade

O reconhecimento não transita em via única. Eu só posso ser reconhecido por alguém – e isso me valer alguma coisa – se eu também reconhecer aquele que me reconhece (HONNETH, 2003, p.78). Ampliando esse processo na esfera social, as regras do direito que regulam as convivências entram em cena para oferecer recursos a uma "concordância comunicativa" que direcione a vontade geral de todos, permitindo a cooperação (HONNETH, 2003, p. 96). Assim, a prerrogativa das normas de convivência escolar – às quais alguns alunos recorrem para impor um juízo final do caso da depredação e da briga entre os garotos – não é sem sentido. Há uma confiança de que as regras deveriam ser o lugar disponível a partir do qual a isonomia de julgamento pode ser alcançada, especialmente porque elas criam uma expectativa normativa vinculante.

> **Aluno 5B: –** Eu quero só deixar claro que esse negócio do patrimônio público, que o pessoal quebra, mas a diretora fica sabendo, às vezes ela até vê o que o aluno fez, e não acontece nada. Quando acontece isso, o aluno tem que continuar na Escola?
> **Aluna 2B: –** É ridículo isso.
> **Aluno 5B: –** A pessoa vem aqui, quebra mesa, quebra privada, quebra não sei o quê, e a pessoa tem que continuar na Escola porque tem um problema lá de um imbecil que inventou? A pessoa tem que continuar na Escola pelo que ela faz, entendeu, mesmo se ela matar alguém aqui na Escola, não, ela tem que continuar na Escola. [Ironia]

Honneth (2003, p. 111) afirma que a relação jurídica é responsável por configurar uma comunidade política. Como instituição social de reprodução[12], a escola também demanda clareza quanto a essas normas. Mas a valorização intersubjetiva do tu entre os alunos, no entanto, não está necessariamente relacionada a sua posição de obediência aos códigos da Escola. No caso dos estudantes, um processo de luta mais amplo – em torno da própria instituição e das matrizes sociais que situam as identidades naquela arena de conflitos – conforma a

[12] "What is an educational system, after all, if not a ritualisation of the word; if not a qualification of some fixing of roles for speakers; if not the constitution of a (diffuse) doctrinal group; if not a distribution and an appropriation of a discourse, with all its learning ant its powers?" (FOUCAULT, 1972, p. 227).

marcha de conquista da estima social. Ele se concentra em torno de uma reputação conquistada por determinados colegas em função de sua autorrealização – como Honneth (2003, p. 204-206) também notou ao discutir a passagem da honra para o prestígio entre a sociedade pré-moderna e a moderna. A confiança no interesse e na vontade individuais como fontes de viabilização do sujeito (capítulo 7) atestam essa matriz de autorrespeito. É por ela que os estudantes também desafiam as condições gerais de sua existência, narrando as histórias familiares de superação para alcançar integridade e honra. Na Escola, há mais especificamente uma admiração em torno dos que usufruem sua autonomia para desafiar o sistema de regras. Os alunos também reconhecem certos limites para o nível de desobediência à norma (destruição do patrimônio público escolar e agressão física estão além desse limite). Mas a teimosia, a contestação "desaforada"[13] e a capacidade expressiva rondam o heroísmo daqueles que não se sujeitam.

> **Aluno 5A**: **–** A (Diretora) perguntou assim, perguntou pra (Aluna 10A) assim: 'é você que tá querendo ocupar?' Tipo assim, 'você aí, que não faz nada'. A (Aluna 10A) falou assim: 'ah, é, eu e o (Aluno 8A) e o (Aluno 5A), não sei o quê'. Aí a (Diretora) falou: 'ah...'[14]

A Aluna 10A é admirada pela teimosia e pelo enfrentamento à autoridade escolar especialmente quando quer reiterar seu direito de expressão e de escuta ("se ela está com uma ideia na cabeça, ela vai lutar e vai bater de frente por aquilo"). No enunciado acima, ela "joga" com as normas subliminares de legitimidade de fala, segundo as quais apenas os alunos com melhor desempenho (caso dos garotos citados em sua fala) encontrariam algum espaço para reivindicar. Discursivamente, ela se alia aos colegas com boa reputação para justificar a intransigência de seu projeto de ocupação da Escola. O relato do Aluno 5A sobre a resposta dada à diretora é um reconhecimento da habilidade discursiva da colega, outro ponto fundamental de estima (em torno do qual as atitudes de deferência se organizam).

---

[13] O "desaforo", nesse caso, indica um atrevimento e audácia de romper um código de respeito, mas a coragem do ato também desperta admiração.

[14] Esse é mais um exemplo da importância das imagens para a análise das formas de dizer e se apresentar fisicamente ao debate. As supressões nas frases do aluno são espontâneas. As falas que não se completam já estão inteiramente compreendidas por seus pares, mas é o "jogral" empreendido por ele mesmo que inclui seus interlocutores na dinâmica do relato. As frases, assim, nem precisam ser completadas pelas palavras.

> **Aluno 8A**: – Eu concordo com a reorganização escolar, reorganização mesmo, em outro contexto [...]
> **Aluno 11A**: – Boa fala, (Aluno 8A).

A confirmação recíproca das particularidades, capacidades e potencialidades pode encontrar um espaço real na prática do debate. Essa é uma hipótese idealizada. Ao "pé da letra", o poder da linguagem como meio privilegiado de reconhecimento (gesto vocal), viabiliza-se no encontro entre autopercepção e resposta do outro. Essa é a perspectiva do interacionismo simbólico: da turbulência produzida pela internalização da percepção do outro, surge uma vontade de se organizar novamente por meio de um engajamento do "eu" nas diferentes formas de reconhecimento social. O debate coletivo com alunos em sala de aula parece colocar todos esses elementos num só caldeirão em que a linguagem cumpre seu papel de mediar conflitos e vontades, de negar e presentear o outro com reconhecimentos.

O debate oferece ainda a possibilidade de se verem manifestadas as expectativas uns dos outros em relação ao mais amplo conjunto de questões. Na adolescência, período de incertezas e configurações da subjetividade, assuntos como sexualidade, relações familiares, sonhos de futuro, associações a grupos de interesse são exacerbados. Alguns aspectos (nem todos) podem ser "organizados" na fala coletiva.

Já apresentei aqui (ao longo dos capítulos 4 e 5, especialmente) como os mais diferentes temas foram expressos e problematizados nos encontros com os alunos. Mas falta-nos agora compreender como essas variadas manifestações foram inclusivas do outro. Isso nos remete à ideia de que a participação do colega tem valor e merece ser respeitada. Neste caso, pressupõe-se que há relevância no que é dito – não só pelo teor da mensagem, mas também pelo princípio elementar de que todos são livres e têm igualmente direito à expressão. Como membros de um grupo, seus pontos de vista merecem uma escuta – seja para produzir uma contestação ou uma confirmação. Assim, caminhamos para a importância que a apresentação pública possui para a confirmação de um reconhecimento "jurídico" (em termos de direitos):

> [...] um sujeito é capaz de se considerar, na experiência do reconhecimento jurídico, como uma pessoa que partilha com todos os outros membros de sua coletividade as propriedades que capacitam para a participação numa formação discursiva da vontade; e a possibilidade de se referir positivamente a si mesmo desse modo é o que podemos chamar de 'autorrespeito'. (HONNETH, 2003, p. 197)

Para Mead (segundo a análise que Honneth faz de sua obra), o reconhecimento alcançado entre os demais membros da coletividade é a chave para o desenvolvimento individual do próprio valor – um autorrespeito.

> Por sua vez, o grau de autorrespeito depende da medida em que são individualizadas as respectivas propriedades ou capacidades para as quais o sujeito encontra confirmação por parte de seus parceiros de interação. (HONNETH, 2003, p. 137)

O contrário do autorrespeito pode ser encontrado em três formas de negação ao sujeito. Elas correspondem às três dimensões do reconhecimento que Honneth identifica para permitir uma localização empírica para sua teoria:

a) **na face afetiva**, os maus tratos corporais infringem diretamente a **autoconfiança** individual: encontramos sua ocorrência nas disciplinas físicas executadas sem constrangimento pelas equipes pedagógicas contra alunos de Uganda, conforme exemplifiquei no capítulo 3. A agressão física ao Aluno X na Alberto Torres produziu também um *continuum* problemático de descrédito não apenas nas formas disponíveis de restabelecimento da justiça (para penalizar o agressor), mas na desconfiança geral de que o agredido não consegue se defender (está submetido à habilidade física do Aluno Y, praticante de artes marciais). Os colegas reconheceram publicamente a marca da humilhação naquele que apanhou do outro por não conseguir reagir. A negação do alimento (que depois vai parar no lixo) é uma violação que identifico não só no campo dos direitos, mas numa natureza carencial mais básica. Embora a merenda escolar esteja entre os recursos devidos legalmente ao estudante da escola pública, os alunos a vivenciam como referência de maus-tratos – na "grosseria" de quem serve a comida no prato, por exemplo;

b) **na face mais específica do autorrespeito**, seu oposto é a negação dos direitos e a exclusão que priva os sujeitos de sua **integridade social**: na Escola, os alunos relatam a negação de uma escuta e de encaminhamento efetivo de suas reivindicações sobre a própria merenda escolar; sobre a qualidade do professor; sobre o direito não constrangido ao exercício político (nos protestos em defesa aos docentes grevistas); a negativa de aproximação do caseiro, "cessado" pelo governo, entre outros exemplos.

c) **na face da autoestima**, voltada à integração maior dos sujeitos como membros de uma coletividade (ou como "pessoas inteiras") em que também têm suas particularidades reconhecidas. O oposto disso é a **ofensa, a exclusão** e a **degradação da dignidade**: ela reside na tentativa da aluna em ser vista pela direção da Escola apesar de não possuir aqueles "dotes" necessários para poder ser convidada a uma contribuição coletiva[15].

> Por isso, a particularidade nas formas de desrespeito, como as existentes na privação de direitos ou na exclusão social, não representa somente a limitação violenta da autonomia pessoal, mas também sua associação com o sentimento de não possuir o *status* de um parceiro da interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade; para o indivíduo, a denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral; nesse sentido, de maneira típica, vai de par com a experiência da privação de direitos uma perda de autorrespeito, ou seja, uma perda da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos. (HONNETH, 2003, p.216-217, grifo do autor)

8.2 A PERCEPÇÃO DO OUTRO

Ao compreender que as categorias de respeito e reconhecimento são confirmadas no movimento das interações, procurei analisar como os turnos discursivos entre os alunos confirmaram ou negaram o valor do interlocutor como participante daquela construção argumentativa.

[15] Retratei esse caso no capítulo anterior considerando-o como um momento transformador da pesquisa.

Como já apresentei no capítulo 6, uma das maneiras de identificar a relação entre os sujeitos na argumentação foi por meio de uma categoria denominada conexão (ou conectividade), pela qual foram apontadas as formas diretas (7%) ou indiretas (16%) de interpelação. Os estudantes estão sempre, obviamente, falando entre si e se "incorporando" no argumento, mas em 77% do total das tomadas de fala, eles não se dirigem nem se mencionam. A fala é apresentada no centro da "roda" à espera que alguém a "pegue" para si e lhe dê continuidade. O "tu", como forma de chamamento, serviu para o confronto e verificação de posições, com baixo nível de problematização (56,6% das tomadas de fala foram constatações simples, seguidas por dúvidas ou perguntas, que representaram 27,3%; as explicações somaram os 14,1% enunciados restantes).

Em termos quantitativos, o aparecimento do sujeito "tu" foi mais expressivo no debate sobre a briga entre os alunos da escola na Turma do 2º ano A. Este foi um encontro em que os parâmetros de engajamento estiveram em alta (e de maneira mais estável do que nos demais debates), conforme o gráfico a seguir, que demonstra a divisão das tomadas de fala em quatro etapas:

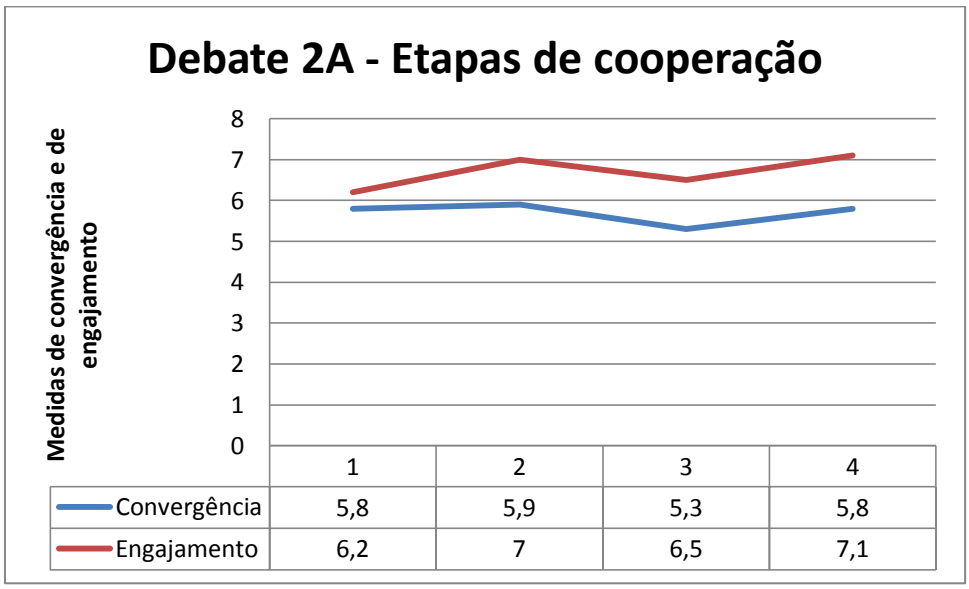


Gráfico 8.1: Debate 2 (Turma A), sobre o caso da briga de alunos na Escola, com indicadores de engajamento e convergência nas quatro fases.

Na passagem da terceira para a última fase desse debate (onde se percebe uma ascendência paralela em ambas as linhas – Engajamento e Convergência), os estudantes se engajaram em torno da angústia de uma aluna. Como amiga daquele garoto acusado de agredir fisicamente o outro, ela temia represálias e isolamento.

Enunciação do problema

Aluna 7A: – Ah, é... [lembrando-se do que gostaria de dizer]: Mas não é bom você falar com o cara que brigou com seu amigo, sabe? Se as outras pessoas acham que ele está errado, as outras pessoas vão te julgar.

Primeiras reações (incompreensão)

Aluna 12A: **–** Foda-se.
Aluna 7A: **–** Foda-se não, porque, tipo, se por exemplo, a diretora achar que ele está errado, ela não vai deixar você falar com ele.

Argumentos de defesa (reforço da autonomia)

Aluno 5A: – Você fala com quem você quiser.
Aluna 7A: – Tipo, se você... Tipo, os dois brigaram. Ela é minha amiga, eu vou falar com ele e, tipo, acham que ele tá errado, não vão deixar eu falar com ele.
Aluna 12A:– Claro que não!
Aluno 10A: – Você fala com quem você quiser.

Amplia-se a consideração do problema da colega...

Aluno 1A: – Quem vai te impedir?
Aluno 15A: – Hoje em dia existe *Whatsapp*.
Aluno 1A: – É... Quem seriam as pessoas que vão te proibir de falar com ele e te julgar?
Aluna 7A: – Ah, tipo, quem achar que ele tá errado.
Aluna 12A: – Sim, mas e aí? Quem vai te impedir de falar com ele?
Aluno 8A: **–** E você... Você é você... Faz o que quiser.

Mas ainda lhe falta o apoio desejado

Aluna 7A: **–** Ai, gente, cês não tão entendendo....
Aluno 15A: **–** É, tá, cê não vai falar com ele, tá bom...

A Aluna 11A oferece uma "ponte interpretativa"

Aluna 11A: **–** É que... Não sei se eu tô certa... O seu raciocínio foi de falar com o menino que brigou com o seu amigo e todo mundo tá do lado do menino. É isso?
Aluna 7A: **–** É!
Aluna 11A: **–** Então você tá com medo de que, se você for falar com ele, todo mundo achar que ele tá...
Aluna 7A: **–**...Que eu sou...
Aluna 11A: **–**...Que você vai estar errada e vão querer brigar com você porque você...
Aluna 7A: **–** É!
Aluna 11A: **–** Vocês entenderam?

A “ponte interpretativa”, como cunhei o movimento da Aluna 11A, que saiu em apoio à colega para traduzir sua questão, conferiu a esse trecho uma virada significativa na forma de colaboração que se seguiu até o fim do debate, quando o respeito foi literalmente invocado como norma para a solução dos conflitos na Escola:

> **Aluno 8A**: **–** E em qualquer situação deve prevalecer o respeito, respeitar o outro. É... um querer respeitar o outro, velho. Não é porque eu falei de você que você vai querer me bater, véi. E também é de verdade. Cada um tem que respeitar o outro.

Contudo, o uso da segunda pessoa do singular não está necessariamente relacionado com mais colaboração. Vimos, aliás, que a conexão direta nem sempre é favorável a um relacionamento amistoso. Mas os enunciados com o uso do tu / você (como vocativo) são um “lugar” privilegiado para observar quando (e se) o debate permite algum tipo de cooperação e reconhecimento. Neste caso, podemos afirmar que as particularidades apresentadas pela Aluna 7A foram reconhecidas com respeito e, ao final, ela teve sua participação afirmada no grupo. A fala pública indica que apoios podem surgir em defesa e socorro daquelas vozes que correm o risco de se isolar (ao serem minimizadas, desconsideradas ou até desrespeitadas, como se pode ver na primeira reação da Aluna 12A).

Para tentar uma análise mais geral sobre as formas de reconhecimento ao longo dos debates, optei por analisar como as contribuições são aceitas em termos semânticos e como os indivíduos expressam deferência ou desrespeito uns aos outros.

8.2.1 Consideração e respeito

Para avaliar como os sujeitos consideraram as posições uns dos outros como contribuições válidas para os debates, recorri ao marcador de convergência, que já havia sido usado para indicar o nível geral de cooperação argumentativa (explicitada

no capítulo 6). Mas acrescentei, nesse caso, uma operação valorativa. À medida que o reconhecimento da participação semântica do outro não significa, necessariamente, uma concordância com seu ponto de vista, agrupei os patamares de convergência da seguinte forma:

Tabela 8.1 – Conversão entre marcadores de convergência semântica e patamares de reconhecimento às participações

Marcadores de convergência	**Tradução para o reconhecimento**
Fraca divergência = 1 Concordância simples = 4	Mínima consideração
Concordância fundamentada = 5 Discordância frontal = 0	Média consideração
Concordância ampliada = 6	Máxima consideração

Assim, as tomadas de fala que levam em consideração a opinião do outro, concordando ou discordando dela, foram agrupadas conforme um critério de intensidade. Para apurar melhor as manifestações mais claras quanto à inclusão e incorporação dos diferentes pontos de vista, excluí dessa análise aquelas tomadas de fala que foram antes consideradas como indefinidas (quanto a uma convergência ou uma divergência). Já os enunciados que foram antes avaliados como falas isoladas (porque fora do tópico da discussão) foram agora reunidos como aqueles que não receberam consideração alguma (foram, portanto, “desconsiderados”).

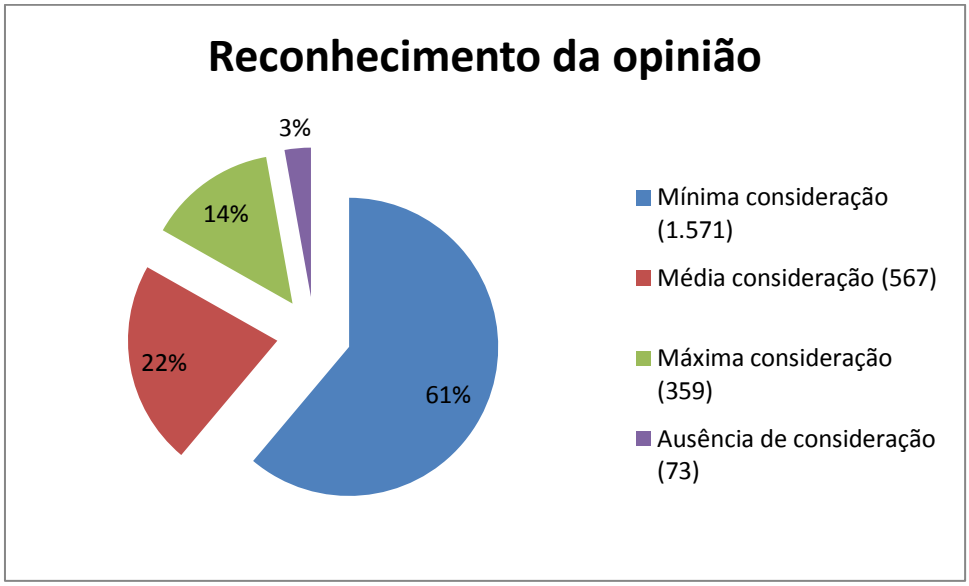


Gráfico 8.2: Concentração de tomadas de fala conforme as gradações de consideração da opinião alheia nos próprios enunciados.

Há grande concentração de tomadas de fala entre o que chamei de “mínima consideração”, isto é, aqueles casos em que houve apenas um complemento de fala ou uma verificação afirmativa / negativa da opinião. Esses enunciados indicam que a opinião do outro foi ouvida com algum grau de atenção e que gerou alguma resposta, ainda que mínima. Esse nível de reconhecimento é coerente com a baixa quantidade geral de fundamentos e justificativas utilizados nos debates com os estudantes – e que a literatura também já havia apontado como aquelas conversações que são apenas minimamente racionais (JACKSON; JACOBS, 1980; CANARY et al., 1995; CHERNIAK, 1981).

Por outro lado, se analisarmos os “engates” promovidos nas tomadas de fala com média e máxima consideração dos argumentos alheios, temos um percentual considerável de 36%. Elas representam casos de enlace argumentativo, por meio do qual se promove uma fundamentação cooperativa (como já reforcei algumas vezes), mas também um nível de cumplicidade em torno de ideias e palavras centrais. Assim, a construção conjunta dos argumentos que enriquecem epistemicamente o debate (fornecendo-lhe informações, experiências, relatos etc), também cria uma “liga” entre os sujeitos que se consideram e se reconhecem, em alguma medida.

O gráfico 8.2, no entanto, espelha somente parte da questão. O respeito precisa ser considerado não apenas a partir da inclusão de opiniões alheias nas próprias falas. Especificamente nos casos de divergência (porque a concordância

geralmente inclui certa cortesia entre os interlocutores), a manifestação de contrariedades com determinados argumentos pode ser feita com atitudes de descaso e até ofensa. Entre os alunos, esses comportamentos foram usados para deslegitimar o enunciador, desqualificando seu conhecimento (considerado insuficiente ou nulo) para participar da discussão:

> **Aluna 13B**: – Não teve uma conversa. Porque é assim: a pessoa, primeiramente, se a pessoa tá provocando a outra pessoa, ela tem que procurar a pessoa pra saber o motivo por que ...
> **Aluno 1B**: – Meu Deus!
> **Aluna 13B**: – É.
> **Aluno 7B**: – Mas vamos ao que aconteceu de verdade, né? Essa é uma teoria dela.

Quando a Aluna 13B tenta iniciar a discussão sobre a briga dos alunos na Escola, ela rapidamente arrisca uma leitura própria dos fatos e é interrompida[16] antes de completar sua exposição. A manifestação de intolerância na forma “Meu Deus!” sequer é dirigida à aluna. É um desabafo impaciente e impetuoso. Ele é confirmado em seguida pelo Aluno 7B, que carrega um juízo de valor mais completo ao tratar da opinião da colega. Nesse caso, houve uma atenção a ela e sua fala foi, de certa forma, incluída na continuidade do debate. Mas esse tipo de inclusão não pode rapidamente ser interpretado como uma consideração no sentido positivo, como uma análise apenas semântica poderia induzir. O sentido completo dessas reações está ainda na forma como os alunos viraram seus rostos, demonstrando-se envergonhados pela expressão mais ingênua da colega. Para eles, a dureza do tema e o clima de hostilidade presente no debate tornavam inadequada a participação da Aluna 13B naqueles termos.

[16] Sobre interrupções no debate: elas foram frequentes. Muitas vezes, a mediadora tentou assegurar o direito de conclusão a cada um e a ordem dos que aguardavam para falar. Mas uma intervenção ritualística exagerada compromete a dinâmica – e chegou, em certa ocasião, a gerar mal-estar em um aluno que se sentiu repreendido ao interromper e ser solicitado a aguardar. Mas, de maneira geral, no entanto, o ato de levantar a mão e aguardar a vez de fala foi também respeitado. E os próprios alunos exerceram o papel de monitorar o cumprimento da ordem de fala (de acordo com as mãos levantadas) e a pedir silêncio quando as conversas paralelas excediam-se.

> **Aluno 9A**: – É... Falando do (Professor W). É, ele apresenta aula bem, mas ele... Ele é o melhor professor assim...
> **Aluna 12A**: – (Aluno 9A), você nem caderno dele você tem!

No caso anterior, o Aluno 9A tem sua participação desconsiderada pela colega em função da ausência de "comportamentos" (de um estudante aplicado) que o qualifiquem para a enunciação. Há duas formas de desrespeito envolvidas aqui: a privação do direito de expressão como um igual e a negação de uma estima social. Impedir o aluno de continuar sua fala e desonrá-lo publicamente como alguém que não "faz por merecer" o respeito à opinião é anulá-lo como sujeito. Nesse caso, no entanto, o reconhecimento negado não produziu reações nem de colegas nem do próprio Aluno 9A, que apenas timidamente reforçou sua opinião.

Já no caso a seguir, o mesmo estudante (mas em outro debate) é novamente constrangido ao manifestar um ponto de vista na contramão de um entendimento que vinha se formando em torno do movimento feminista[17].

> **Aluno 9A**: – Calma... Pera aí, deixa eu ver se eu entendi. As mulheres criaram essa regra pra desconsiderar a regra.
> **Aluna 14A**: – Você fez essa pergunta por quê? Ele nem sabe o que tá falando...
> **Aluna 7A:** – Não, porque o objetivo do feminismo é igualdade...
> **Aluna 11A:** – Acho que ele falou isso porque alguém disse que as mulheres criaram o machismo, não foi isso?
> **Aluno 9A:** – Foi isso mesmo, eu ouvi isso aí.
> **Aluna 11A:** – Alguém falou isso. Essa coisa feia.

A diferença fundamental entre o último exemplo e o anterior está na reação de colegas que saem em socorro ao Aluno 9A, embora ainda de maneira pouco enfática. A defesa funciona na forma de um esclarecimento da questão apresentada por ele. O recurso usado pela Aluna 11A foi desviar a crítica para outra fonte (anônima, por sinal) de desinformação.

---

[17] Há que se avaliar se os divergentes pontuais à formação de entendimentos tornam-se alvos preferenciais de desrespeito – o que reforça um lado nefasto do consenso. Não houve materialidade significativa nos debates que me permitissem tecer considerações mais profundas sobre essa hipótese, mas em três ocasiões houve formação de uma atitude coletiva contra colegas que apresentaram opiniões dissonantes à da maioria: num debate sobre descriminalização da maconha; no debate sobre "machismo *x* feminismo" e diante de um tópico não previsto, mas que aglutinou as percepções de quase todos contra um professor da Escola.

> **Aluno 9A**: – Me disseram, né... Eu não vou falar o nome... É... Que já tá combinado isso [a vingança].
> **Aluna 12A**: – Cala a boca, (Aluno 9A).
> **Aluna 9A**: – Nossa, não sabe nem o que tá falando.
> **Aluno 9A:** – Eu sei mais do que você, tá? Calma aí, parceiro!

Esse foi mais um caso envolvendo o Aluno 9A. Depois de três diferentes ocasiões (em datas distintas) em que colegas de turma tentaram anular sua participação, foi a vez de ele mesmo reagir. A ofensa, por sua vez, também foi mais grotesca – numa relação que Buber (1996) chamaria de Eu-Isso.

> **Aluno 9A**: – É porque eu não tô entendendo esses bagulho de governo. Por que tão fechando várias escolas que... já sabendo que.. não é o suficiente, sabe? Não é o suficiente e... fecha, além de tudo. Eu fico assim indignado, preocupado...
> **Aluna 7A:** – Para de rir, gente, ele tá certo.
> [Mediadora pergunta se alguém poderia explicar a razão dos protestos à proposta de reordenação da rede escolar em São Paulo ao Aluno 9A].
> **Aluno 5A**: – É a pergunta que todo mundo tá fazendo, (Aluno 9A). Por que estão... sabe? É por isso que a gente está ocupando, sabe? A gente quer uma resposta do governador. A gente quer saber por que do nada ele fecha 93 escolas sem audiência pública nem nada, entende? Como ele não quer responder, assim, de uma forma normal, assim: 'a gente tá fazendo isso porque vai ser melhor, vai ter benefício. Mas também tem os...malefícios...'
> **Aluno 9A**: – Tipo assim... É... Eu tenho uma sugestão, assim, pra vocês, alunos.
> **Aluna 13A**: – Vocês, alunos... Você também é aluno!
> **Aluno 9A**: – É, eu, mas... Tipo assim, nós devia parar de estudar, de vim pra Escola... Pra ver como é bom assim, tá ligado?
> **Aluna 1A**: – Por que cê acha que a gente tá lutando, (Aluno 9A), não é pra ter aula?

Essa sequência apresenta inicialmente um caso em que, depois de repetidas manifestações de desconsideração ao Aluno 9A, foi a vez de ele receber uma defesa mais enfática de uma colega diante de toda a turma que o ridicularizara. Em sua "bronca" a todos ("Para de rir, gente, ele tá certo"), a Aluna 7A expressou a questão central: a risada não tinha a ver com o que o Aluno 9A dissera – porque, como o Aluno 5A logo em seguida esclareceu, sua dúvida era a mesma de multidões em São Paulo. Os risos eram destinados ao próprio autor da pergunta, a quem muitos julgaram com sarcasmo. Esse é o tipo mais básico de afronta ao reconhecimento segundo Honneth (2003). O efeito desse tipo de contínua atitude contra alguém está sintetizado na fala seguinte do Aluno 9A, quando ele se dirige

aos “alunos”, grupo do qual não se sente parte. Indivíduos desrespeitados são ejetados do convívio social, tornam-se estranhos. Perdem possibilidade de expressão na fala pública. Diante da interpolação da Aluna 13A, que o “lembrou” que é também um aluno, ele se incluiu no enunciado seguinte, mas sem convicção. Também pudera: bem sabe ele que as reações suscitadas na turma se mantêm em tom de crítica, como se nota na última tomada de fala (da Aluna 1A).

Podemos aqui pontuar que estamos diante de um caso clássico de falta de reconhecimento em torno de alguns atores[18]. Isso levanta a dúvida se há um quadro generalizado de desrespeito ou apenas desentendimentos concentrados entre poucos indivíduos. Ao analisarmos a categoria de “porosidade” (que aponta uma postura de mais abertura ou fechamento ao eixo do engajamento na argumentação), temos um retrato mais amplo do que ocorreu em todos os debates, em diferentes datas e turmas:

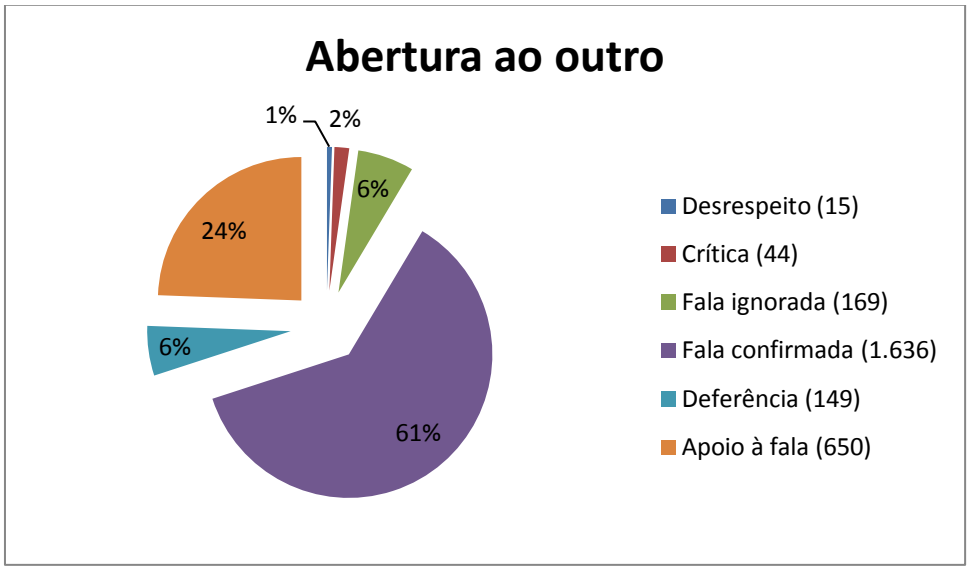


Gráfico 8.3: Concentração de tomadas de fala conforme níveis de abertura à ação discursiva do outro.

[18] Numa pesquisa (em curso) sobre o caso australiano de enfrentamento do *bullying* nas escolas, entrevistei Ken Rigby (estudioso do tema há mais de 30 anos, hoje na University of South Australia), que me chamou a atenção à imponderável questão da índole do indivíduo (mesmo crianças). Este é um fator que sempre fará resistir algum grau de violência e agressão nas escolas, por mais sucesso que um programa público ou privado venha a alcançar (RIGBY, 2016, informação pessoal). Não posso avaliar se a repetição dos indivíduos tanto na posição de vítimas quanto de agressores e defensores na Escola está relacionada a esse fator, mas é algo a se considerar e a se tratar cuidadosamente em defesa daqueles que precisam de apoio adicional.

O gráfico indica uma preponderância absoluta de falas confirmadas, ou seja, de um certo grau de atenção ao que o interlocutor diz. Simples confirmações (por meio de expressões como “é, então, por isso”; “eu também”; “isso é o que eles falam” ou mesmo enunciados mais longos) mantêm no ar o tema que está em discussão, por meio de um acompanhamento do debate. Percebe-se que, de fato, existe uma ética do debate público que não indica necessariamente o domínio de uma técnica, mas tem a ver com a postura de respeito – com exceções importantes.

A exploração racional do argumento é menos presente, como vimos. A abertura ao outro está mais relacionada a uma escuta expressiva. Não se ouve, apenas (embora também alguns alunos tenham se mantido em silêncio durante toda a experiência de campo em demonstração de receio, timidez ou desinteresse). As falas confirmadas (61% dos enunciados) são a manifestação verbal dessa escuta. E a escuta é confirmada como expressão de uma igualdade entre os participantes. Se alguém não é visto como igual, tem a escuta negada, abortada – como vimos nos casos de explícito desrespeito.

Ouvir é um processo ativo, na interpretação construtivista de Burleson (2011). Significa um ato interpretativo entre a mensagem, a intenção de quem enuncia e o conjunto de comportamentos que conformam uma performance de fala.

> Ouvir é um processo colaborativo em que o ouvinte tem o objetivo de entender os objetivos e os sentidos emitidos por uma fonte, a fonte tem o objetivo de facilitar o trabalho do ouvinte, e o comportamento das duas partes desdobra-se no apoio a seus objetivos recíprocos e complementares. Através do processo de escuta, o ouvinte emprega uma variedade de comportamentos, verbais e não-verbais, para indicar à fonte da mensagem o grau de entendimento obtido e o tipo de ajuda que a fonte pode oferecer para melhorar essa compreensão. (BURLESON, 2011, p. 32, tradução nossa)

As características básicas e rotineiras da escuta são automatizadas entre a maioria dos indivíduos que falam e compreendem um mesmo idioma, dentro de um contexto cultural (de ritos, símbolos, normas etc) num dado tempo histórico. O debate, no entanto, altera essa rotina e exige uma forma de escuta mais complexa. Compara-se a processos mais demandantes de escuta (como uma aula ou mesmo uma situação em que a intenção do enunciador parece ambígua e suspeita, alertando o ouvinte a perscrutar melhor o contexto e as mensagens). Nessas

situações, Burleson (2011, p.37) sugere que os sujeitos desenvolvem atalhos ou táticas para participar da comunicação, tentando superar as barreiras encontradas numa escuta mais onerosa.

Além disso, todo ato de escuta pressupõe um risco de erro de interpretação. Numa leitura mais utilitarista, os adolescentes em busca de aceitação para suas subjetividades em formação (e em confirmação), evitam tomar grandes riscos para não se expor a um erro semântico e também à manifestação de pouca habilidade de comunicação interpessoal – usada para produzir uma impressão social (SHUKLA; DIXIT, 2015, p. 328).

Os adolescentes recorrem então à cortesia geral de confirmações e apoios à fala, que faz parte de um *ethos* discursivo (e, de certa forma, de uma iniciação no campo do político). É neste sentido que a prática do debate cria espaços na Escola para o reconhecimento e para uma limitação aos atos de desrespeito[19].

Outros investigadores construtivistas, como O´Keef[20] e Hewes[21], citados por Burleson (2001, p. 39), verificaram que um dos motivos que dificultam uma escuta mais profunda e acurada é a pouca informação prévia sobre o tema em questão. Essa constatação complementa o que os próprios estudantes avaliam sobre os debates. Também foi possível observar as imprecisões de dados ou pedidos de informação ao longo dos debates. Essa lacuna aponta a possibilidade de se executar programas argumentativos nas escolas paralelamente a ações que visem ao esclarecimento temático de questões contemporâneas.

8.2.2 Razão pública

A noção liberal de uso da razão pública num debate sempre esteve relacionada ao respeito ao outro, mas não sem controvérsias. Para vários críticos, uma dose de “desrespeito” (ou desaforo, para usar novamente a palavra) é

[19] Reforço que essa interpretação não pode ser generalizada. Eu a faço à luz do contexto desta pesquisa. Casos de uma indisciplina generalizada em sala de aula devem ser estudados especificamente. No caso da imersão na Escola Alberto Torres, os casos de ameaça e de despeito foram reacomodados e regulados discursivamente pelos próprios alunos, conforme relatei.
[20] O´KEEF, D.J. **Persuasion.** Theory and Research. 2nd Edition. Thousand Oaks (CA): Sage, 2002.
[21] HEWES, D.E. Cognitive processing of problematic messages. Reinterpreting to unbiass text. In: HEWES, D.E. (Ed.). **The cognitive bases of interpersonal communication**. Hillsdale (NJ): Erlbrom, 1995, p. 113-138.

necessária no debate público que pretenda a inclusão de grupos e interesses pouco representados no ritmo formal da política. Entre os exemplos estão as falas admiradas de alunos em alguma medida de desrespeito às autoridades pedagógicas na Escola. Ou ainda os casos que se tornaram bastante midiáticos durante o período de pesquisa, em que os estudantes "batiam boca" com parlamentares durante as ocupações de prédios públicos em São Paulo (G1 SÃO PAULO, 2016).

Baseado no pensamento de John Rawls[22], Boettcher (2007) insiste que o respeito está atrelado ao uso da razão pública. Isso valeria para as três exigências específicas que a constituem, a saber: 1) sua demanda de justificações para as decisões políticas a partir de argumentos baseados em evidências e orientados por princípios de justiça (atendido esse critério, considera-se que todos os participantes da discussão estão imbuídos do mesmo compromisso e suas opiniões, portanto, devem ser consideradas de imediato); 2) a abertura aos novos argumentos que venham a surgir (de maneira que os interlocutores não se fixem a suas posições iniciais, mas possam se render ao melhor argumento em discussão); 3) a restrição a crenças pessoais (religiosas ou filosóficas) para que não se sobreponham à cooperação política para a melhor decisão.

Consideradas essas exigências para a razão pública, Rawls (2008) fecha questão: a cooperação política na base do respeito mútuo tem que se dar nesses termos uma vez que os interlocutores consideram-se como indivíduos livres e iguais entre si (BOETTCHER, 2007, p. 226-227). A despeito da extrema canalização liberal para o respeito em termos de ritos pouco inclusivos a aqueles que não dominam o cerimonial da política oficial, o texto de Boettcher tem o mérito de propor uma definição de respeito a partir de uma demanda argumentativa. Ele distingue a noção entre dois usos: aquele relacionado às realizações da pessoa (*appraisal respect)* e o que se fundamenta apenas no preceito de igualdade do indivíduo (*recognition respect).* Como termo regulador de atitudes, Boettcher também diferencia o respeito relacionado estritamente a um fato que está em debate daquele tipo de respeito que inclui termos mais gerais ao longo das discussões. Nos dois tipos de classificação de discurso, prevalece a consideração do outro como igual a ponto de dirigir-lhe a

[22] É fundamental ressaltar que a deliberação pública para Rawls está restrita aos aspectos constitucionais da política e a fóruns como cortes judiciais (MIGUEL, 2012; GIL; MATOS E NOBRE, 2013) e outros fundamentos políticos que exigem ritos e prévios conhecimentos sobre as matérias em pauta. Mas são exatamente esses os temas que orientam a moldura jurídica fundamental da sociedade, incluindo distribuição de direitos e princípios de distribuição.

palavra (e responder a ele, da mesma forma), reconhecendo a “autoridade” dele para realizar os mesmos movimentos discursivos que todos os interlocutores. Menos do que isso seria desrespeito. E seguir essas regras da razão pública, diz o autor, é a maneira de se confirmar a liberdade e a igualdade entre os cidadãos (BOETTCHER, 2007, p. 233).

Essa visão que se tornou hegemônica desde a “virada deliberativa” na teoria política é considerada exigente demais para os contextos reais de disputas – e podemos afirmar que este também seria o caso de um debate escolar com adolescentes diante de tantos conflitos e demandas de reconhecimento. Mas também aqui se confirmou a necessidade de reforço à norma fundamental de respeito à condição de igualdade discursiva. A um determinado ponto, os próprios alunos se levantaram contra a negação de um *appraisal respect*, bem como de um *recognition respect,* sobre temas que constavam ou não do debate (como na defesa do Aluno 9A, nos exemplos apontados).

8.2.3 Sentidos em uso

A ideia de respeito ao longo dos debates esteve associada a diferentes usos pelos alunos. No sentido mais essencial, segundo Honneth (2003), trata-se de uma reserva de proteção contra agressões à integridade da pessoa, especialmente quando os sujeitos em interação ignoram o espaço do diálogo para a resolução de seus conflitos:

> **Aluno 8A**: – É... As pessoas da Escola não sabem explicar... É... As pessoas da Escola não sabem **respeitar** o outro assim, sabe. Não tinha que chegar na ignorância, o Aluno X não tinha que ter empurrado. Se eles pensassem antes de agir... Tá, tava com cabeça quente, mas cabeça quente não justifica nada. Você vai matar uma pessoa porque cê tá com cabeça quente? Eles têm que pensar antes de agir.
> **Aluna 5A**: – Falta de um respeitar a opinião do outro. Minha opinião é essa e você não tá **respeitando** minha opinião. Tá havendo agressão. Tá havendo falta de respeito com a opinião do outro.
>
> **Aluno 8A**: – E em qualquer situação deve prevalecer o **respeito**, respeitar o outro. É... um querer respeitar o outro, velho. Não é porque eu falei de você que você vai querer me bater, véi. E também é de verdade. Cada um tem que respeitar o outro.

Esse tipo de definição de respeito / desrespeito é usado tanto no sentido factual, pelo qual os alunos descrevem um quadro de conflitos físicos e morais, quanto normativo. Reside nessa “fonte” normativa o repertório necessário para que os próprios estudantes regulem suas ações em busca de entendimento quando estão diante de um embate decisivo. Avalio que tal situação ocorreu, por exemplo, durante o debate em que um aluno ameaçou o outro. A situação discursiva prevê que a palavra seja o elemento regulador da interação. Nesse sentido, a prática do debate se mostrou promissora no contexto da Escola Alberto Torres.

Num degrau acima, a percepção de respeito segundo a dimensão do direito é a mais utilizada pelos alunos. Ela está associada com duas ideias principais: tolerância e reconhecimento das particularidades. A Escola é vivenciada como o espaço em que as individualidades em conflito (com o próprio *self* e com os outros) tentam se afirmar. O uso dessa concepção de respeito vem associado também ao ideal de uma comunicação entre iguais diante do livre direito de expressão:

> **Aluna 5A**: – [...] Se tamo errado ou não, é nossa opinião, respeita! A gente não **respeita** a opinião de vocês? Então, a mesma coisa... Tem que ter respeito com a nossa.

Os casos de depredação interna da Escola são julgados como um desrespeito aos direitos de todos. Não há a consideração de um crime, mas de uma incivilidade que fere a todos os demais estudantes que fazem parte daquela coletividade.

> **Aluna 5A:** – Traduzindo: falta de **respeito** com o próximo e consigo mesmo porque o... tá se achando que é animal.

O reconhecimento à diversidade, dentro de um espírito de tolerância, não é uma tarefa fácil na Escola, especialmente quando se acredita que a paz escolar depende de uma unicidade ou de um consenso:

> **Aluno 4B**: – Eu acho que o que mais tá dificultando aqui na nossa Escola é as opiniões controversas uma da outra, sabe? É, eu tenho uma opinião, o fulano tem outra, e a gente não consegue junto formar uma opinião única. [...] Então, é sempre bom ter pelo menos, não gostar, mas pelo menos ter um certo **respeito**, um convívio com a maioria ou todos.
> **Aluna 13B**: – Mas eu acho que pra resolver essa situação, acho que cada um deveria aceitar as diferenças um do outro, as personalidades, e também tem que aprender a conviver com as outras pessoas.

> **Aluna 11C**: – Eu acho que o **respeito** é o primeiro de tudo, né? Ninguém precisa gostar de ninguém. Então é só respeitar. Pra não ter briga, é só respeitar.

> **Aluna 10C**: – As pessoas aqui...tá, a gente tem as nossas diferenças, mas a gente se **respeita**. Em outras escolas: nossa, não gosto de você, vou dar na sua cara, sabe?

A seguir, a oportunidade do debate é reconhecida como um espaço de fomento ao entendimento, substituindo os quadros de agressão física e verbal. Como troca discursiva, ele é tratado não apenas como um momento de expressão das opiniões, mas também de uma escuta respeitosa.

> **Aluno 5A**: – Tem que ter mais debate assim.
> **Aluno 8A:** – Tem que ter comunicação.
> **Aluno 11A:** – E *Whatsapp*.
> **Aluna 5A**: – Comunicação principalmente.
> **Aluna 3A:** – E **respeito**.
> **Aluno 5A:** – Tem que escutar os dois lados.
> **Aluno 11A:** – E também tem que ter debate.

Há também uma associação entre respeito, consideração e responsabilidade quando os alunos falam da relação com os professores. Eles reconhecem romper o limite da distância implicada na autoridade docente e deixam o comportamento em sala de aula cair no limbo do desrespeito comum à pessoa. A causa é deslocada para uma incapacidade do professor ou para a inconsistência dos alunos.

> **Aluna 5A**: – Porém, o maior problema dele é que ele perdeu as rédeas da turma. A turma chega, não tem como uma aula, tem como um intervalo. E as coisas não são assim. Ninguém tem respeito, ele não tem domínio da turma. Fora esse domínio, como ele não tem esse domínio, não tem como ele ensinar nada.

> **Aluna 3A**: – A gente só respeitou [o professor que voltou à Escola], de verdade, no primeiro dia. Porque depois, sabe, ficou todo mundo 'tanto faz'. Tanto que o novo professor de sociologia que entrou, ele já saiu da Escola, não aguentou ficar aqui nem um mês...

Por fim, os alunos também tratam de respeito em referência à estima social (ainda que ligada a componentes morais com os quais eles discordem, como no caso do machismo e à estima superior ao homem). A estima está associada à admiração a um colega ou ao valor reconhecido tanto ao desempenho estudantil quanto a um perfil aguerrido (que serve, em alguns casos, como proteção na afirmação de direitos):

> **Aluna 5A**: – [...] Agora, se o menino pega dez meninas, aquele ali é pegador, merece meu **respeito**. [...]
>
> **Aluna 7A**: – [...] Uma pessoa é inteligente, tem umas notas melhor, chega lá, que nem o (Aluno 5A), ele mostra **respeito**. [...]
>
> **Aluna 5A**: – [...] Porque, por exemplo, a (Aluna 10A) consegue **respeito**... a (Aluna 10A) tem nota. A (Aluna 10A) faz a zona que for pra fazer, mas na hora que ela chegar lá pra falar, eu duvido alguém levantar a voz pra ela, duvido!

8.3 PARA RECONHECER

Honneth (2003) conclui idealisticamente que as experiências negativas de violação, desrespeito e ofensa carregam em si uma noção de injustiça que, por sua vez, podem favorecer a emergência de uma resistência. Mas isso vai depender, certamente, dos contextos sociais, políticos e das brechas disponíveis para que essas motivações se tornem práticas coletivas. A frustração que eclode de determinados contornos escolares, por outro lado, pode expressar-se na forma do grito, de violência física ou moral. Além dessas manifestações de fúria, o sentimento de desrespeito e injustiça pode ser "embotado" na forma de um isolamento e de um distanciamento. A escola vista em sua ausência de valores relacionados à confirmação dos direitos e das capacidades é então inundada por uma desconfiança generalizada na instituição e nas suas pessoas. Cria-se o vazio de uma percepção

coletiva como terreno possível para a valorização social; a noção de integridade torna-se ausente. O que pode fazer a palavra nesse contexto?

É por meio do reconhecimento e pelo olhar ao outro (o “tu” com o qual dialogo e que me constitui no movimento *meadiano* de reciprocidade e reflexividade) que podemos também trazer de novo à tona a metodologia da mediação transformativa, que tanto acredita na força da palavra. Ela sempre esteve presente na pesquisa (como lençol freático que umedece a terra ceifada pela teoria e pela empiria), mas agora emerge mais claramente porque começo a desenhar a possibilidade formativa que ela pressupõe.

8.3.1 As espirais do conflito

A proposta de mediação transformativa prevê o reconhecimento de que o conflito existe não apenas como um problema, mas como oportunidade de encontros. Sua hipótese é a de que, por meio de uma tentativa de solucioná-lo, as pessoas podem ver-se mais empoderadas para tomar decisões e reconhecer os outros no processo de entendimento. Para alguns pedagogos e psicólogos, como TYSZKOWA (1990, p. 187), os contextos sociais e escolares mais organizados favorecem a formação do adolescente, em termos de autoafirmação e autoconfiança. No entanto, quando os problemas surgem, eles podem se tornar momentos privilegiados de aprendizado.

Bush e Folger (2005, p. 49-59) sugerem uma representação gráfica para explicar como a mediação transformativa atua: uma espiral. A partir dela é possível compreender as causas do conflito, de um lado, e os efeitos previstos da mediação, de outro. A espiral funciona como uma “mola”.

A primeira das “molas” é a que instala o mal-estar do conflito. Ela pende para baixo, pressionando os indivíduos para uma postura negativa e disruptiva em relação a si mesmos e aos outros. Diante do conflito, os envolvidos tendem a se sentir fracos, incapazes e expostos ao dano porque não se veem capazes de reconduzir a situação rumo a um entendimento que ponha fim à discórdia. No caso da briga dos estudantes, vimos a descrença entre os estudantes em torno de uma solução realmente apaziguadora. Para eles, inicialmente parecia mais fácil e cômodo deixar que os ânimos se acalmassem naturalmente (embora correndo

riscos). O diálogo era uma opção desejada, mais difícil demais. Ao lado dessa percepção, alunos da Turma C trouxeram suas percepções negativas sobre a Escola para o amontoado de insatisfações (resultantes de outras ordens de conflitos) diante do problema específico da briga e a ameaça de sua generalização. Sentindo-se vulneráveis, as pessoas tendem a entrincheirar-se em si mesmas e são absorvidas pelo próprio interesse ou pelas limitações. Tornam-se contrárias a uma negociação porque se apegam ao pouco que têm diante de si para exercer algum controle. A posição do Aluno 7A, porta-voz do grupo agredido no episódio da briga entre os estudantes, é uma ilustração real dessa descrição. Além da pouca disposição inicial para uma reconciliação, o Aluno 7A e seus colegas tentavam unir recursos (violentos) para lidar com a sensação de desempoderamento.

Naquele caso, a mediação institucional foi desastrosa e os estudantes viram-se sós diante de um sentimento de desonra. Há clara relação de dependência entre as dimensões de empoderamento e reconhecimento: quanto menos empoderado, menos propensão o indivíduo sente de reconhecer o outro como seu igual. Instalada, a hostilidade alimenta esse círculo vicioso. Para a abordagem transformativa, esse processo é chamado de “degeneração interacional” (BUSH; FOLGER, 2005, p. 51), diante de sua capacidade destrutiva diante das relações. Os conflitos entram nessa roda, como num *looping* sem fim, quando os sujeitos não conseguem emergir com força própria.

Figura 8.1: Ciclo da “degeneração interacional” ou da escala descendente do conflito. Adaptado de Bush e Folger (2005, p. 50).

Mas é exatamente em meio a esse círculo negativo que a mediação transformativa encontra o potencial para o empoderamento e para o reconhecimento do outro. Para tanto, é preciso inverter o sentido da espiral.

“No processo de mediação transformativa, as partes podem recapturar seu sentido de capacidade e conexão, reverter o ciclo negativo do conflito, restabelecer uma interação construtiva e caminhar positivamente adiante” (BUSH; FOLGER, 2005, p. 53). Esse atributo de imanência, na visão do modelo transformativo, reside no próprio conflito. – no sentido de que é exatamente porque ele existe que as forças individuais e coletivas antes escondidas podem ser chamadas à superfície.

Os conflitos indicam oportunidades, mas também criam receios na experiência real das pessoas. Domenici e Littlejohn (2001, p. 9-10) apresentam uma síntese dos aspectos duais que permitem uma definição mais abrangente do conflito do que apenas sua representação de ameaça à convivência humana. Por exemplo: quando a disputa e o desentendimento se instalam, abordá-los pode recrudescer a relação, mas expressar o problema pode também fazer brotar uma vontade compartilhada e colaborativa para solucionar o impasse.

No caso da briga de alunos, o Aluno 7A promove o primeiro movimento de endurecimento quando anuncia a ameaça a um colega presente (e, mais indiretamente, a vários outros que estariam em lados diferentes da disputa). A continuidade do debate naquela ocasião, especialmente sob a liderança de dois colegas, permitiu que outros se envolvessem na apresentação de riscos e propostas de solução, até que o Aluno 7A manifestou um recuo importante (teimoso, mas ainda assim um recuo).

O modelo da mediação voltada ao empoderamento e ao reconhecimento prevê, em primeiro lugar, uma visão mais abrangente sobre o conflito para poder viabilizar uma construção colaborativa da solução – sepultando a ideia de que alguém tem que ganhar ou perder, como numa disputa de poder. O passo seguinte é abrir espaço para que os sujeitos atuem, compreendendo que são naturalmente dotados de capacidade e força interior para solucionar o conflito, bem como aptos a exercer compaixão por seus próximos. Os colegas que saíram em defesa do Aluno 9A, diante da situação testemunhada de desrespeito ao longo do debate, demonstraram essa disposição transformativa.

Em outra ocasião, os próprios alunos relataram um episódio experimentado por eles numa prática pedagógica em sala de aula, quando a compaixão resultou de um encontro discursivo:

> **Aluno 1B**: – Ó, uma coisa que aconteceu no ano passado... Foi um aluno chamado (ALUNO AB), né. Assim, eu nem trocava muita ideia com ele, sabe, ninguém, assim, os meninos trocavam ideia com ele. Eu não trocava, né. E daí, na aula de Projeto de Vida, ele falou a história de vida dele, né. E todo mundo se comoveu, sabe, todo mundo ficou no mesmo sentimento... Naquela hora... ele falou do pai dele, quando morreu. Ele passou dificuldade – ele tem dificuldades, né. E daí, tipo, todo mundo se comoveu. Poxa, mano, esse moleque é talentoso, mano. Todo mundo naquela hora foi abraçar o (Aluno AB), foi falar com o (Aluno AB) e foi daí que gerou união, sabe? Foi através do (Aluno AB) e do (Aluno CD) também, né, que eram os dois da nossa sala. Então, tipo, era essa união, sabe? São coisas ali que às vezes a gente vendo histórias de vida, poder sentir aquele mesmo sentimento – pô, de... poxa, mano, eu tenho uma vida legal, sabe? Todo mundo sentindo a mesma coisa naquele mesmo momento acho que une, sabe? Isso aconteceu muito na minha sala no ano passado.

O relato acima surpreende por vários motivos. Primeiro, ele resgata a memória de uma situação positiva de uso da palavra para a promoção de entendimentos e reconhecimentos enriquecidos pela empatia. Segundo, ele valoriza uma ação da Escola e de seu projeto pedagógico do ensino integral, que orienta a promoção do protagonismo a partir da elaboração de um Projeto de Vida[23]. Em vez de centralizar essa prática numa experiência individual, a professora sugeriu um exercício coletivo (que não teve uma orientação metódica de acordo com a mediação transformativa, mas mostra-se convergente com seus princípios). Os resultados continuaram reverberando na forma de uma abertura ao outro e o aluno em questão passou a ser estimado por sua trajetória pessoal. Terceiro, as histórias individuais, uma vez reconhecidas, promovem um efeito *bonding* (de coesão interna) na comunidade[24].

Em resumo, a mediação transformativa propõe reativar essas propulsões que os sujeitos já possuem para inverter a “mola” do conflito em direção ascendente,

---

[23] É preciso fazer justiça a essas experiências positivas empreendidas pela equipe pedagógica da Escola. Além desse relato, lembro de outra situação já descrita aqui sobre os resultados favoráveis da intervenção corajosa da direção e coordenação para solucionar, pela via do diálogo coletivo, um quadro de desrespeito generalizado de uma turma contra uma professora.

[24] Tratarei sobre efeito *bonding* e efeito *bridging* no capítulo 9, ao abordar questões relativas a capital social.

construindo uma relação positiva de restabelecimento das interações. Constroem-se, dessa forma, algumas pontes (Figura 8.2) para que os próprios indivíduos em interação possam trilhar o caminho da superação do conflito. Todo trabalho com a mediação transformativa começa com o empoderamento: “quanto mais forte me torno, mas aberto estou a você” (BUSH; FOLGER, 2005, p. 56). Como vimos no início desse capítulo, no entanto, o próprio fortalecimento do eu não ocorre longe do tu – e assim costura-se sua complementaridade inexorável.

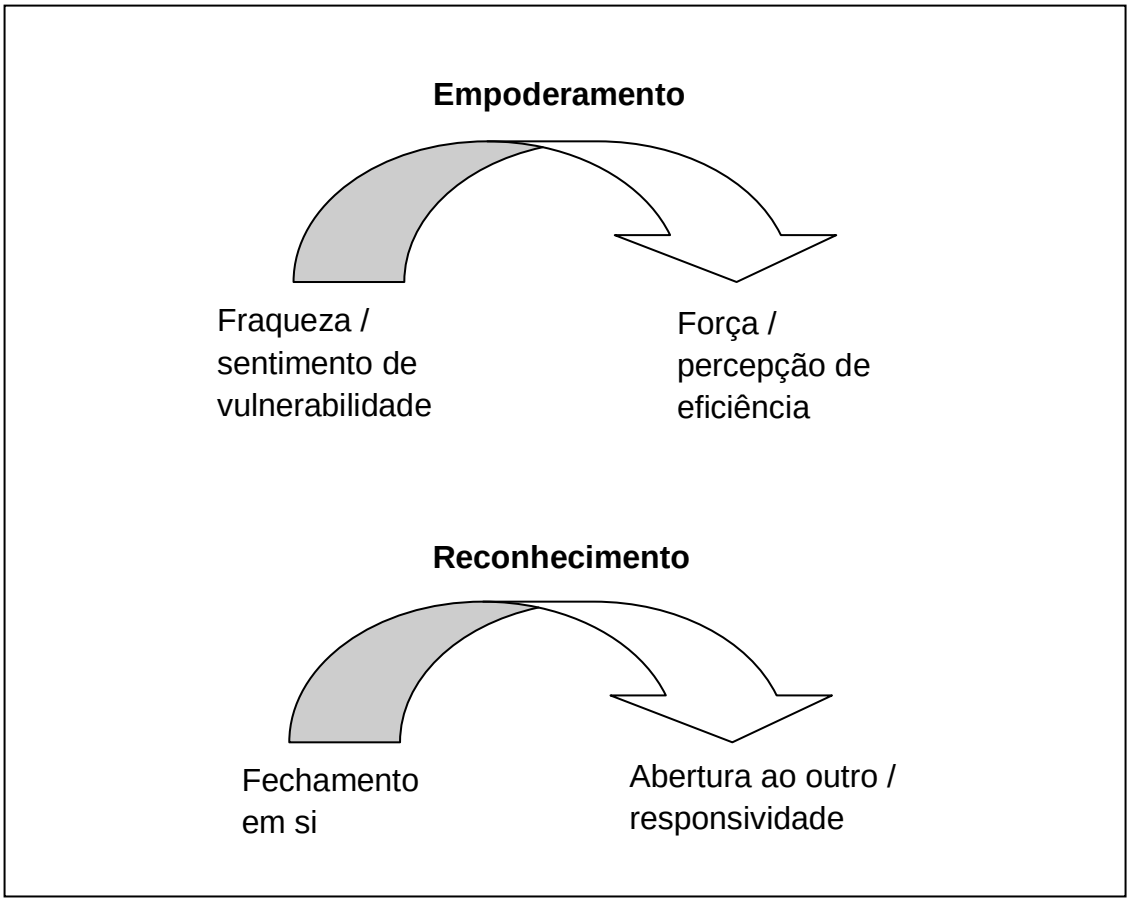


Figura 8.2: Empoderamento e reconhecimento são pontes para a superação do conflito. Adaptado de Bush e Folger (2005, p. 55).

Podemos afirmar que o treino argumentativo mediado encontrou expressão nos debates na Escola Alberto Torres, nessas duas dimensões (empoderamento e reconhecimento), com ressalvas.

No capítulo anterior, tratei mais diretamente dos aspectos subjetivos, apontando para a conversação entre a formação da identidade e seu contexto, que encontra no debate a possibilidade de compartilhamento. Além disso, a inclusão de

um “eu” como autor de seus enunciados na progressão dos debates e num quadro de crescente fundamentação aponta para um desejo de expressão e afirmação de si. Mas não se pode concluir, apenas numa dimensão subjetiva, que os indivíduos se perceberam mais capazes, fortes e eficientes para defender suas posições em ações práticas. O engajamento argumentativo é um processo que entrelaça ação e mensagem (pragmática e semântica). E as potencialidades do “eu” se viram muito melhor expressas quando avaliadas à luz das categorias do reconhecimento. No debate, “eu” e “tu / você” andamos **juntos**. Por meio da abertura do outro e na dinâmica discursiva, os sujeitos vão se percebendo capazes de restaurar suas relações. Entram em negociação, sugerem modelos de ação (comunicativa, aliás) e, em alguns casos, intervêm diante da constatação de desrespeitos.

Os estudantes percebem que o respeito transita entre as dimensões teóricas do reconhecimento propostas por Honneth (2003) e se unem em torno de individualidades em sofrimento. Os debates coletivos (no âmbito ou não da pesquisa) se mostraram, nesses sentidos todos, oportunidades reais e promissoras de empatia, entendimento e reconhecimento.

9 NÓS

“There is no *me* and *you* until there is *us”* (GERGEN, 2015, p. 104, grifos do autor).

A ideia de uma coletividade e um senso de nós como algo anterior à constituição dos sujeitos e às relações intersubjetivas apresenta desafios e exige algumas justificativas. Afinal, por que então deixar para o final um capítulo intitulado “Nós”? Em primeiro lugar, porque ele enlaça o todo numa perspectiva abrangente da prática da pesquisa. Em segundo, porque pensar uma anterioridade não significa necessariamente estabelecer uma ordem mecânica de acontecimentos. Em terceiro, porque não é possível conceber o florescimento dos sujeitos (em especial, sujeitos políticos e de discurso) como num *big bang* e sua síntese espetacular. Há um enredamento entre indivíduos e seus pares, ambos em suas relações e ambientes comuns, conectados numa grande malha que são as redes sociais.

Assim, sujeitos individuais reciprocamente envolvidos estão imersos num caldo cultural que não lhes excede, mas lhes constitui. Enredadas no meio, as pessoas desenvolvem narrativas que expressam identidades coletivas, refletindo características de um tempo histórico, de heranças de seus grupos familiares, de internalizações de padrões de sociabilidade de seus diferentes espaços de convivência e *background* – nacionalidade, cor, gênero e tantos outros. Habermas (2002, p. 23) lembra que o *logos* da linguagem precede a subjetividade do falante – e podemos tentar alguma generalização ao afirmar que o mesmo ocorre com os discursos sociais. Para Gergen (2007, p. 176), as macronarrativas são inicialmente históricas e conformam as identidades dos sujeitos. Os aspectos coletivos que marcam os contextos, portanto, não estão apenas “lá fora”, desprendidos dos indivíduos na forma de condições materiais e normas.

Na perspectiva do construcionismo social, as identidades não são estáveis nem únicas, mas múltiplas e em permanente ressignificação (GERGEN, 2007, p. 178). Sua própria constituição histórica, social e situada lhes confere complexidade e flexibilidade. Elas são coerentes com o diálogo que se estabelece com o mundo numa episteme que não mais crê no sujeito absoluto, mas na “verdade criada em comunidade” (GERGEN, 2007, p. 218, tradução nossa).

A preocupação de Gergen é que o indivíduo deixe de ser tratado numa posição privilegiada de domínio sobre a natureza e controle sobre o conhecimento. Numa análise apenas interpessoal, o “eu”, em sua relação com o “tu”, ainda estaria preso num microuniverso que não confere com a realidade de sua vida social real. Por isso, os construcionistas defendem que as relações só podem se constituir porque um “nós” lhes possibilita.

> Mesmo quando você está silencioso, você pode virtualmente “ouvir” as vozes dos outros, a aprovação e desaprovação de colegas, professores, amigos e outros. E em cada voz, as palavras podem ser formatadas: “eu não deveria dizer isso…”, “isso é realmente importante incluir”, “Chris vai amar este aqui…”, e daí por diante. Como muitos agora sustentam, pensar não é uma expressão de uma mente autônoma, mas é um diálogo público realizado de forma privada. (GERGEN, 2015, p.109, tradução nossa)

Se os discursos mentais podem ser compreendidos como internalizações do que é público, podemos imaginar quantas vozes públicas e socializadas estão envolvidas numa discussão coletiva (marcada por expressões de aceitação e pertencimento social). Mas em torno de quê se agregam os sujeitos em conversação e se reconhecem como membros de uma mesma identidade?

Por meio de oportunidades discursivas na Escola Alberto Torres, os estudantes se envolveram num processo de identificação de suas pertenças sociais, ainda que não tenham tratado disso diretamente – ou em torno de um tema circunscrito à questão. A partir de uma voz coletiva, muitas vezes escondida e implícita, pretendo demonstrar a seguir como os sujeitos narram sua integração em agrupamentos e relações sociais, indicando ao final os sinais de expressões cívicas e políticas implicadas nessas adesões.

9.1 NARRATIVAS E FORMAS DE VIVER

As narrativas são indicadoras de um jeito de viver socialmente e de uma forma de se adaptar a repertórios, normas e convenções próprias de cada realidade social. Como Wittgenstein (1958, p. 8e) pontuou, a linguagem ajuda a estabelecer os

contornos das “formas de vida” e estas, por sua vez, dão significados às palavras usadas no meio (GERGEN; GERGEN, 2004, p. 16-17). O fato de se referirem a um compartilhamento não significa que se trata, no entanto, de uma linguagem unitária ou uniforme no entorno coletivo. Em vez disso, Wittgenstein reforça o aspecto multiforme da linguagem e de seus usos. Tratando de maneira lúdica das diferentes “brincadeiras” (jogos de tabuleiro, cartas, bola e até esportes olímpicos), ele explora a produção de sentido exatamente a partir de sua fluidez. Os times e parceiros dos jogos desenvolvem maneiras próprias de exercer seu entendimento e colocar em prática suas regras.

> Em vez de produzir algo comum para tudo o que nós chamamos de linguagem, estou dizendo que esses fenômenos nada têm em comum que nos faça usar a mesma palavra para todos –, mas que eles estão relacionados uns com os outros de muitas maneiras diferentes. E isso ocorre por causa da relação, ou dessas relações, que nós chamamos todas “linguagem”. (WITTGENSTEIN, 1958, p.31e, tradução nossa)

Diante da relutância de Wittgenstein em esclarecer o que, afinal, é a essência dos jogos de linguagem, ele apenas indica ao investigador que é preciso seguir as pegadas das regras que margeiam as trocas interativas. Elas também se movem, mas deixam “placas” pelo caminho, sinalizando as direções desse objeto cuja essência está bem abaixo da superfície (WITTGENSTEIN, 1958, p. 43e). As regras indicam as formas de uso da linguagem, remetendo ao contexto de interação, onde as palavras demandam sentido.

O construcionismo social compartilha da ideia de que as demandas de validade e verdade sobre a linguagem são derivadas de acordos. Os “jogadores” convencionam suas regras e ambos entram em ação com uma expectativa recíproca de que elas serão respeitadas. Da mesma forma, a perspectiva habermasiana de uma argumentação racional considera a filosofia de Wittgenstein na base de seu modelo, à medida que delega aos contextos a tarefa de prover os sujeitos com o entendimento necessário a respeito dos significados enunciados (HABERMAS, 2012a, p. 218). Mas Habermas limita a expressão desse acordo numa só linguagem:

> Participantes de uma argumentação pretendem decidir sobre pretensões de validade, e fazê-lo **com base em razões**; sua força de convencimento, eles a extraem de um saber coletivamente partilhado e não problemático. (HABERMAS, 2012a, p. 65, grifo nosso).

O reconhecimento prévio das normas e das materialidades do contexto é a condição para viabilizar uma comunidade de sujeitos capazes de utilizar a linguagem e de agir sobre o meio. Esse entendimento em torno do mundo compartilhado conforma as narrativas comuns entre os sujeitos, emprestando-lhes a referência a partir da qual novos sentidos podem ser gerados. A identidade coletiva pode então ser analisada a partir da perspectiva discursiva[1]. É também pela linguagem praticada que maneiras de viver e de ser juntos, na forma de um "nós", começam a ser pensadas.

9.1.1 Expressão pública e vida justa

De certa maneira, a possibilidade hipotetizada de que o treino argumentativo pode ser um caminho para viabilizar novas bases de entendimento no meio escolar tem um fundo moral[2]. Ele se relaciona com uma concepção deontológica sobre equilíbrio de uma vida coletiva, que não desrespeite as individualidades, mas as "enganche" a uma preocupação com a justiça (HABERMAS, 2002, p.14). Nos passos de uma filosofia cristã desenvolvida por Kiekergaard, Habermas (2002) esclarece que seria exatamente a partir de uma autoconsciência firme de si, emancipada e livre, que o sujeito poderia assumir responsavelmente suas atitudes consigo e com os outros, dentro de um *ethos* coletivo e de um horizonte de vida justa. A transcendência de um indivíduo autocentrado para um coletivo seria possível apenas na linguagem. Está aí a grande virada linguística que Habermas

---

[1] Os estudos organizacionais são um fórum privilegiado de análises sobre identidades coletivas, apontando formas de compartilhamento de valores entre o discurso das organizações e seus colaboradores. Abordagens mais contemporâneas optam pelas análises discursivas e conversacionais para estudar a identidade, a mediação de conflitos e a colaboração nos contextos organizacionais (HARDY; LAWRENCE; GRANT, 2005).

[2] Uso o termo "moral" como Habermas (2002, p. 57): refere-se a uma convivência justa.

executa sobre a obra kiekergaardiana – para quem os princípios divinos seriam o outro absoluto a quem prestar contas de si mesmo.

Como indivíduos de linguagem e ação, os seres humanos não podem arbitrar sozinhos a respeito do que é bom e justo. "Pois somente são livres graças à força vinculante das pretensões que necessitam ser fundamentadas e obter uma validação recíproca" (HABERMAS, 2002, p.22-23, tradução nossa[3]). Isso empurra o ser humano para o universo do comum: "o que torna possível nosso ser em si mesmo parece mais um poder trans-subjetivo do que um poder absoluto" (HABERMAS, 2002, p. 23). Além dos próprios recursos comunicativos ativados por um "nós", não haveria outras fontes capazes de regenerar vínculos morais numa sociedade que vai perdendo suas tradições (HABERMAS, 2002, p. 41-42).

É exatamente por isso que Habermas confia na argumentação racional e em seu papel de transformar **indivíduos** em **pessoas**, ou seja, em sujeitos conscientes de si e plenos de razão para usar publicamente a voz em processos de entendimento intersubjetivo sobre formas de viver em sociedade. Pelo aspecto público do discurso, os sujeitos expressam valores éticos, compromissos e reciprocidade uns com os outros. Tais amarras tornam sua participação mais ampla e qualificada no debate (BOHMAN, 2009, p. 35-36). E mais: regulam comportamentos cívicos não apenas no momento da discussão, mas também antes (porque a coerência entre fala e atitudes anteriores será checada pelo princípio da sinceridade) e depois (uma vez que as decisões vinculantes no meio social são marcadas pelo princípio da *accountability*[4]). Assim, discurso e prática se entrelaçam ainda mais. Também no balanço entre eles, os sujeitos lutam por reconhecimento de sua dignidade social, confirmando-se como integrantes de respeito numa comunidade real de sujeitos livres, iguais e portadores de direitos (HABERMAS 2002, p. 56).

Essa ideia de uma comunidade homogênea a que Habermas se refere em sua construção normativa, no entanto, se encaixaria no que Butler (1988) chama de versões politicamente insidiosas de sujeitos. Certos padrões de indivíduos e de identidades coletivas (de mulheres, de negros, de nacionalidades, de grupos

[3] Todas as citações aqui reproduzidas em português e referentes a Habermas (2002) foram traduzidas livremente por mim a partir da referida edição (em espanhol, por sua vez traduzida do original em alemão).

[4] Os desenvolvimentos mais completos sobre *accountability* na teoria política foram feitos por O´DONNELL (1998), e demonstram potencial para uso em processos de gestão democrática nas organizações (escolas, entre elas).

religiosos) são facilmente alçados a um status de “normalidade” classificatória a partir de seu modelo narrativo ou discursivo (racional, verbalizado, laico, autônomo). Os desvios de padrão, digamos assim, tendem a ficar à margem de processos argumentativos e decisórios nos ambientes políticos, em especial. Se a fala pública racional é a única porta de entrada para a expressão de uma identidade social, opera-se uma contradição: ao negar espaço a outras linguagens, nega-se também na prática o princípio de igualdade reclamado para a definição de normas de justiça.

Haveria mais sentido, então, considerar a formação de espaços discursivos abertos o suficiente para abrigar as mais diferentes formas de vida. Pois

> [...] é importante lembrar que os sujeitos se constituem mediante a exclusão, isto é, mediante a criação de um domínio de sujeitos desautorizados, pré-sujeitos, representações de degradação, populações apagadas da vista” (BUTLER, 1988, p. 22).

Num espaço como a escola, isso significaria considerar oportunidades para ancorar as diferentes expressões que encontram ali formas (talvez primeiras) de se manifestar: homens, mulheres, transgêneros, homossexuais; atletas e deficientes físicos; evangélicos, católicos, ateus e seguidores de religiões de matriz africana; brancos, negros, pardos e orientais; descendentes indígenas, refugiados, imigrantes; o pessoal da favela, da Cohab, da periferia e da “*city”;* os “coxinha”, os “boyzinho”, a oposição, os indecisos e os “alienado”; os “mano” e as “mina”; e daí por diante[5]. É preciso cuidado para falar das totalidades, portanto, quando nos referimos a uma identidade social.

[5] As expressões citadas mais ao final são próprias do linguajar adolescente. Preservei a forma de concordância usada na oralidade. “*City*” se refere aos bairros do centro da cidade, de classe média alta e alta (incluindo a região chamada como *City* Butantã, no entorno da Escola); “coxinha” foi o apelido popular nos últimos anos dado a partidários políticos de direita, especialmente apoiadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); “mano” é parceiro, colega; “mina” é a abreviação de menina, mas com uma conotação mais sexual – como se vê, as identidades coletivas não são apenas descrições, mas, em alguma medida, previsões normativas (BUTLER, 1988).

9.1.2 Uma ponderação contra o coletivismo

Uma abordagem sociocultural sobre a escola ou outra organização deve atentar-se para o risco do coletivismo. Harré (1979) chama a atenção para o problema ao descartar, com veemência, a ideia de que o ser humano é inteiramente constituído como um ser social como se fosse composto pela soma das propriedades coletivas dos grupos em que participa. Ele apresenta duas razões centrais para rejeitar um coletivismo radical: a primeira delas é a evidência empírica de que há sim criatividade e diferenciação individual nos meios coletivos; a segunda é a de que uma pessoa que seja apenas o reflexo das atribuições coletivas que convêm ao bom funcionamento do grupo não pode, a rigor, ser considerada verdadeiramente uma "pessoa".

Em sua crítica ao "extremismo coletivo", Harré apresenta uma ponderação a respeito do julgamento do ser social muitas vezes feito pela escola. Diz o autor (HARRÉ, 1979, p.86-87) que as correntes do coletivismo tendem a considerar que os indivíduos que não apresentam inteiramente as características daquela coletividade são desvios ou erros de fabricação. Aqueles que não se enquadram no modelo previsto de uma dada associação tendem a ser ejetados. Bourdieu (2014), Paulo Freire (1987) e outros já trataram da exclusão provocada pelo modelo escolar massificado ou "bancário" (pra usar a expressão freireana)[6].

Os estudantes reunidos em debate trouxeram à tona, em uma das discussões, a concepção do "aluno-problema" (e que associam às complicações em sua história de vida, em especial à ausência de apoio familiar). Ele é aquele que não se encaixa, que apresenta "desvios de comportamento", geralmente ligados à indisciplina. A escola espera dele o cumprimento dos padrões e regras instituídas para o convívio coletivo e vai construindo um padrão socioinstitucional em que os problemas não cabem. Fala-se idealmente dos "alunos do Torres", dos "nossos alunos". A construção de uma identidade coletiva em torno de alguns princípios e ordens discursivas pressupõe também exclusões.

A própria leitura do protagonismo juvenil[7] precisa ser mais complexa. Esse discurso não apresenta apenas o lado da supervalorização da experiência

[6] Conferir no capítulo 3.
[7] Conferir no capítulo 7.

individual, que busca capacitar a autoafirmação do aluno (e que, em alguns casos, provoca isolamento, criando o sentimento de desamparo e um efeito rebote na autoestima[8]). Seria inexato concluir que o protagonismo somente individualiza as autodefinições, porque ele também emite uma mensagem reguladora. Ser protagonista não é apenas uma palavra de ordem para o sujeito; é parte de uma idealização de sua **identidade social**, como uma característica do aluno de ensino integral no estado de São Paulo. A Escola preza alunos protagonistas não apenas em suas subjetividades, na construção de suas próprias narrativas de vida, mas como **sujeitos coletivos**, em torno de certo padrão de civismo e colaboração – que os iguale, que os identifique em torno de um mesmo esquema. Muitas vezes, aliás, a autoafirmação como protagonista é feita na primeira pessoa do plural: "nós somos protagonistas"; "aqui a gente é protagonista" – em que a palavra não é apenas uma característica (um adjetivo), nem apenas um valor, mas a confirmação de uma expectativa de um "ser" (um substantivo). A Escola também busca cumprir em detalhes o projeto do ensino integral, conferindo-lhe uma identidade espelhada num modelo com seus instrumentos de gestão e avaliação coletiva.

Harré (1979, p. 87-88), em outro sentido, também nega o individualismo exacerbado, segundo o qual o indivíduo se conecta apenas artificialmente com os grupos sociais, sem construir uma relação co-construtiva. A própria constituição da linguagem nega a possibilidade do sujeito isolado, sem comunicação com seus pares. A linguagem, por assim dizer, faz as vezes de cordão umbilical do indivíduo com a sociedade. Além disso, num sentido mais moral, o ser humano não poderia ser reconhecido como tal se não manifestasse responsabilidade pelos outros.

---

[8] Sobre o projeto de vida, que é o principal "instrumento" do protagonismo segundo as diretrizes do ensino integral, pesam depoimentos de alunas de terceiro ano:

> **Aluna 3D: –** Tem horas que a gente sente pressionado pra descobrir [um projeto]: 'pô, então eu não sirvo pra nada, tudo, e eu não sei o que eu quero...' Acho que sente muito pressionado. [...]
>
> **Aluna 4D**: **–** Eu, pessoalmente, me sinto bem... No começo do ano, eu me sentia bem oprimida assim, sabe? Porque, pô, eu tô no terceiro ano, eu não sei o que eu quero. Pô, aí vem tudo, o pessoal do primeiro já sabe, do segundo, e eu não sei nada.
>
> **Aluna 5D**: **–** É, rola uma pressão que não tem necessidade...

> Indivíduos e coletividades poderiam então ser diferenciados através das condições que eles devem satisfazer para que cada um seja capaz de aceitar um conjunto apropriado de atributos. No entanto, deve-se notar inicialmente que a distinção entre coletividades e indivíduos é uma distinção relativa. Um indivíduo considerado em relação a um tipo de coletivo deve ser tratado como um coletivo em relação a outro tipo individual. Da mesma forma, as entidades que devem ser consideradas em relação a uma determinada categoria de indivíduos podem, elas próprias, ser indivíduos em relação a alguma categoria de coletivos subordinados (HARRÉ, 1979, p. 91, tradução nossa)

Esse tipo de superposição entre sujeito e identidade coletiva é encontrado no exemplo do "protagonista" (uma identidade marcada por um padrão comportamental, assim como entre os *outliers* – aqueles jovens "acima da média", ou seja, que se destacam pela virtuosidade e talentos surpreendentes – e os jovens empreendedores[9]). Pode-se falar também do "aluno de escola pública", essa identidade marcada tanto pelas subjetividades quanto pela materialidade social. Como Berger e Luckmann (1991, p.194-195) enfatizam, a relação entre indivíduo e sociedade é dialética e assim a identidade deve ser entendida. Suas tipificações ocorrem no cotidiano, onde ganham contornos empíricos e podem ser constatadas pelo senso comum.

9.2 "É NÓIS"

A manifestação dos alunos da Alberto Torres na primeira pessoa do plural é um ponto privilegiado de observação para a expressão possível das identidades coletivas. O sujeito de fala "nós" ocorreu em apenas 8% das tomadas de fala. Nota-se que ele assume uma posição crítica.

---

[9] Os empreendedores são os protagonistas do futuro, numa construção idealizada (um "sonho de ser", se tomarmos emprestada a expressão "sonho de consumo" para construir a analogia). Eles são narrados como aqueles indivíduos corajosos, criativos, ousados, com vocação para serem chefes e não empregados, donos de seu tempo e do próprio negócio. Uma modalidade mais recente é o empreendedor de *startup*, retratado como o jovem do neocapitalismo, que cria uma empresa (geralmente no setor de tecnologia) baseado numa ideia promissora de rápido crescimento e grande inovação. Identidades normatizadoras de um tempo histórico de desregulamentação nas relações de trabalho e produção.

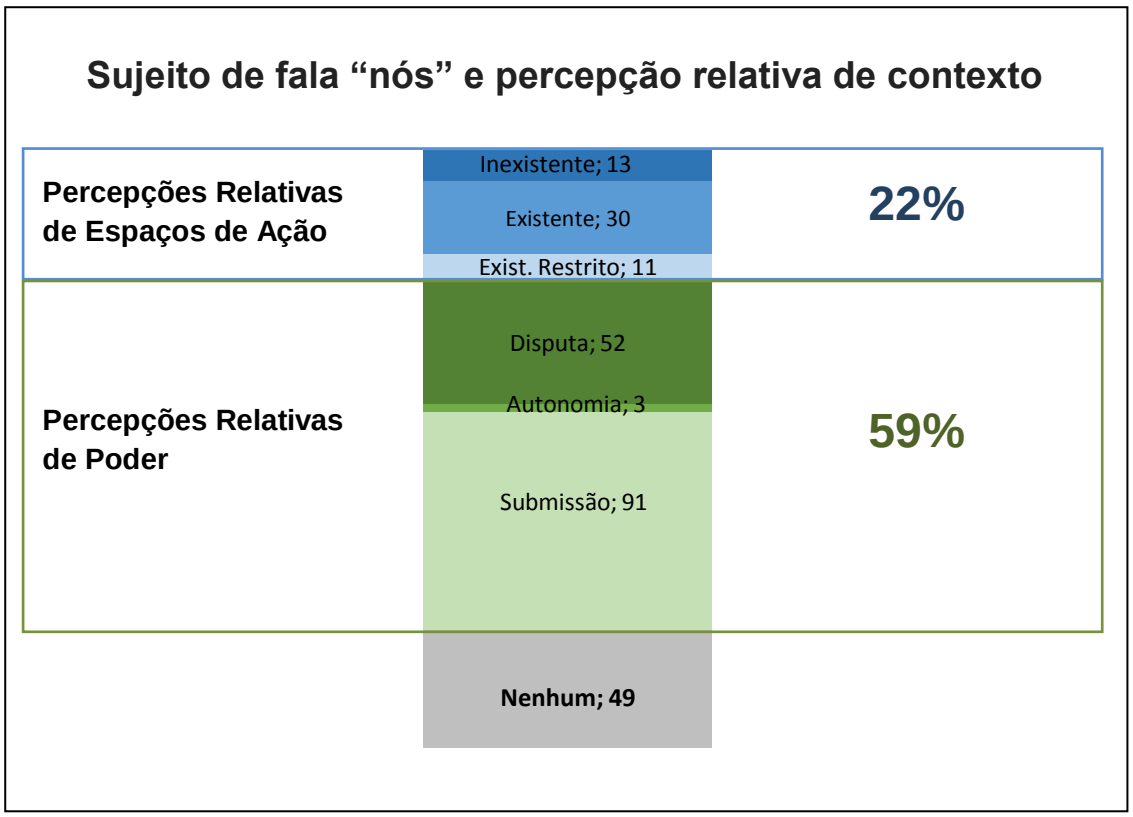


Gráfico 9.1: Distribuição do sujeito de fala “nós” conforme sua visão de contexto e percepções relativas de poder e espaços / oportunidades de ação.

Quando se observa como esse “nós” se posiciona a partir das duas categorias estabelecidas[10] para expressar uma visão sobre seu contexto de vida e sobre as relações que o circundam, encontra-se uma preponderância de manifestações sobre formas de relações de poder (59%), em especial quando se trata de uma submissão (37%). Já a representatividade das percepções relativas de espaço ou oportunidades de ação é mais baixa, porém significativa, com 22% (principalmente quando se considera que esses espaços existem, restritos ou não). De forma geral, “nós” é um sujeito mais otimista do que sua forma no singular (“eu”): o percentual de falas que implicam numa observação de submissão nas relações de poder é relativamente inferior entre “nós”, que também tem uma percepção muito mais elevada sobre a existência de espaços/oportunidades e recursos de ação (75% ante 49,16%).

[10] Relembrando, a categoria “visão de contexto” se divide em: 1) Relações de poder, com percepção relativa de 1.a) submissão; 1.b) autonomia; 1.c) disputa; 2) Espaços / oportunidades de ação e recursos, com percepção relativa de 2.a) existente; 2.b) inexistente; 2.c) existente, mas restrito.

Mas, afinal, em relação a qual contexto o sujeito “nós” se posiciona dessa forma?

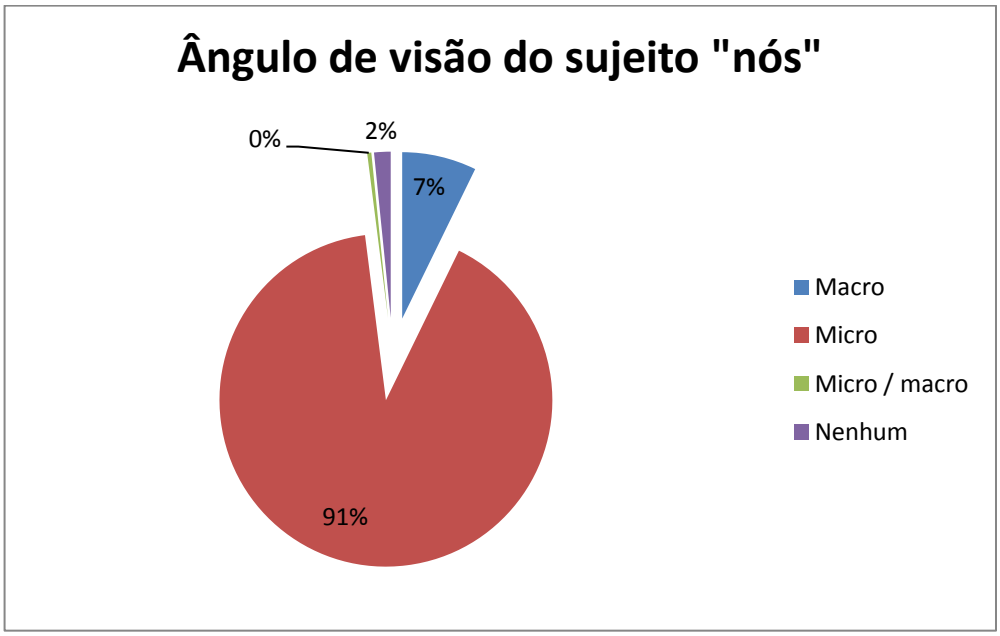


Gráfico 9.2: Distribuição dos enunciados emitidos pelo sujeito “nós” conforme o ângulo ou perspectiva dos contextos abordados (micro = universo escolar; macro = outros espaços generalizados).[11]

A narrativa em que o sujeito “nós” se insere é relacionada a suas experiências e referências escolares. Não se pode concluir apressadamente que é em torno da Escola apenas (dado o resultado de quase totalidade das menções relativas a um ângulo “micro”) que essa identidade coletiva e inclusiva de um “nós” é moldada. Mas pode-se inferir que a vivência escolar é marcante na constituição de uma identidade coletiva dos adolescentes, especialmente quando se considera o longo tempo de permanência diária destes alunos num estabelecimento de ensino integral.

Na tentativa de “estressar” essa hipótese e buscar as referências em que o sujeito “nós” se apoia em suas falas, encontrei um quadro confirmador de que a Escola, de forma geral, é citada em 61,5% dos enunciados, das mais variadas formas. Vai ficando mais evidente, por exemplo, a importância que os colegas

[11] Ainda para a interpretação do Gráfico 9.2: houve apenas um enunciado em que uma abordagem micro se estendeu para o universo macro – o que leva o gráfico a considerar o percentual “zero” (de forma aproximada); em quatro tomadas de fala não foi possível identificar claramente o ângulo de visão dos alunos – e foram classificadas dentro de “nenhum”.

exercem na fundamentação das narrativas, assim como, em terceiro lugar aparece a principal autoridade da Escola (desconsiderando as referências não explícitas, classificadas como “Nenhuma”), seja em referência ao cargo ou à pessoa da diretora. Em síntese, as principais referências utilizadas pela primeira pessoa do plural foram:

Gráfico 9.3: Menções feitas pelo sujeito de fala “nós” em suas manifestações.

Mas ainda é insuficiente analisar as citações ou menções feitas a pessoas ou espaços de convivência como se estas explicassem integralmente ou sintetizassem os contornos de uma identidade coletiva. A maneira como os alunos se “colocam” na fala, na forma de um “nós”, pode também usar as referências como uma oposição – um contraste. Ou pode ainda indicar apenas exemplos que ajudam a contextualizar o relato de uma ação. Para avaliar mais claramente de que lugar os alunos falam quando se apresentam como um “nós”, é preciso dar um passo além. Ainda considerando um *corpus* de 249 tomadas de fala (em que o sujeito explícito é “nós”[12]) e agregando-as por semelhança, chegamos a um conjunto de identidades que vão se formando na conversação:

[12] Diriam os alunos: “é nóis” (assim mesmo) ou, numa expressão mais contemporânea em suas redes sociais digitais, simplesmente“é noix”.

Gráfico 9.4: Tomadas de fala do sujeito “nós” conforme a posição coletiva assumida na enunciação.[13]

Algumas ponderações são necessárias na análise do gráfico acima e as farei pontualmente:

- Há uma concentração dos enunciadores em torno da noção de direitos e numa posição contestatória. Quando se unem para se posicionar diante da direção, do problema da merenda, da necessidade de mais infraestrutura na Escola ou a favor dos professores, por exemplo, eles incorporam um sujeito narrador coletivo. Assim, as demandas dos estudantes não se referem apenas a um tópico discursivo ou ao conteúdo de suas mensagens, mas a uma forma de organização de uma identidade social que, nessa fase da vida, se realiza numa particularidade chamada escola;

[13] A expressão “movimentos políticos” agrega manifestações sobre as posições em relação à ocupação das escolas públicas, à greve dos professores ou outros pelos quais os alunos escolhem atuar numa arena pública de reivindicações.

- Dentro da própria Escola, porém, formam-se outras especificidades que detalham essa identidade social. É o caso especialmente das turmas ou classes. O pertencimento a uma turma específica é tratado tanto de forma positiva quanto negativa. No caso do terceiro ano médio, a classe é um lugar de acolhida, mas só a portas fechadas. Quando seus integrantes encontram os demais estudantes da Escola, enfrentam hostilidade. Por outro lado, alguns alunos de outras classes se lembram de como encontraram internamente formas de solucionar seus conflitos. Parece haver a formação de um capital social tipo *bonding,* mas não *bridging* (ocorre dentro de cada sala / classe, mas menos entre as turmas, aproximando-as[14]);
- É relevante que um "nós" se organize em torno de tentativas de se expressar e de ser ouvido. Essa subcategoria poderia se somar à que foi identificada como "alunos da Escola" – e passaria a compor o resultado mais expressivo do gráfico (com razão, aliás, demonstrando e confirmando que ser aluno daquela Escola é uma referência significativa da identidade coletiva dos adolescentes). Deixar essa forma de identificação em destaque foi uma maneira de dar mais espaço à mesma demanda de voz. É intrigante, pois, que "ser" da Escola, de maneira geral, se especifique em torno de uma reivindicação comunicativa;
- Mesmo que os alunos expressem críticas duras a alguns professores, é como um sujeito coletivo que eles saem em defesa dos docentes, em geral. Há menções individualizadas a alguns deles, como os chamados tutores, que acompanham o desenvolvimento dos projetos de vida de cada estudante. Mas, de maneira geral, os alunos reconhecem os professores como uma categoria coletiva, com suas próprias demandas:

> **Aluno 9A**: – É... tá ligado quando teve... a greve lá dos professores? Certo? E os professores estavam tentando recuperar **os direitos deles**, certo? [...]
>
> **Aluno 5A**: – Quem tava na luta dos professores, quem realmente foi lá, ficou, realmente ia apoiar a gente porque **eles sabem o que é uma luta nossa**. Então, o (Professor X), o (Professor Y), o (Professor Y)...

[14] A classificação do capital social entre *bonding* e *bridging* foi criada por Putnam (1995), referindo-se respectivamente a vínculos que unem integrantes no interior de uma dada rede social (*bonding*) e recursos que aproximam pessoas entre diferentes redes (construindo uma "ponte" entre elas - *bridging*). Abordarei o conceito de capital social no item 9.3 deste capítulo.

Os vínculos de afeto com os mestres e com o quê representam (aqueles que ensinam, que apoiam, que entendem o adolescente) são notáveis nas falas dos alunos, especialmente entre aqueles que se sentem mais fragilizados diante do coletivo maior de estudantes na Escola – neste caso, a turma do terceiro ano médio:

> **Aluno 5D**: – Porque da parte dos professores é muito apoio.
>
> **Aluna 3D**: – Se você chegar ... nem precisa chegar, ela [Professora ABC) conversa, dá umas dicas...
> **Aluna 2D**: – Às vezes, você nem precisa falar 'ah, isso aconteceu comigo'. Você nem precisa falar. Ela chega: 'você tá bem? Aconteceu alguma coisa?'
> **Aluna 4D**: – Eu não tenho [essa afinidade] com essa professora que é minha tutora, mas eu tenho com a (Professora A). Ela é uma pessoa assim que eu posso sentar, chorar e ela tá lá, sabe...

- Mas nem tudo são amores. Há densidade política na adversidade enfrentada entre grupos de alunos e professores quando suas reivindicações se conflitam e exigem que a autoridade docente não se imponha sobre a bandeira estudantil:

> **Aluno 5A**: – Ah, tá, então, tem os professores que levam muito para o lado pessoal. Por exemplo, a professora de português, ela falou assim [riso], que se a gente ocupasse, a gente ia se foder. Aí eu perguntei: 'por que', né? Aí ela falou: 'não, porque vocês tão errado, num tá certo isso'. Eu falei: 'é uma luta dos alunos, não é dos professores'.

De forma geral, a constituição de um "nós" ocorre em oposição a um "eles". No caso acima, este reflexo negativo é formado pelos professores que se opõem aos alunos defensores do movimento de ocupação das escolas públicas. Em outras situações, alunos de uma turma referem-se assim a colegas de outra classe ("eles não entendem o protagonismo"); "eles" podem ser os "filhos da revolução", que numa ocasião anterior estiveram entre "nós", mas depois se tornaram adversários numa nova luta política (e os lados vão se alternando de forma flexível). "Eles" são, sobretudo, aqueles que compõem a autoridade maior da Escola – a direção. Para o

bem ou para o mal, a direção é um ente à parte, longe de um “nós” – estes, enlaçados; aquela, distinta e separada. O Aluno 5D explicou que em sua escola anterior, em que os casos de violência eram extremos, os alunos radicalizavam em suas ações contra o prédio, professores e colegas porque o diretor era ausente. Um diretor que se trancava em sua sala (“que não aparecia”) era desafiado pelos grupos de estudantes frustrados. Mas um diretor presente, que tudo controla e quer saber, também é considerado um problema para os alunos.

Ainda na tentativa de compreender especificamente as posições desse sujeito expresso na primeira pessoa do plural, importa saber para quê ele é incorporado na narrativa, ou seja, com qual função. Vale antes citar que o “nós” é mais usado para as descrições[15] (comparativamente com os sujeitos “eu”, “impessoal” e com o vocativo “tu”) e também para as explicações[16] (nesse caso, atrás apenas do sujeito “eu”). Além disso, na classificação dos enunciados de acordo com o propósito dos atos de fala, verifica-se que, majoritariamente, o sujeito “nós” é usado para dar densidade às manifestações. Esta função se expressa não apenas para “reforçar / referendar” – reafirmando uma posição própria ou de um colega – , mas também se encontra nos atos de complementar e esclarecer (que representam formas de ampliar ideias, opiniões e afirmações). Percebe-se então que um “nós” não existe apenas na formalidade de um elemento gramatical que induz uma conjugação verbal; ele também é uma manifestação coletiva, um **ato performático de adição e de colaboração na narrativa**.

[15] Uma das hipóteses para isso são as descrições de fatos que compuseram cenas complexas e que, para uma garantia de veracidade, foram testemunhadas e reforçadas coletivamente. Foi o caso da experiência na controversa assembleia sobre a (não) adesão da Escola ao movimento estudantil de ocupação das escolas estaduais em 2015. E, mais precisamente, a descrição da briga entre os alunos, com detalhes que dois ou mais narradores compartilharam.

[16] A ênfase na explicação pode ser compreendida em função dos esforços coletivos para argumentar em torno de temas relacionados a direitos. Vimos que o sujeito “eu” desenvolveu um trabalho de autoafirmação ao se envolver nas explicações; o sujeito “nós” também, já que, da mesma forma, estamos tratando de uma identidade (social). Mas a diferenciação maior está no fato de que “nós” é um sujeito que tematiza demandas e reivindicações locais.

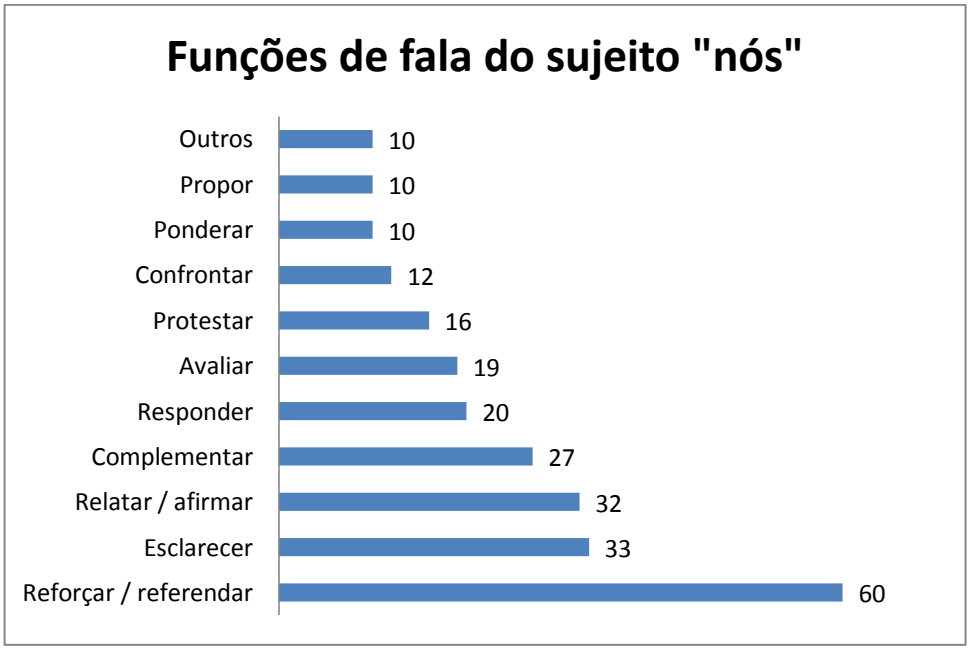


Gráfico 9.5: Quantidade de tomadas de fala com o sujeito “nós” conforme suas funções.

Uma das formas de perceber o impacto que o sujeito “nós” pode ter na qualidade da interação mantida no debate é buscar sua associação com a porosidade da fala (que demonstra mais ou menos abertura à opinião do outro). Essa categoria, como vimos no capítulo 6, compõe o eixo do Engajamento, que avalia a atitude performática de cada tomada de fala. O gráfico seguinte indica uma concentração relevante dos enunciados entre os patamares de abertura em relação ao outro (dos quais, 45,3% estão situados na posição de maior consideração ao outro, indicando que esse sujeito reconhece a validade das opiniões alheias e as inclui em seu próprio posicionamento).

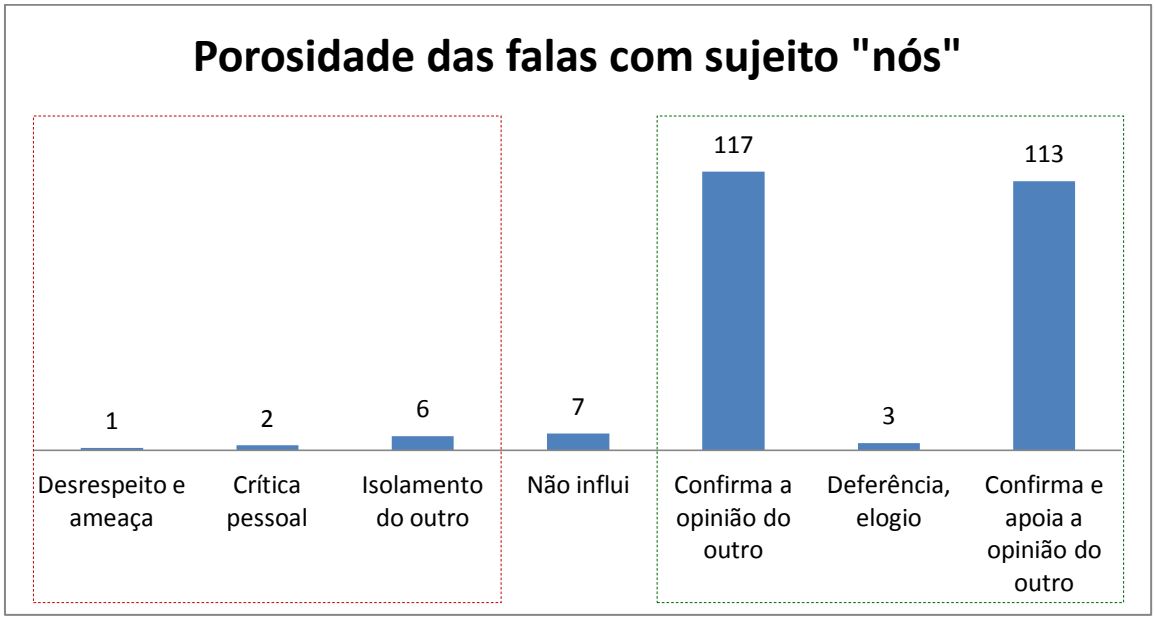


Gráfico 9.6: Quantidade de tomadas de fala com o sujeito nós conforme o patamar de porosidade em relação à manifestação de outro(s) – sendo os três primeiros patamares de fechamento e os três últimos, patamares de abertura.

Mas há também uma relação forte entre o sujeito coletivo e a convergência das opiniões. Os resultados indicaram que, quando o sujeito “nós” entra em ação, ele colabora para algum nível de concordância entre os participantes. Isso é evidenciado na categoria dos marcadores de convergência / divergência, que compõe o eixo semântico do método usado aqui. Do total das falas na primeira pessoa do plural, 87,49% estiveram entre os três patamares de concordância (21,28% em concordância ampliada – o mais alto nível; 29,71% em concordância fundamentada; e 36,5% em concordância simples).

9.2.1 Os coletivos implícitos

As identidades sociais não se apresentam, porém, apenas na forma de um “nós” explícito. Numa leitura do conjunto das falas em todos os debates, identidades coletivas deixam-se notar, mesmo não necessariamente bem definidas e conceituadas. Em alguns casos, elas se apresentam em oposição a outros (definindo-se mais pelo que não são). É como se os sujeitos, algumas vezes, flutuassem entre fronteiras identitárias, sem muitas certezas. O espaço escolar

mostra ser não apenas uma arena de expressão de conflitos, de lutas por reconhecimento, mas também de definições tanto para os sujeitos individuais como para os coletivos. Não são todos apenas estudantes e adolescentes – duas categorias de distinção que, aliás, coincidem na mesma normatização relativa à tutela, à obediência e à incompletude de um aprendizado acadêmico e de vida. Reconhecer que há muito mais além disso pode ser uma estratégia para a compreensão dos desentendimentos no cotidiano. Algumas dessas distinções sociais foram citadas em outros capítulos, de maneira que aqui pretendo apenas arrematar algumas dessas percepções em torno de dois pontos: da dualidade "as mina" e "os cara"; e do pertencer à escola pública brasileira.

9.2.1.1 "As mina" e "os cara"

As relações de gênero se constroem em diferenciação desde o início da vida escolar, com as separações binárias dos espaços para meninos e meninas, com as normalizações de comportamento e com as brincadeiras consideradas típicas de cada grupo (LOURO, 2003, p. 58). Uma concepção binária e essencialista disciplina os corpos (LOURO, 2000) e contrapõe os dois gêneros a partir de aptidões, gostos e afinidades normalizados por meio de técnicas e estratégias pedagógicas.

> Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. (LOURO, 2003, p. 64)

Na adolescência, às distinções institucionalizadas de gênero são acrescentados os interesses de paquera e namoro entre os colegas. Enquanto empreendem a própria constituição de gênero e tentam se afirmar diante do sexo de interesse, os adolescentes também se tornam progressivamente mais atentos aos discursos públicos relativos a essas matérias. Em 2015, um tema fervilhante nas mídias sociais, em especial, era a equidade de gênero. Discussões como a

legalização do casamento gay, a aprovação do Estatuto da Família no Brasil[17] e retrocessos nas discussões sobre aborto legal foram incentivos para a maior publicização dos ideais feministas. Entre os mais jovens, repercutiam naquele momento as críticas a práticas de escolas que passaram a restringir o vestuário feminino sob o argumento de que roupas curtas eram provocativas aos garotos. Casos de estupro tratados pelas próprias forças policiais como uma provocação da vítima ao agressor geraram revolta entre as mulheres. Nesse caldo cultural, os alunos da Alberto Torres colocaram em pauta a distinção entre feminino e masculino[18].

A identidade feminina é traduzida no substantivo “mina” (menina), que traz uma conotação inicialmente sexualizada, mas que aos poucos torna-se uma palavra de uso geral para identificação de gênero. Já a identidade masculina vem expressa como “cara” (às vezes ao lado de “mano”, que se aproxima mais da ideia de coleguismo e parceria). Se a mina é frequentemente avaliada por suas características estéticas, o cara possui uma aura comportamental porque é revestido de certa autoridade, de características superiores (se diz: “ele é o cara”).

> **Aluno 14A**: – O homem é o cara: a mulher tem que obedecer o que o homem deseja, sabe?

Mas especialmente as adolescentes em debate (em geral) incomodam-se com tudo o que acompanha essa diferenciação e sujeita as mulheres a julgamentos. As minas sofrem com as comparações e com um julgamento moral em torno de sua liberdade sexual – a mina fica “falada”; o cara é o “pegador”.

---

[17] O Estatuto da Família (aprovado pela Câmara dos Deputados em 2015) prevê os termos jurídicos e legais para a definição de uma família composta por homem e mulher (excluindo os casais homossexuais), o que restringe aspectos relacionados a benefícios sociais aos parceiros, entre outras limitações.

[18] Pesquisadores da educação têm se dedicado a entender a naturalização feita pela Escola sobre a identidade de gênero. A linha pós-estruturalista reivindica a diversidade no tratamento a este tema, sugerindo espaços de resistência e reconhecimento à alteridade (DINIS, 2008). Nas discussões dos alunos, outros gêneros e opções sexuais não foram sugeridos nos debates, de maneira que, apenas por isso, me restrinjo à abordagem dual entre masculino e feminino.

> **Aluna 5A**: – Pra mim, o machismo começa a partir do... Se a menina pega três caras numa escola, a garota é piranha, é tudo. Agora, se o menino pega dez meninas, aquele ali é pegador, merece meu respeito. Isso pra mim é machismo.

Os homens, por sua vez, recusam-se a carregar a pecha de machistas e tentam justificar sua abordagem moral, sem disfarçar, entretanto, que fazem uma distinção entre as diferentes "funções" femininas: o casamento (ou relacionamento sério) e o sexo casual.

> **Aluno 14A**: – Não, porque é...atualmente...muitas meninas estão pegando vários... Tipo, tem amigas que pega o mesmo moleque. Então acho que...
> **Aluna 11A:** – Mas isso classifica puta ou galinha...
> **Aluno 12A**: – Acho que isso não é classificação, não é machismo. Tem mulher que é pra casar, tem mulher que não é.

Percebe-se uma resistência de padrões tradicionais na identificação social relativa a gênero, mesmo numa geração marcada pela liberdade sexual e pelo acesso a outras e múltiplas referências de gênero. Ela se confirma no sarcasmo dos garotos:

> **Aluno 11A:** – Mas agora, tachar de puta, só porque ela pegou vários e dizer que ela não é pra casar? Meu, conheço muita gente que, sério, muita gente que na adolescência e que hoje são adultos, meu, que estraçalhava, sabe? Era bem... Sabe?
> **Aluno 12A**: – Porque ele é bom,
> **Aluno 15A**: – Porque ele é bom também.

Mas também entre as meninas persiste uma diferenciação tradicional sobre a fragilidade feminina. Em contraste, os homens são quase perdoados por uma "irracionalidade" sexual, implícita na forma como a Aluna 11A, acima, usa o verbo "estraçalhar" (despedaçar, estragar, destruir) em relação ao próprio pai em suas relações amorosas. A seguir, mesmo diante da discordância de algumas colegas sobre o comportamento julgador dos meninos (que, segundo elas, também ocorre entre as meninas que classificam os homens como "galinhas" ou "pegadores"), a Aluna 5A reforça o estigma de uma sujeição (com divergências ao final):

> **Mediadora**: – Os meninos também são classificados?
> **Aluno 11A:** – Sim!
> **Aluno 12A**: – Sim!
> **Aluna 12A**: – Como os pegadores.
> **Aluna 5A**: – Só que a menina acaba sendo mais ingênua. A menina vai na onda do cara.
> **Aluno 11A:** – Porque o cara é um doce.
> **Aluna 5A**: – Tipo... Não... mas se você for ver, é o instinto da mulher: se a menina olhar pro cara e falar 'não, eu quero ficar com ele, eu gosto dele', mesmo o cara sendo tudo o que possa ser, todo mundo falando, a garota cai nessa. Entendeu?
> **Aluno 1A**: – É verdade.
> **[Risos]**
> **Aluna 5A**: – ...Tipo, todo mundo falando: 'olha, ele não presta, ele é isso, é isso...'... Todo mundo pode mostrar isso pra você, só que, você gostando da pessoa, a menina vai, vai no relacionamento e não quer nem saber.
> **Aluno 14A**: – Mas isso também vai do cara cair na maldade da mulher.
> **Aluna 5A**: – Sim, só o homem brinca, mas é mais fácil de o homem brincar com a menina do que a menina brincar com o cara.
> **Aluna 11A**: – Desculpa, mas eu acho que uma mulher também sabe brincar muito bem.

As identidades sociais, marcadas por seus estigmas e normatizações, podem deixar seus resquícios na forma como as violências são articuladas no cotidiano escolar. No episódio da briga entre colegas em 2015, uma fala perdida de uma aluna indicava que a percepção de "posse" (expressão do machismo) de um dos envolvidos sobre uma "mina" estaria entre as motivações da rivalidade.

As discussões iniciais sobre feminismo na Escola foram motivadas por uma disciplina eletiva definida pelas estudantes (que, como vimos em outro momento, trouxeram um repertório mais amplo para a discussão). A flexibilidade para a definição dessas temáticas como disciplinas semestrais pareceu um recurso importante para dar voz às questões que marcam angústias de determinados grupos na Escola, como o das mulheres. Elas foram reforçadas em outras práticas (como nos trabalhos com cartazes, conforme demonstrei no capítulo 5).

De maneira geral, portanto, a escola precisa conhecer as diferentes distinções presentes dentro das várias identidades sociais – como se normatizam, se reproduzem e fabricam relações sociais conflitantes. Elas vêm à tona pelas linguagens que expressam e também naturalizam desigualdades.

9.2.1.2 Ser da escola pública

Ser aluno da escola pública requer uma posição específica. Essa postura que o diferencia do estudante da rede privada não é derivada exclusivamente de uma característica originária de classe social – embora esta seja, sim, determinante. Além do mais, o que marca a convivência em seu espaço é uma atitude cotidiana que vai forjando formas de ocupação de suas ambiências físicas e simbólicas (mediante seus conflitos próprios), por meio de narrativas compartilhadas. Não reconhecer que há uma natureza distintiva entre os dois espaços – público e privado – de educação é ignorar o processo histórico de organização do Estado brasileiro (FAORO, 2001). As lutas e bandeiras pela educação são, geralmente, lutas pela educação pública – diante da ausência de recursos, da má remuneração de professores, de uma merenda escolar que os mais ricos sequer imaginariam provar. A luta pela educação pública é uma luta pela educação dos pobres.

Diante da centralidade da escola como referência para a identidade social dos adolescentes, a especificidade da instituição pública pesa ainda mais na formação desses sujeitos em desenvolvimento. No dia a dia da Escola estadual, não se praticam diretamente as regras de oferta e demanda que regulam as relações do mercado educacional privado:

> **Aluno 1B**:– [...] A gente não paga um real... Paga, né, nossos impostos, mas, pô, eu tô pagando 10 mil pro meu filho, então lá vai ter uma boa administração.[...]

No trecho acima, já citado em outro momento, o estudante deixa claro que, na escola pública, o pagamento pelo serviço público na forma de imposto é insuficiente para regular a qualidade educacional. E, de certa maneira, isso distancia sua clientela de um espaço privilegiado de reivindicações como “consumidores” de educação – um recurso privilegiado aos alunos de estabelecimentos particulares.[19]

[19] Esclareço que não há, nesta exposição, uma defesa de valores de uma educação privada como única forma de garantia de qualidade de ensino. Também não faço uma equiparação entre educação e bens de consumo, de forma genérica. Minha exposição pretende realizar um contraste entre as

Sem a regulação de mercado, caberia então aos alunos da escola pública recorrer idealmente ao princípio de *accountability*, próprio das democracias mais profundas e pelo qual os governos eleitos devem não apenas prestar contas de suas ações, mas estarem permanentemente transparentes à checagem quanto à correspondência entre a gestão e os interesses dos cidadãos representados (O´DONNELL, 1998). Daqui se desdobram dois conjuntos de observações que, em alguma medida, marcam, a meu ver, uma identidade coletiva e política desses estudantes de escola pública que estiveram *junto* comigo nessa pesquisa:

a) **Ausência de comunicação**: é impensável que a *accountability* se sustente sem uma **comunicação pública** eficaz. Os estudantes tratam das promessas não cumpridas pelo regime integral[20]. Diretores antigos teriam propagandeado o projeto e os alunos se sentem traídos. A quem cobrar? A educação pública é caracterizada pelo aparelhamento do Estado por meio da burocracia. Seus efeitos estão no distanciamento entre tomada de decisões e públicos finais. Os alunos já demonstraram seus esforços pelo direito de escuta das esferas ideais para a realização de melhorias locais na Escola. Ao perceberem que esses entes são inalcançáveis, tentam alguns atalhos: o grito é um deles; a negação da autoridade local é outro. Mas nesses caminhos curtos e pouco promissores, os estudantes ainda são alimentados por um discurso protagonista que quer eliminar o espírito de corpo. Na relação com os professores, percebem que a burocracia (essa mão pesada do Estado) também se interpõe no excesso de formalidades e falta de tempo para o ensino, propriamente dito[21]. As vozes estudantis navegam, então, sem clara direção: soltas, flutuantes, confusas entre um “eu” e um “nós”. Isso marca uma **identidade social fraturada**.

b) **Ausência de confiança:** enquanto os estudantes se sentem vigiados (pelos próprios colegas, pela direção, por alguns professores), eles também

---

relações estabelecidas em dois sistemas de educação que possuem características distintivas, com elementos reguladores próprios, ao mesmo tempo em que chamo a atenção para a supervalorização das relações de consumo que fazem parte da “cultura do dinheiro”, seguindo o título de Jameson (2001).

[20] **Aluna 5A**: – [...] Numa escola integral, o mínimo que a gente tinha que ter era esse aparelho [projetor de slides]. Nem isso agora a gente tem.

[21] **Aluna 2D**:– Eu acho que, aqui no integral,eles cobram muito papel, papel, papel. Os professores não têm tempo pra, sei lá, preparar uma aula, de corrigir a prova direito. Vocês veem eles no intervalo, eles ou tão fazendo tutoria, ou corrigindo prova, preparando uma aula... Eles não têm tempo assim.

monitoram a todo instante os movimentos na Escola. Reparam nas ações da merendeira (e na comida que lhes fora negada, mas é jogada por ela no lixo); nos fornecedores que vêm trazendo alimentos nunca mais vistos; na saída à francesa do professor caseiro que não deve ser flagrado em contato com os alunos; nos discursos preparados à surdina para a assembleia. A desconfiança e a intransparência andam juntas. “Ninguém quer saber a verdade”, diz um aluno. Na ausência de uma concretude (em termos de estrutura, processos e garantias) na qual se apoiar, os estudantes convivem com a sensação da incerteza das normas. “Nessa escola já aconteceu coisa pior e ninguém foi punido”: é assim que uma aluna retrata sua percepção de inconsistência das regras de convívio e, portanto, de direitos e deveres.

> Com a adoção das normas sociais que regulam as relações de cooperação da coletividade, o indivíduo em crescimento não aprende só quais obrigações ele tem de cumprir em relação aos membros da sociedade; ele adquire, além disso, um saber sobre os direitos que lhe pertencem, de modo que ele pode contar legitimamente com o respeito de algumas de suas exigências: direitos são de certa maneira as pretensões individuais das quais posso estar seguro que o outro generalizado as satisfará. (HONNETH, 2003, p. 136-137)

Os alunos percebem uma instabilidade institucional (que se demonstra também em termos gerenciais, pela rotatividade dos professores). Isso não passa desapercebido na convivência escolar e na forma como as relações são reguladas entre os alunos. Eles vivem o risco de que todo empurrão se transforme em briga, fruto de um descontrole atitudinal a qualquer tempo. E recomendam uns aos outros que procurem ajuda dos amigos.

Torna-se impossível tratar de uma identidade estudantil de escola pública sem abordar outros aspectos de classe social. Já abordei aqui as distinções específicas que os alunos fazem sobre suas origens familiares, reavivando histórias de superação e sua travessia diária na cidade, entre bairros, conjuntos residenciais de baixa ou média-baixa renda. Em outro debate, dessa vez sobre o funk, os alunos do terceiro ano médio reclamaram a legitimidade das expressões de cultura juvenil provenientes da periferia.

A própria escolha do funk como tema de debate é demonstrativa de uma resistência. Um grupo de alunos (considerados indisciplinados pela equipe

pedagógica) indicou o assunto e "manipulou"[22] a votação entre os colegas, de maneira que este fosse o primeiro debate na turma. Não se tratou apenas de uma manifestação de interesse musical. Esses mesmos estudantes haviam sido proibidos de "tocar funk" na Escola numa ocasião recente. Ao construírem o título-tema do debate na forma de uma pergunta – "Funk é cultura?" –, eles também questionavam, ao mesmo tempo, se a Escola (espaço de reprodução social e cultural) é verdadeiramente receptiva a uma manifestação popular que marca o tempo atual e a vida de seus alunos.

> **Aluno 7D**: – Funk é cultura porque ele envolve uma grande massa de pessoas e ele não surgiu apenas como um gosto. Ele surgiu também pras pessoas que moram em periferia, principalmente, divulgarem suas situações, suas opiniões, seu estilo de vida e nisso criou toda uma tribo, como posso dizer, que tem a mesma linha de pensamentos, uma linha de estilo, de viver mesmo, as pessoas têm as mesmas dificuldades e se identificam nisso.
>
> **Aluna 6D**: – [Cultura] É uma forma de expressão. E, no caso do funk, é uma forma de expressão dessas pessoas da periferia porque quando eles falam que o funk não é cultura, eles querem segregar essas pessoas e tirar esse direito delas de se expressar através da cultura que não é tão "erudita" [gestos de aspas], eles querem impor a cultura da classe dominante pra gerar mais segregação.

O Aluno 1D explicou as diferenças entre as diversas faces do funk na tentativa de distinguir os valores dessa manifestação cultural juvenil. Na forma de seus subgêneros, ele afirma que o funk pode expressar a realidade da periferia ou denegri-la. Os colegas ajudam a nomear as distinções entre funk consciente, funk ostentação e funk proibidão ("que é cheio de palavrão"; "que trata a mulher como objeto"; "que faz apologia ao crime"; "que tem criança").

> **Aluno 5D**: – Mas são coisas diferentes. Igual vários MCs que cantam funk ostentação: ele fala do sonho do menino da favela, que é ter dinheiro, poder ostentar, mostrar que ele conseguiu alguma coisa. Porque ele vive na miséria, ele quer sempre mostrar pros outros que ele pode ser melhor. Então ele tendo dinheiro ele vai subir na sociedade de qualquer jeito. O proibidão não. O proibidão mostra outra coisa, fala de droga, mulher...

[22] Esta foi a definição – confissão – do próprio Aluno 5D ao professor que estava na sala na ocasião do debate sobre o funk.

> **Aluna 6D**: – Eu discordo que o proibidão não seja cultura. Porque a ideia da cultura é você expressar as suas ideias. A cultura é a voz que a pessoa tem. E tanto as drogas quanto o sexo fazem parte da vida da pessoa. Então por que é que você não vai falar disso? Tem que quebrar esse tabu, sabe, de não pode falar de droga, não pode falar de sexo, não pode falar palavrão. É tudo uma forma de se expressar, é tudo arte.

A discussão entre os alunos sobre a validade do funk até mesmo em suas manifestações mais polêmicas passa, num determinado momento, pela questão do dinheiro. Quando o funk se torna comercial, é apropriado pelo mercado. É aí que, segundo eles, torna-se ilegítimo: pela voz de quem não representa suas origens (o que desconfiguraria uma identidade "pura").

> **Aluno 7D**: – Porque o funk, ele virou uma cultura de massa e nisso ele começou a ganhar muito dinheiro em cima. Como as pessoas, vendo esse grande crescimento, eles queriam se apropriar disso. Então, quem tá fora da periferia se apropriou do funk, e, sei lá, se denominou como MC, pra ganhar dinheiro em cima disso. Ele não expressa sua forma de... porque ele não tem uma forma de viver onde começou o funk. Ele não sabe como é você viver numa periferia, não sabe as dificuldades de, sei lá, pra arrumar um emprego onde você mora, ser julgado pela roupa que você veste, então eu acho que ele não teria esse direito de MC porque ele não tá manifestando nada além da vida dele, que é ganhar dinheiro.

A um determinado ponto, não se sabe exatamente de quem o Aluno 7D está falando, mas o faz com propriedade. Ele descreve dificuldades enfrentadas por jovens da periferia, circunscrevendo características que marcam uma identidade social. São traços comuns e não particulares. Ao mesmo tempo em que demonstra resistência à ideia de incorporação do funk pelo mercado, o aluno justifica a existência de letras que tratam de crime em função do retrato de uma ambição: a ascensão social, sonho de todo jovem pobre (funkeiro ou não).

> **Aluno 7D**: – [O crime] Faz parte da vida dele. Muitos não têm a escolha de "olha, eu vou seguir uma carreira 'decente' [faz gestos de aspas] porque eu tenho esse direito, porque tenho a escolha de ter esse estilo de vida". Mas aí a vida não permite isso. Então eles começam a seguir caminhos diferentes, caminhos onde eles podem ser ouvidos, caminhos em que eles podem se manter vivos.

Essa forma de viver no limite ou na fronteira entre diferentes grupos sociais e arenas discursivas nos sugere dar um salto para a discussão do capital social na escola. A constituição de redes em comunidades, a partir de vínculos sociais, oferece uma possibilidade de investigar um pouco mais esse quadro coletivo diferente marcado por fraturas, falhas de comunicação e desconfiança. Por outro lado, permite avaliar as questões do engajamento cívico e da emergência de sujeitos políticos no espaço escolar. A seguir, discuto alguns conceitos iniciais de capital social para, em seguida, retomar sua relação no campo educacional.

9.3 A PERSPECTIVA DO CAPITAL SOCIAL

> Capital social é o conjunto de recursos reais e potenciais relacionados à posse de uma rede duradoura de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento mútuo e reconhecimento – ou, em outras palavras, a adesão a um grupo – que fornece a cada um de seus membros o apoio do capital de propriedade coletiva, uma 'credencial' que lhes dá direito a crédito, nos mais diferentes sentidos da palavra. (BOURDIEU, 1986, p. 247, tradução nossa)

No contexto de elaboração desse conceito, Bourdieu (1986) inseriu o capital social num sentido histórico e na perspectiva da reprodução social. O autor avalia que uma compreensão da sociedade não é possível apenas pelo capital econômico, convertido em direitos de propriedade. Junto com ele, o capital humano e o capital social, com suas específicas formas de acúmulo e reprodução, devem ser considerados conjuntamente.

Se Bourdieu conceitua o capital social a partir de uma relação de posse (individual ou coletiva), Coleman (1988, p. S100-101) o liberta no interior das redes sociais, considerando que ele próprio pode "capitalizar" as relações, mas não se converte em bem ou propriedade (ainda que simbólica). Ele estaria à disposição dos sujeitos e dos grupos sociais como uma função. Os componentes desse capital, segundo Coleman, são a confiança, as normas e expectativas inerentes aos relacionamentos (que têm a ver com a reciprocidade devida uns aos outros) e as estruturas de informação.

A partir dessas conceituações fundamentais, o capital social tem sido estudado mais comumente desde os anos 80 em função de suas diferentes formas de institucionalização (especialmente com a participação dos indivíduos em organizações sociais e políticas). Enfatiza-se sua importância para que as coletividades possam resolver seus problemas comuns – como no clássico estudo de Putnam (1998) sobre o desenvolvimento italiano – , por meio da interação e do engajamento (MATOS, 2009a, p. 25-26).

Heloiza Matos (2009a) chama a atenção para a relação inexorável da comunicação como o insumo fundamental sem o qual as redes sociais não podem ser mobilizadas na geração e reprodução do capital social. Coleman (1988, p. S104) mencionara apenas superficialmente que os canais de informação eram importantes alimentadores das estruturas sociais. Porém, foi mais recentemente que o capital social tornou-se uma espécie de metaconceito entre os estudos de comunicação (LEE; SOHN, 2016[23]). As pesquisas diferem entre uma abordagem ligada à coesão social (com foco no envolvimento dos coletivos para a solução de problemas comuns) e uma abordagem individual (que trata das conexões às redes sociais e suporte encontrado pelo sujeito nos grupos).

Os estudos de Putnam (1995a; 1995b) sobre o crescimento do hábito norte-americano de assistir à televisão como suposta causa da deterioração do capital social têm influência significativa nas pesquisas em comunicação. Muitas têm tendência crítica às conclusões daquele autor densamente baseadas em análises estatísticas (SHAH; McLEOD; YOON; 2001; MOY; SCHEUFELE; HOLBERT, 1999; USLANER, 2000; GOMES, 2008).

Com o crescimento no consumo de internet (especialmente por meio da conexão móvel, nos telefones celulares) e popularização das redes sociais no mundo todo, alguns estudos em comunicação passaram a investigar a formação de laços virtuais de solidariedade. As comunidades digitais são analisadas a partir da teoria do capital social e, em especial, dos estudos de redes.

A literatura sociológica e econômica fornece ainda elementos importantes para os estudos de capital social no campo da comunicação. Matos (2009a, p. 40, 46-47) refere-se às análises de laços fortes e fracos nas relações sociais, com possibilidades de se investigar como a comunicação, de maneira geral (e não

[23] Lee e Sohn (2016) elaboraram uma análise de redes de citações entre textos acadêmicos sobre capital social registrados na base de dados *Communication Abstracts* até 2013.

apenas a mídia), pode promover o estreitamento e a densidade das relações. Também dos estudos de Putnam veio a definição de dois tipos de capital social – aprimorados na sequência por vários autores. Como já citados aqui, os tipos são: *bonding*, que "aperta" os laços entre os integrantes de um determinado grupo, ampliando os vínculos de lealdade e reciprocidade (inclusive entre organizações criminosas, onde impera o capital social negativo); e *bridging*, que permite aos integrantes de um grupo ou associação se relacionarem com outras redes sociais, ampliando as fronteiras e acessando recursos até então inacessíveis (MATOS, 2009a, p. 171-177).

As contribuições mais contundentes para a análise do capital social e sua interface com a educação vieram de Coleman (1987, 1988). Ele coloca a relação escolar e familiar no centro das explicações sobre o enfraquecimento dos vínculos sociais, ressaltando seus efeitos sobre a formação e o bem-estar de crianças e jovens.

9.3.1 A escola e o enfraquecimentos dos vínculos

Coleman (1987) analisa o crescimento das escolas públicas (internatos) especialmente europeias na passagem para a sociedade industrial. Esse movimento ocorreu à medida que os homens – e, na sequência, também as mulheres – passaram a trabalhar longe de casa e as famílias transferiram as crianças para os cuidados escolares estatais. Essa passagem da família para o Estado como novo "lugar de dependência" (COLEMAN, 1987, p. 33) criou uma divisão no papel da criação dos filhos, além de toda a reformulação no funcionamento das instituições sociais elementares. Progressivamente, as famílias relaxaram a autoridade sobre a criação dos filhos, o que nos Estados Unidos levou ao aumento no consumo de drogas, suicídio, gravidez precoce e queda no desempenho escolar, segundo o autor.

O que tanto preocupou Coleman no auge dos anos 80 é que esses jovens não migraram seus vínculos para relações comunitárias; eles apenas enfraqueceram seus laços em geral. Pais e mães passaram a se colocar na posição de amigos dos filhos. "A razão para uma relação intensa se evapora quando a relação se torna

igualitária, pois tanto o pai como a criança têm relações alternativas mais gratificantes e igualitárias com outros de sua própria idade" (COLEMAN, 1987, p. 35, tradução nossa[24]).

O sociólogo norte-americano reforça que o apoio da família é o fato que mais influencia o desempenho escolar do estudante. A qualidade das escolas importa, mas em qualquer nível os resultados são melhores quando a base familiar é mais forte, segundo ele. Aspectos como esforço e atitudes do aprendiz, bem como sua autoimagem provêm de suas relações primárias.

É nesse contexto que Coleman especifica seu conceito de capital social particularizando- o para a educação: ele é o conjunto de "normas, redes sociais, e relacionamentos entre adultos e crianças que são importantes para o crescimento. O capital social existe na família, mas também fora, na comunidade" (COLEMAN, 1987, p. 36). Pesquisas feitas por ele na década de 80 indicaram que escolas religiosas nos Estados Unidos tiveram índices menores de evasão entre adolescentes do que os estabelecimentos públicos e privados, em geral. A explicação mais coerente encontrada por ele foi o vínculo comunitário mantido em torno dessas escolas. Até mesmo os alunos com o hábito da prática religiosa, ainda que matriculados em escolas laicas, apresentaram taxas menores de evasão do que os demais estudantes. Mas a religião nada tem a ver com isso, ressalta Coleman. A questão central é que as igrejas estão entre as únicas instituições remanescentes, além da família, que atravessam gerações. "Portanto, elas estão entre as poucas em que o capital social de uma comunidade adulta está disponível para crianças e jovens" (COLEMAN, 1987, p. 37).

O achado de Coleman há 30 anos é ainda importante no contexto da Escola Alberto Torres, em que ouvimos os alunos recomendando uns aos outros para apoio entre seus "iguais" diante de situações de conflito na Escola. Além disso, a ausência dos pais é denunciada por eles:

> **Aluna 15B**: – É, sobre essa participação de pais, tipo, é como eles falaram, tem muito pouco mesmo. Dá pra ver quando tem reunião. Dá pra ver muito quando tem reunião porque não vêm muitos pais...
> **Aluna 4B:** – Vêm 10 pais...

[24] Todas as citações em português feitas de Coleman (1987, 1988) foram traduzidas livremente do inglês por mim.

> **Aluna 15B**: – É... não vêm muitos pais. E também tem o negócio da APM, que... Minha mãe deu o primeiro mês, aí deu o segundo, aí eles passaram, sei lá, uns meses sem entregar de novo o cartãozinho, aí eles entregaram, foi antes das férias. Aí minha mãe deu de novo. Mas aí, tipo, até agora ainda não devolveram. Isso da APM, tipo, não sei se envolve, acho que não envolve muito o assunto, mas querendo ou não a APM também ajuda bastante a Escola e tamo tentando o apoio dos pais e...
> [...]
> **Aluna 15B**: – Teve esse conhecimento sobre a APM e... é isso também, que envolve os pais. Sobre os pais, tipo, minha mãe: ela não veio na reunião passada, também não veio, acho que na outra também não, acho que ela veio só em uma. Minha mãe também não tem muito envolvimento com a Escola. Isso também é um fato assim, meio que não é tão legal. Minha mãe, tipo, ela não chega em casa e fala assim: 'ah, o que você tem hoje? O que você teve hoje de lição?' Não tem isso, acho que tanto na minha casa, como na casa de muitas pessoas isso ocorre e...meio que poderia ... meio no começo do ano poderia ter um dia, assim, de curso pros pais e pros filhos também pra...

A explicação de Coleman para a erosão do capital social é mais convincente do que aquela apresentada por Putnam (1995a, 1995b). Coleman, em síntese, aposta na redução do investimento do tempo na família, em virtude da nova divisão do trabalho (e tudo o que ela provocou depois, como o enfraquecimento dos negócios familiares, das associações de bairro e atividades de apoio recíproco entre vizinhos). Antigos espaços de lazer possíveis com adultos e crianças tornaram-se menos comuns, assim como cresceram os apelos de uma "recreação comercial" (Coleman, 1987, p. 37).

Mas a relação entre capital social, educação e, especialmente, o papel da instituição escolar (na forma do Estado e seus dirigentes) apresentada por Coleman é polêmica, para dizer o mínimo. A publicação do famoso e controverso Relatório Coleman[25] em 1966 nos Estados Unidos minimizou a importância dos investimentos públicos para o desempenho escolar no contexto norte-americano. A confiança de Coleman de que a base familiar resolveria boa parte do problema da qualidade do ensino não se encaixa em realidades tão desiguais como a nossa.

Para Salej (2005), as conclusões de Coleman refletem seu compromisso com o utilitarismo norte-americano. Ele extrai do Estado qualquer responsabilidade adicional de investimento para reduzir desigualdades no sistema escolar e a lança às redes sociais, desconsiderando desigualdades na distribuição do capital social como recurso. Após 40 anos da publicação de seu relatório, Gaviria, Martínez e

[25] Oficialmente intitulado *Equality of Educational Opportunity*.

Castro[26] apud Salej (2005, p. 126) questionam a continuidade no uso das recomendações de Coleman tanto nas pesquisas como nas políticas educacionais. Em estudo estatístico com dados brasileiros, os autores desmentem a tese do Relatório Coleman, avaliando o impacto significativo dos recursos públicos sobre o aproveitamento escolar.

Valdivieso e Villena-Roldán (2014), por sua vez, confirmam parcialmente as conclusões de Coleman. Em estudo comparativo entre a formação de capital social no Chile, México, Brasil e nos Estados Unidos, eles apontam que as prefeituras locais (especificamente chilenas) têm papel relevante na vida coletiva. E esta, por sua vez, depende da confiança para motivar o engajamento.

Avaliar a importância do Estado e da burocracia para a gestão escolar não deveria ser um tema marginal para as análises de capital social, especialmente quando estas são dimensões centrais na prestação de serviços públicos, em geral, e educacionais, em particular. A resposta dos alunos na Alberto Torres sobre a falta que lhes faz a estrutura física, a motivação de professores e uma alimentação adequada não nos oferece indicadores estatísticos nem garantias de melhora no desempenho desses estudantes a partir de mais investimentos. Mas são reveladores de como esses recursos mediam sua relação com Escola. E também estão presentes na forma como eles se percebem em sua identidade coletiva de estudantes (com mais ou menos orgulho, confiança e vínculo). Ouvi-los como agentes e não como receptores de capital social gerado pelas famílias é também uma ação de reconhecimento (TOLONEN, 2007, p. 32).

9.3.2 Coesão entre grupos e fratura social

Longe das discussões mais teóricas sobre investimentos públicos, geração de capital social e seus efeitos sobre a participação cívica e o desempenho escolar, no cotidiano adolescente outras questões mais “urgentes” tomam lugar. Como vimos, a hipótese de uma fratura na identidade social maior como estudantes entre os alunos

[26] GAVIRIA, J.L.; MARTÍNEZ, R.; CASTRO, M. Un estúdio multinivel sobre los factores de eficácia en países em desarrollo: el caso de los recursos em Brasil. **Education Policy Analyses Archives**, vol. 12, n.20, 2004. Disponível em: http://epaa.asu.edu/epaa/v12n20/.

da Escola Estadual Alberto Torres deixa espaço para a constituição de outros vínculos. Segundo Coleman (1974), adolescentes buscam grupos com os quais se associar porque eles lhes proveem referências importantes para a confirmação identitária. Especialmente os garotos tendem a se agrupar nessa fase da vida e a desenvolver rivalidades com outros círculos. Alguns estudantes afirmaram, ao longo da pesquisa, que os grupos são necessários porque aproximam os integrantes que se reconhecem a partir de suas afinidades. Para outros, o problema reside nas rixas **entre os grupos** formados, que lutam num processo de afirmação na Escola. Fazer parte desses agrupamentos confere uma identidade social a cada um de seus participantes. Fora deles, já não são os mesmos.

Tarrant et al. (2001) confirmam que os adolescentes (principalmente os homens) desenvolvem um senso positivo sobre si e seus grupos quando se comparam com outros. Essas associações informais são construídas a partir de várias características e preferências de cada participante. E à medida que eles passam a formar os grupos, reforçam aspectos que consideram positivos em sua identidade social.

Esses e outros achados semelhantes convergem com a teoria da identidade social formulada por Tajfel[27] citado por Servian (1996, p. 23). Ele analisou como elementos de um grupo se caracterizam a partir dessa identificação, comparados aos indivíduos de fora. E concluiu que quanto mais se integram nesse grupo, mais desenvolvem um senso de superioridade sobre outros agrupamentos e seus respectivos integrantes. Quando a percepção de pertença ao grupo é extrema, seus membros mantêm raros contatos além desse microuniverso, o que pode provocar fraturas nos relacionamentos sociais maiores – é quando falha o capital social tipo *bridging* e um capital tipo *bonding* pode ter resultados negativos no entorno social. Os alunos reunidos em torno de grupos rivais na Alberto Torres basearam-se numa lealdade interna e numa disposição à violência para planejar uma vingança. A participação num debate e à abertura à crítica de colegas permitiu o afrouxamento das bordas rígidas do grupo até então fechado ao diálogo.

O receio da hostilidade alheia fez também com que os alunos do terceiro ano médio se fechassem em sua própria turma – uma espécie de remanso às críticas e manifestações de desrespeito. Neste caso, não se pode pensar num capital social

[27] TAJFEL, Henri. Social Psychology of Intergroup Relations. **Annual Review of Psychology**, vol. 33, Fev 1982, p. 1-39.

negativo (PORTES, 1998), mas no retraimento de sujeitos feridos em sua estima social. Em parte, como detalhei em outro momento, o sistema de avaliação do governo do estado colaborou para criar uma animosidade em relação àquela turma. O grupo então se fechou ao ambiente, desenvolvendo uma coesão interna (*bonding*) e valorizando suas próprias ações e atributos. Do lado de fora, receberam vaias em campeonatos esportivos e foram frequentemente criticados pela suposta ausência de engajamento da turma – o que, afinal, parece mesmo ter se tornado uma resultante dessa hostilidade externa.

> **Aluno 5D**: – É fácil chegar num consenso na turma. Porque falam que a gente não é amigo, mas aqui todo mundo [é]...
> [...]
> **Aluno 5D**: – Eu acho [que a gente é unido]... é porque não tem conflito.
> **Aluna 2D**: – É... não tem briga...
> **Aluna 3D**: – ...Não tem rixa.
> **Aluno 5D**: – É, não tem briga... a gente, tipo, tem uma discussão ali, passa dois dias no máximo as pessoas já tão se falando... na hora.
> **Aluna 3D**: – Porque a sala diminuiu e também a questão de no ano passado a gente..., eles falaram muito que a gente era desunido, muito mesmo...Todo mundo, desde direção...
> **Aluna 4D**: – Mas parece que os segundos [anos] criaram um ódio pela gente, por causa do ano passado...
> [...]
> **Aluno 5D**: – Eu acho que as outras salas, principalmente dos primeiros anos, que não conhecem a gente totalmente, têm essa visão apática da gente, muitos deles criam certa distância, sabe?
> **Aluna 2D**: – Porque a gente é na nossa...
> [...]
> **Aluna 4D**: – Eu não ligo pro que os alunos vão pensar não... Por mim, não vai mudar nada na minha vida o que eles pensarem...
> **Aluna 6D**: – Não ligo, quero só minha nota só.

Tal discussão sobre a coesão de grupos, de um lado, e a fratura nas relações em geral nos coloca diante da problemática do capital social e das variações e instabilidades nas redes sociais de jovens e adolescentes – ainda pouco estudados pela teoria do capital social (HELVE; BYNNER, 2007).

Com o objetivo de oferecer algumas propostas teóricas e práticas a jovens pouco considerados em suas particularidades pelas teorias sociológicas como a do capital social, o psicólogo canadense James Côté (2007) desenvolveu o conceito de capital de identidade. Ele se inspira na crítica à definição de capital humano ainda baseado no tipo de habilidade requerida de um indivíduo para o mundo do trabalho moderno – diferente do contexto contemporâneo. Além disso, Côté explica que o

adolescente e o jovem precisam desenvolver maneiras de formação de sua identidade num tempo em que perderam referências de autoridade e de relações mais sólidas. A partir disso, buscam adquirir e trocar recursos de identidade, por meio de suas redes sociais, onde acessam diferentes referências.

> Se forem bem sucedidas, essas negociações e trocas de identidade envolvem uma aceitação mútua com outro indivíduo, um grupo informal, uma comunidade ou uma instituição. E com essa aceitação, a pessoa ganha capital de identidade – e então terá ocorrido aumento em algum aspecto sobre quem ela (ele) é. (CÔTÉ, 2007, p. 64, tradução nossa)

O recurso almejado de referências para a identidade está nos encontros interpessoais e coletivos que oferecem possibilidades de descobertas e confirmações da alteridade. Côté desenvolve então uma estrutura que divide o tipo de relação social não apenas pela direção (horizontal e vertical), intensidade (vínculos fracos ou fortes) e efeito (*bonding* e *bridging*, no caso do capital social), mas também pelo conteúdo dessas relações – ou seja, segundo o tipo de recurso que podem oferecer (instrumental, de cuidado, de exploração etc). A proposta é condizente com as teorias mais contemporâneas sobre o *self* (multifacetado) e com as dificuldades enfrentadas pelo jovem na fase de transição para a maturidade. Um ponto a ser desenvolvido é a ligação feita pelo autor entre esse processo de formação das identidades (individuais e coletivas) e a capacidade de agência para a autotransformação, assim como para a transformação de redes e recursos (CÔTÉ, 2007, p.62). Ainda que demasiadamente centrado no sujeito, numa abordagem psicológica pouco atenta a contextos de desigualdades e conflitos, o prisma de Côté oferece a possibilidade de compreender as brechas por onde brota a disposição para o engajamento nesses sujeitos políticos em formação.

9.3.3 Agência e partilha da dor

Se a possibilidade de falar de um “nós” entre os alunos da Alberto Torres torna-se mais difícil, à medida que os elementos essenciais que conectam e constroem laços fortes parecem ausentes (em especial, a confiança e uma comunicação que construa vínculos), seria viável pensar em ações coletivas?

A sequência abaixo aponta a potencialidade de um capital social na forma de um recurso que pode se viabilizar a partir das relações de apoio geradas pelo reconhecimento – o que nos aproxima de um equilíbrio entre a definição de Bourdieu (1986), na ideia embutida de uma diferença nas formas de distribuição desse capital, e a definição de Coleman (1988), segundo quem o recurso está na interação.

> **Aluna 3A**: – Mesma coisa, o negócio do cessamento dos professores. A gente foi, fez protesto, tudo, ela [a diretora] era contra. O que foi que aconteceu? Mais da metade da Escola, 150 alunos tavam lá pra fora... Na hora que a gente chegou atrasado, ela fez todo mundo assinar o papel de que, sabe, chegou atrasado.
> **Aluno 6A**: – Se eu tivesse eu não ia assinar.
> **Mediadora**: Isso tem solução?
> **Aluno 1A:** – Não enquanto...
> **Aluna 5A**: – Não, porque é uma força superior à nossa. É como eu falei: pra vencer essa força, todo mundo tem que se unir...
> **Aluno 1A**: – Nós somos essa força
> **Aluna 5A**: – Mas todo mundo só vai se unir quando todo mundo se foder...
> **Aluna 5A**: – É um problema de todo mundo chegar a um pensamento só: minha opinião é essa e ponto. O problema é todo mundo chegar nesse acordo.
> **Aluna 5A**: – Esse é o problema. Muita gente não quer parar pra ouvir.

A frustração diante das limitações (impostas pela disciplina escolar) para uma ação crítica autônoma (o movimento de defesa dos professores grevistas) dá espaço, em seguida, para uma autoanálise coletiva. O Aluno 1A afirma que a potencialidade existe na união de todos e no engajamento confiante numa ação. Em tom provocativo, aumentando o volume da voz, a Aluna 5A parece impor uma contestação ácida. Mas, na verdade, ela apresenta uma resposta sobre os dois *links* possíveis para a conexão maior entre os estudantes da Escola: a partilha da dor provocada por um dano e uma comunicação compreensiva (que depende, por sua vez, de uma escuta ativa).

Também entre os alunos do terceiro ano, a percepção do dano na forma de negação da estima social produz um movimento de luta, conforme o argumento de Honneth (2003):

> **Aluno 5D**: – Nossa sala era tanto assim ["apática"] que quando precisou, juntou a nossa sala e o outro terceiro ano, que era muito pequeno, e os dois fizeram muitas coisas juntos. Foi festa...
> **Aluna 2D**: – [...] Igual o interclasse, a Escola inteira não queria que a gente ganhasse, a Escola inteira...
> **Aluno 5D**: – Até o juiz [...]
> **Aluna 2D**: – Não podia ganhar... Eu acho que isso é que une a gente, entendeu? O problema une a gente.
> **Aluna 3D**: – O desafio. "Não vai". A gente se junta pra conseguir.

Essa interpretação também pode ser feita diante das primeiras reações de solidariedade expostas ao colega que saiu ferido fisicamente da briga com outro aluno:

> **Aluno 9A**: – Eu acho assim... Que deveria haver... É. Então se um machuca... É que nem aquele ditado: um por todos, todos por um, tá ligado?

A percepção da afronta não requer, necessariamente, que o dano seja coletivo. A fala do Aluno 9A demonstra um chamado à defesa do amigo como uma ação de solidariedade em torno de "um de nós". Esse convite redundou depois em ameaças de revanche, o que aponta uma dificuldade de canalizar a ação para o entendimento comunicativo. Essa difícil compreensão conjunta sobre as formas de conduzir reivindicações também aparece na discussão sobre o movimento de ocupação da Escola. No enunciado abaixo, a Aluna 1A retruca o Aluno 9A de maneira impaciente, jogando sobre ele o peso de uma interpretação equivocada sobre os objetivos de uma eventual ocupação – quando, na prática, o desentendimento era geral, dividindo opiniões, turmas e hierarquias na Escola.

> **Aluna 1A**: – Por que cê acha que a gente tá lutando, (Aluno 9A), não é pra ter aula?

Nesse caso, o Aluno 9A havia insinuado que um autointeresse estaria à frente das propostas de ocupação da Escola. A bem da verdade, ele acusa os colegas de um desinteresse pela educação e pelos compromissos em torno do papel social de estudantes. A compreensão sobre o que é público e o que é privado tem espaço no debate que, sob estímulo de uma mediação, pode conduzir a uma problematização sobre os contextos mais amplos de uma mobilização coletiva:

> **Aluna 7A**: – Todo mundo falou que a gente não tinha que fazer ocupação na **nossa** Escola, que a **nossa** Escola não ia sofrer. Só que...
> **Aluno 6A:** – A **nossa** Escola vai sofrer.
> **Aluna 7A**: – [...] Eu falei: que a gente criou um... [movimento] pra ajudar as outras pessoas, não era só por nós, era pra ajudar as outras escolas que também estão...
> **Aluno 8A**: – [...] **Nossa** Escola deveria ir junto com eles [alunos que ocuparam outros estabelecimentos de ensino em São Paulo] porque é uma mudança muito maior.

A ideia de que a ação coletiva não demanda exclusivamente um dano próprio prevalecia no início da discussão. Em seguida, problematiza-se novamente se realmente a Escola não seria afetada pela reordenação da rede escolar de São Paulo. Ou seja, mesmo sem sofrer diretamente os efeitos daquele programa do governo, discutiu-se um compromisso maior e solidário em defesa de atores distantes, mas conectados por uma identidade social comum, a de estudante das escolas estaduais. Para esses alunos, a bandeira da educação pública passa a fazer sentido como uma solidariedade. Mas ela esbarra nas divisões e desentendimentos internos. Os alunos se queixam das disputas interpessoais e de certa indisposição ao outro – na forma de olhares provocativos a uma briga. Diante disso, em duas turmas foram realizados debates sobre a desunião na Escola.

> **Mediadora**: – O que vocês acham que precisaria para a união da Escola?
> **Aluna 10B**: – Algo que afetasse todo mundo.
> **Mediadora**: – Já houve alguma situação assim?
> **Aluna 13B**: – É, foi.
> **Aluna 10B**: – Quando os professores foram cessados...
> [...]
> **Aluna 10B**: – Continuando a (Aluna 13B), quando os professores foram cessados. A maior parte da Escola se reuniu.
> **Aluna 13B**: – É, pra fazer tipo um protesto.
> **Aluna 17B**: – Pra fazer o protesto.

> **Aluna 10B**: – Aí o pessoal foi pro metrô e tal...
> **Aluno 1B**: – Sabe uma coisa...
> [Alvoroço na sala. Aluno 1B sobe o volume de voz para se fazer ouvir, mas não funciona.]
> **Aluna 13B**: – Aí a gente ficou ali no pátio, é, unido, sabe, sem entrar na sala de aula.

Em meio ao debate, surge uma memória coletiva, composta por fragmentos de narrativas sobre os acontecimentos que marcaram aquele protesto – numa produtiva confusão que tumultuou a organização do debate, mas estimulou uma bem-vinda partilha de experiências e significados daquele ato cívico.

Em outra turma, não só o dano é apontado como um articulador da reação e da resistência coletivas, mas também as limitações, as ausências, incompletudes das condições materiais da Escola. Na fala a seguir, o Aluno 5D trata também do protesto a favor dos professores grevistas. O termo “necessidade” instiga uma leitura direta – a necessidade de professores empenhados com a atividade docente – e também indireta – a necessidade de lutar contra uma injustiça.

> **Aluno 5D**: – Acho que, quando teve a manifestação, a gente se uniu mais por causa da necessidade.

A dificuldade de alcançar uma percepção sobre situações mais cotidianas de mobilização dos alunos é relacionada à ausência de entendimento comunicativo. Os alunos indicam que ele só foi possível no episódio da manifestação a favor dos professores porque houve um acordo em torno do objetivo da ação. Com o acordo em torno desse propósito, o engajamento teria ocorrido “naturalmente”. O trecho completo dessa discussão indica também a maneira como a mediação facilita o enredamento discursivo na forma de perguntas e incentivos para que os alunos estabeleçam conexões entre experiências e opiniões.

Mediadora: – Há alguma ação ou assunto que mobiliza todos na Escola?
Aluna 15B: – Uma coisa assim específica acho que não tem, na minha opinião. Mas, se tivesse, acho que uma coisa assim que não definisse só uma coisa, mas que definisse várias e que... eu tenho uma opinião diferente do (Aluno 1B), da (Aluna 4B), de todo mundo aqui, ou não. A opinião também pode bater do mesmo jeito. E aí, com isso, pegar, tipo, a opinião dele, a dela e nisso formar só uma coisa assim que... sabe? Ah, não tem como explicar. .. Que fosse o todo. Que não tivesse diferenças, nem nada assim.
Mediadora: – Já teve alguma experiência assim na Escola?
Aluna 15B: – Não...
Aluna 13B: – Acho que não...
Aluno 1B: – Só o movimento dos professores, mesmo...
Aluna 13B: – É...
Aluna 10B: – Tinha um objetivo, né?
Mediadora: – E qual era esse objetivo?
Aluna 14B: – Conseguir que os professores voltassem.
Aluno 1B: – A permanência deles.
Mediadora: – O que aconteceu naquele momento?
Aluno 13B: – Acho que a gente deixou as diferenças de lado...
Aluno 1B: – É... ninguém olhou...
Aluno 13B: –... E focou só no que tava acontecendo.
Aluna 13B: – É... que foi lutar por uma coisa que era certo, que a gente achou que era o certo.
Aluna 17B: –... que era certo.
ALUNA 13B: – E que ia ajudar todo mundo.
Aluna 14B: – Todo mundo queria uma coisa...
Mediadora: – Uma coisa só...
Aluna 14B: – E todo mundo se uniu pra que aquela coisa acontecesse. Todo mundo queria que os nossos professores voltassem.

9.3.4 Debate, engajamento cívico e identidade

Diferentes experimentos em psicologia social avaliam o que leva um grupo de pessoas a tomar decisões em nome do interesse coletivo, abrindo mão, muitas vezes, de posições individuais. As discussões em grupo demonstram exercer uma influência positiva na obtenção desses acordos, em função de duas hipóteses distintas: a de que o debate favorece a identidade do grupo (levando a uma decisão conjunta e voltada ao interesse coletivo); ou a pressuposição de que a discussão aberta constrange posições muito particulares, induzindo, então, compromissos com a cooperação (KERR; KAUFMAN-GILLILAND, 1994).

Boa parte dessas pesquisas baseia-se em simulações de dilemas na forma de jogos, levando os participantes a tomarem decisões que podem comprometer suas próprias vontades. Um grupo pode, no entanto, não concluir sobre uma solução

que priorize o bem comum. Mas mesmo nessas situações, Kerr e Kaufman-Gilliland (1994, p. 525) comprovaram que as decisões baseadas em debate favorecem a cooperação. Para eles, a melhor explicação para tanto está na forma como os integrantes do grupo se coadunam reciprocamente, em busca de um reconhecimento à forma como honram um compromisso coletivo.

Esse não é um processo fácil. As hipóteses indicadas acima estão baseadas numa teoria da ação e da escolha racional. De fato, o exercício da política exige o comprometimento com decisões a favor do interesse coletivo para favorecer a coordenação e a governança (GUTMANN; THOMPSON, 2013). Mas entre adolescentes, essa possibilidade de compreensão da ação política (mesmo num estágio embrionário, envolvendo dilemas cotidianos em seus próprios espaços de convivência) apresenta-se muito mais difícil. Uma explicação para tanto é o processo de maturidade exigido de um compromisso cívico, em que o indivíduo deve transcender seu interesse próprio para contribuir com uma causa maior – numa fase em que a própria identidade está em turbulência. Os adolescentes da Escola Alberto Torres relataram como é difícil equilibrar os desejos e planos individuais, bem como compreender exatamente o que é público e o que é privado.

A relação dos jovens com o espírito público das relações, incluindo o envolvimento com projetos comunitários e ações sociais, tende a ser estimulada no interior da família e nos vínculos religiosos (MARTÍNEZ; PEÑALOZA; VALENZUELA, 2012). Uma vez envolvidos em ações cívicas e sociais, eles desenvolvem reflexão crítica em diferentes contextos; aprimoram sua autopercepção, identificando e contrastando aspectos de sua história de vida; estimulam a autorreflexão acerca de valores morais e atitudes, abrindo a perspectiva para o fortalecimento de uma identidade social vinculada ao senso de dever e contribuição. Em pesquisa conduzida no Chile, Martínez, Peñaloza e Valenzuela (2012, p. 481) concluíram também que o envolvimento nessas ações aprimora as capacidades comunicativas e os vínculos interpessoais dos alunos.

Na pista das conexões entre identidade e engajamento cívico entre jovens na Itália, Crocetti, Jahromi e Meeus (2012) também verificaram a relação entre essas duas dimensões e esclareceram algumas diferenciações na forma como os adolescentes lidam com a autodescoberta. Aqueles que já possuem uma identidade melhor estabelecida tendem a ser mais engajados civicamente. Isso significa que já possuem algum senso de comprometimento com outras causas.

Podemos agora relacionar as pesquisas sobre discussões em grupo, compromisso cívico na adolescência e identidade social. Já está clara a importância da Escola na organização da rotina estudantil e na formação e manifestação das identidades sociais. Isso revela a necessidade de se criar oportunidades discursivas para que os grupos, coletivamente, possam argumentar e revisar suas predisposições a compromissos cívicos. Se Coleman (1987) estava certo quando tratou do desvinculamento das famílias com a criação e a educação dos filhos – transferindo ao Estado essa responsabilidade –, é o caso então de construir enclaves para a ação e o debate cívicos nas escolas.

Uma hipótese, que caberá a futuras pesquisas desvendarem, é a de que práticas comunicativas como os debates colaboram para a relação simbiótica entre o desenvolvimento de uma pessoa melhor resolvida em sua identidade e a mobilização a favor das dimensões coletivas. E, no meio do caminho, à medida que os valores são repensados, os interesses são negociados e as capacidades comunicativas são aprimoradas, as relações no espaço escolar podem (quiçá) se equilibrar.

Quando articulam possibilidades de uma ação coletiva com foco no bem comum, os alunos da Alberto Torres submetem discursivamente suas propostas à apreciação dos outros. Isso indica uma abertura que a temática favorece. Os alunos demonstram cuidado para a expressão de sugestões que não sejam interpretadas como imposições. Seus enunciados são cheios de reticências – como, a essa altura, ficou evidenciado. Elas indicam aqueles breves e sutis espaços de tempo, materializados em frases incompletas à espera de um complemento. Esse padrão *taggeado* de discurso acolhe o outro, constrói ideias conjuntamente e aponta a possibilidade de fabricação de um “nós”.

> **Aluno 1B:** – É... lembra quando eu te falei de união? Olha só: vocês perceberam? A gente ali se uniu pra fazer o protesto, a gente se uniu pra protestar contra o protesto que não tinha nada a ver com a gente. Tá vendo? Sempre quando acontece um fator maior que a razão, ela é... o fato tá ali, dá pra ver que o pessoal da Escola pelo menos pensa, né? Pensa no que é certo e no que é errado. Então quando todo mundo tá a favor de uma coisa, não quer uma coisa, todo mundo se junta.

As conclusões a que os alunos chegam ao longo do debate indicam ainda uma capacidade de sintetizar acerca de seu potencial para a ação coletiva. Os indivíduos, reunidos para uma discussão tematizada por eles mesmos, vão assim construindo o que Honneth (2003, p. 258) chama de semântica coletiva que “permite interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual mas também um círculo de muitos sujeitos”. Essa semântica, por sua vez, é formada por valores e princípios morais que coordenam uma comunidade social.

> A resistência coletiva, procedente da interpretação socialmente crítica dos sentimentos de desrespeito partilhados em comum, não é apenas um meio prático de reclamar para o futuro padrões ampliados de reconhecimento. [...] [O] engajamento nas ações políticas possui para os envolvidos também a função direta de arrancá-los da situação paralisante do rebaixamento passivamente tolerado e de lhes proporcionar, por conseguinte, uma autorrelação nova e positiva. [...] [A]bre-se assim para o indivíduo uma forma de manifestação com base na qual ele pode convencer-se indiretamente do valor moral ou social de si próprio: no reconhecimento antecipado de uma **comunidade de comunicação** futura para as capacidades que ele revela atualmente [...] (HONNETH, 2003, p. 259, omissões, interpolações e grifos nossos)

10 REFLEXÕES E PROSPECTIVAS

Quando o segundo semestre de 2015 aproximava-se do fim, vi a Escola esvaziando-se. O calendário escolar ainda não havia se encerrado, mas meninos e meninas se arrastavam displicentemente entre as salas e pelos corredores, antecipando o tempo por ali, sem ânimo adicional para novas propostas. Eu tentava estender minha permanência, em busca de mais oportunidades de encontros. Mas já não havia regularidade possível de presença e atenção. Então me retirei, juntamente com o cinegrafista, com a sensação de incompletude. Muito não fora dito e eu não havia conseguido esclarecer um tanto de questões que se multiplicavam a cada debate. Meu lamento principal foi não ter conseguido que professores e funcionários se detivessem para as entrevistas que eu havia planejado, o que certamente permitiria um retrato mais amplo e fiel das relações naquele território. Decidi então tratar especificamente da ação comunicativa de estudantes adolescentes como sujeitos de palavra e de direito.

Um ano depois, ao escrever essas conclusões, sigo com a mesma percepção de insuficiência por não ter esgotado tudo o que havia para analisar entre as falas e seus entremeios. Sigo aqui com a proposta então de sintetizar algumas considerações que julgo mais relevantes na pesquisa e indicar encaminhamentos como prospectivas para ações práticas nas escolas. São *insights*, sem pretensa generalização.

Divido essa reflexão final em três partes que acompanham o título da tese: a escola como arena de conflitos; a gramática do argumento estudantil; e o estar junto. Mas antes disso, reconto uma história marcante de conflito escolar como introdução para uma leitura final acerca do território de diferenças na educação – em especial, as que foram encontradas neste estudo de caso.

10.1 SE HANNAH ARENDT ESTIVESSE AQUI

Em setembro de 1957, a adolescente negra de 15 anos Elizabeth Eckford tornou-se um dos símbolos mundiais do preconceito racial no Sul dos Estados

Unidos. Naquele dia, ela se dirigia para o primeiro dia de aula numa escola em Little Rock (Arkansas) que, por decisão judicial, deveria a partir de então aceitar tanto negros quanto brancos em suas salas de aula. Mas um conjunto de fatos e coincidências infelizes isolou Elizabeth do conjunto de outros alunos que eram representados pelo movimento nacional contra a segregação nas escolas daquele tempo[1]. A imprensa mundial publicou sua foto diante de um conjunto de mulheres brancas raivosas que estavam na escola para impedir a entrada dos novos e indesejados alunos. Hannah Arendt também viu. E publicou dois anos depois (quando o debate da integração escolar atingia o ápice do conflito) um artigo polêmico em que defendia que crianças e adolescentes fossem mantidos longe da esfera política e protegidos no calor da esfera familiar.

O artigo de Arendt (1959a) foi recebido como uma contradição em sua obra. Em parte de sua fundamentação, ela atacava as decisões judiciais que determinaram a segregação das escolas, num dado momento, bem como as que obrigaram a reintegração – invadindo uma esfera social cujo princípio é a desigualdade[2]. Morey (2014) avalia, no entanto, que as ideias defendidas pela autora estavam já alinhadas com seu pensamento a respeito da diferenciação entre as esferas social, política e privada. E que, ao contrário do que muitos até hoje avaliam, Arendt não manifestara ideias segregacionistas – o que seria minimamente estarrecedor diante de sua história judia. Em vez disso, ela expressara ali uma necessidade elementar de proteger crianças e jovens da investida truculenta da lei e do Estado. A decisão pela integração escolar no Sul norte-americano completamente dividido era o mesmo que colocar na mão das crianças (brancas ou negras) a tarefa de solucionar um problema que os adultos durante anos se reconheceram incapazes de resolver (MOREY, 2014, p. 101).

Logo na sequência, Arendt (1959b) então publicou uma resposta às críticas a seu artigo. Esclareceu que o bem-estar de uma criança ou um adolescente no desenvolvimento de um *self* inteiro e orgulhoso de si deveria ser uma prioridade –

---

[1] Uma estratégia jurídica na ocasião foi feita para que 33 alunos negros pudessem frequentar uma escola integrada, pressionando as autoridades locais de Arkansas para iniciarem o processo de abertura do sistema público de forma indiferenciada.

[2] A ideia de desigualdade empregada por Arendt está relacionada ao direito à alteridade e à escolha de livre associação – o que pressupõe o respeito à diferença de preferências das pessoas. Nesse sentido, a autora colocou escolas, clubes, hotéis, igrejas e outros na esfera social. Mas, naquele contexto, o termo foi mal compreendido como uma defesa da desigualdade entre seres humanos (uns subordinados a outros). Para os movimentos de defesa dos direitos humanos e sociais, a dúbia argumentação de Arendt prejudicava a luta pela igualdade de fato.

ainda que isso significasse a um aluno negro continuar numa escola exclusiva para negros (o que seria melhor do que a humilhação sofrida por Elizabeth Ekford).

Segregação. Distinção. Desigualdade. Mesmo sem qualquer intenção de traçar paralelos entre aquele quadro racista (que atenta contra a integridade humana) e a desigualdade social que marca a diferença na educação pública brasileira, gostaria de desenvolver a ideia de que o pensamento de Arendt mantém sua universalidade, mas apenas em parte. Nesse intento, apresento dois testemunhos de alunas da Escola Estadual Alberto Torres. Elas falam da própria experiência da diferença quando passaram pela escola particular.

> **Aluna 13C**: – É, eu estudei dois anos em escola particular, em sistemas diferentes. E na 8ª série, eu estudei no Sistema Etapa. Eu tinha saído de uma escola pública que era, assim, a pior do meu bairro, e minha mãe me colocou lá. No primeiro bimestre eu fiquei com 1,5 em matemática e 3,0 em química porque eu não conseguia acompanhar. E a minha mãe falou que eu ia repetir, então me colocou em aula com professor particular pra eu tentar acompanhar. Então eu tinha que fazer, fora as aulas de manhã, que era das 7h até o meio-dia e meia, tinha que ficar dois dias integral, participava dos plantões de dúvida de matemática, biologia, química e física, e ainda tinha que fazer aula particular três vezes na semana pra poder acompanhar as matérias. E tinha matéria, tipo geografia, que eu não conseguia decorar. Eu tinha muita dificuldade de decorar coisa. Minha mãe também tinha que pagar professor particular. Inglês: teve que ir professor me dar aula em casa porque eu não conseguia fazer nada. E ele jogava matéria assim e a diretora falou: 'você vai ficar pagando o ano inteiro pra você repetir porque você não vai conseguir passar'. No final do ano falaram que foi um milagre eu ter passado com nota máxima em matemática, física, química, mas... é, mesmo assim, os professores ajudaram muito. [...]

O depoimento da Aluna 13C foi apresentado em meio ao debate sobre cotas para acesso ao ensino superior. Ela contou sua história de superação diante de todo o descrédito recebido em função de uma defasagem educacional. O apoio familiar foi combinado, mais tarde, com a ajuda de professores. Ao final, conta que desenvolveu apreço pela escola privada, apesar do relato de pressão para se adaptar. Lá ela se sentia ouvida. Percebia uma atenção individualizada: era chamada na diretoria caso alguém percebesse que ela estava com dificuldades. Mas sua narrativa é de separação e desigualdade.

A Aluna 6C conta uma história diferente de sua passagem pela escola privada:

> **Aluna 6C**: – É, eu lembrei agora: eu já estudei na escola particular também. Eu entrei no meio do ano e tinha aula de flauta na escola. Eu entrei, eu nunca tinha visto flauta na minha vida. E eu fiquei o ano todo, seis meses, sem aprender flauta porque eles já tinham, todos já sabiam e o professor não passou pra mim. Tipo, no final do ano tinha apresentação, eu fiquei sem apresentar porque eu não sabia nenhuma nota. Tipo, ele não passou nada, nada, nada. Ele não tentou, não sentou pra falar comigo, nada.

O que as duas garotas da Escola Alberto Torres poderiam ter em comum com Elizabeth Eckford, da escola de Little Rock? As duas alunas passaram por um breve período pela escola particular. No caso da Aluna 13C, a experiência foi marcada por grande esforço familiar em termos de tempo, dinheiro e de saúde emocional. No caso da Aluna 6C, a experiência parece ter sido um tanto paralisante e, por completo, excludente. Em ambos os exemplos, o contraste da diferença é narrado como argumento de defesa do sistema de cotas. Na escola privada, elas não estavam entre os “seus”; eram estrangeiras, assim como Elizabeth não fazia parte daquele universo na escola forçosamente integrada. Fora rechaçada pela irracionalidade racista. A Aluna 13C fora subestimada; a Aluna 6C, ignorada. Entre elas, a escola é o que media a perpetuação das diferenças e a geração de outras. Ainda que a Aluna 13C tenha tido uma experiência bem-sucedida de integração, ao final, foi para a escola pública que ela voltou e é de onde ela narra os fatos, a partir do olhar diferenciador que a separa daquele universo. A Aluna 6C relata uma exclusão; a foto de Elizabeth conta uma expulsão. E essas palavras são constituintes do político, queira Hannah Arendt ou não.

O torpor de Arendt com a tristeza de Elizabeth Eckford estampada nos jornais se mantém atual diante da exposição de crianças e adolescentes a uma esfera pública que não lhes recebe bem. O campo da batalha política da qual Arendt fala é lugar de adultos que já têm um *self* estruturado e cujas derrotas e humilhações não terão o mesmo efeito se comparado às consequências que uma adolescente carregará para o resto da vida. Por outro lado, o argumento de Arendt previa uma compartimentalização excessiva das três esferas. E deixava de considerar que um sistema de liberdades de escolha não sobrevive sem um sistema de igualdade de oportunidades (SEN, 2011).

Se Hannah Arendt estivesse aqui, talvez concluísse que o silêncio e a reserva no lar são alternativas vãs para os estudantes num contexto de violência generalizada. Se ouvisse os relatos de diferenças e desigualdades manifestadas

pelos alunos da Escola Alberto Torres, talvez reavaliasse a necessidade de se pensar em protegê-los do mundo mau da política, em vez de prepará-los ao enfrentamento. Se pudesse ouvir um funk na escola desmentindo que Cabral descobriu o Brasil[3], quem sabe Hannah Arendt visse a política brotando sem prévia autorização.

As reflexões de Arendt sobre o episódio de Little Rock confrontam-se com um contexto em que crianças e adolescentes são forjados numa política de diferenças que faz da escola pública uma arena própria de violências, desencontros, mas também de luta por reconhecimento. A confiança republicana no poder de ação política da palavra é confrontada com a realidade de desequilíbrios nas relações, nas condições materiais e nas oportunidades para produzir novas capacidades.

10.2 ARENA DE CONFLITOS

A escola nunca foi um remanso de possibilidades e justiça para Rousseau, Jacotot, Dewey ou Freire. Desses, o único a considerar a possibilidade de um revigoramento da instituição escolar foi Dewey, que já pensava numa educação conectora de outras esferas – embrião do capital social. Já os alunos da Alberto Torres pouco filosofam e sonham. As materialidades e os desequilíbrios nas relações de poder no interior da Escola se impõem sobre suas narrativas.

Alguns diagnósticos mais gerais sobre o contexto de violências e conflitos escolares no Brasil encontraram reflexos nos relatos dos estudantes na Alberto Torres. A Escola é palco de conflitos do mundo exterior e estes, ao entrarem pelos portões, adquirem formas próprias de expressão no ambiente – especialmente no caso das disputas e violências de gênero.

As incivilidades são identificadas no dia a dia, não apenas na forma de indisciplina escolar, mas de animosidade na relação entre pares. E são os mais comuns. Os registros graves de violência (a depredação do banheiro escolar e a posterior briga entre dois alunos) foram considerados exceções. Mas no conjunto, os alunos expressam que há um clima de tensão na Escola. Ele anda *pari passu* com a

[3] Durante debate com o terceiro ano sobre funk, uma aluna declamou trecho de música da MC Carol como exemplo de uma composição que aprecia, com o seguinte refrão: “Nada contra ti, não leve a mal, quem descobriu o Brasil não foi Cabral”.

frustração diante das promessas do modelo de ensino integral. E a frustração está relacionada com a ausência de uma escuta atenta para as demandas estudantis.

A (falta de) comunicação se mostra, portanto, estruturante desse ciclo. Os desencontros cotidianos formam um movimento subreptício de insatisfação que, num dado momento, entra em ponto de fervura, materializando-se em violência. Eles não encontram válvula de escape e quando se excedem são resolvidos pelo código disciplinar. Não foi por coincidência que, ao falarem de comunicação em meio às narrativas desses conflitos, os estudantes tenham destacado dois tipos de manifestação: a fofoca e o grito. O primeiro é um sussurro, feito de matéria proibida, imprecisa e provocante. O segundo é tido como a aberração, o cúmulo da discórdia e da inabilidade comunicativa. O primeiro implode, o segundo explode. O que há no meio desses extremos? Algo a "mediar" e reduzir essa distância?

Esses opostos também se notam pelas paredes: as peças oficiais de comunicação nos murais são emolduradas, formatadas e detidas em quadros planejados (gerenciados, seguindo a lógica da própria arquitetura da Escola). Já a produção autoral dos alunos não cabe nas bordas nem nos códigos únicos de linguagem – misturam-se, fundem-se.

No conjunto, um mal-estar comunicativo produz desconfiança e fechamento. Estereótipos se reproduzem e inibem seus alvos (como no caso do terceiro ano). De um lado, os discursos oficiais são repetidos à exaustão (o mantra dos quatro pilares e a bandeira do protagonismo), mas faltam quando são demandados para esclarecimentos (especialmente diante das questões materiais e políticas). Nessa ausência, os "sonhos de consumo" que nunca se materializam, como a lousa digital, alimentam expectativas que incrementarão, por sua vez, aquele mesmo ciclo vicioso do conflito. A forma como esses elementos todos se organizam (e o movimento que ativam) confirma, assim, a espiral negativa do conflito prevista pela metodologia da mediação transformativa.

10.2.1 Espaços de negociação

Para reverter essa espiral negativa, algumas proposições partem das revelações que os próprios alunos apresentam sobre seus contextos. Em primeiro

lugar, há espaços de comunicação já existentes e que são reconhecidos pelos estudantes. Entre esses espaços está a função dos líderes de turma, que fazem a interlocução entre classes e direção. Eles são escolhidos pelos próprios colegas; organizam sínteses de propostas a serem encaminhadas à direção; e participam das reuniões de conselho. Mas nem tudo flui como poderia. Os alunos demonstram que os líderes tornam-se transmissores de informações de cima para baixo (da diretoria para os estudantes). Assim, uma participação ativa nos conselhos não chega a ocorrer. Os líderes não se sentem autorizados a apresentar proposições e demandas. O conselho é "sério" demais pra isso. A representação estudantil, assim, torna-se enviesada e limitada. É preciso viabilizar as oportunidades mais autônomas de representação porque esta já se institucionalizou na Escola como um meio de canalização organizada de propostas e demandas.

Outras iniciativas previstas nas diretrizes do ensino integral (SÃO PAULO, 2016a) são a escolha de alunos acolhedores, os clubes juvenis e as disciplinas eletivas. Esses espaços são referidos pelos estudantes como abertos e compreensivos. Os acolhedores são escolhidos pela equipe pedagógica para recepcionar os alunos "calouros" no início de cada ano. Organizam a recepção e assumem uma espécie de referência constante para os mais novos. É uma honra ser escolhido como acolhedor e essa eleição vem acompanhada de uma responsabilidade. Mas, por outro lado, os estudantes enxergam que os acolhedores tornam-se parte de um grupo sob influência da direção à medida que são convocados para repassar o discurso oficial.

Durante o debate sobre a proposta de ocupação da Escola – em que a Turma A criticava a "assembleia" que decidiu pela não adesão ao movimento – , perguntei aos alunos se eles gostariam de propor algum processo diferente para a tomada de decisões.

> **Aluno 5A**: – Eu acho que isso aí eles [pedem] esse negócio de protagonismo, acolhimento, e tudo o mais, pega, sei lá, os líderes de turma, os acolhedores, faz, sei lá, uma reunião, vai explicar a opinião um pro outro assim. Não é uma massa em cima de você, uma massa contra e você a favor, sabe? Foi o caso da assembleia. E chamar todo esse pessoal do acolhimento, vamo resolver, entendeu? Aí sim, eu acho justo. Mas não pegar todo mundo que foi influenciado ali com poucas palavras... é, e contra a sua opinião.
> **Aluna 3A**: – Mas, (Aluno 5A), quem é que tava lá? Os acolhedores...

Alguns alunos fizeram propostas de ampliação do Acolhimento. Para o Aluno 1B, ele deve se tornar um encontro não apenas entre os novatos na Escola, mas também entre todos os veteranos, de maneira a renovar os laços no local. E a Aluna 15B sugeriu em outra ocasião que houvesse um acolhimento também para pais e familiares, como uma maneira de envolvê-los no projeto e na vida escolar dos alunos. Para ela e outros, o envolvimento familiar é considerado um antídoto para os casos mais graves de violência escolar – uma vez que os pais poderiam perceber previamente os riscos e a evolução dos conflitos vivenciados pelos filhos.

Os clubes juvenis, por sua vez, são um enclave de autonomia na estrutura escolar. Os alunos líderes assumem a responsabilidade pelas atividades do clube, definem funções, direitos e deveres entre os participantes. Segundo eles, o protagonismo real é vivenciado ali não de forma individual, mas coletiva. Não se dirige à autorrealização, mas a iniciativas intercompreensivas e de solidariedade – como no esforço coletivo pela pintura da Escola, no clube de grafite; ou nas aulas de violão que um aluno se propõe a ministrar aos outros no clube de música.

Outro espaço já existente no ensino integral e reconhecido pelos alunos como potencial para promover a união na Escola é o das disciplinas eletivas. Elas são criadas a cada semestre, numa negociação entre alunos, professores e direção. Reúnem as afinidades e gostos de diferentes grupos e são coordenadas na forma de projetos. Ao final do semestre, uma comemoração marca o encerramento desses projetos, com a apresentação de resultados a toda comunidade escolar. Esse é um momento esperado e valorizado pelos alunos. Ao definir esses lugares de identificação de habilidades e preferências, as disciplinas eletivas tornam-se espaço de reconhecimento intersubjetivo. Mas os alunos também se queixam da imposição de determinadas opções, mesmo quando não reconhecem que elas estão adequadas a seu projeto de vida.

10.2.2 A escuta

Se, por um lado, esses espaços de comunicação e prática pedagógica já existem, por outro, a intercompreensão depende de uma escuta atenta. Os alunos

se ressentem de não serem ouvidos. Em muitos casos[4], reconhecem a existência de espaços de fala, à medida que a equipe pedagógica é presente no cotidiano da Escola e que o número pequeno de alunos, em comparação com outros colégios estaduais, favorece relações mais diretas. Mas veem esses espaços de fala como ainda burocráticos e sem retorno. A ação "radical" da ocupação é proposta como a alternativa a essa ausência de escuta.

> **Aluno 5A**: – Porque como a gente já tentou em forma de protesto, em forma de papel, de assinatura, não tem mais muito o que fazer. Se eles não escutam a gente...
> **Aluna 5A**: – A história de que dá essa oportunidade. E essa oportunidade que dá, eles fingem que não escutam. Já fizemos de tudo. Até com método de fumaça pra pararem pra ver, pra escutarem e não vê. Então o jeito é ocupar!

As falhas de escuta se espalham no corpo escolar e tornam-se uma espécie de *modus operandi* não apenas **lá,** entre as autoridades locais, mas também entre os estudantes. Os alunos definem a **comunicação como intercompreensão**. O respeito é seu componente principal. Mas a ausência de escuta é seu oposto. Ela é apontada nas ações de depredação dos equipamentos escolares; na intolerância à opinião contrária; na falta de autorregulação diante do desentendimento com colegas; nos modos de falar e gritar – condições que vão se naturalizando; na negação das autoridades locais ao atendimento de demandas discentes.

Nesse contexto, a escuta seria um abrigo ou um "acolhimento" (para aproveitar o termo) para os sentimentos em ebulição. O debate coletivo tornou-se um lugar para a expressão desse "indizível" e "não-escutável". O que seria "sem sentido" (porque distante da lógica racional argumentativa) encontrou motivação espontânea para se expressar nos encontros ao longo da pesquisa. Relembro a seguir e sinteticamente o que veio à superfície e que se tornou argumento de um político emergente inevitável, opondo-se cada qual a um conjunto de contradições e conflitos abrangentes:

[4] Exceções são as dificuldades de acessar outras hierarquias na rede escolar, como a supervisão de ensino na diretoria regional.

- as dúvidas sobre o futuro – contra a pressão de ter que se encaixar num projeto de protagonismo gerenciável, que exige uma autodefinição a todo custo;
- as angústias diante de experiências de assédio (dentro e fora da Escola) – e a denúncia da reprodução interna de uma opressão de gênero que é física e moral;
- os traumas da violência escolar em outras unidades – e as análises comparativas com o contexto atual, indicando diferenças e aproximações que contribuem para um diagnóstico;
- a experiência do preconceito contra negros (nos encontros com a polícia) – e a complexidade da problemática racial entre jovens pobres e alunos da escola pública;
- a honra e o corpo feridos – e sua relação com o abuso de autoridade na gestão de conflitos na escola, espraiando-se para outras formas de impor as diferenças de força sobre o humano;
- a dor da estima negada – com a identificação das diferenças criadas no interior do sistema escolar;
- o ressentimento de uma ausência familiar – e o entendimento de que as esferas privada e pública deveriam se conectar na geração de capacidades;
- o sentimento de exclusão da vida pública – e a denúncia das arbitrariedades do Estado na imposição da política oficial sobre a relação aluno-professor e na condução autoritária de reformas na rede escolar;
- a fome e a sensação de impotência – diante da prestação de um serviço público de qualidade questionável, contra o qual há poucas formas de uma contestação efetiva (fruto das dificuldades de acesso para expressão de demandas).

Essas questões tornam-se discursos complexos e muito significativos se encontram uma escuta ativa. Suas justificativas não estão numa ordem lógica e estruturada de argumentação. Mas seus sentidos se conformam no coletivo das expressões ao longo dos debates[5]. Afinal, “usar uma palavra sem uma justificação não significa usá-la sem direito” (WITTGENSTEIN, 1958, p. 46e, tradução nossa).

[5] Isso indica que o tratamento analítico dos debates em seu conjunto (e não isoladamente, numa única sala) é ideal para uma compreensão mais ampla das problemáticas expressas pelos alunos.

Assim, é necessário potencializar os espaços comunicativos já existentes na Escola com uma nova maneira de escuta. E outros formatos permanentes de expressão precisam ser criados para conseguir mediar as expressões comunicativas extremadas hoje – já que nem a fofoca nem o grito se nutrem da busca pelo entendimento. A experiência com os debates na própria dinâmica da sala de aula demonstrou-se uma possibilidade viável: ensejou solidariedades e manifestações de apoio à expressão e à tradução no entendimento do contexto escolar entre os participantes; tornou-se terreno propício para a negociação de resistências (e o caso do recuo ao plano de vingança entre alunos foi seu ponto alto).

10.2.3 Avaliação metodológica

De forma geral, a mediação transformativa se evidenciou válida para aplicação na Escola se retomarmos, nessa análise conclusiva, suas três características principais:

- com foco no processo dialógico e não no resultado das negociações, permitiu que os alunos tematizassem suas questões à própria maneira, apoiando um processo de **autodeterminação** (BUSH; FOLGER, 2005, p. 13);
- ao promover a humanização das relações em conflito, abriu espaços para **solidariedades narrativas**, em que alunos saíram em defesa e apoio uns aos outros, em atitudes de reconhecimento, afirmação e complementação;
- o objetivo de **empoderar** os próprios agentes para a resolução de seus conflitos foi verificado nas situações em que os alunos tomaram a frente de algumas discussões – por exemplo: para negociar uma saída aos grupos rivais que não fosse uma vingança violenta.

Por outro lado, algumas dificuldades de uso da metodologia estiveram relacionadas às próprias contingências de um trabalho em sala de aula. A restrição de tempo foi a principal delas. Com vários participantes reunidos no mesmo encontro (até 29 alunos, em uma ocasião), a média de 36 minutos para os debates foi insuficiente para alcançar uma conclusão organizada (levando em conta que um tempo de aula é geralmente de 50 minutos e a organização inicial da sala consome parte importante desse período). Quando o grupo de alunos é menor, dois intervalos

completos de aula também se tornam cansativos e improdutivos ao final. O planejamento deve considerar essas diferenças. O acompanhamento e o nível de participação nos debates também são variáveis e dependem do perfil de cada turma.

Diferentemente de uma mediação de conflitos entre duas ou poucas pessoas (modelo mais empregado, em geral), em que os participantes vão interagir entre si diretamente, não há indicação no modelo sobre como incluir os silenciosos numa mediação em grupo. Diferentes personalidades, medos, resistências devem ser considerados antes de um incentivo constrangedor à fala pública. Ações paralelas e mais individualizadas de escuta precisariam ser dispostas na escola para incorporar esses indivíduos e prevenir que se isolem num debate coletivo.

Pesquisas complementares também são necessárias para uma avaliação de duas consequências mais individualizadas do empoderamento, conforme prevê a metodologia: a formação de uma "autoconsciência fortalecida" (DOMENICI; LITTLEJOHN, 2001, p. 19) e a percepção de capacidade para tomar decisões (DIEZ; TAPIA, 2010, p. 47). A pesquisa não pôde averiguar este resultado, já que não se concentrou em processos decisórios.

Da mesma forma, não foi possível seguir uma distinção clara entre as fases da mediação propostas por Bush e Folger (2005, p.110): criação do contexto, exploração da situação, deliberação, exploração de possibilidades e tomada de decisões. As discussões com os adolescentes fluíram de forma mais livre, abrindo novos tópicos a todo instante. Um trabalho continuado na escola (dentro de uma perspectiva de formação de capacidade argumentativa) pode vir a estruturar discussões a partir dessas etapas, mas a pesquisa se concentrou em não engessar a argumentação. Ainda assim, meu trabalho como mediadora foi constantemente o de tentar garantir que as regras mínimas do debate fossem cumpridas, especialmente a organização da ordem de fala. Nem sempre consegui. Uma melhor distribuição – permitindo narrativas novas, experiências de vida e opiniões mesmo consideradas descontextualizadas – torna as ponderações mais complexas à medida que o argumento vai se enredando.

Os debates se confirmaram como espaços comunicativos estruturados pelas condições e relações em que se realizaram, mas também como estruturantes de novos contextos. "Cabe descrever a mediação como uma co-criação de contextos que, diante da diversidade e dos conflitos, possibilita a expansão de territórios cognitivos, afetivos e executivos [...]" (SCHNITMAN, 1999a, p. 105). Com novas

formas de se ver, agendar-se (numa atitude de resistência recomendada pelos colegas) e organizar possibilidades de ação (como na discussão sobre a criação do grêmio), os alunos alteraram, em certa medida, um quadro disponível até então.

Para que as manifestações dos alunos fossem espontâneas e fluíssem com naturalidade, avalio que foi fundamental que eu não fizesse parte da equipe pedagógica. Uma mediadora externa (no meu caso, revestida com certa aura de objetividade que a pesquisa inspira), mediante os conflitos testemunhados pelos alunos no espaço escolar, foi uma condição para que os estudantes desenvolvessem confiança para se expressarem. Alguns estavam ávidos para isso; outros manifestaram insegurança inicialmente e, aos poucos, "tomaram conta" do processo. Se o mediador faz parte da equipe diretiva da escola, como é o caso da Alberto Torres, dificilmente ele é avaliado segundo um padrão mínimo de terceira parte neutra na resolução de conflitos. Além disso, os programas de mediação escolar – a começar pelo que está sendo implantado nas escolas estaduais em São Paulo – não considera que boa parte desses conflitos envolve exatamente as autoridades locais da escola.

Por outro lado, não pertencer ao quadro da escola dificulta uma regularidade necessária de horários, acesso às turmas e possibilidade de propor ações conjuntas e complementares – na hipótese de um programa continuado. Há que se buscar um equilíbrio entre os dois tipos de autonomia: hierárquica e executiva.

Num dos debates com a turma do terceiro ano, duas alunas relataram experiências muito positivas com um professor que exercia a função de mediador em sua escola anterior. Elas o mencionaram com afeto, detalhando que a empatia desenvolvida pelo mediador estava relacionada com sua disponibilidade para ouvir os alunos, aconselhá-los e, ao mesmo tempo, atuar na negociação de casos mais críticos de desentendimento. A conversa com o mediador era "segura": segredos eram guardados; confidências, respeitadas; críticas à escola, compreendidas.

Tudo indica que o papel do mediador não é paralelo nem acessório[6]. A relação com ele pode se tornar uma das fontes principais de capital social para

[6] Durante a fase de preparação da pesquisa, pude desenvolver algumas entrevistas com entidades de terceiro setor que atuam com projetos de paz nas escolas. Entre elas, o Instituto Sou da Paz avaliou que a atuação dos mediadores na rede estadual paulista apresenta falhas estruturais. Muitos professores sem função docente no quadro das escolas ganharam o papel de mediadores, atendendo a uma burocracia do serviço público. Muitas vezes, são profissionais pouco envolvidos com a realidade local, pouco respeitados por seus pares (porque teriam uma carga de trabalho considerada leve) e nem sempre vocacionados para o trabalho (SACKS, 2015, informação pessoal).

jovens que têm fracos vínculos com famílias e outros grupos sociais (BRYAN et al., 2011). O mediador deveria atuar na base do entendimento que poderá acionar o mecanismo de inversão da espiral do conflito. Se a comunicação (e uma comunicação pública) é estruturante do círculo vicioso dos relacionamentos no espaço escolar, isso aponta que a qualidade das interações deve ser priorizada – o que não é possível de forma extemporânea. As argumentações coletivas são apenas um instrumento de engendramento desse processo. Mas a partir delas deve-se articular um conjunto maior de iniciativas que favoreçam a livre expressão e a conexão tanto no plano interpessoal como entre as redes sociais formadas no território. Projetos casados de promoção de vínculos (com instituições vizinhas à escola, com as famílias, com outros estabelecimentos de ensino) podem ser agrupados na função de mediador social na escola (começando por alterar o título de "mediador de conflitos", que circunscreve e limita sua ação – em países de língua inglesa, como Estados Unidos e Austrália, essa função ampliada do mediador é a do *counselor*, que pode ter uma formação em Psicologia ou apenas diploma técnico específico para essa função).

Uma vez compreendido o espaço em que atuará, o mediador poderá analisar possibilidades de energizar a comunicação em três planos concomitantes: **individual** (pelo viés do empoderamento, com promoção da autoafirmação e do autorrespeito); **interpessoal** (a partir das formas de reconhecimento do outro); e **coletivo** (acionando o capital social de tipos *bonding* e *bridging*). As diferentes formas de conflito identificadas no estudo de caso na Escola Alberto Torres apontam que esses planos estão conectados. A perspectiva clássica do protagonismo abrange muito pouco o segundo e terceiro planos.

Uma política pública de ensino integral, que mantém os estudantes secundaristas durante pelo menos nove horas na escola, deve considerar os cenários de conflitos produzidos que já se tornaram tão propalados na literatura e na mídia. O protagonismo não oferece respostas a esse cenário[7], que inclui violências geradas **na** e **pela própria escola.** E esses conflitos, por sua vez, possuem razões ou, no mínimo, consequências, que afetam toda a comunidade. É necessário

[7] A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo criou o Sistema de Proteção Escolar que tem, como um dos pilares, o programa de mediação. Outra estratégia é o monitoramento dos problemas – por meio do Registro de Ocorrência Escolar (ROE), como forma de atualizar as estatísticas, mas que não são divulgadas ao público. Foram criados manuais para a gestão de conflitos e encontros em que os mediadores relatam suas práticas – e espera-se que eles desenvolvam ações preventivas. Mas o alcance dessas experiências é ainda limitado.

interligar a estratégia de ensino com propostas que favoreçam as relações e a ação comunicativa entre os estudantes, a começar pelas estruturas já disponíveis pelo próprio modelo de educação integral (já reconhecidas pelos alunos). A seguir, retomo as principais conclusões da pesquisa em torno de uma gramática estudantil.

10.3 A GRAMÁTICA DO ARGUMENTO ESTUDANTIL

Diante da metodologia analítica empregada para a compreensão da fala a partir de suas mensagens internas (na perspectiva semântica) e das ações que mobilizam (na perspectiva pragmática), encontramos nas falas *taggeadas* uma das conclusões principais da pesquisa. Elas representam um enredamento entre os alunos que, complementando-se e se reforçando, constroem juntos um conjunto expressivo. Isso só é possível porque, antes mesmo do encontro argumentativo, eles compartilham um repertório que inclui um conjunto de aspectos da identidade social e de experiências no mundo da vida (de classe, gênero e de pertencimento a uma categoria bastante significativa, chamada “aluno de escola pública”).

Na forma de falas coletivas e linkadas, os argumentos finais tornam-se mais complexos, mais completos e convergentes. São eles que atingem o mais alto nível de problematização verificado no modelo analítico usado. As eventuais dificuldades de racionalização argumentativa nas falas individuais são supridas no conjunto – e esse aprendizado comunicativo, expressivo e informacional já indica, por si só, suas possibilidades de ganho se incentivado no ambiente escolar. O exercício de busca de entendimento e convergência se dá na prática organizada e mediada do debate.

O compartilhamento de linguagens – que têm, assim, um **efeito-ponte** entre os alunos – é a expressão mais evidente de uma identidade coletiva. Ele se manifesta tanto na **corrente argumentativa** que os estudantes constroem, como nas diferentes manifestações físicas distribuídas pela Escola (cartazes e murais). Essas linguagens, por sua vez, são híbridas, fruto de uma “miscigenação” cultural, reunindo o argumento na forma de refrões do funk, códigos visuais e gírias usadas nos encontros físicos e virtuais. Uma leitura mais atenta (que também deve ser uma forma de escuta) indica que a manifestação de um “nós” não existe apenas na

conjugação formal dos verbos em primeira pessoa do plural, mas na forma de um conjunto expressivo maior – e no trabalho de edificar sentidos coletivamente[8].

A primeira maneira de identificar os encontros de sentido entre os enunciados ao longo dos debates é apontar para o alto nível de convergência. Os alunos tendem a manifestar mais concordâncias do que divergências, embora numa "intensidade" menor (ou seja, são concordâncias simples, com pouca ampliação do argumento). O uso restrito de justificativas para fundamentar as argumentações é uma explicação possível para a manifestação prioritária de um acordo (e de um acordo simples), uma vez que as ponderações exigem uma exposição pública de arrazoados mais complexos. Outra explicação está na temática escolhida para os debates – o que já indicou uma confluência original em torno das questões que tomam conta do cotidiano dos estudantes. Por fim, uma limitação da pesquisa para apresentar outras conclusões sobre a alta concordância é o fato de ela ser realizada apenas no interior de cada turma. Há opiniões contrárias na Escola – e isso se manifestou, por exemplo, em torno do debate sobre o movimento de ocupação. Mas as opiniões dentro de cada turma tenderam a um encontro. Um exercício interessante seria reunir classes com opiniões divergentes para compreender como, num universo ampliado, os argumentos são negociados (além das relações de amizade e convivência mais íntima).[9] Isso requer tempo e certa liberdade para os arranjos necessários no calendário escolar diante de atividades que envolvem várias turmas e um número maior de estudantes (o que é difícil a um pesquisador externo ao ambiente escolar).

Há uma relação próxima entre a forma como os alunos se engajam discursivamente no argumento e a convergência de opiniões em direção a um entendimento (embora haja uma relação estatística apenas fraca entre as médias

---

[8] Reconheço que a escolha para a ponderação dos sujeitos de fala nos enunciados limita, em alguma medida, a valorização de expressões coletivas que estão apenas implicadas e não explícitas nos argumentos coletivos. Esta pode ser uma das razões pelas quais os resultados do eixo do "engajamento" não foram mais altos – à medida que o sujeito "nós" era o mais pontuado e ocorreu em apenas 8% das tomadas de fala (o que não significa, no entanto, que proposições coletivas não estivessem **em formação**). Uma forma de equilibrar essa análise é considerar o conjunto argumentativo como unidade de análise – e não apenas a tomada de fala. Futuros desenvolvimentos poderão ser feitos com objetivo de aprimoramento do método nesse e em outros sentidos.

[9] Outra limitação da pesquisa (que julgo, no entanto, ter sido uma limitação necessária) foi sua restrição ao argumento dos alunos sem a participação de outros integrantes da equipe escolar no grupo (professores acompanharam alguns debates apenas como responsáveis por aquele "horário" de aula na turma – intervindo pouco na conversação). Por outro lado, a inserção de membros da equipe poderia restringir a liberdade e a percepção de não-constrangimento nos encontros.

dos dois eixos usados no nosso modelo analítico). Essa não é uma relação simplista nem automática. Em alguns casos, pode ocorrer um alto nível de engajamento no debate com conexões diretas (em que os alunos se dirigem diretamente, numa convocação à negociação e à verificação de opiniões) e desrespeitosas com os colegas. Nem sempre, portanto, o engajamento é positivo. Portanto, é preciso desmistificar essa palavra. Nosso modelo indica que os dois lados da fala, como Habermas e os pragmáticos já defenderam, precisam ser avaliados conjuntamente – um diante do outro, um com o outro, um contra o outro.

Na "dinâmica gramatical" dos debates, os estudantes se eximem de uma explicitação como sujeitos de fala na grande maioria dos enunciados. Mas os mais altos níveis de engajamento correspondem a um processo de autoinclusão dos sujeitos (na forma de um "eu" e de um "nós") como autores de suas falas. E isso ocorre paralelamente à abertura do outro na forma de expressões de respeito e consideração recíproca das opiniões. Essa composição argumentativa mostrou um potencial de equilíbrio expressivo e de enriquecimento epistêmico das discussões sobre temas do cotidiano e da política – da qual os estudantes até poderiam, forçosamente, ser retirados ao modo de Arendt, mas cuja inclusão já se faz inexorável.

A inclusão dos diferentes sujeitos de fala se mostrou um indicativo importante na avaliação de uma cooperação argumentativa. Enquanto a primeira pessoa do plural ("nós") foi a que mais apresentou argumentos em suas falas, foi como um "eu" que as justificativas foram mais explicitadas. Se lembrarmos que a forma mais comum de construção argumentativa foi o enredamento ou *taggeamento* no debate coletivo, encontramos então um movimento de **doação epistêmica**, em que uma "solidariedade" narrativa se demonstra ao lado da "autoinclusão" discursiva.

10.3.1 Eu falo

Considerando, como ponto de partida, que a constituição do sujeito político se dá pela palavra – que situa sua narrativa de vida em contextos de ação e em suas relações com os outros –, começamos a tentar compreender como os estudantes expressam a si mesmos. Encontramos então adolescentes que interpretam o mundo

a seu redor como um lugar em que predominam relações de poder que submetem os sujeitos. Essa visão crítica também situa a construção de sua subjetividade, num processo em que a escola é uma referência central. Ela fornece novos elementos de uma identidade que está sendo trabalhada e forjada nas relações sociais mais amplas. Histórias de vida, narrativas familiares e experiências de confrontos sociais (com a polícia, com o sexo oposto, com os que se apropriam da cultura juvenil da periferia e daí por diante) são relatadas em debate como formas legitimadoras de um sujeito – e de um sujeito que anuncia uma crítica.

A fala pública já se torna um vetor de dignidade para os adolescentes. Eles se encorajam para contar sobre suas personalidades em processo de confirmação. Expõem as dificuldades de equilibrar-se diante das normas de convivência e buscam, assim, uma aceitação cúmplice dos colegas que também vivenciam conflitos internos para uma identidade consistente.

> **Aluno 1B**: – [...] Entre eu e a (Aluna 15B), é que a gente tem uma característica igual, que é de sempre querer melhorar, de sempre querer fazer as coisas perfeitas. Então sempre que a gente vai tratar de um tema a gente acaba se esbarrando nisso, sabe?

A pragmática da linguagem contribuiu para uma compreensão sobre as formas de emergência do “eu” como autor das falas. Identifiquei que esse sujeito torna-se mais e mais preponderante à medida que as falas demandam confirmação de legitimidade e sinceridade do enunciador. Assim, os alunos se apresentam na primeira pessoa do singular exatamente nas falas mais complexas e argumentadas, o que revela um trabalho de autoafirmação como sujeitos de palavra.

No entanto, em meio a desabafos e exposições de si, os adolescentes apresentam uma fraca percepção de eficácia política: eles não acreditam que podem alterar o rumo das decisões na Escola. Não foi confirmada a hipótese de que o debate coletivo favorece a confiança na capacidade individual de agir com sucesso sobre o contexto. Por outro lado, a dinâmica do debate mostrou que os alunos acreditam que a vontade e o interesse individuais são as forças principais para alterar quadros de submissão, disputa ou busca de recursos para ação. Ao mesmo tempo, como quem sai em busca de reforços para a autoestima e o autorrespeito,

alguns alunos revelaram ao grupo sua própria percepção de ineficácia, demonstrando fragilidades e dúvidas. E encontraram ali compreensão, recomendações e encorajamento.

10.3.2 Tu falas

À medida que os dados empíricos se revelavam no trabalho de análise dos debates, foi ficando cada vez mais clara a intercessão entre as dinâmicas dos sujeitos em processos de autoafirmação e de reconhecimento recíproco. Quando digo “tu falas”, conjugando um verbo, sou eu que anuncio a tua enunciação; e é só porque “tu falas” que posso eu também descrever a tua fala. A reciprocidade não reside nas ideias ou sentimentos, mas no plano da ação. Assim, as expressões mais enfáticas da subjetividade nos debates também foram aquelas que implicavam formas de um reconhecimento explícito – ou, no mínimo, de demanda de reconhecimento.

Quando os alunos narram as histórias de superação em suas famílias, o fazem na busca de uma dignidade ao seu *self* (voltado a suas origens e narrativas de vida) que depende do reconhecimento do interlocutor. Elas expressam a importância da vontade individual como fonte viabilizadora do “eu”. Mas não basta uma vontade silenciosa: ela é relatada e assim vai em busca de uma estima.

Os debates abriram possibilidades para o reconhecimento dessas histórias e, em especial, da capacidade expressiva dos colegas: os elogios e deferências estiveram quase sempre relacionados a isso. Admiram-se, em especial, as falas “intransigentes” ou ousadas. Assim, a participação argumentativa torna-se uma **fonte de respeito** que pode ser constantemente produzida – uma “**energia renovável**” entre os sujeitos em interlocução, confirmando a hipótese inicial.

O maior engajamento no debate esteve associado com movimentos explícitos de cooperação com o outro (como exemplifiquei no capítulo 8, com a análise do debate sobre a briga na Escola, realizado na Turma 2A). Um desses movimentos é a “**ponte interpretativa**”, pela qual um colega apoia o outro para esclarecer seus enunciados, numa forma de tradução. Mas chamar o outro para o debate, na forma de um “tu”, não necessariamente resulta em respeito e atitudes de compreensão. O

vocativo é usado para provocar e contestar argumentativamente o colega, podendo gerar desencontros.

Casos de desrespeito e exclusão a colegas também ocorreram ao longo dos debates. Por outro lado, o princípio implícito de busca de entendimento vigorou ao lado da compreensão de que a argumentação oferecia a possibilidade de esclarecimento de fatos (articulando uma "**colheita argumentativa**"). Isso ocorreu, por exemplo, nos debates sobre o movimento estudantil de ocupação das escolas e a natureza do projeto estadual de reordenação da rede de ensino. Por conta dessa combinação, abrem-se espaços para que uns saiam em defesa das vítimas de uma afronta. Porém, não há aqui uma garantia. E esta é mais uma ideia a ser desmistificada: a de que a fala coletiva e o consenso representam necessariamente a boa e intercompreensiva comunicação – nem sempre, embora o respeito tenha sido a atitude prevalecente nos encontros.

10.3.3 Nós falamos

O autor coletivo "nós" é tímido (aparece pouco, em apenas 8% dos enunciados), mas vislumbra oportunidades e espaços de ação que os demais sujeitos não encontram. Nessa forma de conjugação, os adolescentes se reúnem para uma expressão conjunta em torno das questões que preocupam seu universo comum – a própria Escola. Ela fornece a mais marcante referência de uma identidade social encontrada na fala dos alunos da Alberto Torres. Mas não é única nem consistente: os grupos se formam em torno de nichos de identidade dentro da Escola, ora em torno da própria classe, ora entre os que apresentam um conjunto específico de demandas. Mas estão sempre identificando uma referência a qual se opor ("nós" *versus "*eles").

Nessa oposição, há uma tentativa de construir uma consistência narrativa. Assim, "nós" é o pronome utilizado para atos de fala que ajudam a estabelecer uma densidade argumentativa (reforçando, complementando, atestando uns aos outros) à medida que considera e inclui as contribuições de seus pares, alcançando uma concordância geral.

Em termos narrativos podemos confirmar a hipótese de que a experiência em debate fortalece uma percepção coletiva. É na forma de um “nós” que os alunos reconhecem aspectos próprios e específicos em torno dos quais se reúnem. Mas não é possível afirmar, a partir disso, que surge uma motivação maior para outras formas de ação política. O período de pesquisa de campo não foi suficiente para validar a hipótese de que a confiança interpessoal e coletiva foi reforçada por meio da experiência argumentativa com os grupos. Em vez disso, o que encontrei foi um quadro de **identidade social fraturada e fracionada.**

Reunidos em grupos, os alunos vão reforçando suas referências entre pares, diante do distanciamento dos vínculos afetivos da família. A teoria do capital social e os estudos dessa área na educação e sobre a adolescência são fundamentais para algumas conclusões desta pesquisa. Entre elas, o fato de que os vínculos de lealdade entre participantes de grupos específicos reforçam um capital social **interno** (*bonding),* mas enfraquecem o capital **entre** as redes sociais (*bridging*). E as identidades coletivas, bem como as possibilidades de ação conjunta, vão se reunir em torno da dor e do conflito.

10.4 ESTAR JUNTO

Em suas pesquisas com comunidades norte-americanas e, dentro de uma perspectiva histórica, Sennett (2012) avalia que os vínculos entre as pessoas em suas redes sociais contribui, de forma geral, para a qualidade de vida.

> Gostaríamos de imaginar a comunidade [...] como um processo de chegada ao mundo, um processo no qual as pessoas resolvam não só a questão do valor das relações sociais diretas, mas também a dos limites dessas relações. Para os pobres ou marginalizados, os limites são políticos e econômicos; o valor é social. (SENNET, 2012, p. 328)

O autor também reconhece que a promessa de um estar junto exige uma capacidade de colaboração que é reforçada, entre outros elementos, por rituais comuns – ou um jeito comum de ser e estar. Nessa perspectiva, o viver comunitário

requer o reconhecimento e a partilha dos contextos limitantes. Os recursos interacionais que “ligam” as pessoas têm função de contrabalancear outras ausências. Assim, voltamos novamente a falar de capital social.

Apesar do otimismo comunitário de Sennet, outros autores avaliam que o capital social varia conforme as divisões de classe (SHOJI et al., 2014; BELFI et al., 2015; STANTON-SALAZAR, 1997). Pesquisas realizadas em ambientes escolares relacionam o capital social com o desempenho acadêmico, a começar pelos vínculos com a família (COLEMAN, 1988). No entanto, em outros contextos, como entre imigrantes hispânicos nos Estados Unidos, grupos desfavorecidos tendem a se isolar das escolas (GAMORAN et al., 2012). Assim, famílias que concentram alguma desvantagem cognitiva não se sentem confortáveis numa aproximação com a vida acadêmica dos filhos e não acessam as fontes de capital social provenientes do ambiente escolar. Esse distanciamento, por sua vez, reforça não apenas a dissonância interativa e cognitiva dos pais, como também reproduz a diferença entre crianças e jovens na mesma família (STANTON-SALAZAR, 1997).

Como possibilidade prospectiva para romper esse ciclo, avalio que o engendramento de capital social nas escolas públicas pode ser uma chave, reforçando vínculos de cooperação para o enfrentamento de conflitos no território. E se a comunicação é estruturante na produção do conflito, recorremos também a ela para buscar uma nova linguagem que seja capaz de promover laços e não rupturas.

10.4.1 Vetores de capital social

Essa proposta está fundamentada também por outros autores. SHOJI et al. (2014), por exemplo, pesquisaram pais e equipes pedagógicas de 52 escolas que fazem parte de um amplo programa de atendimento continuado a crianças após o horário escolar nos Estados Unidos[10]. A equipe procurava identificar quais vetores

[10] A partir da amostra maior, os pesquisadores realizaram entrevistas em duas escolas em Phoenix (Arizona) e San Antonio (Texas). Todas integram o programa *Families and Schools Together* (FAST), largamente distribuído nos Estados Unidos e mais especificamente em comunidades de baixa renda e consideradas marginalizadas. Ele tem o objetivo de aproximar as famílias das escolas, por meio de eventos sociais e treinamentos para pais e filhos. Pretende-se que os resultados de longo prazo incluam redução de conflitos familiares, de isolamento social e delinquência juvenil, enquanto promovem desenvolvimento saudável infantil (SHOJI e al., 2014).

promovem a emergência de capital social entre os respondentes e chegaram a quatro “tipos de interação”:

- **comunicação responsiva**: os diferentes participantes relataram que o programa favoreceu uma interação direta, atenta, em que os interlocutores demonstravam interesse e entusiasmo (SHOJI, 2014, p. 606). Pais se aproximaram de outros pais e da equipe da escola, formando uma comunidade identificada em torno de semelhanças e dificuldades;
- **comunicação recíproca**: os pesquisadores definiram essa interação como um “dar e receber”, caracterizada como uma troca de informações e recursos práticos entre pais e equipes. A partir dos encontros na escola, outras relações se estenderam entre as famílias, que passaram a se apoiar em atividades baseadas em confiança (como levar e trazer os filhos da escola);
- **partilha de experiências**: as histórias compartilhadas nos eventos teriam reforçado vínculos de solidariedade entre as famílias além da escola;
- **laços institucionais**: novas conexões se formaram entre pais e equipes da própria escola.

Destaco esses quatro itens porque eles apareceram entre as sugestões e demandas feitas pelos alunos da Alberto Torres. Eles querem estar junto com suas famílias na Escola; querem estabelecer uma comunicação direta (que implica em reciprocidade e na busca de laços institucionais) com as autoridades escolares; querem falar e, principalmente, querem ser ouvidos (o que remete à comunicação responsiva); e eles compartilham suas experiências quando debatemos, estabelecendo uma forma intensa de *estar junto*.

Dentro de uma perspectiva mais organizacional, pode-se pensar nas possibilidades de reforço do capital social no interior das próprias escolas. Nessa direção, Allan e Catts (2014) avaliaram cinco casos em “contextos de aprendizagem” (não necessariamente escolares) na Escócia. Sua abordagem é enfática sobre a importância da análise dos espaços como lugares concretos de construção social. O interesse dos autores era indicar quais práticas permitem a geração de capital social num conjunto heterogêneo de experiências, como clubes juvenis; rede de professores e pais de crianças com deficiência; projetos de formação com jovens em vulnerabilidade social; escolas privadas independentes e voltadas especificamente para uma comunidade de refugiados.

Entre os achados de Allan e Catts (2014, p. 222) que são complementares para nossa pesquisa está a importância das narrativas como forma de estabelecer simbolicamente um território chamado "**nossa escola**". Eles apontaram que um capital de tipo *bonding* na comunidade interna pôde ser estimulado por um discurso das escolas nos canais próprios de comunicação, como o *website*, reforçando valores, práticas e ações importantes para os alunos. Entre as atividades pedagógicas, eles citaram positivamente os trabalhos em equipe, estímulos à expressão e realização individual, treinos à resistência e à formação de caráter. Aspectos arquitetônicos para o livre fluxo de pessoas e ideias, bem como a oferta de espaços confortáveis para os alunos também contribuem para a formação de laços entre os indivíduos na escola.

As equipes pedagógicas têm um papel especial na formação do capital social de tipo *bridging*. Sua importância foi notada no caso das escolas voltadas às crianças descendentes de refugiados. Novos alunos, por exemplo, recebiam atenção especial e a equipe tentava evitar que eles rapidamente se associassem a grupos mais exclusivistas – o que limitaria sua integração e a coordenação entre os diferentes grupos formados no ambiente. Eventos foram promovidos e colaboraram para engajar os alunos com outros atores (ALLAN; CATTS, 2014, p. 223).

10.4.2 O ninho da comunicação pública

Iniciativas para promover vínculos e entendimentos no ambiente escolar em lugares como Escócia, Estados Unidos ou outros países fornecem ideias ou *insights* para novas propostas, mas obviamente uma eventual implantação deve ser baseada na particularidade de cada contexto. Esta pesquisa é comprometida com a realidade dos sujeitos específicos que nos acompanharam até aqui. Suas falas, sua própria gramática, suas demandas é que comandam o estudo de caso. É a partir delas que diferentes experiências foram investigadas para favorecer a compreensão das possibilidades ao alcance da Escola. Tais recursos podem vir a ser usados para enfrentar os conflitos que amargam a convivência escolar, ou para intensificar relações de respeito e estima em seu interior. Mas só fazem sentido se estiverem a favor dos estudantes.

Ao final do estudo, reforço que o conjunto de reflexões e propostas de práticas no espaço escolar está reunido em torno de um núcleo em especial: a comunicação pública. Ela oferece a chance de *juntar* e incluir as alteridades numa conversação maior em que os sujeitos se encontram em busca de reconhecimento. Ela é a força que aciona o capital social, promovendo vínculos potenciais de entendimento. No interior da escola ou a partir dela, é possível promover engajamento conversacional cívico, em que um “nós” torna-se uma possibilidade de acolhimento. Para tanto, a diferença não é ignorada. É contemplada: não precisamos ser iguais para argumentar e para nos enredarmos a favor do que é justo. Só precisamos estar juntos.

É isso aí. Tamo junto.

REFERÊNCIAS[1]

ABRAMOVAY, Miriam. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: Unesco, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas:** falam os jovens. Rio de Janeiro: FLACSO BRASIL, OEI, MEC, 2016.

ABUNDEZ, Gustavo Muñoz. Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. **Revista Mexicana de Investigación Educativa.** Vol. 13, n.º 39, México, oct.- dic., 2008. Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662008000400008&script=sci_arttext>. Acesso em 3 de fev. de 2015.

ACSELRAD, Márcio. Biopolítica, ordem discursiva e Comunicação. **Intercom – RBCC,** vol. 37, nº 2, p. 315-334, jul.- dez. 2014.

ADELSON, Joseph; O´NEIL, Robert P. Growth of political ideas in adolescence: the sense of community. **Journal of Personality and Social Psychology,** vol. 4, n. 3, p. 295-306, 1966.

AKMAN, Varol; BAZZANELLA, Carla. The complexity of context: guest editors' introduction. **Journal of Pragmatics,** vol. 35, p. 321-329, 2005.

ALLAN, Julie; CATTS, Ralph. Schools, social capital and space. **Cambridge Journal of Education**, vol. 44, n. 2, p. 217-228, 2014.

ALVES, Xandu. Ocupação de escola em São José continua e estudantes colocam cadeado para barrar professor. **O Vale**, 19 de nov. de 2015. Disponível em: <http://www.ovale.com.br/ocupac-o-em-escola-de-s-o-jose-continua-e-estudantes-colocam-cadeado-para-barrar-professor-1.641017>. Acesso em 27 de ago. de 2016.

APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). **89% dos brasileiros consideram as escolas públicas violentas**. 1 de dezembro

[1] Organizadas no sistema autor-data, de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

de 2014. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/89-dos-brasileiros-consideram-as-escolas-publicas-violentas/>. Acesso em 12 de mar. de 2015.

APPADURAI, Arjün. **O medo ao pequeno número**: ensaio sobre a geografia da raiva. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2009.

AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

AQUINO, Yara. Resultado do Pisa reflete problemas estruturais do ensino, diz especialista. **Agência Brasil**, 1 de abril de 2014. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/print/909439>. Acesso em 11 de mar. de 2015.

ARENDT, Hannah. Reflections on Little Rock. **Dissent,** vol. 6, p. 45-56, 1959a.

_____. Reply to Critics. **Dissent**, vol. 7, p. 179-181, 1959b.

ARIBA, J.A. Godfrey; ARIBA, Castle Cleary. **School design and construction.** London: The Architectural Press, 1953.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família.** 2. ed. Tradução de Dora Flasksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARGENTINA. Ministério de Educación, Deportes y Prevención de Adicciones. Gobierno de Entre Ríos. **Mediación Escolar.** Cuardernillo Práctico, nº 2. Disponível em: <http://www.aprender.entrerios.edu.ar/recursos/material-de-trabajo-del-programa-enredarse.htm>. Acesso em 4 de mar. de 2014.

AUSTIN, John Langshow. **How to do things with words.** The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955. Oxford: Clarendon Press, 1962.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1922-1952):** uma abordagem comparada. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. [Recurso digital] Disponível em <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109306/ISBN9788579834875.pdf?sequence=1>. Acesso em 23 de ago. de 2016.

AVRITZER, Leonardo. Prefácio. In: MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro (Org. e Trad.). **A deliberação pública e suas dimensões políticas e comunicativas:** textos fundamentais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 7-10.

BARIANI, Edison. O Estado demiurgo. Alberto Torres e a construção nacional. **Cad. CRH,** vol. 20, n. 49, Salvador, Jan.-Abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792007000100013>. Acesso em 24 de ago. de 2016.

BECKER, Lawrence C. **Reciprocity.** London: Routledge & Kegan Paul, 1986.

BELFI, Barbara et al. School-based social capital: The missing link between school´s socioeconomic composition and collective teacher efficacy. **Teaching and Teacher Education**, vol. 45, p. 33-44, 2015.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **The Social Construction of Reality**. A Treatise in the Sociology of Knowledge. London: Penguin Books, 1991.

BLUMER, Herbert. **Symbolic Interaccionism.** Perspective and Method. Berkerly: University of California Press, 1998.

BOETTCHER, James W. Respect, Recognition, and Public Reason. **Social Theory and Practice**, vol. 33, n. 2, p. 223-249, Apr. 2007.

BOHMAN, James. O que é a deliberação pública? Uma abordagem dialógica. In: MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro Marques (Org. e Trad.). **A deliberação pública e suas dimensões sociais, políticas e comunicativas:** textos fundamentais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 31-84.

BOSMA, Harke; JACKSON, Sandy (Eds.). **Coping and Self-Concept in Adolescence.** Berlin: Springer-Verlag, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção:** crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 243-255. (Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Orgs: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, John G. (Ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education.** New York, NY: Greenwood, 1986, p. 241-258.

BRACY, Nicole L. Student Perceptions on High-Security Schools Environment. **Youth & Society**, vol. 43, n.1, p. 365-395, 2001.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. **Comunicação & Educação.** Questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001. (Coleção Comunicação).

BRAGA, José Luiz. Comunicação é aquilo que transforma linguagens. **Alceu**, vol. 10, nº 20, p. 41-54, jan.- jun. 2010.

_____. Dispositivos Interacionais. In: XX Encontro da Compós (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação), Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

_____. Interação como contexto da Comunicação. **Matrizes,** ano 6, nº1, São Paulo, p. 25-41, jul.- dez. 2012.

_____. O grau zero da comunicação. **E-Compós**, vol. 18, n. 2, maio - ago. 2015. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/1161/833>. Acesso em 10 de maio de 2016.

_____. Perspectivas para um conhecimento comunicacional. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (Org.) **Epistemologia da comunicação no Brasil: trajetórias autorreflexivas.** São Paulo: ECA-USP, 2016, p. 123-141.

BRANCATELLI, Rodrigo. Operação urbana Vila Sônia vai atrair 37 mil moradores até 2027. **Folha de São Paulo**, 1 de mar. de 2010. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,operacao-urbana-vila-sonia-vai-atrair-37-mil-moradores-ate-2027,517563>. Acesso em 11 de ago. de 2016.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação.** Tradução de Viviane Ribeiro. 2.ed. Bauru (SP): Edusc, 2003.

BROCKRIEDE, Wayne. Arguers as Lovers. **Philosophy & Rhetoric**, vol. 5, n.1, p. 1-11, jan. 1972.

BROIDE, Emilia; BROIDE, Jorge. **Butantã:** Um bairro em movimento**.** São Paulo: Versal Editores, 2013. Disponível em: <http://www.versal.com.br/downloads/LV_BUTANT_230x280mm_TXT.pdf>. Acesso em 24 de ago. de 2016.

BRYAN, Julia et al. School Counselors as Social Capital: The Effects of High School College Counseling on College Application Rates. **Journal of Counseling & Development**, vol. 69, p. 190-199, Spring 2011.

BUBER, Martin. **I and Thou.** Translated and notes by Walter Kaufmann. New York: Touchstone, 1996.

BURLESON, Brant R. A Constructivist Approach to Listening. **The International Journal of Listening,** vol. 25, p. 27-46, 2011.

BUSH, Robert A. Baruch; FOLGER, Joseph P. **The Promise of Mediation.** The Transformative Approach to Conflict. Rev. Edition. San Francisco (CA): John Wiley & Sons, 2005.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: O feminismo e a questão do "pós-modernismo". **Cadernos Pagu**, vol. 11, p. 11-42, 1998.

_____. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CALDEIRA, Tereza Pires do Rio. Tradução de Frank de Oliveira e Henrique Monteiro. **Cidade de Muros**: crime, sonegação e cidadania. São Paulo: Editora 34 / Edusp, 2000.

CANARY, Daniel J. et al. Toward a Theory of Minimally Rational Argument: Analyses of Episode-Specific Effects of Argument Structures. **Communication Monographs**, vol. 62, p. 183-212, Sept. 1995.

CANARY, Daniel J. Observing Relational Conflict. In: VANLEAR, C. Arthur; CANARY, Daniel J. (Eds.) **Researching Interactive Communication Behavior.** A Sourcebook of Methods and Measures. Thousand Oaks (CA): Sage, 2017, p. 3-16.

CANARY, Daniel J.; SEIBOLD, David R. Origins and development of the Conversational Argument Coding Scheme. **Communication Methods and Measures**, vol. 4. n.1-2, p. 7-26, 2010.

CANARY, Daniel J.; WEGER JR., Harry W. The Conversational Argument Coding Scheme. In: VANLEAR, C. Arthur; CANARY, Daniel J. (Eds.) **Researching Interactive Communication Behavior.** A Sourcebook of Methods and Measures. Thousand Oaks (CA): Sage, 2017, p. 159-173.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **G.H. Mead & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Pensadores & Educação).

CDHEP (Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo). **Rumo à Escola Participativa.** Planejamentos e estratégias. São Paulo, 2005.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam a questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n.º 8, p. 432-443, jul.- dez. 2002.

_____. Prefácio. In: ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: Unesco, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005, p.16-25.

CHEN, Ji-Kang; ASTOR, Ron Avi. School Violence in Taiwan: Examining How Western Risk Factors Predict School Violence in an Asian Culture. **Journal of Interpersonal Violence**, vol. 25, n.8, p. 1.388-1.410, 2010.

CHERNIAK, Christopher. Minimal Rationality. **Mind**, New Series, vol. 90, n. 358, p. 161-183, apr. 1981.

CITELLI, Adilson. Comunicação e Educação: lineamentos culturais e marcas discursivas. In: ROCHA, Rose de Melo; OROFINO, Maria Isabel Rodrigues (Orgs.). **Comunicação, consumo e ação reflexiva:** caminhos para a educação do futuro. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 151-166.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Burnout – A síndrome da desistência do educador. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio: aval. pol. pub. **Educ**, Rio de Janeiro, vol. 16, n.59, p. 229-258, abr.- jun. 2008.

COHAB-SP. Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo. **História.** Disponível em: <http://cohab.sp.gov.br/Historia.aspx>. Acesso em 29 de set. de 2016.

COHEN, Joshua. Deliberação e legitimidade democrática. In: MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro (org. e tradução). **A deliberação pública e suas dimensões políticas e comunicativas**: textos fundamentais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p.85-108.

COLEMAN, James C. **Relationships in Adolescence**. London: Routledge and Kegan Paul, 1974.

COLEMAN, James S. Families and Schools. **Education Researcher**, vol. 16. n. 6, p. 32-38, aug.- sept. 1987.

_____. Social Capital in the Creation of Human Capital. **American Journal of Sociology**, vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analyses of the Social Structure, p. S95-S120, 1988.

CÔTÉ, James. Youth and the provision of resources. In: HELVE, Helena; BYNNER, John (Eds.) **Youth and social capital**. London: The Tufnell Press, 2007, p. 59-70.

CRESPO, Maria Jesús Pérez. La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas. **Revista Educación y Futuro,** n. 8**,** p. 91-100, dic. 2002. Disponível em: <http:www.cesdonbosco.com.br/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/Ef8/exp_interv>. Acesso em 3 de mar. de 2015.

CROCETTI, Elisabetta; JAHROMI, Parissa; MEEUS, Wim. Identity and civic engagement in adolescence. **Journal of Adolescence**, vol. 35, p. 521-532, 2012.

CSEB (Centro de Saúde Escola do Butantã). **Óbitos em 2014 em nossa área de abrangência.** 2015. Disponível em: < http://www2.fm.usp.br/cseb/mostrahp.php?origem=cseb&xcod=Destaque%20CIVIS&dequem=P%E1ginas%20Internas>. Acesso de 26 de ago. 2016.

CURATO, Nicole. The Heart of the Matter: Pragma-dialectics as a Methodology for Researching Deliberative Practice. In: Conference on Unity and Diversity in Deliberative Democracy, 2008, Bern Institute for Deliberative Studies. Disponível em:

<http//www.bids.unibe.ch/unibe/rechtswissenschaft/oefre/bids/content/e3409/e3822/e3824/linklist3832/Curato.pdf>. Acesso em 4 mar. 2016.

DALBOSCO, Cláudio A. Teoria interacionista da ação e educação. In: DALBOSCO, Claudio A.; CASAGRANDA, Edison A.; MÜHL, Eldon H. (Orgs.) **Filosofia e Pedagogia.** Aspectos históricos e temáticos. Campinas (SP): Autores Associados, 2008, p. 205-232. (Coleção Educação Contemporânea).

DEBARBIEUX, Eric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, vol. 27, n. 1, Jan.- Jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000100011&script=sci_arttext>. Acesso em 13 de janeiro de 2015.

DELGADO AGUIAR, Ana. La mediación social e intercultural em espacios públicos. Investigación curso em mediación social e intercultural. In: GARCÍA CASTAÑO, Francisco Javier; KRESSOVA, Nina (Coord.) **Actas del Congreso Internacional sobre Migraciones em Andalucia.** Granada: Instituto de Migraciones, 2001, p. 1.055-1.064.

DEMOCRATIZE. Governo e mídia querem que você pense que estudantes são vândalos. 14 de dez. de 2015. Disponível em: <https://medium.com/democratize-m%C3%ADdia/governo-e-m%C3%ADdia-querem-que-voc%C3%AA-pense-que-estudantes-s%C3%A3o-v%C3%A2ndalos-99136968c973#.opwih6wpu>. Acesso em 27 de ago. de 2016.

DEMO, Pedro. **Ciência rebelde**. Para Continuar Aprendendo, Cumpre Desestruturar-se. São Paulo: Atlas, 2012.

DEVRIES, Karen M et al. School violence, Mental Health, and Educational Performance in Uganda. **Pediatrics**, vol. 133, n. 1, p. e129-137, Jan. 2014.

DEWEY, John. **Democracia y educación.** 3. ed. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Ediciones Morata,1998.

DIAS, Teresa Silva; MENEZES, Isabel. Children and adolescence as political actors: collective visions of politics and citizenship. **Journal of Moral Education**, vol. 43, n. 3, p. 250-268, 2014.

DIEZ, Francisco; TAPIA, Gachi. **Herramientas para trabajar em mediación.** Buenos Aires: Paidós, 2010.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, vol. 29, nº 103, maio - ago. 2008. Disponível em: < www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 27 de nov. de 2016.

DOMINICI, Kathy. LITTLEJOHN, Stephen W. **Mediation. Empowerment in Conflict Management.** 2nd Ed. Long Grone (Ilinois): Waveland Press, 2001.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.49, p. 161-181, jul.-set. 2013. Editora UFPR.

DRYZEK, John S.; Niemeyer, Simon. Reconciling Pluralism and Consensus as Political Ideals. **American Journal of Political Science**, vol. 50, n. 3, p. 634-649, July, 2006.

DUARTE, Jorge. Sobre a emergência do(s) conceito(s) de comunicação pública. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling (Org.) **Comunicação pública, sociedade e cidadania.** São Caetano do Sul (SP): Difusão Editora, 2011, p. 121-134. (Série Pensamento e Prática, 4).

DUBET, François. A escola e a exclusão. Tradução de Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

EEMEREN, Frans H. van. Identifying Argumentative Patterns: A Vital Step in the Development of Pragma-Dialectics. **Argumentation**, vol. 30, p.1-23, 2016.

EEMEREN, Frans H. van; GROOTENDORST, Rob. Speech Act Conditions as Tools for Reconstructuring Argumentative Discourse. **Argumentation**, vol. 3, p. 367-383, 1989.

EEMEREN, Frans H. van; HOUTLOSSER, Peter. The Development of the Pragma-dialectical Approach to Argumentation. **Argumentation,** vol. 17, p. 387-403, 2003.

ELIAS, Maria Auxiliadora. **Violência escolar.** Caminhos para compreender e enfrentar o problema. São Paulo: Ática Educadores, 2011. (Série Educação em Ação).

ESTEVES, João Pissarra. O Espaço Público Político. In: ESTEVES, João Pissarra. **Espaço público e democracia.** Comunicação, Processos de Sentido e Identidades Sociais. Lisboa: Edições Colibri, 2003, p. 27-70.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse.** Textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power.** 2nd edition. London: Person Education Limited, 2001. (Language in Social Life Series).

FAORO Raymundo. **Os donos do poder.** Formação do patronato brasileiro. 2v. 3. ed. Rev. São Paulo: Globo, 2001.

FEND, Helmut. Ego-Strength Development and Pattern of Social Relationships. In: BOSMA, Harke; JACKSON, Sandy (Eds.). **Coping and Self-Concept in Adolescence.** Berlin: Springer-Verlag, 1990, p. 87-109.

FERNANDES, Daniela. Pesquisa põe Brasil em topo de ranking de violência contra professores. **BBC**. Paris, 28 de Ago. de 2014. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/08/140822_salasocial_eleicoes_ocde_valorizacao_professores_brasil_daniela_rw>. Acesso em 12 de mar. de 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (Ed.). Ocupar. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: Nova Fronteira, 1975.

FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto; SILVA JÚNIOR, José Alexandre da. Desvendando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson (r). **Revista Política Hoje,** vol. 18. n. 1, p. 115-146, 2009.

FIORAVANTI, Lívia Machado. A operação urbana Butantã – Vila Sônia e a (re)produção do espaço urbano em São Paulo: estratégias e conflitos. **Confins. Revista Franco-Brasileira de Geografia**, vol**.** 22, 2014. Disponível em: <http://confins.revues.org/9767?lang=pt>. Acesso em 24 de ago. de 2016.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 5-11. (Coleção O Mundo, hoje, 21).

FISHER, Roger; BROWN, Scott. **Getting Together.** Building Relationships as We Negotiate**.** New York: Penguin Books, 1989.

FISHKIN, James S. et al. Deliberating across Deep Divides. **Political Studies**, vol. 62, Iss.1, p. 116-135, 2012.

FISHKIN, James S.; LUSKIN, Robert C.; JOWELL, Roger. Deliberative Polling and Public Consultation. **Parliamentary Affairs**, 53, p. 657-666, 2000.

FOLHA DE S. PAULO. Secretaria de Educação de SP diz que ocupação causou prejuízos em escola. 14 de dez. de 2015(a). Disponível em: < http://m.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1718679-secretaria-da-educacao-de-sp-diz-que-ocupacao-causou-prejuizos-em-escola.shtml>. Acesso em 27 de ago de 2016.

FOLHA DE S. PAULO. Segunda escola é depredada em Osasco, na Grande SP. 5 de dez de 2015(b). Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1715583-segunda-escola-ocupada-e-depredada-em-osasco-na-grande-sp.shtml>. Acesso em 27 de ago de 2016.

FOUCAULT, Michel. The Discourse on Language. In: _____. **The Archaelogy of Knowledge.** Translated from French by Rupert Swyer. New York: Pantheon Books, 1972. p. 215-237.

_____. **Vigir e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção O Mundo, hoje, 24)

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção O Mundo, hoje, 21).

FREIRE, Teresa; TAVARES, Dionísia. Influência da auto-estima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. **Rev. Psiq. Clín**.¸vol. 38, n. 5, p. 184-188, 2011.

FULTNER, Barbara. Translator´s introduction. In: HABERMAS, Jürgen. **On the Pragmatics of Social Interaction.** Preliminary studies in the Theory of Communicative Action. Translated by Barbara Fultner. Cambridge (Massachusetts): The MIT Press, 2001, p.vii-xxiv.

G1 ECONOMIA. Salário mínimo em 2016: saiba o valor. 01 de jan. 2016. Disponível em: < http://g1.globo.com/economia/noticia/2016/01/salario-minimo-em-2016-saiba-o-valor.html>. Acessível em 20 de out, de 2016.

G1 PARANÁ. Balanço de estudantes aponta 791 escolas ocupadas no Paraná. 17 de out. de 2016. Disponível em: < http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2016/10/balanco-de-estudantes-aponta-mais-de-740-escolas-ocupadas-no-parana.html>. Acesso em 21 de out de 2016.

G1 SÃO PAULO. Coronel Telhada ameaça prender estudante durante ocupação da Alesp. São Paulo, 5 de maio de 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/05/coronel-telhada-ameaca-prender-estudante-durante-ocupacao-da-alesp.html/>. Acesso em 22 de nov. de 2016.

G1 SÃO PAULO. Escola estadual ocupada por alunos é alvo de vandalismo em Osasco. São Paulo, 1 de dez. de 2015(a). Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/escola-estadual-ocupada-por-alunos-e-alvo-de-vandalismo-em-osasco.html>. Acesso em 27 de ago. de 2016.

G1 SÃO PAULO. Justiça suspende reorganização escolar em SP, diz Defensoria. São Paulo, 17 de dez. de 2015(b). Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/justica-suspende-reorganizacao-escolar-em-sp-diz-defensoria.html>. Acesso em 27 de ago. de 2016.

G1 SÃO PAULO. Taxa de homicídios por distrito de São Paulo. São Paulo, 2015(c). Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/sao-paulo/taxa-de-homicidios-2014/>. Acesso em 26 de set. de 2016.

GAMA, Aliny. Sem acordo, estudantes decidem manter ocupação de 54 escolas no Ceará. UOL Educação, 2 de jun. de 2016. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/05/25/sem-acordo-estudantes-decidem-manter-ocupacao-de-54-escolas-no-ceara.htm>. Acesso em 21 de out. de 2016.

GAMA, Victor Azambuja; SCORZAFAVE, Luiz Guilherme. Os efeitos da criminalidade sobre a proficiência escolar no ensino fundamental no município de São Paulo. **Pesquisa e Planejamento Econômico (PPE)**, v. 43, n. 3, p. 447-477, dez. 2014.

GAMORAN, Adam et al. Differences between Hispanic and non-Hispanic families in social capital and child development: First-year findings from an experimental study. **Research in Social Stratification and Mobility,** vol. 30, n. 1, p. 97-112, 2012.

GERGEN, Kenneth J. **An Invitation to Social Construction**. 3 ed. Los Angeles (CA): Sage, 2015.

_____. **Construccionismo Social.** Aportes para el Debate y la Práctica. Traducción y compilación: Angela María Estrada Mesa; Silvia Diazgranados Ferráns. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes, 2007.

_____. Rumo a um vocabulário do Diálogo Transformador. In: SCHNITMAN, Dora Fried; LITTLEJOHN, Stephen W. **Novos Paradigmas em Mediação.** Tradução de Jussara Haubert Haubert Rodrigues e Marcos A. G. Domingues Consultoria. Supervisão técnica de Helena Centeno Hintz. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 29-45.

GERGEN, Kenneth J; GERGEN, Mary. **Social Construction:** Entering the dialogue. Chagrin Falls (Ohio): Taos Institute Publications, 2004.

GERMANI, Gino. Presentación de la Edición Castellana. In: MEAD, George H. **Espíritu, Persona y Sociedad.** Desde el punto de vista del conductismo social. Buenos Aires: Paidós, 1972, p. 9-18.

GIDDENS, Anthony. **The Constitution of Society**: Outline of the theory of structuration. Berkerly: University of California Press, 1984.

GIL, Patrícia Guimarães; MATOS E NOBRE; Heloiza Helena. A deliberação justa no mundo do possível: articulações entre Habermas, Rawls e Amartya Sen. **Revista Compolítica,** vol. 2, n. 3, p. 258-277, jul.- dez. 2013.

GIOLO, Jaime. Rousseau, a lei e a educação. In: DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDA, Edison A.; MÜHL, Eldon H. (Orgs.) **Filosofia e Pedagogia.** Aspectos Históricos e Temáticos. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 79-108. (Coleção Educação Contemporânea).

GOMES, Wilson. Apontamentos sobre o conceito de esfera pública política. In: MAIA, Rousiley; CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola (Orgs.). **Mídia, Esfera Pública e Identidades Coletivas.** Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 49-61.

GOMES, Wilson. Capital social, democracia e televisão em Robert Putnam. In: GOMES, Wilson; MAIA, Rousiley C.M. **Comunicação e democracia.** Problemas e perspectivas. São Paulo: Paulus, 2008, p. 221-274. (Coleção Comunicação).

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marilia Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Caderno de Pesquisa,** Editora Autores Associados / Fundação Carlos Chagas, n. 115, p. 101-138, mar 2002.

GRICE, Herbert Paul. Logic and conversation. In: COLE, Peter; MORGAE, Jerry L. (Eds.) **Syntax and Semantics**: Speech Acts, vol.3. New York: Academic Press, 1975.

GRÖNLUND, Kimmo; SETÄLÄ, Maija; HERNE, Kaisa. Deliberation and Civic Virtue – Lessons from a Citizen Deliberation Experiment. Prepared for the CPSA 2008 Workshop on Experiments & Political Science, Vancouver BC. 6 June 2008. Disponível em: <http://www.cosa-acso.ca/papers-2008/Gronlund-Setala.pdf>. Acesso em 8 dez. de 2013.

GUTMANN, Amy; THOMPSON, Dennis. Valuing Compromise for the Common Good. **Dœdalus, The Journal of the American Academy of Arts & Sciences**, vol. 142, n. 2, p. 185-198, Spring 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Conciencia moral y acción comunicativa.** Traducción de Ramón Cotarelo García. Madrid: Editorial Trotta, 2008.

_____. **Direito e Democracia.** Entre facticidade e validade. Vol. II. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.

_____. **El futuro de la naturaleza humana.** Hacia una eugenesia liberal? Traducción de R. S. Carbó. Buenos Aires: Paidós, 2002.

_____. **Mudança Estrutural da Esfera Pública.** Tradução de Denilson Luís Werle. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

_____. **On the Pragmatics of Social Interaction. Preliminary studies in the Theory of Communicative Action**. Translated by Barbara Fultner. Cambridge (Massachusetts): The MIT Press, 2001.

_____. Remarks on the Conception of Communicative Action. In: SEEBASS, Gottfried; TUOMELA, Raimo (Eds.). **Social Action.** Dordrechet, Holland: D. Reidel Publishing Company, 1985, p. 151-178. (Theory and Decision Library, 43).

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo, 1.** Racionalidade da ação e racionalização social. Tradução de Paulo Astor Soethe. Rev. da Trad.: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012(a).

_____. **Teoria do agir comunicativo, 2.** Sobre a crítica da razão funcionalista. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012(b).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10 ed. São Paulo: DP&A, 2003.

HARDY, Cynthia; LAWRENCE, Thomas B.; GRANT, David. Discourse and Collaboration: the role of conversations and collective identity. **Academy of Management Review**, vol. 30, n. 1, p. 58-77, 2005.

HARRÉ, Rom. **Social being.** A Theory for Social Psychology. Oxford: Basil Blackwell, 1979.

HELVE, Helena; BYNNER, John. Youth and social capital. In: HELVE, Helena; BYNNER, John (Eds.) **Youth and social capital**. London: The Tufnell Press, 2007. p. 1-10.

HEREDIA, Ramón Anzate Sáez de; MUÑOZ, Helena Soleto. La mediación en el ámbito escolar. In: MUÑOZ, Helena Soleto; PARGA, Milagros María Otero (Org.). **Mediación y solución de conflictos.** Madrid: Tecnos, 2007, p. 318-330.

HOCHMAN, Gilberto. Samuel Barnsley Pessoa e os determinantes sociais das endemias rurais. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 20, n. 2, p. 425-431, 2015.

HOLISTIC LIFE FOUNDATION. Programs & Services. Disponível em: <http://hlfinc.org/programs-services/#>. Acesso em 6 de nov. de 2016.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento.** A gramática moral dos conflitos. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Saeb.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em 27 de ago. de 2016.

INSTITUTO SOU DA PAZ. **Projeto Grêmio em Forma**. Relato de experiência. Disponível em: <http://www.soudapaz.org/upload/pdf/gremio_em_forma_semin_rio_spec.pdf> Acesso em 4 de fev. de 2015.

JACKSON, Sally; JACOBS, Scott. Structure of Conversational Argument: Pragmatic Bases for the Enthymeme. **The Quarterly Journal of Speech**, vol. 66, p. 251-265, 1980.

JACOBS, Scott; JACKSON, Sally. Strategy and Structure in Conversational Influence Attempts. **Communications Monographs**, vol. 50, p. 285-304, dec. 1983.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro:** ensaios sobre a globalização. Tradução de Maria Elisa Cevasco e Marcos César de Paula Soares. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

JONES, Tricia S.; BODTKER, Andrea. Diretrizes para Programas Bem-Sucedidos de Mediação de Pares. In: SCHNITMAN, Dora Fried; LITTLEJOHN, Stephen W. **Novos Paradigmas em Mediação.** Tradução de Jussara Haubert Haubert Rodrigues e Marcos A.G. Domingues Consultoria. Supervisão técnica de Helena Centeno Hintz. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 144-157.

KERR, Norbert L.; KAUFMAN-GILLILAND, Cynthia M. Communication, Commitment, and Cooperation in Social Dilemmas. **Journal of Personality and Social Psychology,** vol. 66, n. 3, p. 513-529, 1994.

KIEFFER, Charles H. Citizen Empowerment: A Development Perspective. In: RAPPAPORT, Julian; SWIFT, Carolyn; HESS, Robert (Eds.). **Studies in Empowerment.** Steps Forward Understanding and Action. New York: The Haworth Press, 1984, p. 9-36.

KOÇOUSKI, Marina. Comunicação pública: construindo um conceito. In: MATOS, Heloiza (Org.) **Comunicação pública**: interlocuções, interlocutores e perspectivas. São Paulo: ECA/USP, 2013, p. 41-57.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. Comunicação pública a serviço da sociedade e do cidadão. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling (Org.) **Comunicação pública,**

sociedade e cidadania. São Caetano do Sul (SP): Difusão Editora, 2011, p. 13-19. (Série Pensamento e Prática, 4).

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. Comunicação pública: direitos de cidadania, fundamentos e práticas. In: MATOS, Heloiza (Org.) **Comunicação pública**: interlocuções, interlocutores e perspectivas. São Paulo: ECA/USP, 2013, p. 3-13.

LARRAGUETA, Susana Fernández; RODORIGO, Monia; SIERRA, Juan Fernández. La mediación intercultural en la escuela: una práctica en construcción. **En-clave Pedagógica**, vol. 13, p. 67-75, 2014.

LEE, Chul-joo; SOHN, Dongyoung. Mapping the Social Capital Research in Communication: A Bibliometric Analysis. **Journalism & Mass Communication Quarterly**, vol. 93, n. 4, p. 728-749, 2016.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia.** Contribuición a la teoria de las representaciones. Traducción de Oscar Barahona y Uxoa Doyhanboure. México: Fondo de la Cultura Económica, 1983.

LEVINE, Daniel H.; MOLINA, José E. Evaluating the Quality of Democracy in Latin America. In: LEVINE, Daniel H.; MOLINA, José E. (Eds.) **The Quality of Democracy in Latin America**. London: Lynner Rienner Publishers, 2013, p. 1-19.

LILJESTRAND, Johan. Citizenship education in discussions concerning political issues. **Utbildning & Demokrati**, vol. 21, n. 1, p. 77-95, 2012.

LIMA, Venício Artur de. A atualidade do conceito de comunicação em Paulo Freire. In: _____. **Mídia, Teoria e Política.** São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2001, p. 55-69.

LÓPEZ, Juan Camilo Jaramillo. Advocacy: uma estratégia de comunicação pública. In: KUNSCH, Margarida Maria Krholing (Org.) **Comunicação pública, sociedade e cidadania.** São Caetano do Sul (SP): Difusão Editora, 2011, p. 61-80. (Série Pensamento e Prática, 4).

_____. Propuesta general de comunicación pública**. Strategy and Management Business Review**, vol. 3, n. 2, p. 1-17, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Loes (Ed.). **O corpo educado.** Pedagogias da sexualidade. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-34.

MacCORMACK, Geoffrey. Reciprocity. **Man**, Royal Antropological Institute of Great Britain and Ireland, vol. 11, n. 1, mar. 1976, p. 89-103. Disponível em: <http: //jstor.org/stable/2800390>. Acesso em 15 de nov. de 2016.

MACHADO, Leandro. Inspirado no Chile, manual orientou ocupação de escolas por alunos em SP. **Folha de S.Paulo.** 25 de nov. de 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1710710-inspirado-no-chile-manual-orientou-ocupacao-de-escolas-por-alunos-em-sp.shtml>. Acesso em 30 de set. de 2016.

MANDELLI, Mariana. 62% das escolas estaduais de São Paulo tiveram episódios de violência em 2010. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 1 de ago. 2011, Primeiro Caderno, p. A20.

MARSHA, Levy-Warren. In a Fast-moving Thicket: Trearing Adolescents Today. **Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychoterapy**, vol. 7, n. 3, p. 192-198, july – dec. 2008.

MARTÍNEZ, M. Loreto; PEÑALOZA, Pilar; VALENZUELA, Cristina. Civic commitment in young activities: Emergent process in the development of personal and collective identity. **Journal of Adolescence,** vol. 35, p. 474-484, 2012.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MATOS, Heloiza. A comunicação pública na perspectiva da teoria do reconhecimento. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling (Org.) **Comunicação pública, sociedade e cidadania.** São Caetano do Sul (SP): Difusão Editora, 2011, p. 39-59. (Série Pensamento e Prática, 4).

_____. **Capital social e comunicação.** Interfaces e articulações. São Paulo: Summus Editorial, 2009(a).

MATOS, Heloiza Helena Gomes de. Opinião pública e conversação cívica. In: COSTA, Caio Túlio et al. **Esfera Pública, Redes e Jornalismo.** Rio de Janeiro: E-Papers, 2009(b), p. 107-122.

MATOS E NOBRE, Heloiza; GIL, Patricia Guimarães. Habermas vai para a escola pública no Brasil: ação comunicativa e engajamento cívico. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación,** año 2016, n. 25. No prelo.

MAYO, Marjorie; CRAIG, Gary. Community Participation and Empowerment: The Human Face of Structural Adjustment or Tools for Democratic Transformation? In: CRAIG, Gary; MAYO, Marjorie (Eds.). **Communitity Empowerment.** A Reader in Participation and Development. London: Zed Books, 1995, p. 1-11.

MEAD, George H. **Espíritu, Persona y Sociedade.** Desde el punto de vista del conductismo social. Bueno Aires: Paidós, 1972.

MEIRELLES, Elisa. Violência: depredação de escolas preocupa diretores. **Nova Escola**, ed. 272. São Paulo, maio de 2014. Disponível em: <novaescola.org.br/avulsas/violência-depredacao-escola-shtml>. Acesso em 26 de ago. de 2016.

MENEZES, Marilde Loiola de. Democracia de Assembleia e Democracia de Parlamento: uma breve história das instituições democráticas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 12, nº 23, p. 20-45, jan. – abr. 2010.

MICHAUD, Yves. **A violência**. Tradução de L. Garcia. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MIÈGE, Bernard. O espaço público: perpetuado, ampliado e fragmentado. **Novos Olhares**, n. 3, p. 4-11, 1º sem. de 1999.

MIGUEL, Luís Felipe. Justiça e Restauração Política em Rawls e Dworkin. **Anpocs,** Águas de Lindóia, 2012.

MOISÉS, José Álvaro. Cidadania, Confiança Política e Instituições Democráticas. In: MOISÉS, José Álvaro; MENEGUELLO, Rachel (Orgs.). **A Desconfiança Política e os seus Impactos na Qualidade Democrática**. São Paulo: Edusp, 2013, p. 27-49.

MOREY, Maribel. Reassessing Hannah Arendt´s “Reflections on Little Rock” (1959). **Law, Culture and the Humanities,** vol. 10, n.1, p. 88-110, 2014.

MORLINO, Leonardo. Analyzing Democratic Qualities. In: _____. **Changes for Democracy.** Actors, Structures, Process. Oxford: Oxford University Press, 2012, p.191-222.

MORRIS, Charles W. Introducción. George H. Mead como psicólogo y filósofo social. In: MEAD, George H. **Espíritu, Persona y Sociedad.** Desde el punto de vista del conductismo social. Buenos Aires: Paidós, 1972, p. 23-48.

MORSE, Stan; GERGEN, Kenneth J. Social comparison, self-consistency, and the concept of self. **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 16, n. 1, p. 148-156, 1970.

MOTA, André. O campo vai à cidade: o caso do Grupo Escolar Rural do Butantan. **Caderno de História da Ciência**, vol 2, p.113-138, 2006.

MOY, Patricia; SCHEUFELE, Dietram A.; HOLBERT, Lance R. Television use and social capital: Testing Putnam´s time displacement hypothesis. **Mass communication and Society**, vol. 2, n.1, p. 27-45, 1999.

MÜHL, Eldon H. A crise da modernidade inacabada e os desafios da educação contemporânea. In: DALBOSCO, Claudio A.; CASAGRANDA, Edison A.; MÜHL, Eldon H. (Orgs.) **Filosofia e Pedagogia.** Aspectos históricos e temáticos. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 109-138. (Coleção Educação Contemporânea).

MULLER, Heidi L.; CRAIG, Robert T. Introduction. In: CRAIG, Robert T.; MULLER, Heidi L. (Ed.) **Theorizing communication:** reading across traditions. Thousand Oaks (CA): Sage, 2007, p. ix-xviii.

NOBRE, Marcos. Apresentação. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica. In: HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento.** A gramática moral dos conflitos. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

NOGUERA, Pedro A. Schools, prisions, and social implications of punishment: Rethinking disciplinary practices. **Theory into Practice**, 42, p. 341-350, 2003.

NUSSBAUM, Martha. **Creando capacidades.** Propuesta para el desarrollo humano. Traducción de Albino Santos Mosquera. Buenos Aires: Paidós, 2012.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Ensino fundamental**. Disponível em: < http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio>. Acesso em 10 de out. de 2016(a).

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Ensino médio**. Disponível em: < http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/2-ensino-fundamental>. Acesso em 10 de out. de 2016(b).

OCCUPY WALL STREET. **About**. Disponível em: <http://occupywallst.org/about/>. Acesso em 20 de set. de 2016.

O´DONNELL, Guilhermo. *Accountability* horizontal e novas poliarquias. **Lua Nova,** vol. 44, p. 27-54, 1998.

O´KEEFE, Daniel J. Two Concepts of Argument. **The Journal of The American Forensic Association,** vol. XIII, n. 3, p. 121-128, Winter 1977.

OLBRICH, Erhard. Coping and Development. In: BOSMA, Harke; JACKSON, Sandy (Eds.). **Coping and Self-Concept in Adolescence.** Berlin: Springer-Verlag, 1990, p. 35-47.

OLIVEIRA, Maria José da Costa. Comunicação pública e os setores não estatais. In: OLIVEIRA, Maria José da Costa (Org.) **Comunicação pública.** Campinas (SP): Alínea, 2004, p. 187-201.

OLIVEIRA, Victor Rodrigues de; FERREIRA, Diego. Violência e Desempenho dos Alunos nas Escolas Brasileiras: uma análise a partir do SAEB 2011. **Revista Econômica,** vol. 15, n.1, 2013. Disponível em: <http: www.revistaeconomica.uff.br/index.php/revistaeconomica/article/view/49>. Acesso em 13 jan. 2015.

OROZCO, Guillermo Gómez. **La investigación em comunicación desde la perspectiva cualitativa.** La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación, 1996.

ORTEGA RUIZ, Rosario. El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. **Cuadernos de Pedagogía,** n.º 27 , p. 60-65, jun. 1998.

PAINE. Robert. What is gossip about? An alternative hypotheses. **Man,** Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, vol 2, p. 278-285, june 1967.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola.** Tradução de Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PERALVA, Angelina. **Violência e democracia.** O paradoxo brasileiro. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PIETRYKOWNSKI, Bruce. Knowledge and Power in Adult Education: Beyond Freire and Habermas. **Adult Education Quarterly**, vol. 46, n. 2, p. 82-97, Winter 1996.

POOLE, Marshall Scott. The Small Group Should Be *the* Fundamental Unit of Communication Research. In: CRAIG, Robert T.; MULLER, Heidi L. **Theorizing Communication.** Reading Across Traditions. Thousand Oaks (CA): 2007, p. 357-360.

PORTES, Alejandro. Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. **Annual Review of Sociology,** vol. 24, p. 1-24, jan. 1998.

POSSAS, Mariana Thorstensen. **Caderno Polícia e Escola**. Disponível em: <http://www.soudapaz.org/upload/pdf/cadernopol_cia_2.pdf>. Acesso em 16 de out. de 2016.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Políticas e sujeitos coletivos. Entre consensos e desacordos. **Estudos de Psicologia,** vol. 18, n. 2, p. 351-357, abr.- jun. 2013.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Saúde. Coordenação de Epidemiologia e Informação. **Boletim CEInfo Informativo do Censo Demográfico de 2010 nº 2.** Jul. 2012. Disponível em: < http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/publicacoes/Boletim_CEInfo_Censo_02.pdf > Acesso em 24 de ago. de 2016.

PUTNAM, Robert. Bowling alone: America´s declining social capital. **Journal of Democracy,** vol. 6., n. 1, p. 65-78, jan. 1995(a).

_____. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

_____. Turning in, turning out: the strange disappearance of social capital in America. **Political Science and Politics**, vol. 28, n.4, p. 664-683, dez. 1995(b).

PUTZU-WILLIAMS, Stefania. Understanding Anger. In: FRENCH, Lyn; KLEIN, Reva (Eds.). **Therapeutic Practice in Schools.** The Contemporary Adolescent: A Clinical

Workbook for Counselors, Psychotherapists and Arts Therapists. Vol 2. London and New York: Routledge, 2015, p. 71-80.

RANCIÈRE, Jacques. **O Deesentendimento.** Política e filosofia. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante.** Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RAPPAPORT, Julian. Studies in Empowerment: Introduction to the Issue. In: RAPPAPORT, Julian; SWIFT, Carolyn; HESS Robert (Eds.). **Studies in Empowerment.** Steps Forward Understanding and Action. New York: The Haworth Press, 1984, p. 1-7.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** Tradução de Jussara Simões. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RODRIGO, Susana Ridao. Técnicas de mediación. Reflexiones sobre su aplicación em contextos comunicativos interculturales. **Aposta. Revista de Ciencias Sociales,** n. 47, p. 1-24, oct. – nov. – dic. 2010. Disponível em: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/sridao.pdf>. Acesso em 6 de abr. de 2015.

RODRIGUES, Cinthia. Um em cada 11 estudantes falta à escola por medo da violência. **iG,** São Paulo, 2013. Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-06-19/um-em-cada-11-estudantes-falta-a-escola-por-medo-de-violencia.html>. Acesso em 11 de mar. de 2015.

RODRIGUES, Leonardo Pastor Bernardes. Imagens de si: experiência e intimidade em torno da prática contemporânea do selfie. **XXV Encontro Anual da Compós**. Goiás: Compós, 2016. Disponível em: <http://www.compos.org.br/biblioteca/imagensdesi_gtciber-leonardopastor 3277.pdf>. Acesso em 6 de out. de 2016.

ROMAN, Arthur Romero. Organizações: Um universo de discursos bem-ditos, mal-ditos e não-ditos. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (Org.) **Comunicação Organizacional: Linguagem gestão e perspectivas.** São Paulo: Saraiva 2009, vol. 2, p. 125-157.

ROSENBERG, Morris. **Society and the Adolescent Self-Image.** Princeton (New Jersey): Princeton University Press, 1965.

ROSSIN, Susana M. Infancia: Para qué sirve la voz? Participación de los niños, niñas y adolescentes en el proceso de mediación. **Revista Sistemas Familiares y Otros Sistemas Humanos,** Buenos Aires, año 28, nov. 2012. Disponível em: <http://www.susanarossin.com.ar/infancia-para-que-sirve-la-voz-participación-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes-en-el-proceso-de-mediacion/>. Acesso em 3 de mar. de 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação.** Tradução de Roberto Leal Ferreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014. (Paideia).

RUMO AO CAMPO. Gratidão. São Paulo**:** Grupo Escolar Alberto Torres, 1952.

RUSSO, Rodrigo; GOMES, Paulo. Estudantes de SP invadem plenário da Assembléia e pedem CPI da Merenda. 3 de maio de 2016. **Folha de S. Paulo.** Disponível em: < http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/05/1767414-alunos-secundaristas-ocupam-plenario-da-assembleia-legislativa-de-sao-paulo.shtml>. Acesso em 27 de set. de 2016.

SALEJ, Silvio. Quarenta anos do Relatório Coleman: capital social e educação. **Educação Unisinos,** vol 19, n. 2, p. 116-129, maio-ago. 2005.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia.** Campinas, vol. 22, n. 1, p. 33-41, jan.- mar. 2005.

SAMADDAR, Ramabir. **Emergence of the political subject.** New Delhi: Sage, 2009.

SÃO PAULO (Estado). ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. Decreto 43.432. São Paulo, 16 de jun. de 1964. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1964/decreto-43432-16.06.1964.html>. Acesso em 24 de ago. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). PORTAL DO GOVERNO. Governo estima mais de R$ 985 mil em prejuízos em 72 escolas vandalizadas e furtadas. 29 de dez. de 2015(a). Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia2.php?id=243965>. Acesso em 27 de ago. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **A Secretaria**. 2015(b). Disponível em: < http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria/>. Acesso em 4 de maio de 2015.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes do programa ensino integral.** 2016(a). Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf.> Acesso em 28 de set. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Estado de São Paulo. Matrículas por Rede de Ensino segundo Nível de Ensino.** 2015(c). Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1128.pdf>. Acesso em 21 de out. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Gestão democrática.** 2016(b). Disponível em: < http://www.educacao.sp.gov.br/gestaodemocratica>. Acesso em 21 de out de 2016.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Idesp. Boletim da Escola.** 2016(c). Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2015/004157.pdf. Acesso em 6 de out. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Reorganização Escolar é adiada para garantir o diálogo com comunidade escolar em 2016**. 17 de dez de 2015(d). Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao>. Acesso em 27 de ago. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Saresp. Sistema de Avaliação.** 2016(d). Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em 6 de out. de 2016.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Sistema de Proteção Escolar**. 2015(e). Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/spec/>. Acesso em 4 de maio de 2015.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Um dos focos da Educação paulista, ensino integral está presente em mais de 500 unidades escolares**. Jun. de 2016(e). Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral/. Acesso em 28 de setembro de 2016.

SARTRE, Jean-Paul. Existencialismo é humanismo. In: MARÇAL, Jairo (org.) **Antologia de Textos Filosóficos.** Curitiba: SEED, p. 616-639, 2009.

SARTRE, Jean-Paul. **Search for a Method.** Translated by Hazel E. Barnes. New York: Vintage Books, 1968.
SEARLE, John R. **Expression and Meaning.** Studies in the Theory of Speech Acts. New York: Cambridge University Press, 1979.

SEARLE, John R. Meaning and Speech Acts. **Philosophical Review**, vol. 71, n.4, p. 423-432, oct. 1962.

SEIBOLD, David R.; MEYERS, Renee A. Group Argument. A Structuration Perspective and Research Program. **Small Group Research**, vol. 38, n. 3, p. 312-336, june 2007.

SEIBOLD, David R.; WEGER JR., Harry W. The Conversational Argument. Coding Scheme. In: VANLEAR, C. Arthur; CANARY, Daniel J. (Eds.). **Researching Interactive Communication Behavior.** A Sourcebook of Methods and Measures. Thousand Oaks (CA): Sage, 2017, p.159-173.

SEIJO, Juan Carlos Torrego; GONZÁLEZ, Arturo Galán. Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. **Revista de Educación**, 347, p. 369-394, sept.- dic. 2008.

SELLER, Enrique Pastor. La mediación como intervención interdisciplinar: una aproximación a los ámbitos y modelos de mediación en España. **Publicatio UEPG. Ciências Sociais Aplicadas**, vol. 21, n. 1, p. 9-16, enero - jul. 2013.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça.** Tradução de Denise Bottman e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Desenvolvimento como Liberdade.** Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENFT, Theresa M.; BAYM, Nancy K. What does the selfie say? Investigating a global phenomenon. **International Journal of Communication**, v. 9, p. 1.588-1.606, 2015. Disponível em: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/4067/1387>. Acesso em 6 de out. de 2016.

SENNETT, Richard. **Juntos.** Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SERRANO, Maria Paz García-Longoria; GUTIÉRREZ, Reyna Lizeth Vázquez. La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaría. Un estudio em institutos de la región de Murcia. **Comunitaria: International Journal of Social Work and Social Sciences,** vol. 5, p. 112-136, enero 2013.

SERVIAN, Richard. **Theorising Empowerment.** Individual Power and Community Care. Bristol (UK): The Policy Press, 1996.

SEVERNINI, Edson; FIRPO, Sergio. The relationship between school violence and student proficiency. **Texto para discussão**, 236. FGV-EESP, 2009.

SHAH, Dhavan V.; McLEOD, Jack. M.; YOON, So-Hyang. Communication, Context and Community. An Exploration of Print, Broadcast and Internet Influences. **Communication Research,** vol. 28, n. 4, p. 464-506, aug. 2001.

SHAILOR, Jonathan. Desenvolvendo uma Abordagem Comunicacional à Prática da Mediação: Considerações Teóricas e Práticas. In: SCHNITMAN, Dora Fried; LITTLEJOHN, Stephen W. **Novos Paradigmas em Mediação.** Tradução de Jussara Haubert Haubert Rodrigues e Marcos A.G. Domingues Consultoria. Supervisão técnica de Helena Centeno Hintz. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 71-84.

SHERER, Penchan; SHERER, Moshe. Witnessing Violence Against High School Students in Thailand. **International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology,** vol. 58, n. 5, p. 567-589, 2014.

SCHILLING, Flávia. Indisciplina, violência e o desafio dos Direitos Humanos nas escolas. **Revista da Educação,** Apeoesp, n. 16, mar. 2003. Disponível em <http://www.apeoesp.org.br/revistaeducação/revistaeducacao5.htm>. Acesso em 18 de nov. de 2014.

SCHNITMAN, Dora Fried. A Mediação: Novos Desenvolvimentos Geradores. In: SCHNITMAN, Dora Fried; LITTLEJOHN, Stephen W. **Novos Paradigmas em Mediação.** Tradução de Jussara Haubert Haubert Rodrigues e Marcos A. G. Domingues Consultoria. Supervisão técnica de Helena Centeno Hintz. Porto Alegre: Artmed, 1999(a), p. 102-124.

SCHNITMAN, Dora Fried. Novos Paradigmas na Resolução de Conflitos. In: SCHNITMAN, Dora Fried; LITTLEJOHN, Stephen W. **Novos Paradigmas em Mediação.** Tradução de Jussara Haubert Haubert Rodrigues e Marcos A. G. Domingues Consultoria. Supervisão técnica de Helena Centeno Hintz. Porto Alegre: Artmed, 1999(b), p. 17-27.

SHOJI, Megan N.; HASKINS, Anna R.; RANGEL, David E.; SORENSEN, Kia N. The emergence of social capital in low-income Latino elementary schools. **Early Childhood Research Quarterly**, vol. 29, p. 600-613, 2014.

SHUKLA, Archana; DIXIT, Tanya. Interpersonal Communication Among Adolescents. **Journal of Psychossocial Research**, vol. 10, n. 2, p. 327-336, 2015.

SILVA, Livia Sousa da; MENDONÇA, Kátia Marly Leite. A violência escolar em matérias de jornal: um imaginário construído em Belém-PA. **Comunicação & Educação,** Ano XX, n.º 1, p. 39-49, jan.- jun. 2015.

SILVEIRINHA, Maria João. Esfera Pública. In: CORREIA, João Carlos; FERREIRA, Gil Baptista; ESPÍRITO SANTO, Paula do (Orgs.). **Conceitos de Comunicação Política.** Covilhã (Portgual): LabCom Books**,** 2010, p. 33-42.

SMITH, Melinda. Resolução de Conflitos para Crianças, Jovens e Famílias. In: SCHNITMAN, Dora Fried; LITTLEJOHN, Stephen W. **Novos Paradigmas em Mediação.** Tradução de Jussara Haubert Haubert Rodrigues e Marcos A.G. Domingues Consultoria. Supervisão técnica de Helena Centeno Hintz. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.160-167.

SODRÉ. Muniz. **A Ciência do Comum**. Notas para o Método Comunicacional. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOMERS, Margaret. The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach. **Theory and Society**, vol. 23, n. 5, p. 605-649, oct. 1994.

SOUZA, Jessé. A dimensão política do reconhecimento social. In: AVRITZER, Leonardo; DOMINGUES, José Maurício. **Teoria social e modernidade no Brasil.** Belo Horizonte: UFMG, 2000, p. 159-206.

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflituosidade,** vol. 1, n. 1, p. 1-28, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Caderno de pesquisa. Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, n.104, 1998.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa.** v.27, n.1, p. 87-103, jan.- jul. 2001.

STANTON-SALAZAR, Ricardo D. A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths. **Harvard Educational Review**, vol. 67, n. 1, p. 1-41, 1997.

STEINER, Jürg et al. **Deliberative Politics in Action**: Crossnational Study of Parliamentary Debates. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 2004.

STEINER, Jürg. **The Foundations of Deliberative Democracy.** Empirical Research and Normative Implications. New York: Cambridge University Press, 2012.

SWIFT, Carolyn. Foreword Empowerment: An Antidote for Folly. In: RAPPAPORT, Julian; SWIFT, Carolyn; HESS, Robert (Eds.). **Studies in Empowerment.** Steps Forward Understanding and Action. New York: The Haworth Press, 1984, p. xi-xv.

TARRANT, Mark et al. Social identity in adolescence. **Journal of Adolescence**, vol. 24, p. 597-609, 2001.

TAVARES, Priscilla Albuquerque; PIETROBOM Francine. Fatores associados à violência escolar no estado de São Paulo. **Working Paper.** Center for Applied Microeconomics – FGV/SP, jan. de 2015. Disponível em: < http://cmicro.fgv.br/sites/cmicro.fgv.br/files/arquivos/WP_1_2015.pdf>. Acesso em 16 de nov. de 2016.

TAYLOR, Charles. **Sources of the Self**. The Making of the Modern Identity. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1989.

TAYLOR, James R. et al. Communication as the Modality of Structuration. In: CRAIG, Robert T.; MULLER, Heidi L. **Theorizing Communication.** Readings Across Traditions. Thousand Oaks (CA): 2007, p. 391-404.

THOMAS, Jenny. **Meaning in Interaction.** An Introduction to Pragmactis. Essex: Pearson Education, 1995.

TODOROV, Tzvetan. **Os inimigos íntimos da democracia.** Tradução de Joana Angélica d´Avila Melo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

TOKARNIA, Mariana. **Contrários a novo modelo de gestão, estudantes ocupam 27 escolas em Goiás.** 25 de jan. de 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-01/contrarios-novo-modelo-de-gestao-estudantes-ocupam-27-escolas-em-goias>. Acesso em 21 de out. de 2016.

TOLONEN, Tarja. Social and cultural capital meets youth research: A critical approach. In: HELVE, Helena; BYNNER, John (Eds.) **Youth and social capital**. London: The Tufnell Press, 2007, p. 29- 42.

TOMAZELA, José Maria. Diretora denuncia depredação em escola ocupada em Bauro. **O Estado de S. Paulo**, 11 de dez. de 2015. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,diretoria-denuncia-furto-de-merenda-e-depredacao-em-escola-ocupada,10000004605>. Acesso em 27 de ago. de 2016.

TORRES, Carlos Alberto; MORROW, Raymond Allen. Paulo Freire, Jürgen Habermas, and critical pedagogy: Implications for comparative education. **Melbourne Studies in Education,** vol. 39, n. 2, p. 1-20, 1998.

TOULMIN, Stephen Edelston. **The Uses of Argument.** Cambridge: Cambridge University Press, 1964.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SÃO PAULO. **Fórum Digital do Butantã completa um ano de sua inauguração.** 6 de set, de 2012. Disponível em: <http://www.tjsp.jus.br/Institucional/CanaisComunicacao/Noticias/Noticia.aspx?Id=15560>. Acesso em 24 de ago. de 2016.

TYSZKOWA, Maria. Coping with Difficult School Situations and Stress Resistance. In: BOSMA, Harke; JACKSON, Sandy (Eds.). **Coping and Self-Concept in Adolescence.** Berlin: Springer-Verlag, 1990. p. 187-201.

UNESCO. **Um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Unesco, 2010.

USLANER, Eric. Social capital and the net. **Communication of the ACM**, vol. 43, n. 12, pp. 60-64, dec. 2000.

VALDIVIESO, Patricio; VILLENA-ROLDÁN, Benjamín. Opening the Black Box of Social Capital Formation. **American Political Science Review**, vol. 108, n. 1, p. 121-143, feb. 2014.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Text and context**: explorations in the semantics and pragmatics of discourse. London: Longman, 1980.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Introduction: Dialogue as Discourse and Interaction. In: VAN DIJK, Teun Adrianus (Ed.). **Handbook of Discourse Analysis, vol. 1,** Disciplines of Discourse. Longon: Sage, 1985, p. 1-11.

VELHO, Gilberto. Violência e conflito nas grandes cidades contemporâneas. In: VIII Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra (Portugal), 16-18 set., 2004.

VERAS, Viviane. Our word is our bond: o compromisso de Austin. **Caderno de Estudos Lingüísticos,** Unicamp, Campinas, vol. 30, p. 93-97, jan.- jun. 1996.

VIANA-ORTA, María Isabel. Aims or purposes of school mediation in Spain. **New Approaches in Education Research,** vol. 2, n.1, p. 32-38, jan. 2013.

WIDE, Jerry. **Anger Management in Schools**. Alternative to Student Violence. 2nd Edition. Lanham (Maryland): R&L Education, 2002.

WINNICOTT, Donald Woods. **Collected Papers**. Through Paediatrics to Psycho-Analysis. London: Tavistock Publications, 1958.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Philosophical Investigations I. In: _____. **Philosophical Investigations**. Translated by G.E.M. ANSCOMBE. London: Basil Blackwell, 1958, p. 2e-172e.

WOLTON, Dominique. **Pensar a comunicação.** Tradução de Zélia Leal Adghirni. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso.** Planejamento e Método. 2. ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** Vol.16, n. 45, p. 1-16, fev. 2001.