Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Mônica Guimarães Teixeira do Amaral

A trama e a urdidura entre as culturas juvenis
e a cultura escolar:
a “eróptica” como método de pesquisa
e de ruptura de campo

São Paulo
2009

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Mônica Guimarães Teixeira do Amaral

**A trama e a urdidura entre as culturas juvenis
e a cultura escolar:
a “eróptica” como método de pesquisa
e de ruptura de campo**

Tese de Livre-Docência apresentada à
Faculdade de Educação da USP para
obtenção do título de Livre-Docente em
Educação.

Área de concentração: Psicologia e
Educação.

São Paulo
2009

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.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Folha de aprovação

Mônica Guimarães Teixeira do Amaral

A trama e a urdidura entre as culturas juvenis e a cultura escolar: a “eróptica” como método de pesquisa e de ruptura de campo.

Tese de Livre-Docência apresentada à Faculdade de Educação da USP para obtenção do título de Livre-Docente em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof.^o.

Instituição:

Assinatura: _____

Prof.^o.

Instituição:

Assinatura: _____

Prof.^o.

Instituição:

Assinatura: _____

Prof.^o.

Instituição:

Assinatura: _____

Prof.^o.

Instituição:

Assinatura: _____

Dedicatória

À memória de meu tio, querido amigo e mestre, Professor Celso Mendes Guimarães, que me fez trilhar um caminho fértil no campo filosófico.

À memória de Fábio Herrmann, caro analista e mestre, que despertou o meu olhar para a dimensão estética da psicanálise.

Agradecimentos

À FAPESP, que possibilitou a realização da pesquisa no âmbito do Programa de Melhoria do Ensino Público, concedendo-me financiamento integral ao projeto;

à Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Cortez C. de Souza, que me ofereceu apoio e estímulo à elaboração de minha tese de livre-docência;

aos colegas da área de psicopedagogia e psicanálise de meu Departamento, que me concederam os afastamentos possíveis para a realização da pesquisa;

ao Prof^o. Dr^o. Luiz Antonio C. Nabuco Lastória, amigo e interlocutor refinado no debate da Teoria Crítica e cultura contemporânea, que muito me auxiliou no tratamento teórico das nuances entre campos epistemológicos distintos;

à Prof^a. Dr^a. Iray Carone, estudiosa da teoria estética musical de Adorno, que me fez pontuações críticas importantes para a elaboração do presente trabalho de tese;

à Camila Salles Gonçalves, que me instigou a adentrar nos estudos de Nietzsche, em seus estimulantes seminários de psicanálise e filosofia;

a Alan V. Meyer, que me fez avançar em minhas interpretações;

aos alunos da EMEF José de Alcântara Machado Filho, que me fizeram descobrir a dimensão crítica e irreverente do *hip-hop* e do *funk* e me permitiram ousar com a “*eróptica*” de Canevacci;

aos professores pesquisadores da EMEF José de Alcântara Machado Filho, que apostaram em um projeto de “ruptura de campo” com a tradição da cultura escolar;

aos meus ex-orientandos e orientandos, Tatiana, Edson, Maíra, Selma e Luiz, que participaram ativamente da coordenação e execução dos subgrupos de pesquisa, oferecendo apoio intelectual e orientação aos professores da escola pesquisada;

ao Edson, que fez a revisão integral do texto, com a dedicação que lhe é habitual;

ao meu filho Guilherme e à Lu, que me ofereceram o apoio necessário para me dedicar à elaboração final da tese;

ao meu sobrinho Marcos Amaral, que muito me estimulou no debate sobre Nietzsche;

sem os quais não teria sido possível a realização deste trabalho.

Supondo que a verdade seja uma mulher – Não seria bem fundada a suspeita de que todos os filósofos, na medida em que foram dogmáticos, entenderam pouco de mulheres? De que a terrível seriedade, a desajeitada insistência com que até agora se aproximaram da verdade, foram meios inábeis e impróprios para conquistar uma dama? É certo que ela não se deixou conquistar – e hoje toda espécie de dogmatismo está de braços cruzados, triste e sem ânimo.

Prefácio de *Além do bem e do mal* (Nietzsche, 2008, p.7)

Resumo

AMARAL, M.G.T. do. **A trama e a urdidura entre as culturas juvenis e a cultura escolar: a “eróptica” como método de pesquisa e de ruptura de campo.** 2009. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

A irreverência e a criticidade de alguns *rappers* e o gingar alegre do corpo erótico proposto pelo *funk*, ambos cultivados na periferia das grandes cidades brasileiras, sugerem um novo cenário para as metrópoles do País, em que a pluralidade da arte juvenil surge como forma de enfrentamento das marcas deixadas por fraturas sociais profundas. E o fazem reatando a antiga concepção ‘policromática’ da arte – presente entre os gregos, assim como nas raízes africanas da música e da dança – ao mesmo tempo em que retomam a força da tradição oral convertendo-a em “atos de linguagem”. À estética subversiva do *hip-hop*, o *funk* acrescenta o humor, que associado ao lado agressivo e sensual de suas danças, constitui uma crítica social de outra ordem. Somente uma etnografia do olhar que apanhe a dimensão erótica – a “eróptica”, segundo Canevacci – e irreverente destas manifestações pode nelas identificar uma estética afirmativa e crítica, como diria Nietzsche, capaz de produzir uma verdadeira reversão dos valores em nossa sociedade.

Apoiados em ideias como essas e em alguns conceitos-chave, como a “*visão dionisíaca de mundo*”, “*estética extrema*” e “*transvaloração dos valores*”, defendidos por Nietzsche, e o “*erotismo*”, como o concebeu Bataille, consideramos que seria importante situar as rupturas – conceitual e de campo – conforme definidas por Herrmann, envolvidas na reconstrução das noções de autoridade e tradição na sociedade contemporânea a partir das tendências apontadas em particular pelo *rap* e pelo *funk*.

Inspirando-nos, ainda, em autores que procederam à crítica da modernidade, como Adorno e Hannah Arendt, e avançando em direção àqueles que já não acreditavam mais na potência crítica de uma “razão transtornada”, considerados autores pós-modernos – tais como Bataille, Bauman, Lipovetsky e Canevacci – procurou-se aprofundar o debate sobre em que medida as manifestações culturais juvenis – a despeito do fato de constituírem um campo, na maior parte das vezes, marginalizado da cultura escolar – revelam o essencial para se repensar diversos pontos nevralgicos da escola pública hoje, tais como: a autoridade do professor, a relação entre as gerações, as atuações-limite dos adolescentes, a arte e a ciência, as posturas

do professor em sala de aula que oscilam entre a sedução, o abandono e o autoritarismo; as tensões entre a formação oficial especializada e utilitarista e uma formação multiculturalista comprometida com a diversidade étnica e cultural; ou ainda, entre o conservadorismo da cultura escolar e a moral transgressora das culturas juvenis, etc. Consideramos, de outro lado, as relações entre o processo de globalização e a precarização do trabalho do professor, bem como suas consequências sobre a formação intelectual e emocional do docente. Fatores que parecem incidir sobre o prestígio social e a autoridade do professor em sala de aula, essenciais ao trabalho de transmissão docente.

Palavras-chave: Cultura escolar e culturas juvenis – *eróptica* – ruptura de campo – estética extrema – *hip-hop e funk* – transvalorização da escola pública

Abstract

AMARAL, M.G.T. do. **The weft and warp between youth cultures and school culture: the “eroptica” as research method and field rupture.** 2009. Thesis (Habilitation degree – “Livre-docência”) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009..

Some *rappers*’ irreverence and criticism as well as the happy swing of the erotic body as proposed by *funk*, both fostered in the suburbs of large Brazilian cities, suggest a new scenario to the metropolis in the country. The plurality in youth art comes up as a way to face the marks left by deep social fractures. It’s done by reconnecting with the ancient polychromatic conception of art – as present among the Greeks as well as in the African roots in music and dance – and at the same time they recall the power of oral tradition by converting it into “acts of language”. To the subversive aesthetics of *hip-hop*, *funk* adds humor, which is associated to the aggressive and sensual side of its dances and constitutes another order of social criticism. Only an ethnography of the “look” which catches the erotic and irreverent dimensions – the “eroptica”, according to Canevacci – is able to identify them as affirmative and critical aesthetics, as Nietzsche would say, able to produce a true reversal of values in our society.

Based on such ideas and some key concepts like the “Dionysian vision of the world”, “extreme aesthetics” and “revaluation of values”, as defended by Nietzsche, and “eroticism” as conceived by Bataille, we consider it is important to place the ruptures, both conceptual and of field, as defined by Herrmann, which are involved in the reconstruction of the notions of authority and tradition in the contemporary society through the trends shown in particular by *rap* and *funk*.

Also inspired in authors who proceeded with the critique of modernity like Adorno and Hannah Arendt, and moving towards those who no longer believed in the critical power of a “deranged reason”, the so-called post-modern authors – like Bataille, Bauman, Lipovetsky and Canevacci – we sought to deepen the debate on to what extent the youth cultural manifestations – although they constitute a field most times marginalized from school culture – may reveal the essence to think over several nevralgic points in public school today as they involve issues like the teachers’ authority, the relation between generations, the teenagers’ acting-out, art and science, the teachers’ attitudes in the classroom ranging from seduction, abandonment and authoritarianism, the tensions between the official specialized

and utilitarian formation and a multicultural formation committed to ethnic and cultural diversity, or even more: the conservatism in school culture and the transgressing moral of youth cultures, etc. On the other hand, we consider the relationship between globalization and teacher's precarious work condition, as well as its consequences on the teacher's intellectual and emotional formation. These factors seem to affect the teachers' social prestige and authority in the classroom, essential to their work of transmission.

Key-words: school culture and youth cultures – *eroptica* – field rupture – extreme aesthetics
– *hip-hop* and *funk* – revaluation of public school.

Lista de abreviaturas

CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola
CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CNE – Conselho Nacional de Educação
DER – Departamento Estadual de Estradas de Rodagem
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
ENC – Exame Nacional de Cursos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ICE – Instituto de Cidadania Empresarial
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
JEI – Jornada Especial Integral
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
ONG – Organização não governamental
PIC – Projeto Intensivo do Ciclo I
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TOF – Toda Força ao 1º Ano
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Sumário

Parte 1: A proposição do problema de pesquisa	14
I. Introdução	15
II. A crise da autoridade e da tradição, segundo Hannah Arendt: suas incidências no âmbito da educação	26
III. Revisão crítica da literatura acerca da escola pública brasileira e de seus impasses, com ênfase na temática do declínio da autoridade do professor e a precarização de suas condições de trabalho: um contraponto à nossa pesquisa de campo	31
IV. A atualidade das ideias de Nietzsche a propósito da cultura e da crise da modernidade nos estabelecimentos de ensino	64
Parte 2: A “eróptica” como método de pesquisa e de intervenção na escola	71
V. As culturas juvenis e a escola: um novo campo de possibilidades para a pesquisa	71
VI. Do método etnográfico pós-moderno ao método psicanalítico de ruptura de campo: afinidades eletivas	105
VI.1. Em direção a uma epistemologia <i>sui generis</i> : o método psicanalítico como ruptura de campo e de construção de uma nova tessitura da experiência	157
Parte 3: A “eróptica” como método de interpretação	160
VII. Da antropologia de Canevacci à filosofia dionisíaca: de Bataille a Nietzsche, uma inversão no tempo?	160
VIII. Nietzsche e o debate contemporâneo em torno da metafísica do artista e o fim da metafísica	178
IX. A visão dionisíaca de mundo e a origem da tragédia, segundo Nietzsche	191
X. A genealogia da moral e a vontade de poder: uma chave de leitura para as denúncias das culturas juvenis	231
Parte 4: As culturas juvenis e o debate sobre a pós-modernidade	258
XI. As culturas eXtremas juvenis e o pensamento filosófico e antropológico pós-moderno: uma forma de repensar as noções de tradição e autoridade na modernidade	258
Parte 5: A letra, a música e a dança reunidas na arte juvenil de protesto	263
XII. O rap, o hip-hop e o funk: a “eróptica” da arte juvenil invade a cena das metrópoles brasileiras	263
XII.1. Quando a irreverência do rap se faz sentir no espaço escolar	263
XIII. O rap e o hip-hop: a presença de uma concepção dionisíaca de mundo na arte juvenil de origem afro-americana?	265
XIV. A estética irreverente e negativa do hip-hop	271
XV. De que realidade “brasileira” esses jovens estão falando?	273

XVI. E a proposta do <i>funk</i> carioca – um produto massificado ou uma estética erótica irreverente de novo tipo?.....	275
XVII. Da estética irreverente à elaboração de um luto tornado possível através da música de protesto e da dança erótica.....	281
XVIII. A erótica das culturas juvenis: uma ruptura possível na cultura escolar?	284
XIX. A título de conclusão: como repensar as ideias de fundação e tradição, associadas à noção de autoridade, a partir da ruptura conceitual proposta pelas culturas juvenis eXtremas?.....	287
Referências bibliográficas	295
Anexos.....	308
Anexo I.....	308
Anexo II	310
Anexo III	316
Anexo IV	317
Anexo V	323

Parte 1: A proposição do problema de pesquisa

I. Introdução

Em pesquisas realizadas anteriormente no âmbito escolar, procuramos apreender o *mal-estar* reinante nas escolas públicas¹, procedendo à investigação das relações de sentido que permeavam as atuações-limite² dos jovens – em suas vertentes clínica e socioeducativa – centrando nossa atenção na qualidade do vínculo estabelecido entre professores e alunos e, em última instância, no interesse destes últimos pelo saber que lhes era oferecido pela escola. Estávamos atentos à complexidade do campo transferencial³ que se estabelecia entre professores e alunos, mas também entre os professores e os elementos considerados “estranhos” à cultura escolar (como alunos de fora, pais, profissionais e ONGs com propostas de desenvolver projetos na escola). Na verdade, interessou-nos investigar em que medida estas atuações-limite entre os jovens não seriam uma forma, no limite, desesperada e desesperançada de se constituírem como sujeitos em uma sociedade que não lhes oferecia o esteio necessário às suas experimentações, visando à construção de um projeto para suas vidas. De outro lado, pareceu-nos que o mundo adulto não se encontrava preparado para acolher as angústias e os chamados juvenis em direção a outro tipo de relação com o legado da cultura ocidental.

Dentre as questões que nos chamou a atenção, salientamos o desânimo da maioria dos docentes entrevistados diante do que reconheciam como perda de prestígio do professor e de sua autoridade. Sentiam-se ameaçados por todos os lados: a) pelos alunos, que não lhes obedeciam, fazendo algazarra em sala de aula e chegando até mesmo a lhes desrespeitar quando lhes era exigida uma “postura de aluno em sala de aula” (termo usado para se referir

¹ Por meio de um estudo de caso de uma Escola Estadual do Ensino Médio e atendimento clínico em um Centro de Referência do Adolescente da Prefeitura de São Paulo, acompanhado de ampla revisão bibliográfica, como parte do projeto de pesquisa anterior, apresentado à USP (RDIDP), sob o título: “Projeto de pesquisa piloto para se pensar sobre políticas públicas de atenção à saúde mental do adolescente: uma articulação entre as dimensões socioeducativa e terapêutica” (FEUSP, 2004).

² Entendemos a atuação-limite como uma atuação do mundo psíquico no mundo externo ou no próprio corpo, sem se encontrar acompanhada de elaboração mental, podendo referir-se, no campo clínico, seja a uma atuação do mundo psíquico no limite entre o mundo interior e o mundo exterior (típico dos casos-limite), seja a uma passagem ao ato (próprio ao funcionamento psicótico). Pode traduzir-se por sérios distúrbios alimentares (anorexia e bulimia), ou por comportamentos antissociais, ou ainda por meio de ações violentas contra o outro ou contra o próprio sujeito. A esse respeito, cumpre acrescentar que Ph. Jeammet e Corcos (2005b) contrapõem esses comportamentos considerados patológicos entre os adolescentes a outros que, a despeito da fragilidade narcísica subjacente, podem conferir à vida do jovem uma “virada criativa”.

³ Reinterpretamos este conceito em um sentido ampliado, estendendo-o para além do âmbito delineado pela psicanálise, que o circunscreve à relação analítica, cujos protótipos de relações infantis são atualizadas na relação entre professor e aluno, mas que, a nosso ver, sofrem um outro tipo de atualização que diz respeito aos efeitos desagregadores da contemporaneidade (hipermoderna, para alguns) sobre o processo de construção e desconstrução da identidade do jovem de hoje.

ao comportamento adequado à cultura escolar tradicional) ou mesmo concentração nas atividades em sala de aula; b) pela Secretaria da Educação, que lhes demandava sempre mais competência para lidar com os conteúdos e a inclusão dos diferentes; c) pelos pais, que lhes exigiam maior envolvimento nas atividades extraescolares; d) pelos profissionais, que vinham “lhes ensinar” o que estavam cansados de saber – ou seja, como dar aula.

De outro lado, os alunos pareciam cada vez mais indiferentes ao que os professores, ou a escola lhes ofereciam, restando-lhes o prazer de estar uns com os outros, de relaxar e nada fazer que lhes custasse muito envolvimento ou esforço. Parecia que estávamos diante da típica turma *bof*⁴.

A lacuna entre o passado e o futuro – considerada central por Hannah Arendt (1992) para se compreender o declínio da autoridade, assim como a perda de referência na tradição (greco-romana) da Civilização Ocidental – fazia-se ali presente por meio do mais completo descompasso entre as expectativas dos professores e as dos alunos, inclusive no que diz respeito ao significado da escola, que parecia perder espaço em relação a outros meios propiciadores de formação para a atual juventude.

Em uma época em que prevalecem a solidão absoluta e, em contrapartida, uma complacência ao exibicionismo e ao voyeurismo, pareceu-nos fundamental ter um olhar voltado à intimidade do sujeito psíquico em formação que, na adolescência, fica mais exposta diante da explosão da sexualidade. Segundo Kristeva (1997)⁵, a adolescência tenderia a se abrir mais facilmente ao recalcado, sendo por isso o espelho da sociedade, como bem salienta Jeammet (2005a)⁶. Ou mais especificamente, o “espelho retrovisor”⁷ da história, ao denunciar, no caso do Brasil, as bases em que foi construída uma sociedade marcada pela desigualdade e injustiça sociais.

É preciso observar que vivemos em uma sociedade, como sustenta Bauman (1998)⁸, em que prevalece o sonho estético da pureza, eliminando o que não é harmonioso e, desse modo, instaurando um programa totalitário de nada deixar fora do lugar, mas que é gradualmente substituído por uma série de estratégias de desregulamentação e de privatização da existência pública dos indivíduos, de modo a manter a angústia da incerteza cada vez mais atrativa, com o aumento da liberdade concedida ao cidadão que a acompanha;

⁴ Termo utilizado na França que demonstra o tédio dos jovens para com tudo que venha do mundo adulto.

⁵ Kristeva, J. *As novas doenças da alma*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1997.

⁶ Jeammet, Ph. Adolescência: espelho da sociedade. In: *IDE*, vol. 41, 2005a, pp. 138-143..

⁷ Termo utilizado por Novaes, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: Almeida, M.I.M. de. *Culturas jovens – novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006, pp. 105-120.

⁸ Bauman, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

este, convertido em fiel consumidor da sociedade de massas, troca a segurança de outrora pela liberdade de busca de novas sensações.

No campo da psicanálise, admite-se que enquanto o segredo da repressão sexual de outrora era apresentar a satisfação como uma promessa rompida, na atualidade, o desejo sexual explode em fragmentos como forma de claudicar, ou mesmo mutilar toda e qualquer expressão sincera da mesma, o que, segundo Herrmann (1989)⁹, estaria fragmentando o próprio corpo sexual erótico.

E quais seriam as incidências dessas tendências socioculturais na escola, concebida neste trabalho como campo de formação cultural e de (des) construção das subjetividades juvenis?

Zelcer (2006)¹⁰ sustenta que, perante a falência do Estado Nacional e de sua substituição pelo mercado, a escola ficou à deriva. Os alunos, por sua vez, não são mais os mesmos, uma vez que suas subjetividades se veem atravessadas pelas novas formas de comunicação instauradas pela internet e pelo tempo fluido que a caracteriza, colocando a escola em desajuste com os hábitos de percepção e de atenção do corpo discente. Hábitos estes que se encontram pautados pela simultaneidade, exiguidade e a descontinuidade no tempo e no espaço. Algo muito próximo da ideia sugerida por Giddens (1991)¹¹ relativa aos mecanismos de *desencaixe institucional* postos em marcha pelo avanço da globalização que, no caso, incidiriam não apenas nas relações de trabalho e interpessoais, como também no psiquismo dos alunos.

Estudos como esses, empreendidos por nós no campo da psicanálise e educação assim como na docência para a Licenciatura, nos fizeram atentar particularmente para as possibilidades de subjetivação/dessubjetivação do adolescente no mundo de hoje – em que participam a expressão alternada do desejo pelo outro e o retorno sobre sua própria intimidade – um movimento que não se faz sem percalços, uma vez que se vê restringido, quando não impedido, pela fragmentação e descontinuidade das relações.

Se não há mais espaço para o segredo, a solidão e a intimidade, substituindo-se os processos de interiorização pelo ato puro, urge uma reflexão que se coloque na direção de humanizar a constituição do campo erótico. Para tanto, faremos uma discussão sobre a

⁹ Herrmann, F. Interpretação: a invariância do método nas várias teorias e práticas clínicas. In: Figueira, S.A. (org.). *Interpretação: sobre o método da psicanálise*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1989.

¹⁰ Zelcer, M. Novas lógicas e representações na construção de subjetividades: perplexidade na instituição educativa. In: Amaral, M. do (org.). *Educação, psicanálise e direito: combinações possíveis para se pensar a adolescência na atualidade*. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2006, pp. 101-132.

¹¹ Giddens, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

intrincada questão da pós-modernidade, assim denominada por alguns autores, ou da hipermodernidade, como outros concebem as tendências do mundo contemporâneo, compreendendo-as como fenômeno social que incide sobre a cultura e a vida societária e que se traduz, muitas vezes, de modo nada silencioso, particularmente no campo psíquico dos sujeitos em formação.

Diante de tudo isso, foi ficando cada vez mais claro que era necessário conhecer o que pensavam os jovens, quais eram as manifestações culturais que mais lhes interessavam e porque consideravam que a escola tinha cada vez menos a lhes oferecer – enfim, o porquê do desencanto com a escola. De outro lado, era preciso romper com a resistência por parte dos professores e da própria escola em repensar seu modo de funcionamento, suas prioridades e sua própria concepção acerca do exercício da autoridade em sala de aula. E fazê-los ver que o desinteresse dos alunos em relação ao intercâmbio com o mundo adulto provavelmente fosse um sintoma de que a escola não correspondia mais às necessidades do corpo discente no tocante ao seu crescimento emocional e intelectual.

Movidos por estas preocupações, realizamos outra pesquisa em uma escola pública¹², a partir da qual delineamos o escopo teórico e metodológico da presente tese de livre-docência, considerando que seria importante situar a ruptura conceitual e de campo envolvida na reconstrução das noções de autoridade e tradição na sociedade contemporânea a partir das tendências apontadas em particular pelo *rap* e pelo *funk*, duas culturas juvenis cultivadas pelos jovens pobres das metrópoles brasileiras.

O objetivo inicial dessa pesquisa era fazer um levantamento das culturas juvenis presentes no cotidiano dos alunos das 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, como forma de identificar os interesses dos alunos, uma vez que a escola, como transmissora de conhecimento ou mesmo como potencializadora de uma formação profissional (técnica ou de nível superior), não parecia mais se constituir em principal motivação para o corpo discente. Ao envolver os professores como pesquisadores de sua própria situação de trabalho e assim

¹² Sob o título: “*Culturas juvenis X cultura escolar: como repensar as noções de tradição e autoridade no âmbito da educação?*” (FAPESP, 2006/2008). Cito alguns dos membros de nossa equipe de pesquisa: Tatiana Karinya Rodrigues (Bolsista técnica, Mestre pela FEUSP), Edson Yukio Nakashima (Mestre pela FEUSP) e Maíra Soares Ferreira (Mestranda pela FEUSP), estes últimos contavam com bolsa de mestrado da FAPESP; Luiz Abbonddanza, estudante da Licenciatura e colaborador da pesquisa; os professores da EMEF José de Alcântara Machado Filho: Ana Perón, Fábio Smigelskas, Izabel Conceição Silva, Keila Rodrigues, Lígia Oliveira de Azevedo, Márcia Troetschel, Rodrigo Pinho, Maria Cecília de Oliveira, Maria Rita Pereira da Silva, Maria Verônica de Oliveira, Marilene de Campos Mendes, Marina Borges Marinho, Terezinha Ledo e Silas Corrêa Leite, também escritor e poeta.

fazê-los repensar suas noções de autoridade e de intercâmbio entre as gerações, passamos a investigar em que medida a cultura escolar poderia se beneficiar de uma aproximação intelectual e afetiva do amplo espectro de manifestações culturais juvenis e, desse modo, repensar a questão da autoridade do professor. No entanto, como veremos no capítulo seguinte, os embates com a burocracia do ensino obstaram sérias dificuldades à continuidade de nossa pesquisa de campo, além de evidentemente abalar o ânimo do corpo docente.

Foi fundamental para a escolha dos caminhos teóricos percorridos no presente trabalho de tese, de maneira a delinear os contornos de uma realidade tão complexa como a escola pública no Brasil, em particular da escola pesquisada, ter presente a ideia de primado do objeto sustentada por Adorno, que, como salienta Wolfgang Leo Maar (2006), não se dá em detrimento do sujeito, considerando que o conceito deva incluir o movimento histórico do objeto e a ele se apresentar de forma antinômica. De outro lado, as aproximações entre autores, como Nietzsche, Bataille e Freud, cujas temáticas tratadas parecem próximas, embora não com o mesmo recorte epistemológico, foram feitas a título de buscar “afinidades eletivas”, como nos sugere Assoun¹³ (2005, 2008) em suas aproximações entre Freud e os filósofos de seu tempo. Com isso, buscou-se depreender “os efeitos de eco discordante”¹⁴ a partir dos quais se buscou fazer avançar particularmente as ideias de Arendt a respeito da crise na educação – instaurada pela crise da tradição e autoridade na Civilização Ocidental – como forma de repensar a tradição da cultura escolar e a autoridade do professor na escola pública de metrópoles como São Paulo, a partir das estéticas irreverentes do *hip-hop* e o *funk*, cujo potencial de negatividade foi depreendido com base em alguns conceitos da estética de Nietzsche, que foram retomados e, de algum modo, expandidos por Bataille.

Revisitar Nietzsche, cujo pensamento é considerado o divisor de águas que distingue o pensamento moderno e o pós-moderno, nos pareceu essencial nesse sentido: em particular, suas ideias críticas a respeito dos estabelecimentos do ensino e da cultura a ser transmitida às novas gerações; o empenho do desejo e das “afecções fortes” eliciadas pela filosofia dionisíaca que exercerão um papel fundamental em sua “metafísica do artista”, bem como na genealogia da moral, a partir das quais proporá a “transvaloração dos valores” vigentes na

¹³ Assoun, P.-L. (1980) *Freud et Nietzsche*. Paris: PUF, 2008.

Assoun, P.-L. (1976) *Freud, la philosophie et les philosophes*. Paris: PUF, 2005.

¹⁴ Outro termo utilizado por Assoun (2008), em seu livro: Assoun, P.-L. *Freud et Nietzsche*. Paris, PUF, 2008.

modernidade¹⁵. Tanto o aspecto afirmativo que, segundo Deleuze¹⁶, estaria presente na “visão dionisiaca de mundo” sustentada por Nietzsche, quanto a ideia de “estética extrema”¹⁷, salientada por Heidegger (2007), foram-nos essenciais para uma interpretação conceitual afinada com o movimento histórico de nosso objeto, ou seja, as culturas juvenis por nós estudadas, a saber: o *hip-hop* e o *funk*. A nosso ver, estes movimentos da cultura popular urbana constituem-se em manifestações estéticas de outra ordem, distintas da arte musical de vanguarda que fora reconhecida por Adorno (1958, 1974) como portadora de uma potência crítica (referindo-se, particularmente, à música atonal e dodecafônica), porém, cuja negatividade¹⁸ mantém alguma afinidade com aquela¹⁹. Encontrando-se marcados por elementos estéticos específicos²⁰, pautados, por sua vez, por forte hibridismo cultural, os *raps* (do movimento *hip-hop*) e o *funk*, embora inseridos no fenômeno da mundialização da

¹⁵ Destacamos, aqui, o caráter afirmativo de sua filosofia, inspirando-nos na concepção trágica do homem grego, a partir da qual pretendeu construir uma nova genealogia dos valores, ou seja, o valor dos valores, o que abriria a experiência humana a uma pluralidade de sentidos.

¹⁶ Deleuze, G. *Nietzsche e a Filosofia*. Porto: Portugal, s/d.

¹⁷ Heidegger (2007), em suas preleções sobre Nietzsche, sustenta que o autor, a partir de *O crepúsculo dos ídolos* (1888, 2006b), caminha menos no sentido de uma metafísica do artista (cf. Machado, 2002) e mais no sentido de uma “estética extrema”, a partir da qual se evidenciou, para nós, a potencialidade crítica e afirmativa da estética étnico-juvenil do *hip-hop* e do *funk*, no âmbito escolar.

¹⁸ Apoiamo-nos na brecha aberta pelo próprio Adorno (1974), quando em sua teorização sobre a nova música, ao sustentar a potencialidade negativa da música atonal, abre uma exceção à música tonal, referindo-se à música folclórica, de caráter regional, aproximando-a da arte de vanguarda pelo efeito de estranhamento que ela produz. Uma ideia que dá margem a pensar que o repente, a embolada e outras manifestações afro-brasileiras, com as quais tem se hibridado o *rap*, possam ainda conter essa potência crítica no interior de uma sociedade em que prevalece o “efeito escarninho” (massificador) da indústria cultural. De outro lado, como sustenta Béthune (2003), o *rap* traz à tona os valores estéticos banidos pela tendência socrático-platônica da cultura ocidental, com sua arte polifônica e policromática de rua, além de manter viva a tradição afro-americana e, não se pode desconsiderar que se utiliza dos meios fornecidos pela própria indústria cultural para subvertê-la. Referimo-nos particularmente aos efeitos de dissonância musical produzidos por um sofisticado aparato eletrônico que produz outra ordem de estranhamento estético.

¹⁹ A esse respeito, Iray Carone, em seu artigo *A face histórica de ‘On popular music’* (mimeo, 2009), sustenta que Adorno deixou claro em seu artigo *Current of Music* (2006) que não seria recomendável, ou mesmo possível, analisar as canções de sucesso (música popular), importando “critérios estranhos à sua esfera, ou seja, da música séria” (Carone, 2009, p. 38). É preciso esclarecer, entretanto, que nossa leitura se fez no sentido de interpretar as expressões estéticas juvenis de protesto pelo viés afirmativo nietzschiano, por meio do qual sustentamos terem os jovens pobres das metrópoles encontrado um modo de se recriar do ponto de vista do ser, destacando-se, nesse sentido, sua dimensão estética e ontológica. Ao mesmo tempo, o viés de leitura aberto por Bataille da experiência interior erótica do êxtase, que fora explorada por Canevacci a propósito da explosão de sentidos dos produtos da mídia aberta pelas culturas juvenis eXtremas, nos fez ver o potencial crítico das mesmas sob outro ângulo. Daí nossa apropriação dos textos de Adorno sobre a nova música ter sido feita em seu “efeito de eco discordante” – uma expressão, conforme salientado anteriormente, empregada por Assoun (2008), a propósito das afinidades e dissonâncias entre Freud e Nietzsche, à qual recorremos por considerar que se aproxima de nossos propósitos.

²⁰ Uma ideia muito próxima da que é defendida por Rodrigo Duarte em seu artigo *Sobre o constructo estético-social* (2007), onde o autor sustenta ter encontrado no *rap* uma forma de manifestação estética de outra ordem, cuja negatividade (formal e não apenas de conteúdo, a qual Adorno salienta ser característica da estética negativa da nova música) encontra-se marcada por elementos estéticos específicos: o *break*, um estilo de dança de rua; o *rap*, acompanhado de DJ e MC; o grafite, uma forma de expressão plástica.

cultura, tendem a negá-lo em seus aspectos reificadores ao assumir uma atitude política de contestação (paradoxalmente, por meio de uma estética afirmativa) a todo tipo de discriminação e de exclusão social. É preciso observar, nesse sentido, que nossa abordagem da estética do *hip-hop*, assim como do *funk*, como expressões musicais juvenis de protesto, se faz no sentido de dar ênfase ao que há de genuíno em suas produções (no sentido de dar vida aos jovens das classes populares no processo de estetização de si mesmos) e que escapam do esquematismo²¹ imposto pela indústria cultural.

Bataille, de outro lado, que inspirou Massimo Canevacci no sentido de compreender as culturas eXtremas juvenis na contemporaneidade, ao impulsionar ao limite a vivência desta ideia nietzschiana de “estética extrema” e associando-a mais diretamente ao campo erótico, pareceu-nos importante para virar do avesso o campo discursivo e conceitual no qual tem se apoiado a razão ordenadora (moderna) do sistema de ensino. Sua conceituação de experiência interior revela-se como lugar de comunicação entre o sujeito e o objeto pela via do êxtase – da vivência erótica no limite entre a vida e a morte²² – e à qual se tem acesso por meio do método dramático (catártico). Uma conceituação que nos foi fundamental para a construção do método de abordagem das culturas juvenis, cuja linguagem, essencialmente corpórea e dramática, envolve invariavelmente a vivência do limite.

Portanto, uma questão filosófica da modernidade – a do homem desesperançado – que é experimentada pelo jovem como condição de seu existir. A intenção é retomar alguns aspectos desse debate filosófico no sentido de nos inspirarmos nele para analisar as culturas juvenis, particularmente as que dizem respeito aos movimentos de protesto juvenil às formas de discriminação social e étnica, com toda sua irreverência *verborrágica* e rítmica (como o fazem os *rappers* do movimento *hip-hop*), ou mesmo aqueles que se traduzem pelo gingar alegre do corpo erótico em meio a letras que fazem apelo a uma sensualidade irreverente e emancipatória, dirigido em particular às mulheres da periferia das metrópoles (como alguns grupos de *funk*). Uma irreverência que traz à cena pública novos conceitos do campo erótico e da vida social e comunitária, a partir dos quais acreditamos poder repensar nossas raízes

²¹ Termo empregado por Adorno e Horkheimer no capítulo sobre indústria cultural da *Dialética do Esclarecimento* (1947, 1985), que é retomado por Rodrigo Duarte, em seu artigo *Esquematismo e semiformação*, publicado em: Revista de Ciência da Educação / Centro de estudos Educação e Sociedade, S.P., Cortez/Campinas, Cedes, Vol. I, n. 1, 1978, pp. 441-457.

²² Embora esta seja uma ideia presente em quase todas as suas obras, referimo-nos aqui a uma obra de Bataille, *As lágrimas de Eros* (1961, 1971), em que o autor sintetiza seu pensamento. Nesta obra, ele nos faz lembrar, muito de perto, as ideias de Nietzsche apresentadas em a *Visão dionisíaca de mundo* (1870, 2005a), embora o primeiro tenha seu pensamento associado mais claramente a uma estética (pós)moderna já plenamente anunciada em seu tempo.

culturais e o modo como se constroem os laços sociais na metrópole. E, em última instância, no interior do espaço escolar.

Do ponto de vista dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa – particularmente dos alunos no movimento de (re)construção de suas subjetividades – a ideia de “*prototeoria*”, de autoria de Fábio Herrmann, para designar a teoria psicanalítica feita sob medida para cada paciente, nos foi essencial para a escolha de autores – dos campos filosófico, antropológico e psicanalítico – de maneira a construir um corpo teórico em consonância com as exigências de nosso objeto. No caso, a escuta atenta aos reclamos dos jovens, presentes em suas produções estéticas de protesto, para se repensar, em particular, a noção de autoridade do professor.

Retomamos, nesse sentido, as ideias de Massimo Canevacci, estudioso das culturas juvenis na Itália, de modo a analisar em que medida seu olhar “antropológico pós-moderno” poderia nos auxiliar a refletir sobre o papel destas manifestações culturais na escola.

Massimo Canevacci, em seu artigo *Eróptica: etnografia palpitante para um olhar díspar* (2005b), sugere uma espécie de etnografia do olhar que possa se abrir para o “sentir polissensorial”, em que se articulam as dimensões estética e antropológica. Propõe o que denomina de “eróptica”²³, uma espécie de conceito híbrido entre o olho e o erotismo. Aqui o autor toma de empréstimo as ideias desenvolvidas por Bataille em duas de suas obras – *As lágrimas de Eros* (1961, 1971) e *História do olho* (1928, 1979) – particularmente no que se refere à arte deste último de proceder a uma espécie de leitura transdisciplinar do real – transitando entre a psicanálise, o surrealismo, a antropologia e a literatura – dando ensejo ao que Canevacci denomina de “olho participante” (em que o pesquisador se põe a olhar e, ao mesmo tempo, deixa-se ver).

As questões metodológicas – relativas não apenas à abordagem dos alunos em sala de aula, mas também à construção das categorias de análise do material produzido em classe (compreendendo desde os desenhos, as poesias, os *raps*, as danças, as redações, até as declarações críticas dos alunos), bem como o processo de construção de uma comunidade interpretativa junto aos professores – se fizeram inspiradas, respectivamente: nas ideias de Sapiro (2005/2006) a respeito da construção de categorias a partir do imaginário e linguagem dos próprios sujeitos pesquisados, no “olho participante” de Canevacci (2005b) anteriormente mencionado, e nas ideias de Boaventura Santos (2005) acerca da importância do esforço dialógico e argumentativo dos integrantes de uma instituição como forma de

²³ O conceito de “Eróptica” assim como de “olho participante” pareceram-nos fundamentais, servindo-nos como chave de leitura das culturais juvenis, ricas em manifestações “polifônicas” e “polissensíveis”.

repensar suas práticas (a isso chamou de “*comunidades interpretativas*”). A despeito de este autor dar ênfase à dimensão intelectual e racional desse diálogo, consideramos importante sua contribuição, embora tenhamos reinterpretado o sentido desse esforço dialógico, tendo em vista a “eróptica” de Canevacci, que nos pareceu fundamental não apenas para desenvolver um olhar atento em direção à reconstrução da subjetividade dos jovens, mas também dos professores, que se viram “atravessados” pelo erotismo juvenil, bem como por seus cânticos de protesto.

Consideramos ainda fundamental – para que se compreenda o descompasso do universo escolar em relação ao mundo juvenil, vivido de modo cada vez mais crítico na contemporaneidade – inserir essa discussão no debate sobre os impasses criados pela crise da modernidade.

Impasses esses que remetem necessariamente à crise da tradição socrático-platônica, presente no cristianismo e em todas as formas de secularização modernas, cujos ídolos – o Estado, as instituições, a moral, o espírito alemão, as ilusões da filosofia, a verdade – segundo Scarlett Marton (2005)²⁴, Nietzsche teria pretendido destruir a “marteladas”. Martelo que pode ser compreendido como “marreta” e “diapase” para diagnosticar o seu vazio, segundo Paulo Cesar de Souza (2008b)²⁵, ou seja, o declínio de todos os valores sustentados até então. E o niilismo seria esse processo de desvalorização de todos os valores, a partir dos quais, Nietzsche propõe a “transvaloração de todos os valores”²⁶.

Nossa tese central é de que justamente os rappers – tanto do movimento hip-hop como do funk – com suas músicas de “raiz” cultivadas pelos jovens pobres das metrópoles, sejam, não apenas os “novos cronistas da modernidade”, como sustentara Contier (2005²⁷), mas os “novos críticos niilistas” do mundo contemporâneo, uma vez que não acreditam mais nos valores que sustentam nossas instituições e muito menos nos que alimentam a velha instituição escolar, com suas concepções, muitas vezes, ultrapassadas do que seja conhecimento “sério, erudito e/ou científico”.

²⁴ Marton, S. O homem que foi um campo de batalha. In: Nietzsche, F. *O Anticristo*, São Paulo: Ed. Martin Claret, 2005, pp.11-19.

²⁵ Souza, P.C. Posfácio. In: Nietzsche, F. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008b.

²⁶ Cf. observa Heidegger, M. *Nietzsche* (Vol. I). Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2007.

²⁷ Contier, A. D. *O rap brasileiro e os Racionais MC’s*. In: Proceedings of the 1th Simpósio Internacional do Adolescente, 2005, São Paulo (SP, Brazil) [online]. 2005 [cited 03 February 2006]. Available from World Wide Web:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100010&lng=en&nrm=iso>.

Outra proposição importante que se pode depreender da discussão feita por Nietzsche a propósito da genealogia da moral é a verdadeira desmontagem da ideia de unicidade do eu, ou mesmo da vontade, desmascarando qualquer tentativa de fazer coincidir o querer e o fazer e, desse modo, aproximando-se sobremaneira da ideia de descentramento do sujeito da consciência defendida pela psicanálise.

A diluição da ideia de sujeito, que advém com a crise da modernidade, é uma temática que também será trabalhada no campo sociológico por Alain Touraine e Anthony Giddens. Uma discussão que muito nos interessou, uma vez que poderia iluminar, sob outro ângulo, a (des)construção da subjetividade dos jovens pobres das periferias das metrópoles, ancorada, em grande parte, no modo de produzir arte urbana encontrado pelos descendentes afro-americanos por meio do *rap* e do *funk*. Sobretudo, se considerarmos a longa tradição de produção intertextual presente nesses dois estilos musicais – tanto em sua criação poética, como musical – em que se sucedem o ato de copiar (ou melhor, mimetizar produções de outros estilos e de outras épocas) e de se recriar, ao mesmo tempo em que se abre um leque de possibilidades de ser e de agir para o jovem.

Giddens (1991)²⁸ considera que seja mais apropriado pensarmos em uma espécie de radicalização e universalização dos mecanismos postos em marcha pela modernidade como resultado de um novo esforço de autoelucidação do que propriamente afirmar que estaríamos entrando em uma nova era pós-moderna. Com o avanço da globalização, assistiu-se cada vez mais a uma espécie de *desencaixe institucional*, ligando práticas locais a relações socioeconômicas globalizadas, o que tem alterado as relações de confiança presentes nas amizades ou mesmo nas relações amorosas, pautadas pela descontinuidade, pelo perigo e pelo risco.

Alain Touraine (1992)²⁹ sustenta ter faltado à discussão crítica da modernidade uma noção de sujeito que desse conta do fosso que se produziu entre a racionalização (da sociedade e da produção) e a subjetivação, com a consequente dualidade entre sujeito e objeto. Aponta para a necessidade de se conceber um sujeito dotado de inconsciente (confundindo-o com o *self*), que seja capaz de se apropriar do vivido e de reinventar a sociedade civil perante o Estado. Desse modo, acredita que o indivíduo possa fazer face ao “triunfo absoluto da Razão”. O autor encontra apoio para os seus argumentos na 2ª tópica freudiana (com as noções de id, ego e superego), a partir da qual pretende repensar a

²⁸ Giddens, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

²⁹ Touraine, A. *Critique de la modernité*. Paris: Fayard, 1992.

dimensão social do sujeito. No que se refere ao debate acerca da pós-modernidade, embora concorde com muitas das críticas dirigidas à modernidade, teme os que, em nome disso, abandonam a potência crítica de muitas de suas conquistas, surgindo daí a proposta de uma crítica hipermoderna. Uma ideia próxima da última fase de Lipovetsky (2004)³⁰, que também recua na defesa de que estaríamos experimentando outra fase histórica – da pós-modernidade – sustentando que na contemporaneidade tem se observado a radicalização dos mecanismos próprios à sociedade moderna, como por exemplo, o hiperindividualismo.

Reconhecemos, no entanto, frente a essa ampla discussão sobre os rumos e tendências da sociedade contemporânea que, embora restem muitas dúvidas em torno da noção de pós-modernidade, uma vez que esta remete a níveis e esferas de análise não coincidentes, há que se admitir o surgimento de novas tendências no campo da cultura, que parecem se distanciar do que até hoje se designou propriamente como moderno.

Não se pode negar que estamos vivendo em uma era em que prevalece a visibilidade como valor e a desconfiança de todos e de tudo que permaneça oculto, distante do olhar alheio. O indivíduo é atravessado pela atomização social, pela flutuação de princípios, papéis e status, assim como pela (des) socialização radical, criando-se, ao mesmo tempo, a suspeita em torno do estranho e do diferente. Uma ideia que fora anunciada por Adorno nos anos 1950³¹ – associando-a à absolutização do indivíduo – que é retomada por Gilles Lipovetsky (1993)³² em sua tentativa de delinear o que constituiria “*une nouvelle vague*” que tem repercutido na totalidade da vida social, sob o signo, seja da pós-modernidade, seja da hipermodernidade.

Para que possamos desenvolver essas ideias, procederemos a uma revisão bibliográfica sobre o declínio da autoridade do professor, entremeada com nossa experiência de campo, para depois introduzir uma discussão atual a respeito do conhecimento que se faz necessário das culturas de protesto da juventude na atualidade, como condição de promover não apenas a reinserção juvenil na cultura escolar, mas também fazer com que esta última possa realimentar-se da potencialidade crítica daquelas, revendo suas concepções acerca da

³⁰ Lipovetsky, G. *Les temps hypermodernes*. Paris: Grasset, 2004.

³¹ Cf. saliento em meu livro *O espectro de Narciso na Modernidade: de Freud a Adorno* (1997) a propósito das ideias de Adorno sustentadas em particular em sua obra *Minima Moralia* (1992).

³² Lipovetsky, G. (1983) *L'ère du vide: essays sur l'individualisme contemporain*. Paris, Gallimard, 1993.

própria qualidade de intercâmbio que se deva travar entre as gerações no interior do ambiente escolar³³.

Nossa intenção é demonstrar que justamente o que move o coração das comunidades periféricas das grandes cidades e clama por ser escutada, vista e reconhecida se encontra à margem do cotidiano escolar, como reflexo da própria vida das metrópoles, – são os tambores dos jovens, as danças sensuais do *funk* e as letras críticas dos *raps* instaurando uma nova forma de posicionamento político. Estas, se escutadas, podem fazer com que a sociedade repense os valores que a sustentaram até então. Quando observamos os jovens elaborando as letras e ritmos de seus *raps*, desenhos e poesias e, assim, construindo sua própria leitura da cidade e da sociedade em que vivem, e a escola, por sua vez, permanecendo, em grande parte surda a esses reclamos, começamos a compreender os motivos de tamanho distanciamento dos alunos em relação ao que lhes é oferecido como formação no âmbito escolar. Daí nossa intenção de, com este trabalho, contribuir para uma reflexão sobre os rumos da educação pública de nosso país, sobretudo se considerarmos que uma escuta atenta aos apelos desses jovens possa nos fazer repensar: a autoridade do professor; os valores que sustentam a relação entre os agentes escolares, os alunos e a comunidade; e, por fim, a própria relação da escola com o conhecimento, a arte e todo o rico e complexo matiz cultural e interétnico que constitui o tecido social das metrópoles brasileiras.

É preciso observar que o ponto de partida dessa pesquisa foram as reflexões de Arendt sobre cultura, tradição e autoridade. No entanto, o mergulho no universo de interesses dos adolescentes de uma escola da periferia de São Paulo, com seus *raps* irreverentes, nos fez caminhar em direção aos estudos da estética musical que se pode depreender dos escritos de Nietzsche, que nos forneceram subsídios para repensar as noções de autoridade do professor e da tradição da cultura escolar. Daí a necessidade de uma exposição inicial da conceituação da autora acerca da crise da autoridade e da tradição.

II. A crise da autoridade e da tradição, segundo Hannah Arendt: suas incidências no âmbito da educação

³³ Ressalte-se que a despeito das diferenças de abordagem teórica e metodológica, a proposta desse projeto de intervenção em uma escola pública inspirou-se em grande medida na experiência realizada em diversas escolas pela Ação Educativa, como foi relatada em: Corti, A.P., Freitas, M.V. de e Sposito, M.P. *O encontro das culturas juvenis com a escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

A questão da autoridade em Hannah Arendt, em sua obra *Entre o passado e o futuro* (1992), e de sua ruptura, assim como suas consequências na educação, só podem ser entendidas pelo modo como a autora associa-as à diluição da tradição na modernidade em razão da lacuna criada entre o passado e o futuro. A questão para a autora não é “reatar o fio da tradição”, mas apenas saber como se mover nessa lacuna.

Celso Lafer, na apresentação dessa obra sob o título *Da dignidade da política: Hannah Arendt*³⁴, considera que este livro seja uma obra capital da autora, uma vez que nele se encontram esboçados os eixos centrais de seu pensamento e onde são apresentadas suas principais inquietações, a partir das quais realiza uma reflexão política sobre o século XX.

O autor considera que a questão central, anunciada no título desta obra, refere-se ao esfacelamento do campo intelectual associado à diluição da tradição que adveio com a modernidade, que teve o seu ápice com o surgimento de regimes totalitários, ao promover uma ruptura entre o passado e o presente como jamais visto na história. Com isso, perdeu-se, segundo Lafer, a sabedoria, ou seja, a capacidade de fazer perguntas:

Os padrões morais e as categorias políticas que compunham a continuidade histórica da tradição ocidental se tornaram inadequados não só para fornecerem regras para a ação – problema clássico colocado por Platão – ou para entenderem a realidade histórica e os acontecimentos que criaram o mundo moderno – que foi a proposta hegeliana – mas, também, para inserirem as perguntas relevantes no quadro de referência da perplexidade contemporânea (Lafer, 1992, p. 11).

No prefácio, Arendt comenta a propósito de alguns depoimentos de escritores que fizeram parte da resistência francesa, uma experiência insólita que traduz muito bem o que quis dizer com a expressão “lacuna entre o passado e o presente” instaurada pelos regimes totalitários: todos eram unânimes em dizer que haviam acumulado um tesouro – ou seja, a felicidade e a liberdade públicas – porém, sem testemunho algum, ou seja, uma herança sem testamento, que poderia comprometer o próprio tesouro. No campo da educação e da transmissão entre as gerações, poderíamos assim traduzir: uma transmissão que não

³⁴ Lafer, C. Da dignidade da política: Hannah Arendt. In: Arendt, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992, pp. 9-27.

“transmita e preserve” uma tradição, que “indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor”, como sustenta a autora, põe em risco, não apenas a transmissão, mas o próprio saber. Uma preocupação que, como veremos, estará presente nos escritos de Nietzsche sobre educação e cultura.

Embora uma das questões centrais salientadas por Arendt esteja voltada para essa dimensão abordada por Lafer, ou seja, a ruptura com a tradição democrática da vida pública, promovida pelos regimes totalitários da 1ª metade do século XX, a autora está se referindo a algo mais fundante da civilização ocidental, ou seja, a tradição greco-romana, remetendo-se particularmente à civilização de Roma Antiga, que teve sua fundação adstrita à retomada do universo filosófico e político grego. Teriam ainda contribuído para essa ruptura, fundamentalmente Marx, Kierkegaard e Nietzsche. Filósofos esses, para quem, segundo Arendt, a referência à tradição só poderia ser feita se acompanhada de conceitos como: inversão, saltos, pôr de cabeça para baixo, etc.

Segundo Arendt, se “Kierkegaard fala de seu salto da dúvida para a crença” (Arendt, 1992, p. 63); Marx põe Hegel, ou antes “Platão e toda a tradição platônica”, novamente de “cabeça para cima”, “saltando do reino da necessidade para o reino da liberdade”, e Nietzsche entende sua filosofia como “platonismo invertido” e “transmutação de todos os valores” (Arendt, 1992, p. 63).

Mesmo para Arendt, a retomada da tradição não se faz pelo mero retorno às origens, mas pela apreensão dos opostos que a constitui e da retomada, como fizeram os romanos, da importância da cultura da Grécia clássica e de sua “influência formativa permanente sobre a civilização europeia” (Arendt, 1992, p. 53).

Quer dizer que se alinha aos críticos da modernidade, ao mesmo tempo em que identifica as “operações de reviravolta” como um modo fundamental de pôr em questão os fundamentos da civilização, ao colocar em foco, como diz a autora, o “princípio em um duplo sentido”, uma vez que a “asserção mesma de um dos opostos (...) necessariamente traz à luz o oposto repudiado e mostra que ambos somente têm sentido e significação em sua oposição” (Arendt, 1992, pp. 63-64). Sustenta ainda que pensar em termos de opostos não é uma operação simples, uma vez que pressupõe uma grande operação: a de virar sobre o que está na

base, “por estabelecer ela os opostos em cuja tensão se move a tradição” (Arendt, 1992, p. 64)³⁵.

Com relação à autoridade, a autora defende a ideia de que ela estaria em processo de franco desaparecimento, fenômeno relacionado ao esfacelamento intelectual que acompanhou a ruptura da era moderna com a tradição greco-romana da civilização ocidental. Daí preferir perguntar: “O que foi – e não o que é – autoridade?” (Arendt, 1992, p. 127).

Depois de uma extensa exposição sobre as ideias de Platão e Aristóteles, Arendt, inspirando-se na experiência política de fundação de Roma, conclui que a crise da autoridade na modernidade seria eminentemente política, e se deveu ao fato de ter desmoronado a tríade que sustentara a fundação de Roma – a religião, a tradição e a autoridade – ao mesmo tempo em que se viram solapadas as “fundações especificamente romanas de domínio político” (Arendt, 1992, p. 185). As revoluções do século XX, assim como todas as outras que sucederam a Revolução Francesa, a seu ver, foram uma tentativa de romper com a tradição, mas também significaram um modo de restaurar as origens dessa tradição no que havia de mais vivo nela. Mas, como todas as revoluções fracassaram, uma vez que resultaram em tirania, sustenta que os meios (sobretudo violentos) dos quais aquelas se valeram estariam esgotados.

A autoridade tal como a conhecemos outrora, e que desenvolveu a partir da experiência romana e foi entendida à luz da Filosofia Política grega, não se restabeleceu em lugar nenhum, quer por meio de revoluções ou pelos meios menos promissores da restauração, e muito menos através do clima e tendências conservadoras que vez por outra se apossam da opinião pública (Arendt, 1992, pp.186-187).

³⁵ Arendt, ao mencionar as “operações de reviravolta” ou o “princípio em um duplo sentido”, remete-nos ao necessário questionamento das bases em que se assentaram os pilares da civilização ocidental, não como uma retomada do passado, em um projeto restaurativo ingênuo, mas no sentido de apanhar o que nele havia de mais significativo e, desse modo, iluminar o presente e o futuro. Há aí uma concepção renovada de cultura e de história que aponta para a importância dos sentidos antinômicos suprimidos, em “cuja tensão se move a tradição”, que nos remeteu, por sua vez, ao artigo de Freud, *O duplo sentido antitético das palavras primitivas* (Freud, 1910, 2001). Neste artigo, apoiando-se nas teses do filólogo Abel sobre o sentido antitético presente nas línguas egípcia e árabe, Freud encontra na formação do pensamento e da língua, as origens dos sentidos opostos das formações oníricas. Embora a pesquisa de Arendt se mova no campo da história e Freud no campo do inconsciente (que não deixa de atravessar a cultura), há uma afinidade na busca de ambos os pensadores, no sentido de ir ao encontro dos sentidos suprimidos ao longo da história da humanidade, cuja tensão e ambivalência de sentidos, presentes na fundação da civilização, poderão conferir sentidos renovados à vida em sociedade e à própria cultura.

Conclui dizendo que viver em uma esfera política sem autoridade e “a confiança religiosa em um começo sagrado”, sem ter tampouco consciência de que a autoridade transcende “o poder e os que o detêm”, nos confronta com “os problemas elementares da convivência humana”(Arendt, 1992, p. 187). Diríamos, sobretudo, na era que se anuncia no século XX, marcado não apenas nos seus inícios, mas também no final, pelo fato de que o exercício do poder se fez pautado pela ruptura com as instituições democráticas.

Sustenta ainda que as formas totalitárias de regime do entreguerras teriam sido uma consequência da quebra das autoridades tradicionais, representadas pelas formas de governo e sistema partidário. Acontece que essa quebra da autoridade política acabou tendo consequências sobre as esferas pré-políticas, como a família e a educação, abalando também a autoridade de uma geração sobre a outra e, desse modo, afetando seriamente a transmissão.

Considerando que a autoridade não se confunde nem com o uso da força, nem com a persuasão, ao mesmo tempo esclarece que a política não é o mesmo que a educação. Deixa claro que a autoridade do professor, há muito em declínio, decorre do papel importantíssimo de assumir a responsabilidade pelo mundo diante das crianças. Daí o sentido da tradição, segundo a autora, remontar ao legado que o mesmo deixaria para as crianças, preparando-as para a vida na esfera pública, atribuindo, assim, à educação um papel fundamental na passagem da esfera privada para a esfera pública.

Está implícito, portanto, para além do legado cultural, outro sentido ligado à dimensão política da pólis, de acordo com a qual, o indivíduo, antes de tudo era um animal político, que só podia se definir em relação ao interesse público. Ora, o que a autora está dizendo é que a dimensão política da esfera pública se perdeu com a perda da autoridade e da tradição das sociedades industriais do século XX.

Arendt, de algum modo, mantém uma confiança paradoxal na Razão, uma vez que propõe a retomada do legado da tradição greco-romana, embora o faça, como foi visto, sob a égide de pensadores bastante irreverentes como Marx, Kierkegaard e Nietzsche. No entanto, quando a autora dirige sérias críticas à educação de inspiração rogeriana na América nos anos 1950, apontando para o papel central do professor na educação e na construção da subjetividade da criança, devendo, para tanto, assumir a responsabilidade pelo mundo perante ela, parece de algum modo se apoiar em uma posição semelhante à sustentada, como veremos, por Alain Touraine (1992) acerca do papel fundamental do sujeito como forma de resistir às distorções da Razão na modernidade. Mas um sujeito da consciência, como vimos, banhado pelos sentidos antinômicos da tradição na Antiguidade, que poderá promover verdadeiras

“operações de reviravolta” na cultura e na educação. Com isso, abrem-se brechas para o diálogo que pretendemos estabelecer, neste trabalho, entre as ideias da autora acerca da fundação e tradição, associadas à noção de autoridade, e as ideias de Nietzsche a propósito da transvaloração dos valores, cujos traços já se encontram presentes em sua busca no Homem trágico de um “estado estético fundamental”, capaz de partejar uma “cultura nobre”, prenhe da embriaguez da vontade (dionisíaca, diríamos). Um projeto que vai ao encontro de novos princípios instauradores de valores, capazes de elevar a vida acima e além da mera autoconservação. Ideias que, como veremos, orientam suas críticas, desde sua juventude, ao sistema de ensino vigente na época.

São pensamentos, antes de tudo, que convocam o sentido afirmativo da vida, que nos pareceram manter afinidades estreitas tanto com os hinos dos guerreiros do *rap*, como das irreverentes rappers do *funk* carioca, a partir dos quais acreditamos que se possa repensar os valores da sociedade em que vivemos e a própria cultura escolar, tão impregnada de um ideário classista e discriminatório.

Mas antes de adentrarmos no universo das culturas juvenis, consideramos importante apresentar a literatura acerca dos pontos nevrálgicos do sistema público de ensino no Brasil, à qual procuramos contrapor nossas próprias observações de campo, para, em seguida, fazermos uma discussão preliminar acerca da atualidade das ideias de Nietzsche sobre educação.

III. Revisão crítica da literatura acerca da escola pública brasileira e de seus impasses, com ênfase na temática do declínio da autoridade do professor e a precarização de suas condições de trabalho: um contraponto à nossa pesquisa de campo

São muitos os trabalhos de tese e artigos científicos que apontam como um dos fatores essenciais a serem considerados a propósito do declínio da autoridade do professor a própria sobrecarga de trabalho advinda não apenas de uma jornada de trabalho excessiva, mas também das exigências burocráticas dos órgãos governamentais, que lhes impõem o exercício de novas funções sem lhes oferecer o devido respaldo, desviando-os de um debate significativo sobre os problemas educacionais e políticos que permeiam o cotidiano escolar. Existe desde o problema da coerção e/ou silenciamento imposto ao professor, ao mergulhá-lo em uma série de atribuições burocráticas (sendo esta a tônica das horas-atividade), até o seu distanciamento cada vez maior das atividades de natureza intelectual e científica,

propriamente ditas. Há ainda o agravante de se encontrarem, muitas vezes, alheios aos interesses e culturas juvenis em sala de aula, uma vez que se veem pressionados, ao mesmo tempo, pela necessidade do cumprimento das exigências curriculares e de responder a outras demandas das secretarias de ensino, além de se verem impelidos a impor aos alunos a disciplina no lugar do respeito, este praticamente inexistente em sala de aula.

Uma vez concluída nossa pesquisa na escola no final do ano de 2008, gostaríamos de acrescentar e, em alguns momentos, contrapor aos resultados destes trabalhos, nossas próprias observações de campo e reflexões realizadas em conjunto com professores, estagiários e orientandos ³⁶.

Estudos sobre a autoridade do professor e suas representações...

Outra pesquisa que nos foi fundamental para termos uma ideia da representação que o próprio professor teria de sua autoridade foi o trabalho de Luciana Bittencourt Fevorini, que, em sua Dissertação de Mestrado *A autoridade do professor: um estudo das representações de autoridade em professores de 1º e 2º graus* (IPUSP, 1998), procurou fazer uma caracterização das representações de autoridade entre os professores do Ensino Médio e Fundamental. A pesquisa de campo envolveu entrevistas com 20 professores de quatro escolas de São Paulo, duas particulares e duas públicas, de 5ª a 8ª séries e dos Ensinos Médio e Fundamental.

As questões iniciais eram as seguintes:

- Os professores se consideram uma autoridade diante de seus alunos?
- A que atribuem esta autoridade?
- E como se dá o seu exercício dentro da sala de aula?

Apoiando-se basicamente na leitura de Hannah Arendt sobre a crise de educação, na qual a autora confere uma dimensão política à autoridade, Fevorini supõe que “os professores não se reconhecem como autoridade diante dos alunos e não assumem sua responsabilidade pelo mundo”; recorre ainda à “caracterização das formas de dominação” definidas por Max Weber (1944) e ainda às teorias de Piaget (1977, 1991) e Durkheim (1973) sobre a “gênese do desenvolvimento da obediência e do respeito na criança” (Fevorini, 1998, p. 5), essenciais

³⁶ Optamos aqui por colocar em itálico tanto as reflexões de nossa parte, que tenham emergido em meio ao trabalho de campo, quanto os depoimentos colhidos. Recorreremos à 1ª pessoa do singular toda vez que nos remetermos às intervenções da pesquisadora em particular apontadas no relatório de campo.

para se pensar a obediência às regras sociais e o desenvolvimento da moralidade. Retoma também as ideias de Freud sobre a relação do líder com as massas e do indivíduo com a Lei. E, por fim, faz uma discussão sobre a concepção crítica de educação que norteia o trabalho, relacionando-a com seu conceito de autoridade do professor.

Parte da ideia comum que se tem acerca das causas da indisciplina em sala de aula, atribuindo-a a uma reação dos alunos à falta de utilidade prática ou cultural dos conhecimentos que lhes são ensinados. Embora considere que esta possa ser uma das causas, pretende investigar mais detidamente essa questão. Menciona ainda a imagem negativa que se tem do professor da escola pública, atribuindo grande parte dos problemas à “incompetência do docente” e à sua ineficácia em sala de aula. Pondera, no entanto, que, ou pela falta de valorização social ou pelo despreparo, uma coisa é certa:

a bagunça, o tumulto, a falta de limite, o desrespeito às figuras de autoridade e aos colegas se tornaram características marcantes da sala de aula na escola pública e na particular, pelo menos segundo os professores” (Favorini, 1998, p. 8).

Além de proceder ao estudo teórico da autoridade do professor, em suas dimensões política e psicológica, também procurou analisar empiricamente como esta se realiza em sala de aula, considerando em que medida o respeito e a indisciplina podem ser tomados como indício da manifestação da autoridade ou não do professor, ao mesmo tempo em que, desse modo, buscou identificar a percepção que o próprio professor tinha de seu papel social.

A análise da autora aponta para o crescente obscurecimento do papel do passado e da experiência coletiva e o enaltecimento do futuro e do indivíduo, um cenário que acrescido do apelo ao consumo feito aos jovens pela indústria cultural, está invertendo os valores e fazendo com que a experiência ceda espaço para o novo, o que tem gerado um verdadeiro abismo entre as gerações.

Na verdade, o que desaparece é a ancoragem da autoridade na vida pública, daí converter-se facilmente em autoritarismo. Na mesma direção de Hannah Arendt, conclui que estamos perdendo junto com a autoridade “o fundamento do mundo”, portanto as condições de sua “permanência e segurança” (Favorini, 1998, p. 11). Hobsbawm (1996) deixa claro que essas ideias não eram alheias ao início do capitalismo, mas se tornaram mais evidentes no último terço do século XX, ao promover uma verdadeira revolução cultural que, segundo o

historiador, começou a erodir as próprias bases sobre as quais se assentou o desenvolvimento capitalista.

Quais as consequências desse processo histórico para a educação? Fundamentando-se em Hannah Arendt, demonstra que a perda da importância do passado e o declínio da autoridade colocaram em risco a essência da educação, que é a conservação (cf. Fevorini, 1998). Eis o paradoxo da educação apontado pela autora, que, ao mesmo tempo, propõe como desafio apoiar-se em um mundo marcado pela transitoriedade entre o velho e o novo, entre o passado e o presente:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é mais estruturado pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição (Arendt, 1992, p. 245).

Nessa mesma linha, de acordo com Arendt, assumir uma atitude conservadora na educação das crianças significa “assumir uma responsabilidade pelo mundo, se comprometer com seu passado e sua história” (Fevorini, 1998, p. 13). E a pergunta levantada por Fevorini é: como garantir isso se a ligação com o passado está rompida, e como ser o mediador entre o velho e o novo se o que vale é se adaptar às mais recentes tecnologias?

Salienta, por fim, que para Hannah Arendt há uma diferença entre a qualificação do professor, que seria a capacidade de conhecer o mundo e instruir os outros sobre ele, e a autoridade que envolveria o comprometimento com o mundo e com o ato de ensinar. Esclarece que a autoridade não se confunde com forma de exercer o poder ou com violência. Mas considera que a hierarquia deva ser construída e sustentada através de leis e não da força.

Para refletir sobre as finalidades da educação e o papel do professor, a autora levanta diversas concepções de escola e de educação: desde a concepção liberal que visa adaptar o sujeito à cultura dominante, até aquela que nega o papel da escola; além de outras que defendem ser um espaço político de discussão e de aprendizagem das exigências da vida social (Freinet), visando, pois, não a apreensão da cultura, mas o desenvolvimento do indivíduo como membro da coletividade.

Recorrendo ainda a Libâneo (1983), considera que a difusão viva de conteúdos é que está a serviço dos interesses populares e, desse modo, a escola poderá contribuir para diminuir

a seletividade social, procurando ligar estes conteúdos à “significação humana e social”.

Apoiando-se nas teses de Libâneo, considera importante que o professor desperte necessidades nos alunos e não apenas o interesse e a motivação, como defendem as posições socioconstrutivistas. Com isso estaria instrumentalizando o aluno para se apropriar do conhecimento que se coloca à sua disposição.

A relação entre professor e aluno é concebida como desigual porque supõe conhecimentos e experiências distintas, e deve ser distinguida da relação entre os iguais, que também deve ser valorizada (o que se aprende com o grupo).

De acordo com os professores entrevistados por Fevorini, não há um consenso em relação à questão de se os alunos são ou não disciplinados, mas mesmo os que consideram que os alunos não são indisciplinados, referem-se aos jovens com expressões que denotam uma alteração de comportamento: “mais soltos”, “mais barulhentos”, “imediatistas”, “imatuross”, “hedonistas”, “sem sentido próprio pra estudar”, “sem capacidade de valorizar os estudos” etc.

Segundo depoimento colhido entre os professores, *o estudo parece ocupar para os alunos mais um lugar de lazer dentre os vários outros que lhes são oferecidos e a escola é considerada um meio de informação já ultrapassado.*

Tomando o respeito como indício de autoridade do professor, a autora pesquisou sobre quando é que o professor se sente respeitado pelos alunos. *Uma parte equivalente dos entrevistados disse se sentir respeitado quando os alunos obedecem às regras, e outra parte assim afirma quando os alunos correspondem ao investimento do professor, em uma relação de reciprocidade.*

No que diz respeito às formas de se obter respeito, grande parte atribuía ao fato de se ter competência e pelo domínio técnico; outra parcela significativa era pelo fato deles mesmos respeitarem seus alunos e outros se basearam em argumentos morais, dizendo ser pelo fato de agirem com justiça e coerência. Poucos atribuíram o respeito à experiência e à tradição.

Quanto ao fato de a profissão de professor ser respeitada ou não pelos alunos, a maioria afirmou que não, e outro terço disse que “nem sim, nem não” e apenas 10% sustentou ser respeitado. Ou seja, 90% deles acreditavam que o respeito ao professor não era garantido socialmente. Grande parte atribuiu essa situação a fatores políticos e sociais (como salários baixos) e outros relacionaram à má formação, incompetência e incapacidade de os professores exercerem a profissão.

Conclui que os professores entrevistados não seguem nem Durkheim, nem Piaget em

seus ensinamentos, em relação ao que consideram ser a educação moral de seus alunos. Quando se fazem obedecer pelo medo ou por sedução, não estão seguindo Durkheim, pois este não acredita que a disciplina se faça por medo de punições, mas como exigência de um comando interno. Nem tampouco aqueles que consideram que os alunos incorporaram as regras seguem os ensinamentos de Piaget, uma vez que este acredita que o respeito às regras venha da cooperação, sendo que os alunos descritos pelos professores sabem das regras, mas relutam em obedecê-las e os professores insistem na compreensão das regras para persuadi-los do contrário. Os que insistem em motivar o interesse dos alunos, caracterizando a relação professor/aluno como recíproca, também se distanciam de Piaget, pois este, embora conceba que as regras devam ser criadas junto ao aluno, não propõe alterá-las igualmente (pois isto só pode se dar com a concordância do professor). Portanto, em nada corresponde à imagem do colaborador mais velho de Piaget ou de facilitador, tal como defende Rogers.

Para a autora, o aluno deve ser conscientizado de que ele deve estudar não visando apenas o futuro, mas porque disso dependerá sua inserção na comunidade como cidadão. Defende, portanto, uma educação voltada para os interesses da coletividade, na contramão das tendências atuais que enfatizam individualidades egocentradas, como afirma Hobsbawm (1996) ou o hiperindividualismo, descrito por Lipovetsky (2004) mais recentemente.

O universo de interesses dos alunos nem sempre é conhecido pelos professores...

Em nossa pesquisa de campo, colhemos diferentes interpretações sobre o vínculo dos alunos com a escola e até mesmo sobre o sentido do universo escolar para eles, cujas representações nem sempre eram conhecidas pelos professores; estes, por sua vez, conforme foram se aproximando do modo de pensar dos alunos, conhecendo mais de perto a realidade de vida destes últimos, começaram a repensar seus conceitos sobre o exercício da autoridade e a questão da disciplina.

Tudo isso nos fez ver quão complexas eram as questões que envolviam a relação professor/aluno, considerando que a própria transmissão, a despeito da proximidade do professor em relação ao universo cultural e social dos alunos, era atravessada, tanto pelas imposições da burocracia estatal que ameaçavam a autonomia do professor, como pelas tendências da cultura contemporânea que, de algum modo, permeariam a subjetividade de professores e alunos.

Em um depoimento colhido com uma professora bastante empenhada em propiciar

um ensino significativo aos alunos, percebemos a importância de se oferecer condições para uma boa formação intelectual do professor. Diferentemente dos cursos de rápida duração geralmente oferecidos, nossas discussões e leituras semanais com os professores na pesquisa representaram um mergulho na complexidade do fenômeno educacional.

Esta professora, por exemplo, preocupada em lidar com a complexa realidade à sua volta, estudou constantemente a fim de aprimorar seus conhecimentos. Suas observações demonstram como se apropriou das leituras feitas por nossa equipe de pesquisa (seja para o curso de atualização promovido por nossa equipe durante quase um ano, seja por meio do programa de leituras previstas pela pesquisa):

A crise da educação, segundo a minha autora aqui, Hannah Arendt, é uma situação que podemos buscar desde os romanos. Algo que está acontecendo no mundo todo. Crise política de autoridade, perda da autoridade na família... nivelação de tudo e de todos, não há mais hierarquia [aqui parece estar se referindo à diluição da diferença entre as gerações] Se o aluno se iguala ao professor, ao pai... essa história de que a criança faz o que quer, decide suas brincadeiras... eu peguei uma sala e saíram todos muito bem, com aprovação de mais de 90%, mas eu que decidi o que era para dar, dei tudo e aí eles aprenderam. No começo, eu ensinava com a cartilha, exigia a tabuada, eles saíam sabendo ler e escrever. Saíam com algum aprendizado (Profª. M.).

É possível depreender, conforme discorre sobre sua experiência de ensino, uma oscilação da professora entre uma postura mais diretiva, que ela assumira com tranquilidade no passado com as crianças a serem alfabetizadas no Fundamental I (antigo primário), e os questionamentos que tem feito sobre o sentido do conhecimento para seus alunos adolescentes na atualidade:

– “Antigamente, o aluno tinha que trabalhar e ponto final... eles tinham que ir para casa e ler seu livro. O Serra ([atual governador) disse que agora tem que voltar o memorex. Chega de poupar o aluno. É importante o brincar, o aprender através do fazer e assim vai o construtivismo... tudo livre... quero desenvolver neles os valores de respeito, companheirismo, do

diálogo, eu sempre quero que eles cumpram com o que prometem, que não vão falar que o outro é gordo, negro [em tom pejorativo]... eu não estou preocupada com o conteúdo. Estou preocupada com a sensibilidade deles. Eu acho que eles podem mudar o país sim, acredito numa mudança. Uso meus textos para isso. Eu falo para eles que é muito fácil dar aula de História, o difícil é formar cidadãos” (Profª. M.).

Aos poucos, a posição da professora aproxima-se ainda da que é defendida por Libâneo (1983), que considera que a difusão viva de conteúdos é que está a serviço dos interesses populares e, desse modo, a escola poderá contribuir para diminuir a seletividade social, procurando ligar estes conteúdos à “significação humana e social”.

No entanto, foi tamanha a influência do construtivismo em gestões passadas na administração municipal, que ela fica hesitante entre o que sua própria experiência com os alunos lhe ensina, considerando que deva levar o conhecimento ao aluno a partir de sua experiência, porém fazendo-o refletir criticamente sobre o mundo, e o que é defendido pelos adeptos desta corrente, que defende a ideia de restringir-se ao que o aluno tem interesse, substituindo o aprendizado pelo fazer. “Tudo muito livre”, como diz esta professora, sem saber se considera ser este o melhor caminho, ou se deveria direcionar um pouco mais o ensino. Não se pode esquecer a importância, conforme bem observara Fevorini (1998), de o professor despertar necessidades nos alunos, e não apenas o interesse e a motivação, como defendem as posições “rogeriana” e “piagetiana”. Com isso, estaria instrumentando o aluno para se apropriar do conhecimento que se coloca à sua disposição. Por fim, a professora entrevistada retrata a escola como um depósito de crianças. Ironicamente comenta que a grande mudança introduzida pela LDB foi aumentar o tempo do aluno na escola, sem se preocupar minimamente com o que se faz com ele no interior da mesma. Afirma ainda que a escola passou a ser um lugar onde as crianças recebem prioritariamente benefícios assistenciais, como alimentação, leite, uniforme, etc.: os alunos esperam muito da escola, mas a escola não está preocupada em formar cidadãos. “Virou um lugar de entrega de leite e tudo o mais...”, diz a professora em tom de desabafo e de indignação em relação ao caráter assistencialista que tem sido atribuído à escola.

Além de criticar o descaso da administração para com a escola, aponta, em tom de lamento, a falta de compromisso de alguns professores:

– *“Tem professor que não dá nada, que fica lendo a revista Caras. Quando um falta, eu vou lá, dou interpretação de texto e eles sabem que eu vou corrigir. Esses professores que ficam lendo revista não estão nem aí com os alunos... mas tem professores que se preocupam e trabalham. Ninguém faz uma discussão sobre isso na escola. Os professores só discutem a questão da indisciplina dos alunos. Mas, por exemplo, teve classe hoje que só teve duas aulas e os alunos ficaram três horas sem ninguém... eles são maravilhosos, estão fazendo as artes deles, de acordo com a idade deles, mas não mataram ninguém, não se espancaram... sendo que estão abandonados e os professores acham que se tem que discutir os problemas do alunos – a questão da indisciplina. Eu ontem dei três aulas, sendo que eu só tinha uma para dar. Mas como não tinha professor...”* (Profª. M.).

A esse respeito, salienta ainda, quando de sua contratação, que não lhe perguntaram sobre sua competência, mas se tinha problemas com a indisciplina:

– *“O que eles queriam saber é se aguentaria manter os alunos em sala de aula”, deixando claro que o objetivo era outro, muito distante de uma preocupação efetiva com a qualidade do ensino”* (Profª. M.).

Quer dizer, mais uma vez um problema estrutural recai sobre aqueles que ficam preocupados com todo esse descaso para com o ensino público a que estamos assistindo das “autoridades competentes”.

Em vários momentos, encontramos esta professora acolhendo alunos de diversas salas de aula. No começo do ano, muitos professores faltaram ou não foram contratados e, por isso, um número significativo de salas de aulas ficou sem professores durante meses. Quando ela percebia que uma sala estava sem professor, corria até lá para passar uma atividade para as crianças. Conforme se pode depreender de seu depoimento, se há uma “aula vaga” (sem professor), ela leciona para essas crianças, mesmo sabendo que não será remunerada por isso, assumindo, assim, “como pode” a responsabilidade pela escola “no lugar” dos dirigentes (Direção da escola e Diretoria Regional de Ensino):

– “*Está faltando professor e a supervisora não faz nada... ela sugeriu pedirmos ajuda ao Casulo (ONG) e que colocássemos um oficineiro para ficar na classe com eles, de graça. Precisa contratar professores! Mas a escola não está preocupada com os alunos. Eu pego essas classes sem professor por pena, fico com dó deles. E a supervisora diz que tudo vai dar certo. A administração acha que está tudo bem por aqui*” (Profª. M.).

É preciso esclarecer que essa entrevista que ocorreu depois de uma reunião com todo o *staff da Diretoria Regional de Ensino do Butantã*, em que os professores exigiram que se tomasse alguma providência para sanar a falta de professores, além da verificação do destino das verbas daquela escola. A esse respeito, acrescenta, por exemplo, que apesar de muitas verbas chegarem à escola, os professores são obrigados a trabalhar em péssimas condições.

– “*A diretora cria empecilhos e o professor desiste de continuar a luta. Muitos começam com todo o pique, mas se desanimam e vão para outra escola. Perdemos bons professores por causa disto. Falta material para trabalhar [sendo que há muito material pedagógico na sala da coordenação e equipamentos sofisticados trancados na sala da diretora]. Não há infraestrutura para trabalharmos, como ventilador, cortina, etc. Sem falar na falta de um currículo adequado para eles. As salas são super lotadas, sem água para beber, ou no banheiro... a escola está fedendo!*” (Profª. M.).

Grande parte destas questões, que corroboram as reclamações já levantadas pelos alunos, foi levantada na reunião com o Diretor Regional do Butantã, onde se criticou inclusive a intenção de se exigir um conteúdo pré-fixado para cada disciplina por série, sem levar em consideração o que os professores identificam como necessário para aquela comunidade escolar.

Com relação à postura dos familiares do aluno em relação à escola, a professora sustenta que também não levam em consideração o que o professor tem a lhes dizer. Pondera que aquela comunidade é muito passiva diante da escola e que só reclamam quando realmente um professor cometeu algum “destempero”, querendo dizer com isso que perdeu a calma no

tratamento dado ao aluno. Por fim, faz sua própria avaliação a propósito dos fundamentos da perda de autoridade do professor e da importância do ensino para o aluno:

– “A indecisão sobre a pedagogia a ser aplicada mais a falta de autoridade do professor dá nessa crise. Quando a família tem uma postura firme diante da criança, ela aprende. Igual o professor, que tem que ser seguro quando dá aula” (Profª. M.).

Pelo fato de ir constantemente à favela, situada no entorno da escola, ela tem uma visão bem próxima da realidade vivida pelas famílias das crianças e adolescentes desta comunidade. Por isso tenta compreender as dificuldades de cada um, lembrando sempre dos problemas sociais enfrentados por cada um deles. Curiosamente ela diz que não tem intimidade com os alunos, mas sabe da vida e dos problemas de cada um. Exatamente em razão dessa proximidade que ela nega ter, contribuiu muito em nossa pesquisa, quando da interpretação e tabulação de dados dos questionários respondidos pelos alunos, uma vez que sempre procurou contextualizar cada resposta, ampliando o entendimento de todos.

Enfim, é uma “lutadora”, uma palavra que caracteriza bem muitos dos professores, pois as condições nas quais trabalham, sem respaldo da direção e das instâncias superiores (Diretorias Regionais de Ensino), os deixam praticamente sozinhos nessa difícil tarefa de “educar” os jovens.

Analisemos mais detidamente as condições de trabalho oferecidas ao docente da rede pública.

E as condições de trabalho do professor na rede pública?

Oliveira, em seu artigo *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização* (2004), propõe uma discussão sobre as “atuais condições de trabalho dos docentes de escolas públicas brasileiras”, a partir de pesquisas empíricas e revisão bibliográfica sobre o assunto, procurando se ater à reestruturação do trabalho pedagógico que ocorreu, segundo a autora, “de modo mais ostensivo” nas duas últimas décadas, cujas novas demandas têm imposto mudanças fundamentais na gestão e organização do trabalho na escola. A autora sustenta que as últimas reformas educacionais resultaram “em intensificação do trabalho docente, ampliação de seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores

desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores” (Oliveira, 2004, p. 1127).

A autora ainda propõe um debate importante a propósito das incidências sobre o professorado do que apontara Richard Sennet, em *A corrosão do caráter* (2001), a propósito do Capital Flexível. Neste livro, o autor analisa a reestruturação do trabalho e de setores inteiros da economia (secundário e terciário) – promovendo vínculos temporários e incertos do trabalhador com seu emprego, o que tem ocasionado uma verdadeira comoção nas relações familiares, quando não, promovendo alterações até mesmo no caráter dos trabalhadores. Oliveira (2004), por sua vez, discute a precarização e a flexibilização do trabalho docente à luz das teses da “desprofissionalização e proletarização” do professor da rede pública.

Analiseemos mais de perto os argumentos apresentados. Considera que as análises que têm sido feitas na última década sobre o impacto das reformas educacionais no cotidiano escolar carecem de uma interpretação que vá além do estudo do texto das reformas, devendo-se incluir também a análise do contexto em que eles se desenvolvem. Salienta a importância de se analisar o impacto dessas reformas sobre o trabalho docente, que tem ocasionado a desprofissionalização e a desqualificação do magistério, juntamente com a chamada flexibilização e precarização das relações de emprego e de trabalho que tem atingido também a gestão escolar do trabalho docente.

A seu ver, há uma lacuna ainda na produção acadêmica “no que se refere às condições atuais de trabalho na escola quanto às formas de resistência e conflito que são manifestas nessa organização” (Oliveira, 2004, p. 1128). Procura ainda comparar alguns resultados de pesquisas feitas no Brasil com as de alguns países da América Latina.

De acordo com a autora, o impacto das reformas educacionais observadas na década de 1990 é comparável às da década de 1960, com a diferença de que as dos anos 60 visavam a adequação ao modelo fordista e ao “ideário nacional-desenvolvimentista”, enquanto que as dos anos 90 apontam para a realidade imposta por um novo fenômeno: a globalização.

A passagem de um ideário ao outro implicou em repensar a educação como condição de ascensão social, uma vez que a mesma deixa de ser pensada como sendo capaz de responder às necessidades de uma melhor distribuição de renda. A política redistributiva que sustentava as reformas dos anos 1960, cujo eixo era a questão da mobilidade social é convertida, nos anos 1990, em uma política voltada para a “equidade social”, formando os indivíduos para a empregabilidade, ao mesmo tempo em que são associadas a políticas compensatórias que visam a “contenção da pobreza”.

Está se referindo às reformas iniciadas no 1º mandato do governo de Fernando

Henrique Cardoso e cujos eixos foram mantidos no atual governo, que podem ser resumidos pelo slogan: “transformação produtiva com equidade” (Oliveira, 2004, p. 1129).

Dentro dessa perspectiva, iniciou-se uma série de reformas, envolvendo a descentralização do planejamento e gestão, atribuindo estas funções à escola; o financiamento *per capita* por meio do Fundef; a regularidade e ampliação dos exames nacionais (Saeb, Enem, Enc); avaliação institucional e mecanismos de gestão que incluem a participação da comunidade. A gestão escolar passou a ser orientada por princípios relacionados às teorias de administração de empresas, que são transpostos para a escola seguindo os mesmos critérios de produtividade, eficácia, excelência e eficiência.

A “Conferência Mundial sobre Educação para todos”, realizada em Jomtien-Tailândia, em março de 1990, representou uma tentativa de estabelecer a equidade social pela via da expansão da educação básica, de modo a alcançar os países mais pobres e populosos do mundo. Os países em desenvolvimento foram obrigados a cumprir estas recomendações, procurando expandir o atendimento das necessidades de educação da população, porém sem aumentar na mesma proporção o nível de investimentos. A ideia era não mais promover a ascensão social, mas diminuir os efeitos da miséria e propiciar caminhos de sobrevivência para aqueles em “situação vulnerável”. Mas, de outro lado, também permitir o ingresso ao mercado de trabalho pelo acesso à “cultura escrita, letrada e informatizada”.

Observa-se, então, um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantam nesse período na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza (Oliveira, 2004, p. 1131).

Como tudo isso passou a ser realizado? *Pela via da padronização e massificação de procedimentos administrativos e pedagógicos, reservando às unidades escolares o papel de implementá-las, permitindo por meio dessa descentralização, a obtenção de recursos da comunidade e do estabelecimento de parcerias.*

Ocorre que essa forma de proceder, pela via da *combinação do planejamento e controle central das políticas e a descentralização administrativa, tem onerado muito os professores*. Como consequência dessas políticas, os professores estão sendo obrigados a exercer funções que vão muito além de sua formação, tais como: agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, etc. Tudo isso tem contribuído para a descaracterização do

professor (perda de sua identidade profissional), fazendo com que pense que a prática de ensino não seja o mais importante. Um sentimento que é reforçado pelo “voluntarismo e comunitarismo”, presente no ideário da expansão da educação para todos³⁷.

Dentro dessa linha, o papel do professor, além de ser descaracterizado, é ampliado, uma vez que se atribui a ele funções que extrapolam o ato de transmissão, como: organização e gestão escolares, planejamento e elaboração de projetos, discussão de currículo e avaliação.

Como resultado da ampliação do escopo do trabalho docente, de natureza cada vez mais multifacetada, as análises sobre o papel do professor também têm exigido maior complexidade no tratamento teórico-conceitual, assim como têm sido modificados os enfoques teórico-metodológicos.

Observa que os estudos mais abrangentes apareceram nas décadas de 1970 e 1980, justamente no momento em que os professores mais lutaram pela valorização e profissionalização docente. Estes estudos sustentaram paradoxalmente as teses de “desprofissionalização e proletarização” crescente do magistério. Esclarece, no entanto, que a profissionalização nada tinha a ver com capacitação ou qualificação, mas com posicionamento social e ocupacional e que, portanto, podia perfeitamente andar junto com sua proletarização. Na verdade, os professores, na tentativa de se autoprotegerem da proletarização e da perda de controle sobre o processo de trabalho, apegavam-se equivocadamente à ideia de profissionalização como condição de “preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a autorregulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência, etc.” (Oliveira, 2004, p. 1133). Ocorre que grande parte da autonomia do professor fora colocada em risco pelo processo de padronização e massificação do ensino, que se observou com a adoção de livros didáticos, exames nacionais, propostas curriculares centralizadas, etc.

Essa perda da autonomia dos professores foi analisada ainda segundo outro ângulo, na linha sustentada por uma autora portuguesa, Rodrigues (2002), que considera que outros fatores entraram em jogo com a universalização do ensino: o surgimento de consumidores

³⁷ Mas, como vimos pelo depoimento anterior da professora, a questão é bem mais complexa, uma vez que os professores são muito críticos em relação ao assistencialismo que tem predominado nas atribuições conferidas pelos órgãos governamentais à escola pública. De outro lado, muitos deles defendem que se ofereça aos alunos um conhecimento significativo que, associado à restrição do conteúdo, deveria ser escolhido segundo o que se lhes demonstrara ser de maior relevância para aquela comunidade. Desse modo, seria oferecido aos alunos um ensino de qualidade, capaz de lhes oferecer condições para a formação de uma consciência crítica. Uma posição próxima à de Dubet (1997, 2004) que defende a ideia de propiciar aos alunos de baixo poder aquisitivo pouco conteúdo, mas de qualidade, e não um volume imenso de informações sem nenhuma utilidade para eles.

menos passivos, trazendo consigo um melhor nível educativo e informacional (quanto a isso, temos dúvidas no que se refere à realidade da juventude brasileira, particularmente aquela que não tem uma firme orientação em casa e na escola sobre o uso da internet), que teria como consequência a perda da confiança nos professores por parte do corpo discente, o que resultaria em “perda de autonomia, do poder e da autoridade” (Oliveira, 2004, p. 1134).

Além disso, como reflexo das lutas sociais no Brasil em defesa da escola pública e democrática, esta foi obrigada a pensar em mecanismos de participação democrática na gestão das escolas. Ocorre que a participação de alunos e comunidade nas decisões da escola tem contribuído para aumentar a ameaça do professor, sobretudo quando se tenta interferir na “caixa-preta” do professor, como conteúdos pedagógicos, didática e formas de avaliação. Diante disso, “muitos professores veem-se ameaçados quando a chamada 'caixa-preta' da sala de aula é desvelada e muitas vezes reagem de forma violenta a essas tentativas” (Oliveira, 2004, p. 1135). Sentimento que se aprofunda quando se discute que não há conhecimentos específicos e que podem ser discutidos por todos aqueles que queiram contribuir em defesa da escola pública. Cita ainda outros autores que salientam que a desqualificação do professor passa também pela transferência dos seus conhecimentos, não só para os consumidores e público em geral, mas para os computadores e manuais.

Portanto, uma desqualificação que não pode ser explicada apenas por questões endógenas ao trabalho docente. O fato é que os docentes se sentem inseguros, objetiva e subjetivamente, diante dessas novas exigências. É certo que não estamos mais diante de uma escola verticalizada, transmissiva e autoritária, mas que está longe de se encontrar democratizada e contando com ampla participação de todos. Temos encontrado, na realidade, docentes muito exigidos sem o amparo necessário e tendo suas condições de trabalho bastante precarizadas. Contribuem ainda para tal situação o quadro traçado pela autora:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (Oliveira, 2004, p. 1140).

Com relação, por exemplo, às pressões exercidas pela burocracia do sistema de ensino público sobre os professores, gostaríamos de relatar algumas situações em que ficou evidente a priorização do respeito à hierarquia e das determinações tomadas de maneira centralizada, ou mesmo a importância dada ao mero registro formal dos resultados de nossa pesquisa no plano pedagógico da escola, em detrimento das experiências efetivas de transmissão no âmbito escolar. Retomemos o relato de campo.

Um encontro com a supervisora... para pôr os pratos a limpo

A reunião entre a supervisora e o corpo docente³⁸ era para ser algo formal e burocrático, se não fosse a disposição aguerrida de alguns professores para lutar por uma escola justa. A supervisora iniciou dizendo-lhes que o novo governo esperava dela uma atuação mais centrada no “pedagógico” e menos nos aspectos burocráticos, o que ela achava louvável desde que se diminuísse o número de escolas pelas quais seria responsável (em número de 15, na época). Os professores, por sua vez, reclamaram da falta de professores, das falhas na nomeação de professores (como ocorreu, por exemplo, quando uma professora com longa experiência naquela escola se dispôs a assumir as aulas de sua disciplina, mas foi designado outro professor que morava do lado oposto da cidade. Evidentemente que o professor designado não assumiu e os alunos ficaram durante todo o ano sem aulas de Ciências).

Nesse momento, comentei sobre o efeito cascata de desmonte da escola pública que estava em curso, uma vez que não havendo aulas em número suficiente à noite, os titulares³⁹, ao perderem suas aulas, assumiam as do período da tarde ou da manhã, que haviam sido atribuídas aos adjuntos, e estes, ficando com poucas aulas distribuídas esparsamente pelo dia, acabavam faltando e solicitando sua transferência para outra escola onde houvesse mais aulas. E assim os alunos, sobretudo os da manhã, ficavam literalmente sem aulas.

A diretora da escola resolveu, em seguida, retirar-se por um momento da reunião para “tratar de outros assuntos”, chamando uma das professoras que mais arguia a supervisora. Na

³⁸ Esta reunião ocorreu no final de 2006, depois de termos iniciado nossa pesquisa havia cerca de cinco meses.

³⁹ É preciso observar que tanto o professor titular como o professor adjunto são concursados e, portanto, efetivos, mas o primeiro tem prioridade na escolha das aulas em relação ao segundo, e este último, por sua vez, tem prioridade em relação aos não concursados, que são contratados em caráter precário (temporário e sem estabilidade).

ausência da diretora, os professores deixaram claro que, embora houvesse uma grande demanda da comunidade por aulas de EJA à noite ⁴⁰, aquela escola desestimulava os alunos a se matricularem, chegando a lhes dizer claramente que não havia vagas. Além disso, foi denunciada uma série de arbitrariedades cometidas em relação aos alunos adultos, por determinação da diretora, como, por exemplo, a proibição de ir ao banheiro, a não ser no intervalo (com a justificativa de que assim se evitaria o tráfico), ou ainda, não lhes permitindo sua saída da escola mesmo quando faltava professor, o que acabava desestimulando-os a frequentarem a escola. A supervisora deixou claro que a orientação da Secretaria é que se procurasse ser o mais maleável possível, procurando atender aos interesses da comunidade. Diante dos argumentos contrários da diretora que, em nome da “responsabilidade” para com os alunos, assumia uma única regra para todos, impedindo-os de sair da escola mesmo quando o professor faltava, a supervisora sugeriu que se tivesse jogo de cintura, liberando, por exemplo, os adultos e os garotos com mais de 17 anos e programando alguma atividade com os mais jovens. Mas houve uma forte discussão e a supervisora deixou claro que jamais concordaria com as atitudes tomadas por aquela direção, embora a diretora tivesse insistido que tal orientação teria vindo da Diretoria de ensino. Aliás, alguns professores perguntaram claramente se era verdade que a Diretoria nada fazia em relação à direção daquela escola por ser totalmente conivente com a mesma.

Essa discussão nos fez refletir sobre em que medida o absurdo e a falta total de bom senso na condução de uma escola (como veremos, chegava a ser uma aberração) eram realmente exceção ou apenas o resultado do enraizamento do pensamento burocrático nos interstícios do funcionamento de uma escola e na atuação daquela diretora especificamente. Esta parecia apenas atuar, embora levando ao extremo, de acordo com o princípio autoritário subjacente ao processo de burocratização do ensino público em nosso país, que tende cada vez mais a se distanciar de orientações capazes de atender à especificidade de cada escola.

Enfim, foi um clima tenso, e a supervisora aconselhou que os professores tivessem paciência, pois estavam sendo tomadas “providências”. No final, uma das professoras mais contundentes na crítica ao funcionamento da administração pública disse-nos claramente que acabara de pedir demissão do conselho da escola por não admitir ser conivente com um “certo

⁴⁰ EJA é um curso de suplência dirigido a jovens e adultos que tenham abandonado a escola regular. Observe-se que conforme dados de pesquisa realizada pelo Casulo, uma ONG atuante junto às comunidades do Real Parque e Jardim Panorama, mais de 40% dos adultos eram analfabetos, sendo, portanto, de se estranhar a baixa procura destes cursos à noite.

modo” de conduzir a gestão da escola e pela falta de transparência no emprego das verbas, sobre o qual tinha sérias divergências. Para que se tenha uma ideia de como as providências são tomadas muito lentamente pelos órgãos públicos, mesmo havendo evidências claras de abuso de poder e de má gestão da verba pública por parte desta diretora, ela só foi exonerada dois anos mais tarde. E era tal a gravidade dos processos movidos que foi destituída dos dois cargos públicos que exercia (como professora e diretora), perdendo todos os seus direitos, “a bem do serviço público”, por determinação do Ministério Público. Observe-se que isto ocorreu depois de ter permanecido como diretora desta escola por mais de 8 anos.

Antes desse desfecho, gostaria de relatar uma reunião, já em junho de 2008, com outra supervisora de ensino, uma vez que, com a passagem do governo Serra para Kassab, houve nova mudança na equipe das Diretorias de Ensino, que passaram a ser designadas como Diretorias Regionais de Ensino.

Entre final de 2007 e início de 2008: as defecções da equipe e da escola

Antes de começarmos o ano letivo, no final de dezembro, soubemos que a coordenadora pedagógica que mais apoiou nosso projeto sairia da escola. M.J. estava contente por ter passado em um concurso para Diretora em outra escola. Embora já fosse algo esperado pelos professores, dada a divergência e mesmo oposição que ela demonstrou por inúmeras vezes em relação às atitudes da Direção, todos ficaram muito tristes com a saída de M.J. Não se pode esquecer que ela havia aberto espaço em suas JEIs⁴¹ para que os professores fizessem uma série de denúncias quanto ao mau funcionamento da escola e à negligência por parte da própria Secretaria em relação à reposição de professores em licença. Sua despedida foi em dezembro de 2007, na mesma JEI em que nos abriu espaço para apresentarmos os resultados de nossa pesquisa aos professores da noite. Como a diretora estivesse presente, mais uma vez tivemos dificuldades em deixar os professores à vontade para que estes manifestassem suas insatisfações, sobretudo pelas dificuldades encontradas no acesso aos materiais e aparelhos disponíveis para suas aulas, uma vez que ficavam trancados na sala da diretora e como esta estivesse ausente em grande parte do dia, os professores tinham que “se virar” com o que tinham à mão (os aparelhos quebrados e mais velhos), quando não tiravam recursos de seus próprios bolsos para providenciar os materiais necessários à docência.

⁴¹ JEI corresponde aos horários fora da sala de aula destinados aos professores para discutir diversos assuntos relacionados à docência, cujas reuniões são dirigidas pelos coordenadores pedagógicos.

Mas a diretora nada queria escutar. Limitou-se a insistir que os professores tinham plena liberdade para fazer o que quisessem, desviando-se mais uma vez do assunto que estava sendo tratado. Aliás, como veremos, esta é uma prática comum entre os dirigentes da escola e da Diretoria de Ensino – tergiversar e desviar-se dos assuntos mais importantes que estão sendo apontados como nevrálgicos da escola.

Depois soubemos que no lugar de M.J., viria uma coordenadora pedagógica que trabalhara no Projeto Casulo e que era professora do *Instituto Singularidades*, uma instituição de ensino que oferece bolsas em parceria com o Projeto Casulo para formar jovens professoras na comunidade do Real Parque. Os professores viam com bons olhos a vinda desta coordenadora. Ficaram, como previsto, durante alguns meses nas mãos da diretora, uma vez que esta quis ocupar o lugar da ex-coordenadora. Por “sorte deles”, a diretora não era muito assídua, o que lhes conferiu maior autonomia nas JEIs. Diziam eles com orgulho: “*Nós seremos nossos próprios coordenadores!*”. Para felicidade deles, chegou a outra coordenadora, bastante empenhada na melhoria do ensino daquela escola, chamada por todos pelo nome de “F.”⁴². F. foi destacada pelos professores como uma pessoa muito envolvida com a escola e que, com jeito, assistia às aulas dos professores, comentava sobre a postura destes em sala de aula, depois colocava o assunto em discussão. Em um determinado momento, ela perguntou se havia agressões aos alunos na escola e apenas uma professora teve coragem de levantar a mão e dizer que isso era uma realidade: M., que de início foi uma das mais resistentes ao nosso projeto, e que depois se tornou uma de suas principais participantes e defensoras por ter passado a acreditar na mudança de postura do professor em sala de aula.

Houve ainda outras defecções na escola, motivadas em princípio por questões pessoais, embora soubéssemos que em grande parte foram impulsionadas por constantes atritos e divergências com a Direção da escola. Foram dois os casos desse tipo: a de M.C., um inspetor de alunos e dirigente da ONG *SOS Juventude* na comunidade, voltada ao atendimento dos jovens. Ele foi convidado para trabalhar em um cargo administrativo de uma creche, passando a ocupar um cargo de melhor remuneração e resolvendo também seus problemas na escola, pois estava cansado de enfrentar tantos “boicotes” por parte da direção em relação às atividades nos finais de semana com os jovens na escola. Outro caso foi de M.C., professora de Matemática que conseguiu remoção para outra escola mais perto de sua

⁴² Embora sua atuação tenha sido muito apreciada pelos professores, ela permaneceu apenas por um ano na escola, pois havia um critério de escolha por tempo de serviço, que a impediu de permanecer por mais tempo naquela escola, embora tenha entrado na carreira pública com este intuito.

casa; sabíamos, no entanto, de sua insatisfação com a falta de apoio da Direção e da indisponibilidade de material para suas aulas (como papel quadriculado, por exemplo). Mas fora tamanho o envolvimento desta professora com a escola e o nosso projeto, que M.C. permaneceu em nossa equipe de pesquisa. Sugeriram ainda que arranjássemos alguma bolsa para o antigo inspetor de alunos para que ele pudesse continuar suas atividades junto aos alunos naquela escola, mas isso não foi possível.

O ano de 2008: um início de ano conturbado

Em janeiro de 2008, portanto, mais de um ano depois de iniciado nosso projeto, fomos surpreendidos por uma carta da Diretoria de Ensino enviada à escola, exigindo explicações quanto à participação dos professores em nosso projeto de pesquisa, momento em que se encontrava apenas a coordenadora pedagógica e a assistente de direção. O pedido de esclarecimento era claro: queriam saber se os professores envolvidos no projeto estavam recebendo duplamente pela mesma carga horária de trabalho, ou seja, o salário e a bolsa da FAPESP. É preciso observar que os professores já haviam sido punidos quando participaram de outro projeto oferecido por um colega da USP, quando participaram de um curso de Direitos Humanos. Como quase todos estivessem em férias, respondemos à carta com o auxílio de um orientando e uma única professora, afirmando que eu, como coordenadora do projeto, ficava de plantão às terças-feiras, das 14h às 21h30, para receber os professores exatamente fora de seus horários de aula e de JEI e que a participação dos mesmos nas intervenções em sala de aula se dava fora de seus respectivos horários de regência, além, evidentemente, de procurar explicar que tudo isso estava se dando com o claro consentimento da direção e da própria diretoria de ensino. Foi sugerido pela professora ali presente que enviássemos, junto com nossa carta de esclarecimento, uma cópia do relatório de nossa pesquisa em três vias: uma para a direção da escola, outra para a Diretoria de ensino e outra para o Secretário da Educação, dos quais nunca obtivemos resposta. Aliás, neste mesmo ano, quando fizemos instâncias junto à Diretoria Regional de Ensino para retornarmos à escola, disseram-nos que seria muito difícil, pois, depois da exoneração da diretora – aliás, uma conquista dos professores, muitos deles participantes do projeto – “era bom não inventar muita moda” naquela escola. Ficamos estarecidos com o descaso com que nossa colaboração, enquanto pesquisadores da Universidade, fora tratada por um representante de um órgão público responsável pelas diretrizes da educação de uma cidade tão complexa como a nossa.

No início de 2008, enquanto tentávamos nos reorganizar com os professores, reiniciando nossas atividades e discussões teóricas acerca das leituras feitas durante as férias, fomos surpreendidos pela *visita da supervisora* que havia enviado a carta exigindo explicações quanto à participação dos professores no projeto. Tivemos uma forte discussão com ela, com o apoio e indignação por parte dos professores, momento em que mais uma vez *tentou desviar o assunto dizendo que o problema não era com o grupo de pesquisa, mas com a escola que não havia incorporado o projeto no plano pedagógico da escola*. Nossa equipe considerou que todos esses incidentes foram importantes para nos dar a oportunidade de finalmente influirmos no Projeto Pedagógico da escola, que parecia, de fato, inexistir, resumindo-se à descrição física da escola.

Todos esses entraves para propiciar uma formação consistente, *in locu*, dos professores – seja estudando o que lhes parecia pertinente, seja participando ativamente das atividades propostas por nós em sala de aula – nos fizeram compreender o desânimo que abate, com frequência, os professores. Portanto, foram situações que evidenciaram como a precarização do trabalho do professor e o seu desprestígio provinham em grande parte das pressões burocráticas no sentido exatamente oposto ao exercício pleno da docência, uma vez que se exigia dos professores, muitas vezes, o envolvimento em inúmeros projetos pensados pelas instâncias superiores que, isoladamente, poderiam até ser interessantes, mas ao serem implementados sem discussão e simultaneamente, contribuíam para aumentar o caos em que se encontrava mergulhada aquela escola em particular.

Diante dessa experiência em uma escola onde havia entraves dos mais diversos ao seu bom funcionamento, sentimos necessidade de compará-la com experiências distintas, em outros estados inclusive, para que pudéssemos avaliar em que medida o grau de comprometimento da autonomia do professor e do declínio de sua autoridade se davam em razão de sua submissão à burocracia do ensino.

Um contraponto com outras pesquisas na escola pública...

Lea Cruz, em sua Tese de Doutorado *Medo e silenciamento no trabalho do professor* (FFLCH, USP, 2001), tomando como objeto de estudo central o professor do Ensino Fundamental (São Gonçalo, Rio de Janeiro), analisou como prevalecia a cultura do clientelismo e do privilegiamento burocrático na educação. E como isso ocorria? Por meio do silenciamento do professor como sujeito da educação. Os professores, convidados a falar,

demonstraram muito medo de se expor e, apesar de se apresentarem como “formadores de cidadãos”, procuravam se ater ao estritamente pedagógico, mantendo um grande distanciamento da vida política da cidade.

Os questionamentos iniciais da pesquisadora, embora se referissem à conjuntura particular de uma cidade de médio porte, onde predominava a força política local, apontaram para uma rede de micropoderes que se estendia por toda a burocracia das secretarias da educação e que parecia estar presente em toda a rede pública de ensino, sendo motivo do cerceamento de grande parte das opiniões dos professores, conforme sugerem as questões levantadas pela autora:

Por que os professores não expressam suas necessidades, seus anseios, suas discordâncias? O que leva os professores a se filiarem a uma lógica administrativa em detrimento de uma filiação mais substantiva que envolva o campo educacional? Por que razão apresentam reações que indicam existir medo permeando as relações? (Cruz, 2001, p. 09).

Uma questão observada repetidamente pela autora é que embora estivesse em curso todo um debate sobre a democratização das escolas, os professores contraditoriamente se submetiam ao estabelecido, aceitando que os representantes das escolas fossem indicados por diretores que, por sua vez, eram controlados pela Secretaria Municipal de Ensino. Tal apatia e submissão da categoria eram garantidas por um sistema de represálias contra aqueles que quisessem participar e se organizar politicamente. A autora observou que os professores, ao mesmo tempo em que denunciavam a arbitrariedade da direção, submetiam-se facilmente a ela, tomando decisões que envolviam a sujeição dos mesmos ao estabelecido.

Enfocando mais detidamente a relação do professor com seu trabalho, menciona a presença do absenteísmo e um significativo afastamento das questões coletivas e sindicais, se comparado ao movimento de professores da década de 1980 (note-se que a pesquisa foi feita nos anos 1990).

A esse respeito, observamos na escola por nós pesquisada que, a despeito de os professores terem se demonstrado bastante participativos e conscientes politicamente, o absenteísmo era bastante elevado, motivado, como vimos, por uma espécie de efeito cascata da perda das aulas à noite dos efetivos, mas também pelo desânimo de alguns e pela relação descompromissada de outros para com o ensino público. De outro lado, embora em São

Paulo não haja um cerceamento político explícito como em São Gonçalo, onde se deu a pesquisa realizada por Lea Cruz (2001), não há como negar que aqui também esteve presente uma política local (pela via da Diretoria de Ensino) de certa forma clientelista, que se irradiava por meio de uma rede de micropoderes invisíveis, porém atuantes, uma vez que era nítido que ninguém ousava afastar a referida diretora, mesmo diante de tantas denúncias se arrastando por mais de 10 anos, ao mesmo tempo em que se observou o privilegiamento burocrático e hierárquico das decisões adotadas no campo da educação.

Não se pode deixar de observar ainda, como bem sustenta Cruz (2001), que um dos fatores que promovem a deteriorização do trabalho docente é sua inserção na própria “realidade do capitalismo tardio brasileiro” que, segundo a autora, combina a expansão da mais-valia com uma mudança das estruturas internas de produção e organização, sempre visando a diminuição dos custos salariais diretos (cf. Behring, 1998, p. 123 apud Cruz, 2001, p. 59). O que se observa é a manutenção do subdesenvolvimento e a monopolização do progresso. No setor de serviços, a opressão aparece de modo incorpóreo, invisível, por se concentrar em atividades não produtivas no sentido estrito. O controle social exercido sobre muitos desses serviços, particularmente o da escola, passa por considerar o trabalho uma missão, uma concepção bastante frequente no campo da educação.

Salienta ainda o papel preponderante das perdas salariais nesse processo de deterioração da imagem do professor do Ensino Médio e Fundamental, vistas pelos professores como “consideráveis”: entre 1979 e 1996, foram de 246,37% para os que estavam em final de carreira (portanto, para os com 25 anos de magistério) e de 70,18% para os iniciantes (cf. Junqueira e Muls, 1997 apud Cruz, 2001).

Inspirando-se em Gorz (1977), Cruz (2001) sustenta que a posição ambígua do professorado em relação a seu pertencimento de classe (não se sentem propriamente parte da pequena burguesia, mas também não se identificam com as classes populares) faz com que os docentes se lamentem do fato de estarem se proletarizando, mas não segundo o lugar e o ponto de vista do proletariado, uma vez que não se opõem à hierarquização e à estupidez de seu trabalho, mas sim à perda de seus privilégios⁴³. Basta observarmos que a categoria de

⁴³ Uma prova disso foi quando nos deparamos com o posicionamento de uma professora que participara de nosso grupo de pesquisa, que nos “avisou”, em pleno mês de outubro, que iria “usufruir” de seu direito acumulado de tirar licença, pois havia sido mesária nas últimas eleições, o que lhe dava direito a uma licença, além do direito a dez faltas sem justificativa que todo professor da rede municipal tinha. Enfim, iria se ausentar por um mês e não voltou atrás, nem mesmo quando argumentamos quão prejudicial seria para aqueles jovens ficar sem as aulas de educação física, que tanto apreciavam, em pleno ano letivo. Este foi apenas um exemplo mais escancarado, mas é preciso observar que todos os professores se davam o mesmo direito (às dez faltas).

professores acabou de algum modo aceitando alguns benefícios “em troca” de perdas salariais significativas. *Na verdade, como foi visto anteriormente, os professores, na tentativa de se autoprotegerem da “proletarização” e da perda de controle sobre o processo de trabalho, apegam-se equivocadamente à ideia de profissionalização como condição de “preservação e garantia de um estatuto profissional”, fazendo parte desse processo o usufruto de licenças, participar aleatoriamente de cursos de atualização como forma de obter pontos para a ascensão na carreira, além de outros benefícios secundários* (Cf. Oliveira, 2004).

Cruz (2001) identifica, nesse sentido, um verdadeiro “estranhamento” do professor devido à perda do significado da docência, associado à sua progressiva “desidentificação” com o seu trabalho, seja devido à queda do prestígio de sua atividade e de seu poder aquisitivo, seja em razão da falta de satisfação com o que faz. *Considera que uma maneira de restituir a autoestima do professor seria conferir-lhe o estatuto de intelectual, mas o esvaziamento e o “aligeiramento” de sua formação sequer lhe garante essa possibilidade, uma vez que não o capacita a ser um profissional crítico. Não se deixa envolver com qualquer projeto de transformação, dentro ou fora da sala de aula; e quem é questionador acaba sendo considerado “maluco”. Torna-se mero executor de determinações oficiais, e não são convidados a pensar.* Relembra-nos que Florestan Fernandes (1989) afirmou que o professor também sofreu uma desvalorização, como parte do processo de modernização da sociedade brasileira, trazendo-lhe “perdas em rendimento, prestígio, dignidade e reconhecimento” (Cruz, 2001, p. 80).

Reconhece a escola como uma instituição que passou da condição de tutelada pela Igreja para tutelada do Estado, fazendo dos docentes “um corpo recrutado e vigiado pelo poder estatal” (Cruz, 2001, p. 85).

Inspirando-se em Bourdieu (1999), menciona a violência simbólica a que estão submetidos os professores, responsável pelo silenciamento destes, induzindo à sua não participação política (sobretudo na cidade estudada). Nesse sentido, embora os professores estivessem preocupados em formar os alunos como cidadãos, eles mesmos se viam destituídos dessa condição, uma vez que, por medo de represálias, silenciavam-se, deixando de agir em defesa do bem público e do exercício pleno da cidadania.

A esse respeito, gostaríamos de relatar um episódio que ocorreu durante a gravação da TV Record na escola por nós pesquisada, em que ficou evidenciada a discrepância entre o posicionamento dos alunos – com sua ânsia por se fazer escutar – e o dos professores – alguns bastante cautelosos e outros se negando a dar qualquer depoimento que pudesse

contrariar os interesses da burocracia hierarquicamente superior, com medo de represálias.

O que falar da escola diante dos professores e da câmera de TV?

Depois de termos publicado nosso artigo conjunto no Jornal da USP (de 23 a 29/04/2007), sob o título “*Educação pública no Brasil: miopia ou hipermetropia?*”, a TV Record nos procurou interessada em filmar a escola, entrevistar alunos e professores, sobretudo, os garotos que produziram o *rap* citado no referido artigo, que eles intitularam “*Realidade, não fantasia!*” (Anexo I).

Encontrávamos em plena discussão sobre a violência policial que oprimia a comunidade do Real Parque, quando apareceu a TV Record. Os alunos ficaram muito ouriçados e alguns, que não concordaram em serem filmados, saíram da classe. A jornalista pediu que eu conversasse com eles livremente. Então começamos a conversar sobre o sentido do projeto naquela escola e que naquele momento estávamos abordando a questão da violência da polícia e do tráfico na favela, mas que, em nossas conversas com os alunos, foram abordadas também as baladas e outras “curtições” entre eles. Logo mencionaram o *orkut* que, para eles, era essencial para se comunicar com alunos de outras escolas e até mesmo de outras regiões do país, por amizade ou por amor; e também que era considerado por eles um bom meio para se comunicar com os familiares. Perguntei se eram familiares de regiões distantes. Disseram que muitos deles eram de São Paulo, mas que tinham parentes do Nordeste, do estado de Minas Gerais... Assinalei que esta era uma forma então de retomar contatos e restabelecer laços familiares perdidos. *Com isso, recompunham uma memória sociofamiliar e cultural que, com a migração para as grandes cidades, ficava distanciada no tempo e perdida em regiões longínquas, para onde dificilmente retornariam. E que esta fosse uma vantagem do acesso à tecnologia da internet.* Queixaram-se, no entanto, de que a professora de informática não parecia ter a mesma compreensão, uma vez que restringia o acesso dos alunos ao *orkut*, como se fosse algo sem utilidade e pouco sério.

Como contávamos com a presença da professora de informática, foi um momento importante para discutirmos como seria possível aproveitar o interesse dos alunos pela internet e fazê-los avançar em direção a novos conhecimentos como, por exemplo, a história das regiões de origem dos pais, da migração para o sul e sudeste do país, da produção cultural dessas regiões – no campo da música e da poesia, dentre outros – e de seus hibridismos com as culturas juvenis urbanas (como por exemplo, entre o *rap* e o repente, entre o *rap*, o repente

e a embolada, ou mesmo com a literatura de cordel).

Em seguida, a jornalista, que estava mais interessada em discutir sobre a situação da escola pública, pediu para entrevistar os alunos da sala. Perguntou-lhes como era a escola para eles, se estavam contentes com ela e se estavam aprendendo alguma coisa que valesse a pena. *Todos foram unânimes em dizer que o problema era que eles preferiam brincar e conversar com os colegas e que por isso não prestavam atenção às aulas, mas que sabiam da importância dos estudos para sair da situação em que se encontravam.* A jornalista chegou a lhes perguntar se eles não prestariam mais atenção se as aulas fossem mais interessantes. Alguns ressaltaram que o problema era com eles mesmos, outros balbuciaram que também os professores faltavam. Depois, quando já não estavam mais filmando, uma garota me procurou para dizer que gostaria de ter dito à jornalista (depois, assim o fez) que os professores faziam também pouco caso deles, pois muitos faltavam e depois sequer lhes davam explicações. Havia ainda aqueles que enchiam a lousa de lição e não explicavam nada. No final, pediram para que a jornalista lhes perguntasse que profissões gostariam de exercer no futuro. Responderam que gostariam de ser veterinários, professores, jornalistas e outro, mais crítico e “realista”, disse que gostaria de ser pedreiro mesmo! A jornalista se voltou para ele e lhe perguntou se ele achava que era muito difícil chegar a uma faculdade. Muito constrangido, disse que sim.

Enfim, foi um momento muito rico, pois, apesar de estarem envergonhados, tiveram coragem de se expressar. Depois, a jornalista me entrevistou, perguntando-me se o problema da escola pública seria resolvido caso não faltassem mais professores ou se eu achava que o problema era mais complexo. Respondi que era fundamental que o governo solucionasse esse tipo de problema, pois havíamos encontrado classes inteiras sem professor até o mês de outubro do ano anterior, no mais completo abandono. Na verdade, abandonados a si mesmos. E que isso só ocorria por irresponsabilidade e/ou ineficiência do poder público. Sobre tudo se pensarmos que eles eram descendentes daqueles que, na década de 1950, vieram para cá e foram contratados para construir o estádio do Morumbi e que, apesar de serem os primeiros moradores da região, tiveram muito pouco acesso a melhores condições de vida. E agora, mais de 50 anos depois, além de sofrerem constantemente ameaças de expulsão do bairro porque não interessava aos condomínios de luxo e shoppings que houvesse uma favela no local, promovendo situações frequentes de ameaça e insegurança, não lhes eram oferecidas condições para que melhorassem suas vidas. Seus filhos, por exemplo, frequentavam uma

escola que sequer os preparava para enfrentar o Ensino Médio. Salientei ainda que este era outro problema, pois as crianças não tinham uma escola de Ensino Médio na região. Eles eram obrigados a ir a pé até outra escola, que, por ser distante, obrigava-os a atravessar a ponte sobre a Marginal Pinheiros, correndo o risco de serem atropelados ou assaltados, e caminhar cerca de 40 minutos para ir e outros 40 para voltar para casa, percorrendo cerca de quatro quilômetros diariamente. Claro que se resolvessem o problema do professor, teríamos que pensar como o docente poderia se utilizar de estratégias de aula que contemplassem mais os interesses dos alunos; o que não era tão fácil, pois no mundo atual diante de tantos estímulos, os alunos andavam muito dispersos e com pouco tempo de concentração. Ela me perguntou ainda se o problema estava na má formação dos professores. Eu lhes disse que não, pois havia encontrado excelentes professores, com Doutorado inclusive, mas que ficavam muito angustiados com tantas classes sem professores; quando se viam diante de tal situação, procuravam socorrer outras classes, o que acabava prejudicando a qualidade de suas aulas. Disse-lhes, por exemplo, que o professor de Educação Física era obrigado, muitas vezes, a acolher três a quatro classes em suas aulas para “ocupar os alunos”, devido à falta de professores. E que essa não era e não deveria ser a função do professor de Educação Física!

Em seguida, gravaram a apresentação dos dois grupos de *rap*, formados por alunos da 8ª série e de ex-alunos: a música “*Realidade, não fantasia!*” e outra, cuja letra inclusive demonstrou ser mais bem elaborada ainda. Ambas foram criadas pelos jovens para a apresentação do final do ano de 2006.

Finalmente, entrevistaram alguns professores do projeto que, embora estivessem muito resistentes de início, ficaram estimulados depois de presenciarem as entrevistas feitas com os alunos. De outro lado, como contassem com o apoio da assistente de direção, se dispuseram a dar entrevistas. Estavam presentes alguns professores do projeto que, além do inspetor de alunos, também faz parte da direção da ONG *SOS Juventude*, conhecida por seus trabalhos em prol dos jovens da comunidade. Nesta conversa, como a jornalista me perguntasse sobre os principais resultados de nossa pesquisa naquela escola, prontamente, uma das professoras foi buscar os livros que estávamos lendo e os desenhos feitos em nossas intervenções em sala de aula. Foi uma conversa animada, não apenas pelos depoimentos e relatos, mas também quando todos ali presentes procuraram interpretar os desenhos dos jovens alunos, com vistas a demonstrar o quanto estavam se abrindo, não apenas para as reivindicações dos alunos, mas também atentos ao imaginário daqueles jovens.

Discorri inicialmente sobre os quatro eixos de nossa pesquisa, a saber: sobre as intervenções em classe, os questionários aplicados junto às 7ª e 8ª séries, as entrevistas com os professores e o grupo de pesquisa sobre culturas juvenis. Ao verem os desenhos, particularmente um deles que apresentava a escola como uma grande quadra de esportes, disse-lhes que me parecia que estava ali representado o desejo deles, a vontade de aproveitar a quadra, inclusive nos finais de semana, cujo acesso fora proibido pela diretora. E que também era um indício de que as outras matérias não pareciam ter aos olhos dos alunos o mesmo atrativo. *Nesse momento, o inspetor de alunos interveio dizendo que, graças ao apoio dos professores, a associação que ele dirige pode utilizar novamente o espaço da escola nos finais de semana. Uma das professoras lembrou a falta absoluta de espaço de lazer na região para essas crianças, sobretudo pelo fato dessa comunidade estar cercada de prédios luxuosos.* A jornalista perguntou sobre a falta de professores e se isso estava relacionado com o baixo rendimento dos alunos nos exames nacionais. Uma das professoras respondeu dizendo que existia a *falta do professor* que estava relacionada com doença ou stress; mas que havia ainda a *falta de professor* e, quanto a isto, a escola nada podia fazer, pois isso dependia das instâncias superiores. O inspetor de alunos informou que o problema da falta de professores, embora tenha melhorado em relação ao ano anterior, só foi em parte solucionado muito tempo depois (ou seja, somente no mês de maio de 2007). Salientou que as 5ª séries sofreram muito este ano com a falta de professores, sobretudo de Língua Portuguesa, que só foram nomeados depois de quatro meses de iniciadas as aulas. *A jornalista solicitou esclarecimentos ainda sobre a falta de escola do Ensino Médio na região. O inspetor esclareceu que a comunidade sofria as consequências de estar situada em um bairro rico, em que o IDH era muito alto, o que era “interpretado” pela subprefeitura como se não fossem necessários postos de saúde, nem escolas ou creches. Daí nunca serem ouvidos em suas reivindicações.* Ficamos muito sensibilizados perante estes esclarecimentos, considerando que se trata de uma população que presta serviços para os luxuosos condomínios da região instalados no bairro muito tempo depois deles, mas que é tratada pelos órgãos públicos com total descaso, como se fossem invisíveis, ou pior, *inexistentes*.

Por fim, foi-lhes indagado sobre o que pensavam da *aprovação automática (como ficou conhecido o projeto de progressão continuada)*. Uma das professoras salientou que esta proposta foi pensada dentro de um contexto de alto índice de repetência. E de exclusão, acrescentou outra. Mas que tudo isso foi sendo deturpado, e os professores perderam o rumo, por não saberem mais o que estavam fazendo. Outra acrescentou que isso se devia em grande

parte ao fato de o Estado enviar pacotes para as escolas sem ouvir os professores e procurar saber de sua viabilidade. Um exemplo disso ocorreu no ano anterior, quando a Prefeitura resolveu ampliar o período de 5 para 6 horas-aula; contrataram às pressas profissionais ligados a ONGs, os "oficineiros", que logo pararam de trabalhar por falta de pagamento, deixando uma lacuna que teve que ser preenchida pelo professor (que, porém, não receberam por esta hora-extra de trabalho).

Por fim, os jornalistas disseram ter material suficiente para uma reportagem especial sobre educação, que sairia no Telejornal às 20h.

Para nós, foi uma excelente oportunidade, não apenas para denunciar a precariedade do funcionamento das escolas públicas, como significou um momento de síntese de todos os âmbitos de nossa pesquisa, uma vez que os repórteres acabaram entrevistando todos os setores da escola, que têm sido objeto de estudo e de investigação de nossa pesquisa.

Um dos participantes da entrevista deixou claro aos repórteres que se aquela escola estava enfrentando todos aqueles problemas, era sobretudo por causa das arbitrariedades da Diretora, que se utilizava inclusive do apoio de funcionários para o desvio de verbas, com o que os professores absolutamente não concordavam; daí muitos se desanimarem, faltando, ou mesmo saindo da escola. O fato interessante é que logo depois fizeram um manifesto à diretoria de ensino denunciando muitas das arbitrariedades cometidas naquela escola.

Outra dimensão das consequências da perda de autoridade e de prestígio social do professor, associada ao esgarçamento social a que deu lugar a crise do processo civilizatório, que, por sua vez, em países como o nosso, torna-se mais aguda, é a forma de sociabilidade que tende a se expandir particularmente entre os jovens – onde prevalece a violência física e simbólica. Uma questão que não está alheia à realidade escolar contemporânea.

A violência nas escolas: podemos continuar assistindo passivamente?

O artigo de Marília Pontes Sposito, *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil* (2001), aborda as relações entre violência e escola no Brasil, desde 1980, examinando, sobretudo, a produção de dissertações e teses sobre o tema nos cursos de Pós-Graduação em Educação. Embora ainda incipientes, as pesquisas realizadas apontam para algumas das modalidades encontradas de violência: ações contra o patrimônio, depredações,

pichações, formas de agressão interpessoal, sobretudo entre os próprios alunos.

As interpretações apontam para alguns determinantes comuns, como: práticas escolares inadequadas e como fenômeno decorrente da violência da sociedade contemporânea. Dentre estes últimos foram apontados como essenciais: a influência do tráfico de drogas em escolas situadas em área de tráfico ou do crime organizado; ou mesmo uma forma de sociabilidade que se faz presente pela agressão e delitos, cuja explicação se remonta à crise do processo civilizatório.

No que diz respeito ao tema da violência nas escolas, este assume um lugar importante no debate público quando as populações das periferias das grandes cidades insistem na demanda de maior segurança (desde os anos 1980). A imprensa teve um papel importante na aprovação de medidas protetoras das unidades escolares (como maior segurança, iluminação, muros, etc.), em resposta a uma demanda da unidade escolar em relação aos “invasores” que, em geral, eram os próprios moradores da região que agiam com violência contra a escola, sendo, na sua maioria, jovens que, segundo alguns, teriam sido dela excluídos.

Esse tipo de atuação dos chamados “invasores” foi interpretada como uma resposta às práticas de violência da própria escola, que, num contexto de redemocratização do país, era conclamada a se abrir e a se democratizar, de modo a atender às necessidades sobretudo das crianças e jovens pobres da periferia das grandes cidades. De outro lado, o poder público procurou oferecer maior segurança às escolas. No entanto, a violência continuou crescendo e foi intensificada pela ação do tráfico e do crime organizado.

A partir dos anos 1990, começou-se a ter uma visão mais complexa do problema, com um olhar atento a um “tipo de sociabilidade entre os pares ou de jovens com o mundo adulto, ampliando e tornando mais complexa a própria análise do fenômeno” (Sposito, 2001, p. 91).

Também na época, com a subida ao poder de uma série de administrações municipais de esquerda, voltou-se uma atenção cada vez maior para a diminuição da violência nas escolas, para cujas ações contribuíram bastante a iniciativa privada, ONGs e outros movimentos da sociedade civil (cita, como exemplo, a campanha lançada a partir de 1999 pela Secretaria Nacional dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça pelo desarmamento e pela paz, sobretudo na rede escolar e mídia).

Os primeiros estudos acadêmicos (Guimarães, 1984 e 1990) deslocaram o foco da segurança das escolas para as práticas escolares disciplinadoras que estariam estimulando um clima de agressões e violência, com invasões das escolas e brigas entre grupos. No entanto, é preciso ver que isso ocorria não diretamente pela vigilância maior ou menor dos agentes

escolares, uma vez que esse clima fora observado tanto em escolas rígidas quanto em escolas permissivas. Outra questão observada foi que o aumento da vigilância policial diminuiu as depredações, mas aumentou as agressões entre os alunos.

A partir dos anos 1990, parte significativa dos diagnósticos foi realizada por ONGs e alguns institutos de pesquisa como a UNESCO, preocupados em conhecer dados sobre a violência juvenil no Brasil, sem vinculá-los necessariamente à escola.

Um único levantamento feito sobre violência escolar (Codo, 1999), apontou uma questão interessante: que eram os estabelecimentos de maior porte que apresentavam maior número de ocorrências de violência, acentuadas nas capitais. Não foi constatada uma correlação entre nível de desenvolvimento de um determinado estado e incidências de depredação da escola. Uma coisa mudou, entretanto, nos anos 1990: as depredações deram lugar a uma maior incidência de agressões interpessoais entre o público estudantil, sem diminuir com a intervenção policial nas escolas.

Menciona ainda uma Dissertação de Mestrado em uma escola pública de Belo Horizonte (Araújo, 2000), que inova pelo fato de analisar a violência nas escolas a partir da constituição da identidade dos adolescentes que vivenciaram não só a violência em seu cotidiano, mas também pelo fato de sofrerem a estigmatização decorrente do lugar de suas moradias (considerados ligados ao crime). Estes alunos muitas vezes tentam se impor, dentro e fora da escola, pela via violenta, procurando assim demarcar espaços de poder e desse modo serem reconhecidos, mesmo em situação de extrema desvantagem, decorrente do estigma que pesa sobre os mesmos.

Um estudo realizado em Florianópolis, recorrendo à noção de incivilidade, ressalta o clima tenso nas escolas e o mal-estar nelas reinante, podendo ultrapassar os limites antissociais, também devido a uma ausência de poder que possa a eles se opor, como professores, pais, valores (Laterman, 2000).

Outro estudo realizado em Vitória, considerada uma das cidades onde ocorre um alto índice de mortes entre jovens de 15 a 24 anos, ao comparar o tipo de violência em uma escola particular confessional e outra pública, concluiu que, enquanto na escola particular, a violência ocorria de modo dissimulado em sala de aula contra os diferentes dos grupos espontaneamente formados (negros, homossexuais, ou “feios” e gordos), na escola pública, como havia um clima de indisciplina em sala de aula, as agressões ocorriam no recreio (onde não havia ninguém supervisionando) e partiam justamente dos diferentes, identificados como participantes de gangues (Camacho, 2000).

Enfim, as escolas sofrem com a violência que as circunda, demonstrando tanto o poder das lideranças do crime, como de “uma forma individualista de sociabilidade” voltada aos apelos do consumo.

A autora considera que contribuem para o agravamento dessa situação nas escolas públicas tanto a falta de democratização dos órgãos públicos, particularmente das instituições que deveriam cuidar da segurança, como ausência de serviços sociais destinados aos setores pobres da população. De outro lado, a democratização do ensino público sem um projeto de ensino capaz de interpretar adequadamente essa nova realidade, aliado a um mundo de trabalho incapaz de absorver a mão de obra juvenil, impossibilitando, pois, a escola de se constituir em canal seguro de ascensão social para os mais pobres, redundando em uma crise do significado da escola para essa camada da população.

Assim, uma profunda crise da eficácia socializadora da educação escolar ocorre nesse processo de mutação da sociedade brasileira, que oferece caminhos desiguais para a conquista de direitos no interior da experiência democrática (Sposito, 2001, p. 99).

De outro lado, a presença de atos de incivilidade também em escolas particulares reforça essa ideia de crise de eficácia da dimensão socializadora das escolas, que pode ser identificada por meio da insatisfação dos alunos e pelas dificuldades da unidade escolar em oferecer caminhos que canalizem estas insatisfações de modo civilizado. Há ainda o aspecto da incivilidade crescente dos jovens, que não se confunde com delinquência ou criminalidade. Mas que, no entendimento da autora, não pode ser desvinculada da relação com o mundo adulto que tem se demonstrado incapaz de mediar os conflitos entre os grupos de pares. Por isso, conclui que “a própria escola, enquanto campo de conflitividade que configura a interação entre jovens e instituições do mundo adulto, deve ser investigada e submetida à crítica” (Sposito, 2001, p. 101).

Mesmo considerando a pertinência do debate desses autores, não há como negar que a autoridade do professor terá de ser repensada em íntima relação com o cultivo de um espectro bem mais amplo do universo de nossa cultura, imbuindo-se, ao mesmo tempo, de um espírito capaz de repensar a escola como espaço público democrático, onde possa nascer uma nova ética capaz de reorientar os rumos das relações interpessoais no âmbito escolar, bem como os conceitos de respeito, indisciplina e autoridade do professor. Acreditamos que assim possa se

constituir uma nova relação com o saber, em que se combinem a conservação do conhecimento e sua transformação (os hibridismos), tanto por parte do corpo docente como discente. Com isso, mudam-se também as concepções de autoridade e tradição, assim como a compreensão da verticalização na relação entre as gerações, o que pode conferir novos contornos à discussão levantada pelo declínio da autoridade do professor.

A referência direta ou indireta às reflexões de H. Arendt ao longo do presente trabalho a propósito da lacuna entre o passado e o futuro e a consequente diluição da tradição, fez-se necessária uma vez que pretendíamos relacioná-la ao esfacelamento do campo intelectual, devido à desintegração da tradição. Não se pode esquecer que, de acordo com W. Benjamin, em *O Narrador* (1980), até mesmo a arte de fazer perguntas ou de pedir um conselho entra em declínio. Quer dizer, ficaria assim prejudicado um dos significados mais importantes da escola, enquanto espaço de intercâmbio de experiências entre as gerações ou mesmo entre jovens de diferentes idades ou ainda entre professores de maior ou menor experiência na docência. Nesse sentido, se o esfacelamento da cultura ocorre como tendência da cultura contemporânea, na escola produz-se um efeito em cascata, desintegrando o que poderia ainda ser salvo. E é percorrendo “os cacos”⁴⁴ dessa relação deteriorada que me parece ser possível repensar o “mal-estar” da escola pública brasileira.

Embora consideremos fundamental a discussão empreendida por H. Arendt sobre a autoridade e a tradição, perguntamo-nos sobre a necessidade de ampliar o universo relativo às tradições culturais no Brasil, de modo que se possa repensar a partir das origens, por exemplo, afro-indígenas de nossa cultura, o papel fundamental da reaproximação da cultura escolar das culturas juvenis que nelas se inspiram. Uma questão que pretendemos explorar neste trabalho a propósito dos hibridismos culturais presentes no *rap* e no *funk* brasileiros.

E no que diz respeito ao próprio conceito de cultura a ser transmitida nos “estabelecimentos de ensino”, de modo a permitir uma verdadeira reversão dos valores neles vigentes ainda hoje, pareceu-nos essencial retomar as ideias sustentadas por Nietzsche a esse respeito em sua juventude.

⁴⁴ No sentido de destroços, restos, conscientes e inconscientes, não metabolizados pelos agentes escolares (sejam alunos, professores, orientadores pedagógicos ou Diretores), inspiramo-nos livremente nas ideias sugeridas por Habermas (2002) a propósito de Heidegger e Bataille que, na esteira do pensamento nietzschiano, propõem a imersão no espírito dionisíaco, de onde emergem duas imagens marcantes dessa nova forma de pensar a crítica do esclarecimento, a partir das quais pretendem se desligar “das figuras do pensamento em si dialético”, a saber: o esquecimento do ser e a expulsão da parte proscria. Ao mesmo tempo, recorro aqui ao conceito freudiano de inconsciente, tal como fora traduzido por Jean Laplanche (1992), com ênfase na teoria da sedução generalizada: em que o inconsciente é definido como restos de mensagens enigmáticas não metabolizáveis (cf. explícito em meu livro *O espectro de Narciso na modernidade: de Freud a Adorno*, 1997).

IV. A atualidade das ideias de Nietzsche a propósito da cultura e da crise da modernidade nos estabelecimentos de ensino

Em primeiro lugar, gostaríamos de retomar o pensamento de Nietzsche, dada a atualidade de muitas de suas críticas ao sistema de ensino, sustentadas particularmente no artigo *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* (1872, 2004a)⁴, uma conferência proferida no mesmo ano em que publica uma de suas obras fundamentais do primeiro período de sua produção (de 1870 a 1876), *O nascimento da tragédia* (1872, 2008a).

A tônica do artigo, *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* (1872, 2004a), reflete suas ideias a propósito da crise da modernidade : trata-se de um diagnóstico e de uma crítica à modernidade. Ao otimismo vulgar dos modernos contrapõe “o sentido trágico da cultura grega” ou “o pessimismo mobilizador” de Schopenhauer. Opõe-se, na verdade, à submissão da cultura à produção industrial, assim como à divisão de trabalho a ela inerente que atinge as ciências e o próprio sistema de ensino; e, por fim, critica a inexistência de uma visão filosófica de conjunto e a vulgarização do conhecimento facilitada pela divulgação jornalística. Conforme Melo Sobrinho (2004a), Nietzsche era contrário a todo e qualquer atrelamento do campo pedagógico ao Estado e à economia (ao mercado), ou seja, “à cultura oficial e utilitária” (Melo Sobrinho, 2004a, p. 9).

Para Nietzsche (2004a), a educação moderna atende apenas às exigências pragmáticas do mercado ou do Estado e promove uma educação medíocre dada por mestres sem vocação, que, por sua vez, ministram disciplinas superficiais. O que falta, na verdade, são o que ele chama de guias espirituais – os filósofos. Defende uma educação estética (inspirada em Schiller) e a formação do “espírito livre” para a qual contribuiriam filósofos e artistas no sentido de despertar os sentidos para a elevação da cultura. Embora, muitas dessas ideias só sejam desenvolvidas posteriormente em suas obras, opõe-se a uma orientação metafísica que afaste a cultura da vida, sustentando, ao contrário, uma filosofia afirmativa que busque esgotar as possibilidades infinitas do Homem.

⁴Nietzsche, F. (1872) Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. In: Escritos sobre Educação. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Ed. PUC-Rio, Ed. Loyola, 2ª ed., 2004a, pp. 41-137.

A finalidade última da cultura seria a formação de grandes homens por meio de uma filosofia que ligasse o saber à arte, renunciando-se aqui suas ideias acerca da “metafísica do artista”. E de outro, de sua última fase, em que passa a sustentar a vontade de poder que, no caso, parece estar intimamente associada à afirmação da vida: somente a estes “homens superiores”, capazes de compreender o conjunto da vida, poderia ser conferido poder. Sua condenação aos estabelecimentos de ensino se deve exatamente pelo fato destes priorizarem a adaptação e não o pensar, ou mais especificamente o “esquematismo lógico” imposto pela tradição socrático-platônica que atravessa as ciências e que passou a imperar na educação moderna.

Analisemos mais detidamente o texto de Nietzsche, *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* (2004a), que compreende dois prefácios e cinco conferências.

A ideia sustentada pelo autor aparece desde o primeiro prefácio, onde propõe que discussão sobre a educação não pode deixar de estar relacionada ao patrimônio cultural de nossos antepassados, ou “do espírito ideal de onde nasceram” (Nietzsche, 2004a, p.43).

No entanto, distante de um tom profético que se possa identificar no interior desse mesmo patrimônio cultural e de seu sucedâneo, ou seja, a cultura reinante nestes estabelecimentos, o que o autor defende em relação ao futuro dos estabelecimentos de ensino é a superação de tudo que possa se colocar como distante da natureza:

Que se me permita adivinhar o futuro, como um arúspice romano (um sacerdote romano da Antiguidade que fazia prognósticos e presságios, consultando as entranhas das vítimas), nas entranhas do presente, o que, no caso que nos ocupa, significa somente anunciar a vitória futura de uma tendência da cultura que já existe, ainda que no momento ela não seja nem amada, nem honrada, nem divulgada. Ela vencerá, tenho plena confiança nisso, porque possui o maior e o mais poderoso aliado, a natureza: e não temos o direito de silenciar sobre o fato de que muitos pressupostos dos nossos métodos educacionais modernos levam consigo o caráter do não natural e que as mais graves fraquezas do nosso

tempo estão justamente ligadas a estes métodos antinaturais da educação (Nietzsche, 2004a, p. 43).

É preciso observar que a visão de Nietzsche sobre a cultura, segundo a perspectiva da metafísica do artista, a qual vai se delineando nesse período de seu pensamento, aponta para um prazer estético que, no interior da oposição entre essência e aparência, entre Apolo e Dionísio, promove, como sustenta Assoun (2008), “a alegre esperança de que o arcabouço da individuação será rompido e o pressentimento de uma unidade restaurada” (Assoun, 2008, p. 290). É, pois, no coração do instinto – ou na fisiologia do artista – que se produz o prazer estético que Nietzsche pretende opor a tudo que nega a vida: a ciência, a religião e todo conhecimento racional. Uma ideia que fora sustentada por Heidegger (2007) e que é retomada por Assoun (2008) em suas aproximações com o pensamento freudiano, dando-nos uma ideia do que Nietzsche esteja querendo dizer com uma educação que se aproxima da natureza do humano.

Nietzsche salienta duas tendências presentes nos estabelecimentos de ensino, “ambas nefastas nos seus efeitos e finalmente unidas nos seus resultados”: uma que estende tanto quanto possível a cultura; e, outra, que procura reduzi-la e enfraquecê-la. Quanto à primeira, está se referindo à tendência à universalização do ensino promovida pelo Estado moderno; a segunda, que está associada à primeira, acaba renunciando à sua “soberania” e se submetendo aos ditames do Estado.

Propõe como solução exatamente o inverso das duas tendências: a tendência ao “*estreitamento* e à *concentração* da cultura como réplica à extensão e a tendência ao *fortalecimento* e à *soberania* da cultura, como réplica à redução” (Nietzsche, 2004a, p. 45).

Embora louvável a defesa da soberania do saber, fica evidenciada o elitismo de seu posicionamento em prol de uma cultura para poucos. Chega a sustentar que esta sim seria uma “lei necessária da natureza”.

No 2º Prefácio, esclarece para qual tipo de leitor está dirigindo seus escritos e, com isso, deixa claro o que entende por “homem cultivado”: aquele que percorre “toda a via das profundezas da experiência até o cume dos verdadeiros problemas da cultura” (Nietzsche, 2004a, p. 46), desprezando todo aquele que se dedica aos regulamentos mais áridos e à elaboração dos quadros mais esmerados. Evidencia-se, desse modo, sua forte resistência à

onipresença da burocracia estatal na educação e à cultura de massa. Suas críticas dirigem-se ainda à tendência que se anuncia na modernidade, em que os homens se veem arrastados pela “pressa vertiginosa de nossa época”, sem tempo para refletir, perdendo, com isso, em densidade. Opõe-se, nesse sentido, ao pragmatismo apressado e destituído de reflexão inerente ao espírito moderno de produção industrial que atinge também a produção intelectual.

Na verdade, é uma crítica contundente à massificação da cultura que tende a se encaminhar no sentido contrário do tempo longo inerente à verdadeira sedimentação da cultura. Põe em dúvida o desejo de universalização da cultura promovida pelo Estado, pois, a seu ver, este é movido muito mais pela ânsia de colocar sob o seu jugo toda a cultura. Por fim, diferencia claramente a cultura do homem culto da que seria própria ao homem erudito: enquanto o primeiro não se vê movido por fins utilitários, o segundo, ao se dedicar ao conhecimento especializado, acabou deixando de lado o essencial. Ou seja, a divisão do trabalho das ciências está levando ao aniquilamento da cultura; de outro lado, a linguagem jornalística, que também atinge as ciências, completa a tarefa de destruir os pilares da cultura ao dar vazão à confluência entre a ampliação e a redução da cultura. Ninguém, por exemplo, diz ele, conseguiria levar o aluno ao mundo helênico se antes este tivesse se deparado com a leitura de um jornal ou de um romance da moda, referindo-se ao reino da pseudocultura, tema discutido amplamente por Adorno e Horkheimer, em a *Dialética do Esclarecimento* (1947, 1985).

Na 2ª Conferência, o autor dá prosseguimento ao diálogo hipotético da 1ª Conferência, entre o jovem filósofo e seu mestre, quando este último procura dar esperanças ao primeiro, dizendo-lhe que o fim da pseudocultura estava próximo, uma vez que os homens dessa época se cansariam de tudo o que tiveram que passar na escola e “cada um desejará libertar pelo menos seus herdeiros desta opressão, ainda que ele próprio deva ser sacrificado” (Nietzsche, 2004a, p. 67). Sua crítica à literatura pedagógica da época é contundente: onde reina uma “suprema pobreza de espírito” e uma “verdadeira brincadeira de roda infantil” (Nietzsche, 2004a, p. 67). Ou seja, que pouco tem a ver com a verdadeira tarefa da educação, que é equiparada pelo autor à arte da “formação cultural”.

Ressalta a importância do retorno à cultura clássica da Antiguidade grega, mas que deveria ser conduzida por mestres capazes de levar o aluno a estetizar e a filosofar por si mesmo e a escutar “os grandes pensadores”. Mas, adverte o autor, este ensino deveria estar

em íntima relação com o cerne da cultura nacional e não se constituir como um salto no vazio.

Conclui sugerindo que o Estado encontra na pseudocultura o seu aliado mais forte para realizar sua tarefa de domesticar os homens e dominar suas tendências hostis, egoístas e mesquinhas.

Na 4ª Conferência, perante o que considera um verdadeiro processo de destruição da cultura empreendida pelos estabelecimentos de ensino, guiados por mestres medíocres, que promovem uma “erudição microscópica e estéril”, o papel do filósofo seria de provocar, não meramente o espanto, mas o terror diante do que considera ser a barbárie. Esclarece, no entanto, que embora reconheça quão necessário seja aprender algo desta natureza na luta pela existência, considera que a cultura pouco tem a ver com as estratégias de sobrevivência. Nem tampouco com o desejo ambicioso de reputação e ascensão, pois tudo isso se encontra muito distante da necessária “contemplação livre de subjetividade”. Adverte-nos ainda sobre a distância entre a autêntica cultura e “os desígnios egoístas”: “e quando alguém imagina tê-la capturado, para tirar dela algum proveito e apaziguar com sua utilização a miséria de sua vida, então, ela desaparece subitamente com passos inaudíveis e com uma expressão de escárnio” (Nietzsche, 2004a, p. 104).

Aqui na verdade, o autor faz uma bela distinção entre a criação que busca reconhecimento narcísico e aquela que é movida por uma verdadeira sublimação, segundo a ótica psicanalítica. Ou ainda, como estratégia de sobrevivência, parecendo se referir aos funcionários do Estado ligados à educação e à cultura. Daí sustentar que não se deve confundir a cultura com a “escrava das carências da vida, do ganho, da miséria” (Nietzsche, 2004a, p. 104).

No ensino desse caminho para os jovens, acredita que se deva deixá-los se encantar com a natureza e nela encontrar a unidade metafísica de todas as coisas; algo muito diverso do ensino especializado das ciências, que acaba não apenas corroendo a fantasmagoria poética nela contida, como, corrompendo-a na tentativa de compreendê-la por meio da astúcia e destruindo a “única compreensão verdadeira e instintiva das coisas” (que, segundo o autor, se daria pelo contato imediato e ingênuo com a natureza).

Embora condene tanto as escolas técnicas, quanto os ginásios (equivalentes ao nosso Ensino Médio), considera que ao menos os primeiros, com suas pretensões mais modestas, conseguem atingir seus objetivos; o problema é que nenhuma delas pode ser considerada

propriamente um estabelecimento de cultura. Para ele, só há uma oposição que se deva dar atenção: entre os estabelecimentos para as necessidades da vida e os estabelecimentos para a cultura.

Na 5ª Conferência, propõe, por fim, uma imagem do que seria verdadeiramente a cultura, a única capaz de fazer face ao “espírito do tédio” que reinaria sem restrições dentre os jovens que se encontram à deriva: um gênio, que conduzido pelas asas de sua fantasia, penetraria nas entranhas dos corpos dos jovens (meio-animais) e os despertaria realmente para a cultura. Uma experiência de cultura em que o corpo se veria fecundado pela imaginação – uma bela imagem do saber ligado à vida e tão distante do que encontrara na Universidade. Uma experiência de formação cultural que, no caso de nossa pesquisa, encontrava-se muito distante do cotidiano da escola pública pesquisada, mas que nela começou a se delinear por meio de nossa ação conjunta com os professores em sala de aula.

Enfim, embora sua proposta possa sugerir uma educação para poucos (os gênios), na verdade, ela põe em questão os princípios que sustentam a universalização e a democratização do ensino moderno que, para ele, resultaram no seu empobrecimento e na massificação da cultura.

Essa breve digressão a respeito das ideias de Nietzsche sobre a educação evidencia sua proximidade das ideias sustentadas pelo filósofo Theodor Adorno (1995) sobre formação, que caminham no sentido inverso da visão tecnocrata da educação do regime militar implantado no país em 1964, cujos resquícios ainda se encontram presentes nas políticas adotadas pelos governos estadual e de algum modo também pelo governo federal, com a ênfase dada por ambos às escolas técnicas.

Em um sentido inverso a essas tendências, o hip-hop é uma arte juvenil que, em diversas partes do mundo, tem contribuído para a formação crítica e política, em um sentido renovado, da juventude. Um movimento, cujos ensinamentos e crítica contundente ao sistema instituído pela globalização podem e devem fazer parte da construção de uma educação, culturalmente relevante, voltada à emancipação da humanidade do jugo de uma razão tecnicista, pautada exclusivamente na apropriação de conhecimentos técnico-científicos. Adorno, em seus estudos reunidos na coletânea *Educação e Emancipação* (1995) sustenta que a educação, ao se voltar exclusivamente ao “esclarecimento da consciência”, pouco contribui para o aprofundamento do sentido de humanidade, na medida em que não tem propiciado uma

experiência formativa tal como preconizara Hegel, em *A Fenomenologia do Espírito* (1939-1941).

Adorno (1995) pondera sobre o papel da “incultura” ou da “semi formação” alimentada pela formação técnico-científica voltada ao avanço da produtividade, assim como pela Indústria Cultural, que teriam conduzido ao etnocentrismo e à barbárie de Auschwitz. Defende uma formação voltada à emancipação, que seria “resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização”, capaz de subverter justamente a tendência à “mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado” (Adorno, 1995: 27).

Quer dizer, ambos os autores posicionaram-se fortemente contrários às políticas tecnocratas em educação, uma tendência ainda não superada pelas diretrizes atuais das políticas de educação.

Analisemos com maior proximidade como se deu a pesquisa de campo junto aos jovens da escola, sempre contando com a participação ativa dos professores-pesquisadores de nosso projeto.

Parte 2: A “eróptica” como método de pesquisa e de intervenção na escola

V. As culturas juvenis e a escola: um novo campo de possibilidades para a pesquisa

No ano de 2006, propusemos à FAPESP o referido Projeto de Pesquisa de Melhoria do Ensino Público⁴⁶, visando abordar a dinâmica do cotidiano escolar de uma escola pública do Ensino Fundamental, com o objetivo de promover discussões e desenvolver projetos em seu interior que contribuíssem para a melhoria do ambiente em sala de aula, ou melhor, do intercâmbio entre alunos e professores, e, conseqüentemente, favorecer um ensino de melhor qualidade. A ideia central era analisar, apoiados inicialmente nas reflexões de Arendt (1992), como as noções de autoridade e tradição, tal como concebidas pela cultura escolar, poderiam ser repensadas a partir das possíveis “mutações culturais” promovidas pelo amplo espectro de culturas juvenis cultivadas pelos adolescentes. Nesse sentido, o objetivo era desenvolver um olhar atento voltado para as formas criativas e de protesto encontradas por eles e de expressão de suas necessidades emocionais e culturais, que estariam presentes em suas preferências musicais, suas danças e outras formas plásticas de expressão artística. Considerávamos ainda fundamental investigar, para além do processo de precarização das condições de trabalho do professor, como as novas tendências da cultura, em que prevalecia o vazio e o individualismo exacerbados, estariam presentes no desânimo e na falta de disposição por parte dos professores para repensar sua atuação em sala de aula, impedindo-os, muitas vezes, de visualizar suas próprias iniciativas criativas que pudessem tornar mais viva e significativa a qualidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Por fim, pretendíamos mobilizar professores, estagiários e alunos em torno de projetos de melhoria do ensino e da própria relação do adolescente com a escola.

Como tudo se iniciou...

Nosso primeiro contato foi com o Projeto Casulo, uma ONG ligada ao ICE (Instituto de Cidadania Empresarial), cujas atividades são financiadas por uma parceria entre um grupo de empresários da construção civil, bancos nacionais e internacionais e o Ministério da

⁴⁶ Projeto: Culturas Juvenis x Cultura escolar: como repensar as noções de tradição e autoridade no âmbito da educação? (FAPESP, 2006/2008).

Cultura. O foco do trabalho desenvolvido pela entidade é o “empreendedorismo juvenil”, que visa o engajamento dos jovens da própria “comunidade carente” do Real Parque e do Jardim Panorama (ou seja, da população pobre que vive nos arredores de um dos bairros mais ricos da Metrópole, o Morumbi), com o objetivo de promover o desenvolvimento comunitário destas localidades. Além de uma série de atividades culturais, há dois programas que nos chamaram a atenção: o Programa de Formação de Jovens Professores e o Observatório de Jovens Real-Panorama da Comunidade. A entidade é gerenciada por meio de um Conselho, do qual participam representantes dos empresários, técnicos do Casulo e jovens lideranças da comunidade. A ideia é de, no espaço de cinco anos, passar a gerência da entidade para essas jovens lideranças, cuja formação está se dando no âmbito da entidade.

O Programa de Formação de Jovens Professores tem garantido, por meio de bolsas e em parceria com o Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades, a formação universitária dessas comunidades através do Curso Normal Superior. Anualmente, oferece bolsas para cerca de 20 jovens, que, em contrapartida, atuam nos projetos culturais do Casulo, particularmente na Biblioteca Comunitária, desenvolvendo um programa de leituras de histórias infantis com as crianças da região.

É preciso observar que o Casulo acaba funcionando como centro cultural e de formação para essas comunidades, sobretudo para a favela do Real Parque, que está situada em frente à entidade, cuja ocupação iniciou-se em 1956, simultaneamente à construção do Estádio do Morumbi, para a qual foram recrutados muitos trabalhadores nordestinos, oriundos, sobretudo, dos estados de Pernambuco e da Bahia, sendo que os pioneiros foram os indígenas Pankararu, que até hoje habitam a região (em sua grande maioria, nas favelas dos bairros citados).

De outro lado, muitos desses jovens que estudaram na EMEF José de Alcântara Machado, objeto da presente pesquisa, realizaram estágio nesta citada escola, junto ao Ciclo I do Ensino Fundamental. As estagiárias com as quais tivemos um contato intenso no início do projeto, embora tenham sido convidadas a participar do grupo de professores com os quais iríamos trabalhar na referida escola, tiveram muitas dificuldades em fazê-lo, sempre alegando falta de tempo, quando, na verdade, pareciam ficar constrangidas em “criticar” aqueles que foram um dia os seus próprios professores. Algo revelado não sem dificuldades para uma de minhas orientandas do Mestrado, Tatiana Karinya, cuja temática de pesquisa passou a ser exatamente o estudo de quão difícil estava sendo a construção da identidade profissional dessas jovens (como professoras), eleitas, desde muito cedo em suas vidas, para serem as

protagonistas de sua comunidade de origem ⁴⁷.

De outro lado, interessou-nos os dados obtidos pela pesquisa feita junto às comunidades do Real Parque e do Jardim Panorama, bem como a própria concepção de pesquisa, que pode ser expressa por uma frase chave que consta de sua primeira publicação, *Uma metodologia para Formação de Jovens Pesquisadores*:

Trata-se de inquietar-se constantemente, fazendo perguntas para o mundo, buscando conhecer melhor o funcionamento das coisas, promovendo aprendizagens, possibilitando o prazer de descobrir e compreender, e ampliando nossas possibilidades de intervenções (ICE/Casulo, 2005).

Ou seja, seria uma forma de as jovens lideranças, também moradoras dessas comunidades, conhecerem e compreenderem melhor a realidade que as envolve e, ao mesmo tempo, encontrar suporte para os trabalhos culturais desenvolvidos no bairro (por intermédio do Casulo). Uma das descobertas fundamentais, por exemplo, foi saber que grande parte dos moradores era oriunda do estado de Pernambuco. Essa informação foi fundamental, por exemplo, para a iniciativa de trazer um mestre do Maracatu, com quem fizeram uma festa de rua recuperando as músicas e danças do sertão pernambucano; um evento que fez grande sucesso na comunidade. Outra iniciativa foi oferecer um espaço para os indígenas Pankararu realizarem suas festas e rituais com os seus Praiás ⁴⁸, uma vez que vivem confinados em um espaço muito pequeno para a realização destes rituais na favela; além disso, apoiaram a criação de entidades em defesa de sua cultura e tradições. Enfim, todo um universo de magia e representações muito distinto do que se vive nas grandes cidades e que foi objeto de atenção de outro orientando do mestrado, Edson Yukio Nakashima ⁴⁹, que desenvolveu sua pesquisa de Mestrado em torno das origens e tradições dessa comunidade indígena e de sua inclusão/exclusão em uma escola pública não indígena.

⁴⁷ Este trabalho resultou na Dissertação de Mestrado: A metamorfose de jovens lideranças que querem ser professoras: como a escuta analítica propicia a potência crítica da práxis, de Tatiana K.C. Rodrigues (FEUSP, 2008).

⁴⁸ Os indígenas Pankararu dão grande importância para os Encantados em seus rituais. Os Encantados são, para o povo Pankararu, guias de luz que protegem a comunidade. São representados, diante da comunidade Pankararu, pelos “Praiás”, que são um conjunto formado pelo dançador e as vestimentas cerimoniais (máscara e saias) feitas de fibras de croá. Um conjunto de Praiás forma uma espécie de “batalhão”, que integra um mesmo “terreiro” e que fica sob os cuidados de um “zelador”.

⁴⁹ Este trabalho de pesquisa resultou na Dissertação de Mestrado de Edson Y. Nakashima: Reatando as pontas das ramas: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo (FEUSP, 2009).

Nas primeiras reuniões que tivemos com os técnicos do Casulo, a entidade se interessou por nosso projeto, dispondo-se a dar suporte técnico, inclusive, na área de mídia, filmagem, etc., além de ceder espaços para reuniões e eventos que fizéssemos com as crianças e jovens da região. Estavam abertos para todo tipo de parceria que envolvesse algum tipo de melhoria na formação daquela população (uma situação que se alterou quando algumas lideranças foram expurgadas do Instituto). Desde o início nos alertaram para as dificuldades encontradas para desenvolver algum tipo de trabalho naquela escola em razão dos obstáculos criados em particular por seu corpo diretivo. De outro lado, tinham interesse em nosso projeto, uma vez que poderíamos, com a pesquisa, criar um dossiê que pudesse reforçar uma demanda da população que nunca foi atendida pelo governo – a construção de uma escola ou mesmo o aproveitamento da escola municipal, em parceria com o Estado, para a criação do Ensino Médio, inexistente na região (o que tem obrigado os jovens a interromper os estudos ou a atravessar a ponte sobre a Marginal de Pinheiros para frequentar uma escola muito distante de onde moram, no Brooklin, uma vez que o serviço de transporte é precário).

De posse de todas essas informações, fizemos um contato com a EMEF José de Alcântara Machado Filho⁵⁰, que foi mediado pela coordenação do Projeto Casulo. Esta escola municipal, sendo a única escola pública do Ensino Fundamental nas imediações, atende a cerca de 1820 alunos (cf. dados obtidos no último projeto político-pedagógico disponível na época, elaborado em 2004) distribuídos nos três períodos, oferecendo além do Ensino Fundamental, o EJA e a Suplência. Embora situada em um dos bairros mais ricos da cidade, atende às comunidades de moradores das Favelas Real Parque e Jardim Panorama.

O grupo de pesquisa, ao iniciar seus trabalhos na EMEF Alcântara, se deparou com uma realidade escolar na qual os alunos pareciam indiferentes a tudo que fosse proporcionado pelo mundo adulto. Mas, ao contrário do que se poderia pensar, era nítido o desejo de serem escutados e de uma maior proximidade com os professores, bem como de que fossem compreendidas suas necessidades emocionais, inclusive suas preferências de estilos musicais e dança, além de outros assuntos da atualidade que gostariam que fossem debatidos em sala.

Para se ter uma ideia das dificuldades que permeavam a relação dos alunos com a denominada cultura escolar, notou-se que as concepções a respeito de cultura por parte dos alunos eram bem variadas e pouco conhecidas ou mesmo compreendidas pelos agentes escolares. A cultura, na concepção dos alunos, significava uma espécie de entrada na vida

⁵⁰ Daqui em diante, referiremos à EMEF José de Alcântara Machado Filho como EMEF Alcântara.

pública, mas que poderia se manifestar de diversas modos (cf. Amaral, 2007). Essa constatação nos remete a Michel de Certeau que, em sua obra *Cultura no plural* (2005), afirma que houve uma transformação da relação da cultura com a sociedade, uma vez que a cultura não está mais reservada a um grupo social e não se configura mais como uma propriedade de determinadas especialidades profissionais, como professores e advogados. Em suma, “ela não é mais estável e definida por um código aceito por todos” (Certeau, 2005, p. 104). Certeau (2005) menciona uma pesquisa realizada por René Kaës, que depois de aplicar um questionário sobre cultura a operários franceses, assim descreveu a expectativa destes em relação à escola e à cultura:

Uma escola que constitua um lugar de encontro e de aprendizagem da vida social, microcosmo e prefiguração da sociedade da vida adulta e lugar de preparação prática e teórica para a vida cotidiana, em particular a do trabalho. A maioria dos operários vai em busca daquilo que lhes parece mais urgente: garantia de mobilidade e a facilidade nas relações sociais, sair da indiferenciação e da intercambialidade profissional (Kaës, apud Certeau, 2005, p. 104).

No entanto, quando os alunos se veem submetidos a grades curriculares que não lhes proporcionam sentido para suas vidas, sem prepará-los para enfrentar os desafios de toda ordem que lhes são colocados no dia a dia e tampouco para o futuro, não percebem no ensino oferecido um valor, sequer, de instrumentalidade social e cultural (cf. Certeau, 2005).

Por tudo isso, tornou-se bastante evidente a necessidade de se conhecer o que pensavam aqueles jovens e porque consideravam que a escola tinha cada vez menos a oferecer-lhes – enfim, a razão do desencanto com a escola. Por outro lado, identificamos a necessidade de romper a resistência por parte dos professores e da própria escola a repensar seu modo de funcionamento, suas prioridades e sua própria concepção a respeito do exercício da autoridade em sala de aula. E, ainda, fazê-los compreender que o desinteresse dos alunos em relação ao intercâmbio com o mundo adulto seria provavelmente um sintoma de que a escola não estava mais atendendo às demandas dos alunos, no que se referia tanto às suas necessidades emocionais, quanto socioculturais.

Caracterização do bairro Real Parque

Considerando que nosso objeto de investigação teve como campo de estudos os jovens estudantes dos bairros do Real Parque, consideramos importante realizar inicialmente uma caracterização desta localidade. De acordo com Iglecias (2002), este bairro foi oficialmente constituído em meados da década de 1960 e assentado em terreno público sobre um morro de um subdistrito de mesmo nome (Real Parque), entre os bairros do Morumbi e do Brooklin, encontrando-se separados pelo Rio Pinheiros. Têm como vizinhança um terreno desocupado de propriedade da Eletropaulo e diversos condomínios residenciais de alto padrão, situados no subdistrito vizinho, Paineiras do Morumbi.

O cenário que ali se apresenta é bastante contrastante. A favela, com seus barracos, casas de alvenaria e conjuntos habitacionais do Cingapura, está localizada à margem do Rio Pinheiros; logo acima do morro, do outro lado da rua da EMEF Alcântara, erguem-se os prédios de alto padrão do bairro do Morumbi, que circundam a região. Na outra margem do Rio Pinheiros, avistam-se os altos prédios que constituem o distrito de negócios situado na Avenida Luís Carlos Berrini, no bairro do Brooklin, que concentra em sua extensão e imediações as sedes das empresas ligadas ao setor terciário avançado. Foi na década de 1970 que as primeiras residências, de médio e alto padrão, passaram a ser construídas na região. Com a intensificação do processo de urbanização e verticalização, reflexo do tipo de desenvolvimento excludente da metrópole, o bairro passou por gradativo adensamento demográfico, o que contribuiu para que os loteamentos irregulares passassem a ser ocupados por populações de baixa renda que ali se estabeleceram em busca de emprego.

Bairro do Real Parque, detalhe da Ponte Estaiada (de Marcos Albuquerque, 2008)

Segundo levantamento feito pelo Projeto Casulo em 2004, o Real Parque era constituído por aproximadamente 5.300 habitantes, que residiam em 884 barracos, 489 unidades habitacionais do conjunto Cingapura, distribuindo-se, ainda, em inúmeros alojamentos. A maior parte da população era formada por migrantes e descendentes nordestinos, que se instalaram na comunidade em grande número na década de 1950, em virtude das dificuldades de subsistência encontradas em suas terras de origem, sendo composta por: 25,2% de pernambucanos, 17,8% de baianos, 12,7 % de mineiros, 8,1% de paraibanos, 6,5% de cearenses, 3,4% de alagoanos e 17,8% de paulistas. Conforme depoimentos dos moradores mais antigos, o Real Parque nasceu com a vinda de famílias da etnia indígena *Pankararu* oriundas da região do Brejo dos Padres, situada no sertão de Pernambuco, para trabalhar na construção do estádio do Morumbi e outras obras.

A comunidade ocupa hoje uma área constituída basicamente por terrenos de altos declives e vales profundos, caracterizados, em grande parte, como áreas de risco, com possibilidade de deslizamentos de terra. Essa comunidade apresenta características bastante peculiares por dois fatores: o primeiro, por ocupar terrenos pertencentes ao DER, além de outros terrenos particulares, o que a coloca em situação de muita instabilidade; o segundo é que por estar localizada junto a casas e edifícios de altíssimo padrão, pertencentes ao bairro do Morumbi, as contradições tendem a se agudizar perante o forte contraste socioeconômico. É em razão disso que o bairro possui uma das maiores rendas médias *per capita* da cidade de São Paulo. Segundo levantamento feito em 2004, 92% dos moradores eram proprietários do imóvel onde moravam e 41% haviam-no adquirido à vista. Foi justamente a proximidade de um bairro de alta classe que fez com que os terrenos da comunidade, especialmente do alojamento, se tornassem alvo de especulação imobiliária, fazendo com que se elevasse a pressão do governo pela remoção das favelas da região. Outro agravante foi e tem sido a miopia administrativa dos órgãos públicos, que, ao considerar a elevada renda média *per capita* da região (muito mais em razão da renda dos moradores de classe média e alta), não veem razão para investimentos nas áreas básicas de saúde, educação e transporte. Como consequência, prevalece a precariedade dos serviços públicos oferecidos na região: não existe hospital público nas proximidades e o único posto de saúde do bairro é considerado inadequado, pequeno e insuficiente; não há linhas regulares de ônibus, ocasionando sérias dificuldades de acesso a grande parte da região do Butantã (um dos fatores que dificulta o acesso dos professores à escola e dos moradores para outras regiões da cidade). Enfim, a

infraestrutura é precária: a falta de canalização de esgoto e a existência de vielas extremamente estreitas facilitam a incidência de incêndios e a inundação de barracos ocasionada por enchentes. Entre os problemas sociais e estruturais que afligem a população da comunidade destaca-se o desemprego, que atinge boa parte da população adulta.

Em relação aos aspectos educacionais, os moradores são atendidos somente por duas escolas públicas – a EMEI Pero Neto e a EMEF Alcântara – restringindo-se, assim, as opções de formação de alunos destas comunidades. Como não existe escola de Ensino Médio na região, obrigando muitos dos alunos da comunidade a se encaminharem para escolas de outros bairros, esta tem sido uma demanda constante por parte das comunidades ali presentes, mas que infelizmente ainda não foi atendida pelos poderes públicos até o presente momento.

Outra peculiaridade dos bairros do Real Parque é a existência de uma comunidade indígena Pankararu, originária de Pernambuco. A população dos Pankararu na cidade de São Paulo (de aproximadamente 2.000 pessoas) surgiu a partir dos deslocamentos de cerca de 2.200 km de trabalhadores vindos do Nordeste. O fluxo de imigrantes Pankararu se iniciou na década de 1940, tornou-se constante entre as décadas de 1950 e 1960 e se acentuou na década de 1990, permanecendo até hoje. A maior parte dos Pankararu reside em condições precárias, em barracos pequenos de alvenaria e sem recursos de saneamento básico. As condições de subsistência também são difíceis, pois muitos deles não possuem carteira de trabalho assinada e sobrevivem de “bicos” na construção civil, contribuindo para isso a baixa escolaridade dos mesmos. Muitos dos descendentes desses migrantes Pankararu estudam atualmente na EMEF Alcântara e sofrem das mesmas dificuldades que os alunos das comunidades citadas, agravadas pelo fato de pesar sobre eles uma dupla discriminação: a discriminação por serem indígenas, mas também outra mais sutil. Esta se faz presente quando sua identidade indígena lhes é negada, paradoxalmente, pelo fato de suas características físicas e modos de vida não corresponderem ao estereótipo construído pela sociedade, ao mesmo tempo em que, com isso, lhes são negados os direitos diferenciados dos indígenas, garantidos pela Constituição. Daí um de nossos subgrupos de pesquisa, coordenado por Edson Nakashima, ter se debruçado especificamente sobre a questão da inclusão efetiva dos alunos descendentes da comunidade Pankararu, sem que se “apagassem” os traços da identidade étnico-cultural dos mesmos.

O perfil dos jovens do Real Parque

Recorremos, ainda, a uma pesquisa realizada, durante os meses de outubro e novembro de 2008, pelo Projeto Casulo⁵¹ que pretendeu delinear o perfil dos jovens das comunidades do Real Parque e Jardim Panorama, com o intuito de atualizar nossas informações acerca da “demanda” dos jovens das referidas comunidades, quanto às expectativas de vida futura e inserção juvenil no mundo do trabalho.

Destacamos alguns dados que consideramos ser mais importantes para o propósito deste projeto. Em termos de gênero, 59% dos pesquisados eram do sexo feminino e 41%, do sexo masculino. Em relação à faixa etária, 44% dos pesquisados tinha entre 15 e 18 anos, sendo que 26% encontravam-se na faixa etária de 19 a 22 anos e 25%, na faixa etária de 23 a 29 anos (4% na idade de 14 anos).

No aspecto da escolaridade, na faixa etária de 14 a 18 anos, 48% dos pesquisados tinham o Fundamental II; 47%, o Ensino Médio e 5%, apenas o Fundamental I. Na faixa etária entre 19 e 29 anos, 61% deles possuíam o Ensino Médio e 30%, o Fundamental II, 6%, o Fundamental I e 2% não estavam alfabetizados. Apenas 6% frequentavam a Universidade. Em relação à situação escolar, 51% deles ainda eram estudantes e 49%, não. Entre os não estudantes, 59% abandonaram os estudos em algum momento (Fundamental I e II, Médio e Universidade).

Em termos de inserção no mercado, 57% dos pesquisados encontravam-se desempregados, sendo que 43% estavam trabalhando. Entre os que estavam desempregados (um total de 240 indivíduos), responderam que diversas razões concorriam para esta situação: em razão de serem muito jovens (44%), não se sentirem preparados (29%), não terem experiência (8%) e falta de emprego (7,5%). Entre os que estavam empregados, 14% exerciam atividade remunerada com carteira de trabalho assinada, enquanto que 86%, não.

Em relação à percepção dos problemas da comunidade, identificou-se entre os entrevistados que os maiores problemas eram: a gravidez na adolescência (77%), a precariedade do atendimento médico (15%) e a educação (2%). Chamou-nos a atenção o fato de ser a gravidez de adolescentes um dos maiores problemas observados entre os pesquisados,

⁵¹ Pesquisa Perfil dos jovens das Comunidades do Real Parque e Jardim Panorama (2008), Projeto Casulo. Pesquisa quantitativa estimulada com perfil da amostra de 455 jovens das Comunidades do Real Parque e Jardim Panorama, no período de outubro a novembro de 2008. Os dados de observação dos entrevistados foram considerados na análise de forma qualitativa. De acordo com outra pesquisa realizada pelo Projeto Casulo, em 2004, foram recenseados 1.230 jovens na idade entre 14 e 24 anos. Devido a sua proximidade em relação ao bairro do Real Parque, a pesquisa também contemplou o bairro do Jardim Panorama.

o que corrobora os depoimentos sobre as angústias vividas pelos adolescentes durante nossas intervenções na referida escola.

Um detalhe importante a ser observado foi o fato de a educação – seja do ponto de vista da qualidade da formação oferecida, seja pela falta de escola de Ensino Médio na região – não ter sido apontada como um problema que merecesse maior atenção. Não se pode esquecer que a conclusão dos níveis de ensino Fundamental e Médio não implica necessariamente o acúmulo de conhecimento e de experiência, tampouco que os alunos estejam alfabetizados. Quer dizer, embora não identifiquem problemas no campo da educação, provavelmente porque, a despeito das dificuldades de acesso inclusive à escola de Ensino Médio e da falta de transporte, uma porcentagem significativa de estudantes conclui o Ensino Médio, mesmo que, para alguns, isso ocorra fora da época prevista de escolarização (47% entre 14 e 18 anos e 61 % entre 19 e 29 anos). Outra questão é que boa parcela da população entrevistada, embora movidos pela ilusão do diploma, identifica dificuldades de colocação no mercado pelo fato de não se sentirem preparados (aproximadamente 29%).

Os dados, de qualquer modo, demonstram alta defasagem escolar entre os jovens estudantes das comunidades citadas, acompanhando, desse modo, a tendência observada em nível nacional ou até mesmo apresentando um quadro mais crítico, que se vê agravado pelas condições estruturais e sociais que estas comunidades vivem. A defasagem escolar, segundo dados do PNAD 2007, divulgada em março/2009, é alta entre estudantes de 18 ou 19 anos, que já deveriam ter concluído a educação básica, como sugere o CNE. Dos mais de 3 milhões de alunos nessa faixa etária, no ano passado, 17% ainda estavam no Ensino Fundamental e 58% no Ensino Médio.

O fato de estes alunos estarem inseridos em um bairro de classe média alta, rodeado de supermercados, lojas de luxo e condomínios de alto padrão, sem nenhum complexo industrial por perto – oferecendo, portanto, emprego apenas naqueles setores –, acrescido do imenso contraste nos padrões de vida e de consumo entre, de um lado, as comunidades que vivem amontoadas em barracos ou nos prédios do Cingapura e, de outro, os ricos moradores da região, torna muitas vezes a realidade mais perversa ainda para as populações pobres da região. Na falta de emprego, surge o tráfico, que, por sua vez, é alimentado pelas populações de alto poder aquisitivo, ao mesmo tempo em que se constitui em forte atrativo para os jovens destas comunidades no sentido de propiciar uma rápida ascensão e a elevação do padrão de consumo, considerando a falta de perspectivas para os mesmos de colocação no mercado. Para os meninos, a carreira no tráfico torna-se um objetivo a ser alcançado e, para as meninas,

“ficar” com esses garotos ou mesmo deles engravidar é uma forma de ter *status*, o que pareceu-nos contribuir para a alta incidência de gravidez precoce. E quando há emprego é para servir aos condomínios de luxo que, por sua vez, por mais que dependam da mão de obra destas comunidades, dividem-se entre aqueles que promovem ações sociais nos bairros por meio de ONGs, como o Casulo – desde que não abalem suas “estruturas” – e os que querem expulsá-los da região. Tanto num caso como no outro, são objeto de discriminação e preconceito, um sentimento amplamente denunciado pelos jovens estudantes da escola pesquisada.

Algumas características da escola e de outras entidades da região: informações obtidas no embate entre a comunidade e o poder público

A comunidade do Real Parque é também atendida pela EMEI Pero Neto, que foi criada em 1986, na gestão de Mario Covas (1983-1986), simultaneamente à EMEF Alcântara. O que significa que, até então, a população pobre do bairro que lá se instalou há cerca de 50 anos, por ocasião da construção do Estádio do Morumbi, até então não tinha escolas por perto para as crianças dos níveis Infantil e Fundamental I e II (o que, de certo modo, explique o baixo índice de escolarização da população adulta). Aparentemente uma aberração, mas que faz parte, como observamos, do descaso do Estado para com as populações de baixo poder aquisitivo que habitam em um bairro em que predominam casas e condomínios de luxo. Como veremos, não foi dado um passo sequer no sentido de viabilizar, por exemplo, a construção de uma escola pública de nível médio, que há muito tempo vem sendo prometida pelas “autoridades”, uma reivindicação presente desde nossos primeiros contatos com o Casulo.

Contando com a colaboração financeira do Casulo, em 2003, procedeu-se à construção de um novo prédio para a EMEI, ao lado das dependências dessa ONG, a partir da qual foi possível ampliar o atendimento às crianças, de três a seis anos, de 100 para 580 vagas, distribuídas em três turnos.

Seria importante relatarmos alguns momentos críticos presenciados por nós da luta destas comunidades por serviços públicos de qualidade e de um ensino digno para seus filhos em contraposição ao descaso dos representantes dos órgãos públicos, para que se tenha uma avaliação do drama vivido por essas populações.

Quando um poder público falho se depara com uma comunidade consciente de seus direitos

Em uma reunião realizada em abril de 2007, onde estavam presentes os diretores e coordenadores das duas escolas e de diversas ONGs e associações atuantes no bairro, foi-nos possível conhecer algumas de suas preocupações, bem como o tipo de relacionamento existente entre elas.

Quanto às preocupações e principais desafios da EMEI Pero Neto, levantados pela diretora, observamos que muitas de suas preocupações eram semelhantes às dos professores e direção da EMEF Alcântara, tais como:

- ter autonomia para a contratação de professores;
- ter uma formação continuada dos educadores – pós-graduação;
- aumentar o número de funcionários para a limpeza da instituição;
- descentralizar a entrega de leite, uniforme e kit-escola, ou seja, tirar da escola esta função, por considerá-la alheia aos objetivos educacionais, caracterizando-se como um verdadeiro desvio de função.

Na apresentação da ONG Visconde, soubemos que a mesma foi criada pela Sociedade Amigos do Bairro com o objetivo de promover atividades de reforço escolar para crianças na faixa etária de 6 a 12 anos. Atende cerca de 150 crianças, apesar da demanda ser bem maior do que essa, e desenvolve projetos de leitura desenvolvidos com a ajuda de um professor linguista da USP. Existe também uma parceria com o CIEE, que oferece bolsas para estagiários de pedagogia e letras para auxiliar no trabalho ali realizado. Costuma trocar informações com uma das coordenadoras pedagógicas da EMEF e depois com a atual assistente de direção da EMEF Alcântara. Existe também uma parceria com o SENAI, para a capacitação de jovens na área de instalações elétricas.

Em relação à EMEF Alcântara, conforme pudemos constatar, houve uma redução drástica das classes de suplência e mesmo das classes regulares à noite, seja por desistência dos alunos, seja porque foram “desestimulados” a se matricularem. O argumento da diminuição das turmas à noite era de que não havia mais uma demanda nesse sentido, pois com a progressão continuada e a universalização do ensino tinha diminuído o número de

alunos excluídos da escola. Ocorre que, conforme levantamento feito na região, mais de 40% da população adulta não havia sequer concluído o primeiro ciclo do nível Fundamental.

Como não houve tempo para uma apresentação das demais entidades, estas se fizeram presentes levantando uma série de questionamentos à direção da EMEF Alcântara.

No momento aberto às perguntas, uma liderança do movimento indígena Pankararu colocou a seguinte questão:

" – Por que os professores faltam tanto? Por que ninguém quer dar aula nessa escola?", perguntou, sugerindo existir uma indisposição por parte dos professores em relação à escola, suspeita que vimos confirmada em outras reuniões em que os próprios professores, que estavam pedindo remoção para outras escolas, colocaram abertamente os problemas com a diretora da escola, em reunião com a Diretoria de Ensino.

A diretora respondeu dizendo que havia falta de professores e “falta” dos professores. Na escola relatou que faltavam apenas dois professores para a composição do quadro. Muitos professores estavam em licença (mencionou quatro professores) e que não havia como substituí-los. Disse que era um direito das crianças irem à escola, apesar de o professor faltar. Pediu aos pais que ficassem tranquilos, pois quando algum professor faltava, as crianças eram “realocadas” em outras salas: – “Elas não perdem aula nenhuma”, garantiu.

No entanto, ficou claro que não só não respondeu à pergunta, como sustentou algo que absolutamente não correspondia ao que se verificava no dia a dia da escola, uma vez que encontramos diversas salas de aula sem professor, quando muito fazendo alguma atividade dada pelo inspetor de alunos, que reconhece não ter formação adequada para isso. Questão que ficou clara quando uma das estagiárias fez seu depoimento, denunciando uma série de arbitrariedades cometidas no espaço escolar, confirmando muitos dos problemas observados durante nossa pesquisa na referida escola ⁵².

Disse, em primeiro lugar, que as crianças ficavam sozinhas na sala de aula quando os professores faltavam (questão que, após a nomeação da atual assistente de direção em maio daquele ano, passou a ser regularizada). Relatou ainda que, um dia, um professor não permitiu que uma criança fosse ao banheiro e ela urinou na lixeira da sala de aula. Disse ainda que ao sair da sala de aula, o professor costumava determinar o aluno que deveria “delatar” aqueles

⁵² Cf. artigo publicado no Jornal da USP: *Educação pública no Brasil: miopia ou hipermetropia?*, de Mônica Amaral, Luiz Abbondanza, Edson Nakashima e Silas Corrêa Leite (Jornal da USP, Ano XXII, n. 799, de 23 a 29 de abril de 2007, pp. 10-11).

que fizessem bagunça em sua ausência. E acrescentou ainda que havia funcionários que batiam nos alunos.

Uma mãe de aluno ponderou até compreender o fato de muitos professores abandonarem os alunos por serem mal remunerados. E que também entendia as dificuldades das políticas públicas para a contratação dos professores, assumindo uma postura conciliadora, com receio, na verdade, de perder esse espaço tão valioso para a comunidade pobre da região – a escola pública.

Uma representante do Centro Comunitário levantou uma série de questionamentos sobre a validade da “promoção automática” (termo pejorativo utilizado, como vimos, para se referir à política adotada nos anos 90 de “progressão continuada” como forma de evitar a múltipla repetência). Perguntou-se sobre o que acontecia na escola, por que as crianças não aprendiam a ler na 1ª série. – “Como reverter esta situação?”, perguntou por fim exigindo alguma resposta por parte das autoridades governamentais presentes.

A supervisora de ensino que estava presente se disponibilizou a atender diretamente a comunidade, dando seu *e-mail* e telefone, assim como informou seus dias de plantão, numa atitude que mais parecia uma formalidade do que realmente refletindo a necessidade de tomar providências em consideração a todas aquelas questões para repensar as políticas adotadas. Ponderou sobre as dificuldades da “progressão continuada”, dizendo que talvez faltasse uma recuperação paralela para as crianças com defasagem na aprendizagem. Por fim, ponderou que os programas especiais, o TOF, na 1ª série, e o PIC, na 4ª série, são propostas que foram feitas no sentido de garantir a alfabetização das crianças e lidar com essas dificuldades ⁵³.

O discurso da supervisora de ensino foi logo contestado pela representante do Núcleo Socioeducativo, que relatou que as crianças de 11 a 12 anos, atendidas na instituição onde trabalhava, não sabiam ler nem escrever. Enfatizou que isso exigia providências imediatas. E complementou que o TOF e o PIC atendiam poucas crianças, sendo que os que não faziam parte desses programas ficavam “excluídos da alfabetização”. Por fim, disse que a proposta de fazer reforço escolar na escola era uma falácia, uma vez que não havia sequer professores para darem as aulas regulares.

No final, perguntaram da plateia porque se gritava tanto com os alunos; porque os alunos eram agredidos fisicamente por uma das auxiliares de período e se as aulas seriam

⁵³ Ações do Programa Ler e Escrever, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, criadas para auxiliar na alfabetização dos alunos no Ensino Fundamental.

repostas. A diretora garantiu que isso iria ocorrer e a supervisora disse-lhes que estaria atenta a isso.

Muitas perguntas foram feitas diretamente à diretora da EMEF em relação a uma real participação da comunidade na escola. Uma jovem de uma entidade do bairro, "Agente Jovem", perguntou, por exemplo, porque não se podia usar as quadras no final de semana. Algo que passou a acontecer naquele ano depois do apoio recebido por parte dos professores e pressão exercida junto à diretora. Outra jovem dessa mesma instituição perguntou por que não havia bebedouro na escola e porque os alunos não podiam ir à escola quando faltava água. Por fim, perguntaram-lhe como poderiam fazer para participar do Conselho da Escola.

Outro participante perguntou à supervisora os motivos de não se ter construído uma escola de Ensino Médio, uma vez que faltava transporte para o Brooklin (onde se situa uma escola mais próxima de nível médio) e se seria possível fazer um documento para a subprefeitura com esse pedido. Disse ainda que já havia sido feita uma proposta de parceria entre a Prefeitura e o Estado para que a EMEF Alcântara pudesse ser utilizada como escola de Ensino Médio à noite, mas, com a mudança de prefeito, esse projeto foi arquivado. Uma proposta que nos pareceu perfeitamente plausível, uma vez que a escola é subaproveitada no período noturno.

Quando foi perguntado à supervisora sobre os motivos de não se contratar professores em número suficiente, ela atribuiu o problema, antes de tudo, aos próprios professores que dão aula na escola, reiterando que o maior problema da EMEF Alcântara não era a falta de professores, mas sim a falta DOS professores. Em todo caso, tentou explicar como era feita a reposição de professores, dizendo que toda 4ª feira havia atribuição de aulas, mas que cabia à escola avisar a Diretoria a respeito das licenças para que as substituições fossem realizadas. Comentou que seria preciso olhar com atenção especial para a EMEF Alcântara, já que muitos questionamentos foram feitos especificamente a respeito desta escola. Propôs uma reunião para tratar do “letramento” dos adolescentes que não estão contemplados nos programas em vigor. E também sugeriu o uso contínuo da biblioteca do Alcântara, além de se integrar melhor algumas ações no bairro. Por fim, remeteu à própria comunidade a busca de alternativas para que se resolvessem os problemas e disse que seria necessário contar com voluntários para a realização de tudo o que foi abordado na reunião. Reconhecendo, com isso, a nosso ver, a impossibilidade de contratar professores, ou mesmo a falta de estrutura e competência administrativa.

É preciso observar que, nos anos anteriores (de 2007 a 2008), a Prefeitura proibiu a contratação de professores eventuais, o que deixou um número imenso de crianças sem aulas, as quais jamais foram repostas. Neste ano, houve nomeação de professores substitutos no mês de maio, mas apenas dos professores em licença. No entanto, no caso de faltas eventuais dos professores, não há reposição de professores. Aliás, um problema que permanece sendo um problema crônico da Secretaria Municipal de Educação, quando não do sistema público de ensino dos níveis Fundamental e Médio.

A supervisora reconheceu as dificuldades existentes na construção de uma escola de Ensino Médio, lembrando que esse setor é de responsabilidade do Estado, mas que pretendia ajudar a encaminhar um documento para a Secretaria Estadual de Educação juntamente com a comunidade.

O representante da comunidade que havia levantado essa questão deixou claro que a proposta era de uma parceria entre o Estado e a Prefeitura e não para construir outra escola, o que levaria muito mais tempo para resolver. Mas ficou evidenciado que não havia disposição do poder público para abordar essa questão.

Enfim, relatamos em detalhes essa reunião, uma vez que nos pareceu esclarecer de modo vivo dúvidas e lacunas que surgiram ao longo do primeiro ano de nossa pesquisa. Foi evidentemente uma experiência única no sentido de “desmascarar” os discursos dúbios e pouco comprometidos dos representantes do serviço público para com aquelas comunidades, ao mesmo tempo em que deixava claro o anseio por partes destas últimas de ter acesso, de maneira ampla e irrestrita, aos direitos sociais, ou seja, exigindo sua verdadeira universalização; um compromisso que fora assumido tardiamente, de maneira não uniforme e de modo bastante precário, pelas diversas iniciativas de modernização de nosso país.

Os primeiros contatos com a escola e o início da pesquisa

Em meados de 2006, apresentamo-nos inicialmente às coordenadoras e à diretora que, em seguida, nos apresentou aos professores para que lhes fizéssemos nossa proposta de pesquisa naquela escola – EMEF Alcântara.

Houve certo constrangimento no começo pelo fato de percebermos uma tensão entre os professores e a direção e, diante da insistência desta última em se candidatar a bolsista, ponderamos que não poderíamos fazê-lo, uma vez que o projeto era destinado, sobretudo, aos professores. Considerávamos que havia o risco de reproduzirmos no interior da equipe de

pesquisa os mesmos problemas possivelmente existentes na unidade escolar. Uma decisão que se mostrou acertada no decorrer de nosso trabalho de campo.

A difícil tarefa de compor uma equipe de pesquisa quando a escola e a educação estão à deriva

Logo na primeira reunião, entramos em contato com os principais problemas decorrentes da política de equidade social promovida pela via da expansão da Educação Básica, recomendada na década de 1990 pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (Jomtiem, março de 1990), quando aplicada indiscriminadamente, sobretudo sem o aumento do nível de investimentos necessários. Um processo que se fez por meio da padronização e massificação de procedimentos administrativos e pedagógicos, reservando às unidades escolares apenas o papel de implementar as políticas decididas e impostas de cima para baixo por cada uma das gestões políticas, no caso, do município, muitas vezes sem lhes dar condições mínimas para a sua realização, gerando grande insatisfação entre os professores.

Só para se ter uma ideia de como isso se refletiu na escola, passo ao relato de como se desenrolaram alguns momentos de nossos encontros iniciais.

Começamos nossa primeira reunião antes de nosso projeto ser aprovado pela FAPESP, em agosto de 2006, quando tivemos a oportunidade de explicar os assuntos relativos ao projeto de Melhoria do Ensino Público da FAPESP e os professores, por sua vez, de se apresentarem à equipe da universidade. Depois de expor as linhas gerais do projeto que pretendíamos desenvolver naquela escola, fez-se um convite informal aos professores que quisessem participar do projeto. Mas, de repente, houve um tumulto, pois uma das professoras foi solicitada para cobrir o horário de uma sala que estava sem professor em função de alguns problemas na escola (que depois se mostrou ser um dos problemas crônicos desta unidade). Ela se recusou inicialmente a assumir a sala, pois queria participar da reunião de pesquisa, além de não aceitar essas mudanças repentinas de horário. No fim, acabou entrando em sala de aula, para evitar “maiores complicações”.

Não pudemos compreender inicialmente toda a situação, mas, posteriormente foi-nos informado que duas salas estavam interditadas por causa de um ato de “vandalismo” atribuído à comunidade, que teria ateado fogo nestas salas em um final de semana, três meses antes. Com isso, as salas foram reunidas. Mas esse era somente mais um problema enfrentado no

cotidiano daquela escola.

Uma das queixas era a implementação/imposição do período de 6 horas-aula, como parte do “Projeto São Paulo é uma escola” (Projeto da Prefeitura de pós-aula e de pré-aula) que, de início, contratou, por meio de ONGs, “oficineiros” (portanto trabalhadores terceirizados e sem necessariamente formação de educadores) em regime temporário, mas que foram depois desligados e substituídos pelos professores “em cima da hora”, ou seja, sem que houvesse tempo para que os professores se organizassem para isso (não se pode esquecer que a maioria dos professores trabalha em, no mínimo, duas escolas para compor seu salário, ou uma jornada mínima). Relataram que a verba para os “oficineiros” foi retirada e os alunos, acostumados com esse novo horário, ficaram sob a responsabilidade dos professores, já sobrecarregados com suas tarefas diárias e classes superlotadas. Essas decisões foram tomadas de modo tão repentino que criou uma confusão generalizada na escola (alguns perdendo hora-aula, outros sendo obrigados a assumir mais aulas e usando para tanto suas horas-atividade).

Discutiu-se sobre quão descontínuas e arbitrárias eram as políticas governamentais e de como isso afetava negativamente o trabalho e o ânimo dos professores. O fato inclusive de não serem consultados, de tudo vir de cima para baixo, apenas piorava a situação.

E foi nesse clima conturbado que começamos a dar explicações sobre como seriam distribuídos os passos da pesquisa por grupo de trabalho. Não sem antes ponderar que tudo aquilo que havia sido comentado e/ou experimentado e relatado acerca do cotidiano da escola deveria fazer parte de nossa pesquisa, uma vez que era o testemunho vivo das más condições de trabalho oferecidas aos professores. *Perguntaram-nos, inclusive, se a intenção desse projeto de “Melhoria do Ensino Público”, financiado pela FAPESP, era de propor, no final, ao governo que as políticas de educação passassem a ser pensadas de baixo para cima, a partir dos levantamentos feitos nas escolas, uma vez que era esta uma das mais sérias preocupações da categoria de professores.* Esclareci, no entanto, que provavelmente o apoio seria mais no sentido de instrumentá-los para que eles mesmos conseguissem conquistar esse espaço junto aos órgãos governamentais.

Salientamos, nesse sentido, quão importantes seriam os registros das reuniões, os quais, juntamente com os relatórios dos professores, forneceriam o material empírico para a elaboração do relatório final de nossa pesquisa, que desejávamos que servisse como um extenso diagnóstico da escola.

Desde as primeiras reuniões, havia a preocupação de que a pesquisa não fosse feita em

horário de trabalho, uma vez que muitos deles haviam sido denunciados junto à Diretoria de Ensino pelo fato de as atividades dos projetos sobrepor-se às atividades de trabalho do professor.

Nossa grande dificuldade a esse respeito era que considerávamos que o projeto – para ser realmente efetivo, ou seja, provocar mudanças no modo de funcionamento da escola – deveria ocorrer na escola, durante o horário de trabalho. Como veremos, este foi um impasse constante para o andamento de nosso trabalho, mas que foi posteriormente resolvido, quando pudemos, no ano seguinte, reservar um dia especialmente para nossas reuniões.

Passamos, em seguida, a expor como dividiríamos os grupos de pesquisa, deixando claro que o objetivo desta 1ª etapa era a realização de um levantamento diagnóstico dos principais problemas enfrentados pela escola. Note-se que todos os grupos contavam com um coordenador-professor, que tinha como objetivo organizar o trabalho dos professores e realizar um relatório conjunto dos mesmos (mensal), e um coordenador da universidade (ou eu ou meus orientandos), que tinha como tarefa potencializar as leituras e discussões teóricas. Realizamos os seguintes passos da pesquisa de campo neste primeiro momento: entrevistas com professores, funcionários e coordenadores. Aplicação de questionários com perguntas abertas junto aos alunos das 7ª e 8ª séries; reuniões com o conjunto da escola; intervenções quinzenais em sala de aula, contando com a participação de dois a três professores; grupos de estudos e um curso teórico, de extensão, oferecido por mim na escola e dirigido a toda a rede municipal de ensino⁵⁴, da qual trazemos o relato de atividade de um dos professores participantes. Na verdade, mais do que um relato, trata-se de uma crônica que um dos professores-pesquisadores, também poeta, escreveu depois de nossa visita à comunidade (Anexo II).

A 1ª etapa foi realizada de junho/2006 a junho/2007 e contou com os seguintes subgrupos de pesquisa:

Grupo I – Composto por professores e coordenado pela orientanda Tatiana K. Rodrigues, teve como objetivo realizar um levantamento dos principais problemas em sala de aula junto aos professores (por meio de entrevistas e

⁵⁴ O curso “Os novos rumos da cultura contemporânea, o adolescente e a escola pública: a subjetividade dos atores em uma situação de crise social”, oferecido quinzenalmente durante um semestre, contou com a participação dos mestrands, na época, Edson Nakashima e Maíra Ferreira.

autobiografias). É preciso observar que só nos foi possível realizar algumas entrevistas.

Tópicos de estudo: estudo de livros e artigos sobre o tema da autoridade do professor na escola pública atual e a precarização do trabalho docente na escola pública.

Grupo II – Este grupo contou com a participação ativa de diversos professores e estava sob minha coordenação. O objetivo era realizar intervenções em sala de aula, com vistas a promover discussões e debates junto aos jovens em torno de temas de seu interesse. Daí o interesse de grande parte dos professores, uma vez que tratava mais diretamente das questões em sala de aula.

Tópicos de estudo: estudos sobre o funcionamento-limite da adolescência contemporânea.

Grupo III – Este grupo, coordenado por Luiz Abonddanza, colaborador da pesquisa, ficou responsável pela construção e aplicação de um questionário em todas as 7ª e 8ª séries sobre temáticas relativas à adolescência.

Tópicos de estudo: individualismo e vazio contemporâneo – funcionamento-limite da adolescência contemporânea.

Grupo IV – Este grupo, coordenado por Edson Nakashima, responsabilizou-se pela investigação específica sobre as culturas juvenis

Tópicos de estudo: culturas juvenis, populares e indígenas.

Um mês depois, informamos que o projeto da FAPESP fora aprovado e que começaria a vigorar no início de setembro de 2006. Acordamos ainda que a cada final de mês cada um entregaria um pequeno relatório que refletisse o processo de trabalho e de reflexão da equipe de pesquisa que estava se formando.

Os professores, impossibilitados de se reunir em um mesmo horário, sugeriram que se criassem formas de se estabelecer um intercâmbio entre os diferentes grupos. No final, decidimos que o melhor seria que a equipe da Universidade ficasse um dia de plantão na escola para que fôssemos recebendo os professores, até conseguirmos ter dois horários de reunião, onde poderíamos discutir os textos lidos, assim como o andamento da pesquisa. As leituras que forneceria as bases teóricas de nossa pesquisa deveriam ser feitas fora deste horário dos encontros uma vez que o tempo de reunião era escasso.

Neste relato, ateremo-nos aos dados relativos às nossas impressões do trabalho de reflexão com os professores e de algumas de nossas intervenções em sala de aula.

Como foram nossas discussões teóricas

Depois de termos feito a subdivisão de nosso trabalho de pesquisa, entabulamos uma conversa interessante com os professores sobre as relações estabelecidas com os jovens, seja com seus próprios filhos, seja com os alunos. Uma discussão desencadeada por uma exposição que eu fazia a pedido deles sobre os principais desafios da adolescência no mundo contemporâneo, devido à crescente “juvenização” do conjunto da sociedade e às dificuldades decorrentes de se estabelecer uma diferenciação entre as gerações, o que dificultava, por sua vez, o processo de conquista de autonomia por parte dos jovens. Foi nesse contexto que começamos a discutir a teoria de Jeammet (2005c) sobre a adolescência. Levantamos a seguinte questão para o grupo:

- Qual a problemática central que envolve as dificuldades entre as gerações?

Uma das professoras contou-nos sobre a dificuldade de discriminação entre sua geração e a geração de seus filhos. Ressentia-se do fato de não haver mais respeito em relação aos pais. Então, salientou: – “Aprenderam onde? Na escola ou é veiculado pela cultura?”, referindo-se às respostas “malcriadas” dos filhos.

Reconheceu-se na discussão que os pais muitas vezes não se davam conta que eles mesmos contribuíam para que ocorresse essa confusão de papéis entre pais e filhos, ou mesmo para a falta de delimitação entre as gerações. Uma prova disso era que os pais acabavam competindo espaços (lugares sociais e afetivos) com seus próprios filhos.

Levantou-se, ainda, a importância das referências para os adolescentes, que só poderiam existir se a diferença de papéis e de responsabilidades entre as gerações se colocasse de modo mais claro. Salientei, ainda, que do mesmo modo que ocorria na relação entre pais e filhos, caso os professores e os alunos tratassem uns aos outros como se fossem iguais, sem que os adultos assumissem sua responsabilidade (na formação do aluno), poderia haver perda de referências para o jovem.

Outra professora levantou a questão de que a família mudou e que a referência agora

era somente a mãe. Não se falava mais em “família completa”. Outro ainda ponderou que, no atual momento todo mundo queria ser jovem. Nesse momento, eu intervi com as seguintes questões: – “*Por que as culturas juvenis se firmaram tanto? Não será em função da diluição das gerações?*”; “*Os jovens precisam achar um lugar em que possam ser diferentes dos adultos, sobretudo se há uma tendência na sociedade à ‘juvenização’*”, ponderei. Sustentamos, nesse sentido, que a cultura juvenil vem a título de circunscrever um espaço para as novas gerações, procurando, assim, manter um campo próprio de criatividade. Outro professor nos alertou para o fato de que havia uma verdadeira imposição pela mídia de modelos de relação entre as gerações.

Depois de uma discussão intensa sobre o assunto, combinamos que os grupos fariam um levantamento bibliográfico de artigos publicados na internet, revistas e livros referentes a cada um dos tópicos de pesquisa.

Em uma segunda reunião, discutimos o primeiro capítulo do livro de um psicanalista francês, Philippe Jeammet⁵⁵, com ampla experiência no tratamento de adolescentes, denominado “A emergência progressiva de uma nova classe de jovens” (2005c). Os professores estavam muito empenhados; todos haviam lido e percebido que grande parte da discussão sobre a falta de delimitação entre as gerações fora apresentada no livro como um dos motivos que tem dificultado o intercâmbio entre adultos e jovens. Quando falei da qualidade das relações mantidas com o mundo adulto desde criança para que o *narcisismo*⁵⁶ de cada um pudesse se fortalecer, sem que o indivíduo se sentisse tão ameaçado pelo outro, muitos se colocaram na posição de pais que também se sentiam perdidos nesse sentido. Alguns compararam com o que observavam entre os alunos, embora enfatizassem o papel da falta de estrutura da família pobre. Outros professores posicionaram-se contrariamente a essa opinião, considerando-a preconceituosa, propondo outra leitura: de que, além da questão econômica, existiriam outros fatores, como a própria estruturação psíquica de cada um ou mesmo questões de natureza moral e cultural. Uma professora mais experiente disse que

⁵⁵ Jeammet, Ph. e Corcos, M. Novas problemáticas da adolescência: evolução e manejo da dependência. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2005c.

⁵⁶ Referimo-nos aqui a dois dos sentidos possíveis do conceito tal como se pode depreender da obra *Introdução ao narcisismo* (1914, 2001), de S. Freud: o amor de si, ou o investimento libidinal do ego; e o ego, concebido como objeto total, que vincula e é capaz de atrair em torno de si as pulsões autoeróticas, o que pressupõe o luto do objeto primordial (cf. esclareço em: Amaral, 1997). É preciso, no entanto, para que este processo constitua “bases narcísicas sólidas” (cf. Jeammet, 2005c), capazes de fazer face aos dois tempos da escolha objetal, a saber, da trama edipiana e de sua reedição no início da puberdade, que haja um intercâmbio amoroso, a um só tempo, assegurador e diferenciador. Uma qualidade de relação, no entanto, que se vê ameaçada por relações indiferenciadas e fusionais entre pais e filhos.

grande parte dos adultos de sua geração hibernou por longo tempo e quando acordou, assustou-se com o que viu. A professora, com essa imagem, parecia se referir ao individualismo (ou melhor, o autocentramento) dos pais e dos adultos em geral (ou até mesmo da sociedade), da falta de abertura decorrente, assim como de uma escuta mais atenta às necessidades das novas gerações no que diz respeito, sobretudo, à mudança de valores. Levantou-se a importância de se investigar o papel da internet na constituição da subjetividade e dos valores juvenis.

A respeito do papel da mídia na formação psíquica e moral dos jovens, sugeri que seria importante lermos o artigo *Novas lógicas e representações na construção das subjetividades: a perplexidade na instituição educativa*, de Mirta Zelcer⁵⁷. Uma discussão que realizamos meses mais tarde.

A preparação da pesquisa de campo junto aos alunos e professores

Destacou-se a necessidade de uma sala para o projeto, compromisso assumido pela Direção da escola junto à FAPESP. Sala que abrigaria o computador e os livros do projeto. Funcionamos, no entanto, precariamente até mais ou menos o mês de fevereiro de 2007, quando exigimos uma sala, caso contrário não poderíamos continuar e sequer comprar o computador. Daí termos postergado a compra do mesmo, bem como o início da aplicação dos questionários que ficou para março deste mesmo ano.

É preciso observar que, no início de nossos trabalhos, éramos obrigados a mudar constantemente de sala, por não nos ter sido destinada uma sala para a pesquisa. Aliás, a questão do espaço para a pesquisa foi objeto de uma longa negociação com os diversos segmentos da escola: com os demais professores (que não participaram como pesquisadores do projeto), com a direção e com as coordenadoras pedagógicas. Depois, passamos a compartilhar uma sala com a assistente de direção, que nos permitiu ocupá-la integralmente durante o dia de nossas reuniões; uma situação, no entanto, que ainda gerava constrangimentos, uma vez que impunha dificuldades aos professores pesquisadores, ao longo da semana, no sentido de poderem utilizar com maior liberdade o computador para a pesquisa. Enfim, esta foi uma das dificuldades encontradas, mas que aos poucos foi sendo sanada.

⁵⁷ Publicado em: AMARAL, M. do (org.). *Educação, psicanálise e direito: combinações possíveis para se pensar a adolescência na atualidade*. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2006.

Sabíamos que éramos um “corpo estranho” à escola e que não seria fácil sermos absorvidos sem obstáculos.

Para pensarmos em organizar nossas intervenções nas 7ª e 8ª séries, começamos a tomar contato com a grade curricular e o número de salas por série.

Número de salas de 7ª e 8ª série:

Manhã: 3 (01 de 7ª série e 02 de 8ª Série)

Tarde: 4 (02 de 7ª Série e 02 de 8ª Série)

Noite : 1 (01 de suplência, 7ª e 8ª séries reunidas em uma única sala)

Uma das professoras lembrou que na classe de suplência do noturno havia diferenças no andamento do programa em função do que se esperava para cada série, que precisavam ser respeitadas. E que a junção de salas de diferentes séries, imposta pela Diretoria de Ensino devido ao número pequeno de alunos inscritos, gerava uma série de problemas e necessidades de adaptação do programa. A coordenadora lembrou que a classe de suplência era semestral, o que complicava ainda mais a situação.

Assim, entrávamos em contato com mais um dos problemas devidos à “economia” de recursos por parte dos órgãos públicos.

Diante de uma série de dúvidas a respeito da ênfase do projeto – se seria em torno dos conteúdos das disciplinas ou se abordaríamos questões mais gerais, no tocante às dimensões cultural e “humanística” – eu lhes disse que o enfoque seria dado em torno do exercício da autoridade em sala de aula e de sua relação com as tensões entre a cultura escolar e as culturas juvenis. A relação com as diferentes disciplinas deveria ser analisada a partir dos resultados de nosso levantamento. Concordei com as ponderações de alguns professores de que o exercício da autoridade dependia de muitos fatores, respeitando-se as diferenças entre as disciplinas, o estilo do professor, as características de cada classe, etc.

A coordenadora do grupo que iria entrevistar os professores quis saber sobre o que iríamos pesquisar com os professores. “– Qual seria o recorte?”, perguntou-nos ela. “Autoridade, do ponto de vista didático? Autoridade, compreendida antropologicamente? Ou autoridade, enquanto professor?”, complementou depois.

As questões me pareceram pertinentes e ofereciam um leque de possibilidades de abordagem e de interpretação. Tentei explicar-lhes que a questão era mesmo complexa e que enveredaríamos por uma concepção filosófica mais ampla, iniciando com as reflexões de H.

Arendt sobre o declínio da autoridade na modernidade, para depois repensá-la na sua relação com a tradição e as culturas brasileiras, a partir de outras abordagens filosóficas e de algumas correntes contemporâneas da antropologia, como a sustentada por Massimo Canevacci, a partir das quais se tem dirigido um novo olhar para as manifestações culturais juvenis. Ao mesmo tempo, estaríamos atentos para o modo como a questão da autoridade estava sendo internalizada pelos jovens hoje, diante das transformações dos costumes e da qualidade das relações entre as gerações.

É claro que, juntamente com a teoria, levaríamos em consideração a experiência prática, ou melhor, o saber-fazer do professor em sala de aula. Estes quiseram saber também como pensávamos em realizar nossas intervenções em sala de aula. De início, essas chamadas “intervenções” em sala de aula foram coordenadas por mim, sendo depois dirigidas pelos orientandos e, na 2ª etapa da pesquisa, pelos próprios professores. O propósito delas era construir dinâmicas em sala de aula, que criassem uma forma de participação distinta de uma aula tradicional, portanto, não centrada apenas no adulto, mas contando com a participação ativa dos alunos, que poderia se dar sob a forma de produção coletiva, seja por intermédio de desenhos, poesias e/ou discussões em grupo e no grupo maior, sempre contando com o acompanhamento de um professor/coordenador. A pergunta disparadora seria: *“O que é ser adolescente hoje: dentro e fora da escola?”*

Dando continuidade às discussões teóricas e à troca de experiências

Baseando-nos nas leituras de Lipovetsky, em *A era do vazio* (1993) e de Jeammet (2005c) sobre a adolescência, fizemos muitas discussões sobre as transformações nos campos dos costumes que poderiam interferir até mesmo na formação psicológica das novas gerações.

Abordando uma das questões colocadas pelos professores acerca das tendências culturais de nossa época e se estas influiriam nas relações entre as gerações, salientei que uma das hipóteses levantadas é de que haveria uma dupla fonte de fragilização narcísica na adolescência contemporânea, localizada nos campos cultural e psicológico. Os adolescentes, uma vez que se encontravam em um momento de redimensionamento dos valores e formas de se relacionar com o mundo adulto, viam-se de algum modo abalados em seu *narcisismo*, e diante do esmaecimento dos limites e da diluição das diferenças entre as gerações, acabavam tendo dificuldades em se dar contornos, interna (entre as instâncias psíquicas) e externamente

(entre o dentro e o fora), e, com isso, também em distinguir entre o que era dele e o que era do outro.

Ponderei ainda que essa dupla fragilização (de seu narcisismo e de delimitação entre o mundo interno e o externo) fazia com que o jovem, na adolescência, se deparasse com a reabertura de questões identitárias em face de uma demanda corpórea que muitas vezes gerava uma espécie de “negatividade” em seu funcionamento mental, ou seja, de recusa ao intercâmbio com o mundo adulto (recusa esta que se via agravada perante relações parentais narcísicas e fusionais, o que punha em risco a construção da autonomia e identidade juvenis). Os objetos interiorizados, assim como a lei, ficariam no limite entre o dentro e o fora. Desse modo, os adolescentes chegavam muito fragilizados ao mundo adulto e, sem encontrar compreensão, uma vez que os adultos não conseguiam ouvi-los em suas angústias, ficavam mais perdidos ainda.

De repente, fomos interrompidos pela entrada em cena de uma professora queixando-se de um armário que havia caído em sala de aula, que ela fora obrigada a levantar junto com os alunos.

– *“Professor é peão mesmo! Eu não aguento mais!”* – dizia ela.

Convidada a esclarecer-nos o que havia ocorrido, relatou um episódio que nos deu uma ideia de que investigar as condições de trabalho do professor não se resumia às questões materiais. Dizia-nos ela:

– *“Eu estava com os alunos da 8ª série no pátio quando vi uma grade como essa (apontou) cair sobre uma professora que estava sozinha com 4 alunos da 4ª série tentando segurá-la. Pedi aos alunos da 8ª série que fossem ajudá-los, pois afinal eles são grandes, com 1,70m de altura, mas ninguém foi. Eles não estão nem aí! Não existe solidariedade! Eles não foram e não ajudaram. Vai chegar um tempo em que eles vão massacrar os mais velhos, os deficientes... Deixei-os de castigo, pois não é possível aceitar uma coisa dessas!”* – disse indignada.

Comentamos que o *stress* emocional a que os professores viam-se submetidos era resultante da precarização do trabalho, um fenômeno que ia além das condições materiais de trabalho e da baixa remuneração do trabalho docente. O professor precisava de condições adequadas para ocupar o papel de formador e poder assumir uma posição estruturante junto aos alunos. Pensamos, ainda, que seria bom investigar os motivos dessa atitude de aparente descaso dos alunos para com uma professora e crianças menores em situação de perigo. Se devemos atribuir a uma tendência da cultura, segundo a qual cada um está preocupado

exclusivamente com aquilo que lhes diz respeito diretamente, assumindo uma postura extremamente individualista; ou se, além disso, reproduziam, com esta atitude de aparente descaso, a falta de compromisso dos adultos e da sociedade em geral para com as novas gerações (cf. Lipovetsky, 1993).

Chegaram os dentistas para ocupar a sala onde estávamos. A reunião teve de ser interrompida. Iniciava-se ali mais uma das atividades assistenciais dentre as que têm sido atribuídas à escola, mas que, embora importantes, pouco tinham a ver com a educação.

E assim foram se realizando nossas discussões teóricas, entremeadas com relatos de experiência dos professores, em meio à circunstâncias emergenciais que atropelavam o professor e a escola como um todo em seu cotidiano.

Os alunos não são mais como os de antigamente

Antes de dar início à outra reunião propriamente dita, começamos a conversar informalmente a respeito do projeto e de suas implicações. Uma professora queixou-se do nível baixo de educação dos alunos. Disse-nos que antes os alunos vinham de casa já educados e cabia ao professor apenas transmitir o conhecimento. Hoje, disseram alguns, cabe ao professor “educar” os alunos (querendo dizer com isto, que lhe é exigido ensinar-lhes comportamentos, atitudes e “posturas adequadas”) e por causa disso não tinham tempo para passar o conteúdo das aulas. Também comentaram que a “falta de educação” dos alunos estava relacionada com a condição socioeconômica dos alunos.

Quando falavam da pouca educação dos alunos, pareciam se referir tanto a um mínimo de disciplina e de organização necessárias para a realização das tarefas escolares, quanto ao modo grosseiro com que se relacionavam entre si, ou ainda com os professores e funcionários. Era-lhes muito difícil admitir que os alunos estivessem espelhando o modo como eram tratados pelos adultos. Além disso, parecia-nos estar em jogo a diferença de valores e de costumes entre alunos e professores.

Uma professora ponderou que os alunos eram indisciplinados porque seus pais os abandonavam. Por isso a escola tinha que assumir o cuidado dessas crianças. Enquanto os pais trabalhavam, as crianças ficavam na escola ou sozinhas em casa, encontrando-se muitas vezes sem uma referência adulta.

A grande questão é se estávamos diante do abandono dos pais ou de uma situação perversa criada por um Estado que se omitia, pois se preocupava com o leite, mas não oferecia suporte, seja às famílias que trabalhavam o dia inteiro, seja aos professores.

Dando início propriamente à discussão sobre a pesquisa, uma das professoras presentes, ao comentar as questões relativas ao projeto, disse que se mantinha na docência porque era um desafio constante. A todo instante, era-lhe colocado um problema a ser resolvido. Considerava enriquecedor o exercício da docência, uma vez que aprendia muito com essa experiência.

A escola virou um clube? Ou a questão é mais complexa do que parece?

Na conversa entre os professores da tarde, salientou-se o fato de os alunos, muitas vezes, tratarem a escola como se fosse uma espécie de clube. Muitos achavam que a maioria dos alunos ia à escola com um único objetivo: divertir-se. Outros ponderaram, no entanto, que a escola era uma forma de inserção social, talvez uma das poucas para aquela população. Mencionaram as diferentes políticas públicas adotadas por cada gestão, da descontinuidade dos investimentos da Prefeitura na educação. Lembraram-se que a ex-prefeita Erundina (gestão 1989-1992) inovou muito nessa área, mas o ex-prefeito Maluf (gestão 1993-1997), quando assumiu a Prefeitura, retirou várias conquistas da categoria dos professores; depois, no mandato da prefeita Marta Suplicy (gestão 2001-2004), retomou-se esse investimento na educação, embora se desse maior ênfase aos alunos do que aos professores. Quando o atual governador, José Serra, assumiu o cargo de prefeito (gestão 2005-2006), retirou os cursos para os professores e manteve os benefícios relativos às crianças. Agora na gestão de Kassab (2006-2008/2008-), algumas coisas mudaram. Segundo eles, a mudança de política em cada governo prejudica a prática docente e também a conquista de melhorias para esse campo, uma vez que provocam sucessivas descontinuidades nas práticas escolares.

Hoje a Prefeitura fornece gratuitamente aos alunos, tênis, meias, uniforme e material de estudo. Além disso, paga em média 60% a mais aos professores do Município em relação ao salário dos professores do Estado.

Eu os relembrei de que o tema da precarização do trabalho docente seria um dos temas de estudo de nossa pesquisa. Mas o que eles estavam me dizendo é que tinham sua própria leitura acerca do tema.

Os professores comentaram sobre o problema no supletivo. Muitos alunos foram viajar nas férias e não voltaram de viagem ou não fizeram a matrícula no curso. Por causa disso, para manter o curso funcionando, foi decidido que os alunos seriam reunidos todos numa mesma sala de aula. A sala do supletivo pode ter no mínimo 28 alunos e se tiver menos do que isso, a Prefeitura fecha a sala e retira a aula do professor em qualquer momento do curso, mesmo que esteja no meio do semestre. Com isso, o salário dos professores diminuía e os alunos que “sobrassem” ficavam sem aula.

Foi comentado também que a Prefeitura oferecia cursos não presenciais e a ideia era acabar com o supletivo, porque apresentava um custo muito alto. Alguns professores diziam que a intenção era privatizar o supletivo ou passar a tarefa para as ONGs, uma iniciativa considerada por alguns, como uso indevido do dinheiro público, pela via da terceirização dos serviços. Outros disseram-nos que o intuito da Prefeitura era de fortalecer o CIEJA e acabar com o supletivo. O CIEJA seria coordenado pela Prefeitura e apesar de não ser um serviço terceirizado, teria outro caráter uma vez que não seria presencial.

Os professores se sentiam desprestigiados e completamente alheios em relação às decisões da Prefeitura. Afirmaram que se a intenção do governo era acabar com os altos custos na educação, desse jeito, iria acabar é com os próprios professores. Queixaram-se do descaso do Estado em relação ao que faziam e de como se sentiam desamparados e, como veremos, desautorizados (para o exercício pleno da docência, que envolve, necessariamente, a autonomia no planejamento e execução das aulas).

Perguntamos aos professores porque houve essa diminuição da demanda no curso supletivo. Os professores disseram que os alunos (muitos deles oriundos do Nordeste) viajavam muito para a casa dos parentes, principalmente nas férias. Lá eles ficavam na casa da família e tentavam permanecer por lá. *Quando percebiam que não havia trabalho resolviam voltar para São Paulo e retomar seus estudos. Havia, portanto, antes de tudo, uma diferença entre a temporalidade psíquica e cultural, na qual se inscrevia a demanda escolar desses alunos e a temporalidade afixada pelo calendário escolar, retratando-se, por meio desta, uma diferença de valores culturais, inclusive.*

Uma das professoras, sendo também de origem nordestina, disse entender bem a realidade desses alunos. Os alunos da comunidade (que moravam na favela), segundo ela, gostavam de seus lugares de origem, mas vinham para São Paulo por causa da oferta de emprego e de maior remuneração. Eles voltavam para o Norte e Nordeste atraídos pelas festas

regionais (provavelmente em busca de suas raízes e tradições).

Outro professor, que veio do Sul, afirmou que a cultura do Rio Grande do Sul era radicalmente diferente, lembrando que lá prevalecia uma cultura típica do imigrante europeu. A vinda dos gaúchos para São Paulo era vivida de forma bem diferente dos nortistas e nordestinos, pois os primeiros, diferentemente destes, procuravam se fixar mais no lugar para onde migravam e ganhar reconhecimento.

Reconheceram que, apesar da qualidade de vida em São Paulo ter diminuído, havia ainda muitos migrantes na metrópole em busca de melhores condições de vida e de trabalho.

Apontaram ainda para o fechamento das indústrias e a fuga de capital para outras cidades, como o interior de São Paulo, que tem sido um dos fatores importantes responsáveis pelo rebaixamento do nível de vida em São Paulo. Disseram que há muito mais empregos de carteira assinada no interior de São Paulo do que na capital. Mencionaram ainda a mudança nos polos industriais, dando como exemplo a indústria de sapato que foi praticamente destruída no Sul.

Perguntei-lhes como essa realidade tão diversa das regiões do Brasil, com a migração para a metrópole, acabava incidindo na escola pública e alguns professores lembraram que o ensino público já foi de “elite” e que agora não era mais. O jovem não entrava mais em uma boa universidade, nem tampouco era preparado para um serviço técnico ao qual pudesse se dedicar. Essa falta de perspectiva contribuía para o baixo investimento nos estudos.

Um comentário que parecia atribuir ao caráter multifacetado étnico e cultural dos alunos a queda do nível da educação pública, sem se atentar para o fato de a universalização do acesso à educação ter caminhado junto com a precarização do ensino e das condições de trabalho oferecidas ao professor.

Uma professora lembrou dos cursos profissionalizantes que eram realizados na própria escola municipal, mas que agora não existem mais. Hoje os cursos técnicos estão a cargo do Estado e do Governo Federal e são poucos para uma demanda relativamente grande.

Enfatizaram, ainda, que a universidade não estava preparada para a democratização do ensino e que, por isso, não preparava adequadamente o professor para essa mudança de realidade. Por fim, ponderou-se que cada região tinha uma cultura diferente e que essas diferenças não eram consideradas em sala de aula.

Salientei que essas discussões acerca das peculiaridades de cada realidade eram

fundamentais para entender a escola e suas vicissitudes. E que a má distribuição não era só de renda, mas também de cultura.

Os professores comentaram, ainda, que os alunos, quando saíam para os passeios promovidos pela escola, sentiam-se envergonhados. Contavam que muitos deles não gostavam de ir ao *shopping center*, porque os seguranças os discriminavam, exigindo que saíssem. Havia uma praça perto da escola que eles também não podiam frequentar, porque os seguranças pagos pela elite do bairro não permitiam.

Os professores, sensibilizados frente a tamanho cerceamento da liberdade de circulação de jovens e crianças moradoras do mesmo bairro (em que condomínios, cada vez mais luxuosos, invadiam gradativamente a região habitada por seus antepassados havia mais de 50 anos), relataram os sacrifícios feitos por muitos deles, que faziam questão de levar os alunos a esses lugares considerados proibidos para “os pobres” (como praças, parques e shoppings), conduzindo-os a regiões distantes a pé, debaixo de chuva, muitas vezes. Mais de uma vez, os professores se viram obrigados a “dar o sangue” de si mesmos para oferecer algo diferente para aquelas crianças. Uma professora relatou-nos que foi a pé ao shopping com os alunos para levá-los ao cinema. Na volta, como chovesse muito, um motorista do ônibus que passava por eles ofereceu-lhes carona, porque ficou com pena de vê-los andando debaixo de uma forte chuva.

Diante de um Estado tão displicente e inoperante (que sequer disponibiliza ônibus para iniciativas com essas), que abandona professores e alunos ao “Deus dará”, lembrei-os de uma questão colocada por Jeammet para discutir um tema afim: que classe de jovens é essa que não quer saber do mundo adulto? Será que não estaria refletindo em espelho (ou melhor, funcionando como “espelho retrovisor”⁵⁸) o que a própria sociedade os faz e os fez passar? Comentei também sobre estudos de psicanalistas que apontaram para o papel

⁵⁸ Tomamos de empréstimo, mais uma vez, uma expressão utilizada por Regina Novaes no artigo *Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias*, publicado em: Almeida, M. I. M. de e Eugênio, F. (orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006, pp. 105-120. A autora utiliza-se dessa metáfora para se referir a uma forma de agir do adolescente que refletiria um passado de desigualdades que “ainda não passou”, ou, conforme denunciam autores, como Schwarz (1977, 1997) e Ortiz (2006), o hiato ainda não superado entre as intenções de modernização do país e sua efetiva realização. Mais do que em outras regiões de São Paulo, em um bairro tão agudamente contrastante como o Morumbi, evidenciam-se as consequências nefastas de um passado colonial escravocrata, que não foi apagado com as iniciativas modernizadoras adotadas ao longo da história de nossa República: uma vez que a “elite brasileira” parece ter interpretado como moderno assumir o padrão de consumo do 1º mundo, pouco se importando com as prioridades das classes populares.

devastador que a “humilhação social”⁵⁹ poderia exercer na constituição, ou melhor, no “apagamento” da construção identitária do aluno.

A esse respeito, os professores relataram que o fato da rua da favela não ter sequer um nome envergonhava muito os alunos. Quando a Prefeitura colocou o nome na rua, os jovens se sentiram orgulhosos, porque passaram a ter um endereço, o que contribuiu, segundo os professores, para a construção da identidade daquela comunidade.

Foi sugerido que, dada a intimidade do corpo docente da escola com a realidade dos alunos, seria fundamental que ele mesmo construísse seu próprio projeto pedagógico. Perguntaram-nos, com certa desconfiança, se este seria o objetivo de nosso projeto de Melhoria do Ensino Público da FAPESP. Deixaram claro que a distância entre a universidade e a escola pública era grande e esperavam que essa pesquisa lhes demonstrasse o contrário.

Depois de entrarmos em contato com a vivência do cotidiano escolar desses professores, e como também iniciássemos nossas intervenções em sala de aula, foi se evidenciando para a equipe que perguntas faríamos no questionário a ser aplicado aos alunos das 7ª e 8ª séries, população-alvo de nossa pesquisa (Anexo III). Depois de aplicado o questionário, tivemos todo um trabalho de construção coletiva de nossas categorias de análise.

Da construção do método em consonância com o objeto

Com um olhar voltado para as tendências contemporâneas da cultura, cada vez mais fluidas, e de como estas se mesclam com nosso passado, cuja herança conserva os traços retrógrados que acompanharam desde o início o avanço do projeto de modernização brasileira, e outro, para a especificidade daquela escola pesquisada, procuramos delinear uma metodologia de análise dos questionários (aplicados a quatro classes de 7ª série e a três classes de 8ª série), não de acordo com uma abordagem quantitativa, mas segundo uma abordagem qualitativa inspirada no método psicanalítico.

Antes de começar a analisá-los, estudamos atentamente um artigo sobre método, proposto pela pesquisadora e docente da UFRGS, na área de psicologia e educação, Profª. Drª Clary Milnitsky-Sapiro (2006), que propõe um método de análise do discurso, considerado pela equipe muito próximo do modo como pretendíamos abordar nosso objeto: no caso, o

⁵⁹ Cf. Dissertação de Mestrado de José Moura Gonçalves Filho: Passagem para a Vila Joanisa – uma introdução ao problema da humilhação social (IPUSP, 1995).

discurso do adolescente sobre a escola e suas vivências extraescolares (familiares, culturais), respeitando suas próprias concepções. Além disso, propõe formas de pesquisar o campo bem interessantes para se percorrer o entrelaçamento dos caminhos de cada sujeito com outros sujeitos, por meio de recortes do contexto social, como acreditamos ter feito na escola, realizando grupos de reflexão com os professores, entrevistas individuais com os mesmos, intervenções em sala de aula com a presença de alguns professores da equipe e, finalmente, aplicando um questionário junto aos alunos. A autora procura fundamentar sua metodologia de análise na teoria das representações sociais, sustentada por Jovchelovitch, que em seu artigo *Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais*⁶⁰, defende uma ideia, fundamental para nossa pesquisa, que envolve a apreensão da relação indivíduo-sociedade, afastada de qualquer compreensão psicologizante ou sociologizante. Uma concepção, que de acordo com o nosso ponto de vista, aproxima-se da que é sustentada por Theodor W. Adorno, em um belíssimo artigo *Sociology and Psychology* (1967-1968)⁶¹, em que o autor sustenta a necessidade de dialetizar as categorias intrapsíquicas psicanalíticas, de modo a apreender o modo como elas se comunicam com as categorias socioculturais, sem reduzir uma a outra, mas preservando a tensão entre os dois domínios. O objeto é tomado por Adorno⁶² como a *nervura*, o ponto em que a dialética se torna materialista. Em um debate com Lucien Goldman a propósito das relações entre a sociologia e a literatura, Adorno⁶³ sustenta uma compreensão muito clara do que seja um pensador dialético: que no sentido rigoroso do termo não pode sequer falar de método “pela simples razão de que o método deve ser uma função do objeto e não o inverso” (Adorno, 1974, p. 33). Segue dizendo que partir de concepções ideais de uma *prima philosophia* não seria nada

⁶⁰ Publicado em: In: Guareschi P.; Jovchelovich, S. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

⁶¹ Adorno, T.W. *Sociology and Psychology* (part I). *New Left Review*, 1967, 46, pp. 67-81.

Adorno, T.W. *Sociology and Psychology* (part II). *New Left Review*, 1968, 47, pp. 79-97.

⁶² Há ainda uma interessante discussão feita por Adorno acerca do primado do objeto, presente nos textos que precederam a *Dialética do esclarecimento* (1947, 1985), onde assume uma posição crítica tanto em relação ao idealismo de Kant, quanto à dialética hegeliana, que é retomada por Wolfgang Leo Maar, no artigo *Materialismo e primado do objeto em Adorno*, publicado na *Revista Trans/Form/Ação* (vol. 29, n.2, Marília, 2006) e na versão eletrônica do Scielo: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid.50101-317320060002000118&script=sciarttext>, 2006. Trata-se, segundo Maar, da tese do autor que será fundamental para a posterior elaboração da *Dialética negativa* (1975), de acordo com a qual, o conceito deve incluir o movimento histórico do objeto e ir além dele: “O primado ou a prioridade do objeto encontra-se numa relação dialética com a prioridade do sujeito e não em estrita oposição à mesma. Trata-se de romper, sem abandonar o conceito... A tarefa precípua do primado do objeto é justamente forçar o conceito a apresentar-se como antinômico” (Maar, 2006, p. 5, o grifo é nosso). Ou seja, sem abandonar a confiança no poder de esclarecimento da razão, porém capaz de examinar a reificação que a atravessa.

⁶³ Goldman, L. et Adorno, T.W. *Discussion extraite des actes du Deuxième Colloque International sur la Sociologie de la Littérature*, Royaumont. In: *Hommage à Lucien Goldman - Lucien Goldman et la Sociologie de la Littérature*. France: Éditions de L’Université de Bruxelles, 1974, pp. 33-50.

dialético, mas muito mais um “sintoma de nossa época”, ou seja, a de querer substituir os meios pelos fins. Propõe, ao contrário, uma análise imanente que, por sua vez, não elimine a teorização, mas suponha, ao contrário, uma experiência (teórica) capaz de ir além da que emana da própria coisa.

Sem pretender realizar propriamente uma apreensão conceitual materialista em nossa pesquisa, porém inspirados por essa compreensão da relação entre a teoria, o método e o objeto, procuramos nos acercar de um objeto, que se nos demonstrou como uma realidade bastante complexa – as relações entre os agentes escolares e os alunos de uma escola pública, e de como estes últimos, movidos por determinadas tendências das culturas juvenis, poderiam provocar uma “reviravolta nos valores” vigentes na cultura escolar a ponto de fazê-la repensar as concepções de autoridade e transmissão – por meio de conceitos filosóficos, que pudessem conferir novos contornos ao objeto em sua realidade efetiva.

Tomando essas ideias como norteadoras de nosso trabalho de investigação, cuja abordagem teórico-metodológica se deu no sentido de respeitar as especificidades e complexidade de nosso objeto, e pensando especificamente na análise dos questionários, consideramos a proposta metodológica de Sapiro bastante interessante e convergente com a ideia de Adorno de conferir o primado ao objeto, embora o tempo escasso que tínhamos para a análise não nos permitisse orientarmo-nos inteiramente por suas propostas. A autora defende basicamente que seja feita uma descrição de cunho etnográfico de modo a respeitar a linguagem da comunidade pesquisada sem partir de categorias temáticas *a-priori*, mas, ao contrário, procurando depreendê-las do discurso dos sujeitos pesquisados, atentando para as “variações culturais, a partir da compreensão do significado da própria linguagem do grupo, buscando compreender seus significados no contexto” (Sapiro, 2006, p. 5)⁶⁴. Um registro etnográfico que seria feito tanto a partir de relatos de diário de campo que, aliás, sempre nos acompanhou, como a partir dos depoimentos dos indivíduos cuja realidade estivesse sendo pesquisada.

Apoiando-se nos pressupostos da psicanálise, Sapiro propõe três momentos da análise de conteúdo dos discursos: primeiro, uma leitura de todo o material (documentos, registros, questionários, transcrições de entrevistas, etc.), como faria o analista, guiado por uma ‘atenção flutuante’, ou seja, atentos não somente para o discurso manifesto, mas, também,

⁶⁴ Milnitsky-Sapiro, C. *Uma questão de método* (mimeo, 2006).

para o que entendemos ser o material inconsciente (o discurso latente); depois, identificando “transições significativas”, ou seja, mudanças temáticas; para, em um terceiro momento, apanhar as unidades de significado que seriam as categorias propriamente ditas.

Nossas leituras dos questionários e a escolha de categorias, a partir das quais reuniríamos as respostas e as interpretaríamos, foram feitas de um modo bastante rico e prolífero: fizemos a leitura das respostas dadas individualmente por cada aluno em voz alta para toda a equipe de professores; em seguida, anotávamos os comentários advindos da experiência dos professores em sala de aula e a partir delas criávamos categorias e subcategorias de análise, claro que também informados pelas leituras realizadas. E, desse modo, fomos relatando nossa experiência de campo, em que os títulos dos itens relativos ao relato de campo expressassem a imagem mais forte que ficou das leituras e comentários feitos (cf. Relatórios, parcial e final da pesquisa, apresentados à FAPESP, respectivamente nos anos de 2007 e 2008).

VI. Do método etnográfico pós-moderno ao método psicanalítico de ruptura de campo: afinidades eletivas

Acreditávamos, conforme foi sugerido no início desta pesquisa, que as “culturas extremas” (Canevacci, 2005) juvenis poderiam se constituir em um “campo de possibilidades” para se repensar não apenas as formas de protesto juvenil nas metrópoles, mas o próprio processo de (des)construção das identidades dos adolescentes no mundo contemporâneo. Sustentávamos, ainda, que a etnografia do olhar – voltada para as manifestações eróticas polissensoriais da juventude – permitiria o surgimento de verdadeiras prototeorias capazes de se constituírem em momentos de ruptura de campo, a partir dos quais fosse possível construir elementos para se proceder a uma crítica contemporânea à razão reinante no universo escolar.

A partir dessa experiência de intervenção na rede pública de ensino – em que se entrelaçaram as experiências de professores pesquisadores, alunos, pais e pesquisadores da universidade (psicólogos, psicanalistas e alunos de pós-graduação com formação em Letras e História) – procuramos depreender um método de pesquisa capaz de articular: a “eróptica” de Canevacci, uma etnografia que combina o olhar e a dimensão erótica tal como sustentados por Bataille, e o método psicanalítico, tanto por meio da leitura flutuante de todo o material de campo, conforme sugerida por Sapiro, como, no momento de nossas intervenções junto a

alunos e professores, em que nos foi essencial a ideia de “*ruptura de campo*”⁶⁵, defendida por Herrmann. Nossa intenção foi demonstrar, à medida que trabalhamos com o campo de “*inconscientes relativos*”⁶⁶ – resultante do entrelaçamento das subjetividades de professores, alunos e pesquisadores – como poderiam surgir “*prototeorias*”⁶⁷ acerca das relações de sentido que se pode depreender das práticas e discursos produzidos no âmbito da sala de aula durante as intervenções, por meio de “*atos analíticos*”⁶⁸, a partir dos quais pretendeu-se promover mudanças na qualidade da comunicação entre professores e alunos.

Segundo Herrmann, é possível, de acordo com a teoria dos campos, produzir uma ruptura de campo que faça emergir não o retorno do reprimido, mas a atual natureza do sujeito ideológico, que deixou de ser a máscara do real alienado e passou a ser a realidade mesma da “má consciência social”, cuja característica inovadora é a “produtividade de seu inconsciente relativo”. No caso, está se referindo aos atentados seguidos a que estamos sujeitos, fruto de uma verdadeira “urdidura cultural” que está atingindo desde a política, o campo das comunicações até a vida privada (atingindo tanto as relações intersubjetivas quanto as representações mais arcaicas do eu corpóreo).

E é sob esta ótica que propomos que se tome as “manifestações culturais juvenis” como uma espécie de prototeoria, por meio da qual se pode produzir uma ruptura de campo no plano da cultura, de modo a analisar as tensões da cultura escolar que, imbuída deste ativismo ideológico na dupla face da psique do real (identidade e realidade), tem produzido como resultado apenas o seu distanciamento cada vez maior das culturas juvenis.

A ideia é que a razão reinante na cultura escolar, sustentada por professores, coordenadores e direção da escola de Ensino Médio e Fundamental (respeitados seus

⁶⁵ A ideia de *ruptura de campo*, concebida como algo imanente ao ato interpretativo, que, segundo Herrmann (1991, 2001), estaria associada a um estado de irrepresentabilidade transitória, como condição do surgimento de novas representações que dariam corpo à *prototeoria* do sujeito, é muito distante da interpretação simbólica da qual se vale a psicanálise freudiana, que envolve uma espécie de tradução do material recalcado.

⁶⁶ A noção de *inconsciente relativo* refere-se menos a um estado e mais, como sustenta Herrmann, à “potencialidade do método psicanalítico de fazer com que surja (por ruptura de campo) a ordem lógica [inconsciente] de constituição das representações - ideias, emoções, imagens conscientes” (Herrmann, 2001, p. 121).

⁶⁷ *Prototeoria* foi um termo utilizado por Herrmann para designar a teoria feita sob medida para cada paciente, que no caso dessa pesquisa teria que se adequar às exigências de nosso objeto. Pareceu-nos essencial uma escuta atenta aos reclamos dos jovens, presentes em suas produções estéticas de protesto, a partir da qual construímos formulações teóricas fundamentais, a nosso ver, para se repensar a noção de autoridade do professor.

⁶⁸ Entendemos por *atos analíticos* as ações que se assemelham a “sentenças interpretativas”, aos quais recorreremos para mediar as relações entre professores e alunos, cuja característica era recorrer a uma espécie de dramatização - representando algo do plano imaginário não explicitado, mas que parecia sustentar alguma ação/reação - que levasse ao questionamento de uma determinada atitude ou conduta de cada uma das partes envolvidas.

diferentes matizes), possa ser rompida e renovada por dentro a partir do contato com o que há de mais crítico e transformador das culturas juvenis; estas, portadoras das vozes dissonantes e marginalizadas, concebidas pelos autores supracitados como potencialmente críticas.

Antes de adentrarmos nas discussões ensejadas por Massimo Canevacci acerca das tendências contemporâneas de manifestação das culturas juvenis nas metrópoles, centrando-se particularmente na realidade europeia, gostaria de retomar um debate realizado pela antropologia no Brasil, cujas tendências pretendo retomar a partir de um artigo do professor Gilberto Velho (2006) ⁶⁹.

Os novos mapas dos afetos juvenis – uma análise segundo o olhar antropológico pós-moderno

Gilberto Velho, Profº. Titular de Antropologia Social do Museu Nacional da UFRJ, autor do epílogo desta coletânea, concebe a juventude como “uma categoria complexa e heterogênea”, cuja diversidade vem sendo analisada, não pelo viés “sociocêntrico”, mas em termos de “*ethos*, estilos de vida, visões de mundo”, que compõem o que autor chama de “modos de construção social da realidade”.

Nesse sentido, o estudo das identidades juvenis deverá ser feito pelo mapeamento da construção social das mesmas, procurando-se identificar os multipertencimentos dos indivíduos. Inspirando-se em Schutz, em seu livro *Fenomenologia e Relações Sociais* (1979), salienta a importância de se analisar, no mundo contemporâneo, o trânsito permanente dos indivíduos entre mundos socioculturais e campos distintos de significado. Até mesmo as noções de geração e as classificações etário-geracionais são passíveis de variações histórico-culturais, não podendo, pois, ser concebidas como categorias universais.

Ressalta ainda que a antropologia brasileira contemporânea tem analisado a construção das identidades juvenis, seus projetos e trajetórias sociais como “um campo de possibilidades”⁷⁰, cujo terreno inicial é constituído pelas relações familiares, mas que se

⁶⁹ Publicado na coletânea: Almeida, M. I. M. de e Eugenio, F. (orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

⁷⁰ A esse respeito, cabe lembrar a adequação das ideias antecipadas pelo escritor Robert Musil, em seu romance *O Homem sem qualidades* (1938, 2006), que, de modo brilhante, anuncia em que terreno se forjaria o homem fluido de hoje que, segundo ele, deveria se guiar muito mais pelo senso de possibilidade do que pelo senso de realidade, tão proclamado pelo pensamento pragmático burguês. Vejamos o que diz Musil sobre o senso de possibilidade: “quem o possui não diz, por exemplo: aqui aconteceu, vai acontecer, tem de acontecer isto ou aquilo; mas inventa: aqui poderia, deveria ou teria de acontecer isto ou aquilo; e se lhe explicarmos que uma coisa é como é, ele pensa: bem, provavelmente também poderia ser de outro modo. Assim, o senso de

estende a inúmeros outros campos, que podem se tornar objeto de pesquisa, tais como: sua inserção na escola, as relações de amizade e namoro, esporte, transgressões, profissionalização, entre outros.

Enfim, a ideia do autor é de que, além do fato de a identidade juvenil ser construída a partir de diferentes lugares, a conjugação da música, do esporte e dessas novas formas de sociabilidade estaria proporcionando uma maior interação entre pessoas de origens e meios sociais distintos. Na verdade, esta é uma questão a ser investigada em São Paulo, pois está se referindo a uma realidade muito presente no Rio de Janeiro, onde predomina o *funk*, com seu estilo mais “escrachado” e alegre, que permite mais esse trânsito entre as classes sociais do que a verve mais contundente de crítica social veiculada pelo *hip-hop* (dominante na periferia de São Paulo).

O autor chama a atenção, portanto, para a variedade e a riqueza das manifestações político-culturais e até mesmo afetivo-sexuais que não poderia ser analisada segundo os critérios de uma crítica ideológica apoiada nas experiências dos anos 1960/70.

Estando de acordo com Gilberto Velho de que muitas das culturas juvenis contemporâneas são dotadas de uma potência crítica de outra ordem, menos associadas à militância política e mais a formas irreverentes de produção estética – envolvendo música, dança e poesia – é que nos fez entrar em contato com as investigações de Massimo Canevacci. Este antropólogo italiano aponta, como dissemos anteriormente, para o papel fundamental das chamadas “culturas eXtremas” juvenis que, segundo ele, são portadoras de uma crítica social que se faz presente, paradoxalmente, mimetizando o que há de mais massificante na cultura promovida pela indústria cultural. Desse modo, percorrem o objeto de perto e com ele se misturam, fazendo-o explodir por dentro. Ao conhecer algumas manifestações culturais entre os jovens da periferia de São Paulo, levantamos a hipótese de que as músicas de protesto urbano, como o *hip-hop* ou mesmo outras mais “escrachadas”, como o *funk*, parecem exercer uma função semelhante. A crítica de hoje, segundo o autor, diferentemente dos anos 1960, deixou de ser feita pelo enfrentamento da cultura dominante por meio de uma contracultura, passando muito mais por uma espécie de entrada disruptiva (que promove cortes no interior do discurso, fazendo-o explodir por dentro) na cultura pulverizada das metrópoles, resgatando

possibilidade poderia ser definido como a capacidade de pensar tudo aquilo que também poderia ser, e não julgar que aquilo que é seja mais importante do que aquilo que não é” (Musil, 2006, p. 34). Uma ideia que me parece extremamente interessante para analisar o processo de construção identitária da juventude no mundo contemporâneo.

em suas inúmeras manifestações, formas de contestação, muitas vezes dilacerantes, a uma razão ordenadora.

Mesmo atentos às possíveis nuances que diferenciam uma e outra realidade dos jovens das metrópoles no Brasil, de um lado, e dos países de primeiro mundo, de outro, houve, no entanto, uma espécie de inspiração teórico-metodológica de nossa pesquisa no tipo de investigação antropológica realizada por M. Canevacci sobre as culturas juvenis, cujas ideias se desenvolveram, por sua vez, a partir do pensamento filosófico de Bataille. Massimo Canevacci, em seu artigo *Eróptica: etnografia palpitante para um olhar díspar* (2005b) propõe uma espécie de etnografia do olhar que possa se abrir para o “sentir polissensorial” e “polifônico”, em que se articulam as dimensões estética e antropológica.

Assumir a polifonia como questão metodológica significa transitar de uma forma de escritura unitária a uma forma de representação plural (...) A polifonia está no objeto e no método. Transita e rompe as fronteiras definidas entre estes dois mundos e os transforma em subjetividades que dialogam entre si, se conflitam, que constroem dissonâncias cognitivas (Canevacci, 1999, p. 131).

Um método, como mencionamos anteriormente, que o autor denominou de “eróptica”, uma espécie de conceito híbrido entre o olho e o erotismo.

Enfim, os diversos momentos de nossa pesquisa e de exposição do material investigado foram norteados por uma combinação de todas essas ideias, de modo a fazer emergir no ato de pesquisar, bem como na narrativa de campo, a vida que pulsava naquela escola, mas que se encontrava abafada pelo que chamamos de “ativismo ideológico” do qual se vale a burocracia estatal em prol de uma suposta melhoria da qualidade do ensino público.

Consideramos, nesse sentido, que essa forma de abordar o método etnográfico de pesquisa confere não apenas à antropologia, mas também à psicanálise, instrumentos fundamentais de pesquisa que permitem encontrar nas formas de manifestação das culturas juvenis os elementos que têm sido expurgados da razão ordenadora da escola.

Sustentamos que Canevacci, inspirando-se em Bataille, propõe um método etnográfico pós-moderno de pesquisa das culturas juvenis – a “eróptica” – que, neste trabalho, acreditamos ter funcionado como “método de ruptura de campos” dos discursos e

práticas dos agentes escolares (professores e representantes da burocracia estatal) e da cultura escolar como um todo e, desse modo, fez emergir a verdade subversiva que estaria contida no marginal, no acessório, na periferia ou mesmo no fragmento (no caso, refiro-me às manifestações polissensoriais e polifônicas dos jovens alunos em sala de aula, fazendo eco às culturas urbanas juvenis de protesto). Com isso, acreditamos romper com todo modelo conclusivo ou com pretensões totalizantes, propondo-nos, ao contrário, conforme salientara Habermas (2002), “o rastrear intransigente das mediações, das pressuposições e das dependências ocultas” (Habermas, 2002, p. 263).

Nesse sentido, as ideias de Bataille e Herrmann⁷¹ interessaram-nos pelo fato de apontarem para um recorte epistemológico que, ao romper com métodos e conceitos totalizantes, permitiriam identificar e rastrear o potencial crítico contido em tudo aquilo que fora expurgado da razão ordenadora da modernidade. Uma questão que nos pareceu estar presente nos embates entre a cultura escolar e as culturas juvenis, cuja trama passou a ser objeto de investigação da presente pesquisa.

Passamos ao relato de alguns momentos importantes da primeira fase da pesquisa, em que foi feito um amplo levantamento dos pontos nevralgicos da escola, para depois organizarmos os subgrupos de pesquisa formados por professores e orientandos, coordenados por mim e por estes últimos.

A denúncia aparece quando se concede a palavra ao jovem... e somos capazes de oferecer-lhes uma escuta e um olhar atentos

Interessou-nos uma das classes da parte da manhã, em que os alunos da 8ª série estavam desde o início do ano sem grande parte das aulas, ou seja, ficando em sala, à deriva, sem o que fazer. Ou mesmo obrigados a fazer coisas sem sentido, como palavras cruzadas e redações que jamais seriam lidas por alguém, durante cinco a seis horas por dia.

O interessante é que esta classe era o próprio reflexo do caos em que aquela escola se encontrava mergulhada: os alunos não tinham aula, não havia referência alguma de um adulto que com eles estivesse preocupado, ou com sua formação, ou com o que quer que seja. Quando entramos na sala para fazer uma atividade com eles, estavam desconfiados, agitados,

⁷¹ Questão que foi desenvolvida no artigo A atualidade da noção de 'regime do atentado' para uma compreensão do funcionamento-limite na adolescência: proposição de um debate sobre a constituição da subjetividade na pós-modernidade (Amaral, 2005).

falando sozinhos, alguns reproduziam falas sem sentido de anúncios da TV. Somente depois de dois dias junto a eles é que foi possível estabelecer alguma organização para o trabalho e, finalmente, muitos deles conseguiram, com a ajuda dos professores e de alguns de meus orientandos, expressar o que sentiam por aquela escola e apontar os problemas ali presentes: diante da falta de compromisso da direção e da falta de professores, predominavam sentimentos de abandono e ressentimento por estarem saindo da escola sem preparo algum. No final, como uma das coordenadoras entrou na sala, exigiram que ela respondesse a uma série de questões para as quais não havia resposta, tais como: – “*Onde estava a diretora que lhes deixava sem aulas! E para onde ia o dinheiro da APM, uma vez que não cuidavam devidamente das instalações daquela escola?*” Por fim, uma classe, que até então não se constituía como classe, conseguiu formar um grupo que se responsabilizaria por sua formatura. E desse modo, ofereciam a si mesmos uma “compensação” pelo descaso da escola para com eles.

E no trabalho realizado com outra turma da 8ª série, o que nos chamou a atenção, de pesquisadores e professores pesquisadores, foi o pedido de socorro dos adolescentes contido na letra de *rap* que eles nos trouxeram. Deixaram muito claro o papel fundamental da escola e da sociedade para esses jovens sem muitas perspectivas para o seu futuro. Basta analisarmos o refrão do *rap* que eles intitularam “Realidade, não fantasia!”, para se ter uma ideia de seus reclamos:

*A falta de emprego e compreensão
transporta o piveti pra uma vida de ladrão
a falta de emprego e compreensão
mata os sonhos da pessoa e (os) joga dentro do caixão*

Ou uma frase colocada a esmo em outro cartaz, demonstrando a falta de opção dos garotos pobres da periferia de São Paulo: – *Viva nessa droga de mundo, mas nunca no mundo das drogas!*

Em outro grupo, o lema era: – *Nóis capota, mas não breca!* Quando vi isso, solicitei a um professor que os fizesse pensar sobre o que tinham escrito. Esse professor, também poeta, que gostava de compor músicas e fazer trocadilhos, logo lhes perguntou: – Então, quer dizer que a gente quase se mata, mas continua correndo risco? E a pergunta gerou muita discussão no grupo...

Por fim, o grupo *Elementos* cantou um *rap* curtinho, começando pelo chamado: PCC! Como os professores demonstrassem sua tristeza e insatisfação, corrigiram logo em seguida: – “*Não é o Primeiro Comando da Capital* (referindo-se ao grupo organizado de tráfico) *e sim o Primeiro Comando das Classes!*”, disseram eles.

Frente a tudo que via e ouvia, comecei a dar corpo a algumas ideias que eu já vinha formulando: estavam vivendo no limite da transgressão, entre a vida e a morte, numa realidade que mais parecia ficção. Um mundo que “*mata os sonhos da pessoa e os joga dentro do caixão*”, como dizia a letra de um dos raps dos alunos. Diante de tantas adversidades, como era possível recriar-se? Uma tarefa que tantos dizem ser própria do adolescente.

Quando discutimos com os professores, foi ficando claro que o único modo que restava àqueles alunos para se posicionar criticamente – de um lado, em relação à sociedade, uma vez que esta lhes voltava as costas, e, de outro, em relação à escola, que parecia encontrar-se à deriva, sem direção, de modo a conferir alguma direção às suas vidas – era acoplando-se ao lema PCC para em seu interior, explodi-lo por dentro e capturar os sentidos possíveis, fazendo-os incidir sobre os dois lados: a escola e a sociedade. *É o primeiro comando das classes!* Que exige a presença da direção da escola, da sociedade e do governo para que não lhes reste apenas o tráfico, o roubo e a droga como opções.

Como o psicólogo pesquisador pode mediar o debate entre alunos e professores... e como os professores podem nos ensinar a ter uma didática mais adequada para aqueles alunos... e como ambos podem mediar o contato entre os alunos e seus pais...

A proposta daquele dia de atividades era apresentar aos alunos uma síntese de suas ideias apresentadas ao longo de nossas intervenções (em torno de quatro) e propor uma discussão sobre como a escola poderia contribuir para apoiá-los diante de tantos desafios. Como havíamos solicitado aos alunos que dispusessem as cadeiras em círculo, ficaram olhando curiosos o que havíamos escrito sobre eles. Quando conseguimos afixar os cartazes com a síntese nas paredes do que haviam produzido no encontro anterior, olharam atentamente para a lousa. Em um primeiro momento, li a síntese para a classe, para em seguida pedir a eles que fizessem um comentário sobre os diversos temas abordados. Ficaram completamente calados, quando a experiente Prof^a. M. veio em meu socorro e me disse: – “*Mônica, assim eles ficam perdidos. Talvez, se você for percorrendo questão por questão,*

dará mais certo!”

E assim comecei, primeiro abordando a temática: *O que é ser adolescente hoje?* Sobre “*curtir o que é bom e não levar nada a sério*”, disseram que dependia muito de cada um e “*tomar o mau caminho era uma opção para alguns e não para todos*”.

Estas respostas, embora parecessem reproduzir uma visão estereotipada que se tem do adolescente, deixaram-nos sensibilizados, uma vez que demonstrava como a “leveza e certa dose de irresponsabilidade adolescente” era praticamente impossível de ser vivida por estes jovens, pois havia sempre o perigo do tráfico ou da gravidez indesejada, caso não vivessem quase sempre em estado de alerta... e, o pior, que tão cedo em suas vidas eram obrigados a adotar a filosofia de vida de “cada um por si”, sem contar com o respaldo do mundo adulto, fosse ele representado pela família, a comunidade ou o Estado.

Percebemos que, em alguns casos, *engravidar na adolescência* podia ser uma forma de a menina provar que seria capaz de cuidar melhor de uma criança do que muitos adultos o fariam. Daí, termos insistido na ideia de que entendíamos a vontade de ser mãe de algumas garotas, mas que, desse modo, seriam penalizadas duas vezes: uma, por não terem sido cuidadas como deveriam ou gostariam, e outra, por interromperem a adolescência muito cedo, como elas mesmos reconheceram. Disseram-nos que, quanto à droga, “*o tiro acabava saindo também pela culatra*”, porque o garoto queria se tornar independente muito cedo e acabava entrando no mundo do tráfico, mas depois acabava se “enroscando” ao entrar no campo da ilegalidade, quando não, arriscando sua vida.

Sobre o “*desejo de ser autônomo*” e sua pouca disposição para “*escutar os mais velhos*” (pais e professores), eles disseram que o problema é que os pais muitas vezes não queriam nem conversar sobre assuntos-tabus, mas que os jovens precisavam de orientação e, para isso, queriam ser escutados, tanto pela família quanto pela escola. Nesse ponto, um dos professores instou os alunos a “darem um desconto” para os pais, pois ele compreendia que era muito difícil, muitas vezes, para os pais admitirem que os filhos cresceram e que teriam dúvidas no campo sexual, inclusive.

Depois, quando falamos do “*mundo na escola x mundo fora da escola*”: quando o assunto foi estudar para ser alguém na vida, uma das garotas disse com muita propriedade: – “*A escola auxilia, mas não garante tudo, pois ela não nos vai dar emprego e casa para morar*”, denunciando a angústia diante de um futuro incerto.

A esse respeito, assinalei o seguinte: – “*Isso mesmo, pois tem algumas coisas que não dependem da escola, mas das políticas do governo e também das iniciativas de cada um!*”

Passamos rapidamente sobre as “brigas” (confrontos) entre alunos e professores, para depois discutirmos porque era tão difícil para os alunos aceitarem as regras da escola. Veio então uma reclamação: – *“É que tem vez que a gente não entende o motivo daquela regra, por ex.: por que usar uniforme? Observe-se que muitos deles vêm para a escola com o uniforme, tiram-no em sala de aula e o põem de volta quando saem para o intervalo; outra coisa, por que não ir ao banheiro quando se tem vontade? Deram o exemplo de uma menina que ficou doente por não ter ido ao banheiro; outro aluno ponderou, no entanto, que muitos abusam. Outra questão foi o motivo pelo qual não se pode usar o boné. E logo apontaram para o professor que estava usando “boné”, sugerindo que a regra não valia para todos.*

Quando os professores lhes disseram que usar o uniforme era uma proteção para eles, alguns responderam indignados: – *“Proteção do quê?” (dando a entender que não assumiam a “pecha” de que seriam em princípio “suspeitos”, simplesmente por serem pobres e que a escola lhes daria um ar de respeitabilidade que não teriam caso estivessem vestidos com suas próprias roupas!). Em seguida, alguns cochicharam:*

– *“Como se a polícia nos deixasse em paz quando estamos de uniforme!”*

Já as garotas estavam mais preocupadas com seu visual, simplesmente não queriam usar o uniforme por não gostarem dele. Uma delas chegou a dizer que a Prefeitura podia lhes oferecer algo melhor, enquanto outra ponderou: – *“Eh, pessoal, quem disse que a Prefeitura está com essa ‘bola toda’, calma lá!” (estava se referindo às condições financeiras da Prefeitura, achando injusto esperarem receber tudo de um órgão público que, aliás, lhes disponibilizava muitas coisas que o Estado não oferecia). Em seguida, outra garota retrucou, deixando clara sua visão crítica da realidade, exigindo melhor atendimento de suas necessidades e “sem culpa”: – “Tem sim, basta não sair roubando por aí!”*

Nesse momento observei: – *“É, vocês estão tocando em uma questão essencial, a questão da respeitabilidade daqueles que exercem uma função pública, que vai depender de seu compromisso com o povo, de sua honestidade! E vocês estão vendo muita corrupção entre os políticos! E, com razão, estão indignados!”*

Outra professora levantou uma questão essencial, que não estava sendo considerada pelos alunos: – *“Vocês não estão vendo que uma criança pobre vê no uniforme uma forma digna de vir à escola! É o que garante que a escola não faça diferença entre ricos e pobres!”*

Nesse momento interrompemos para o intervalo e quando voltamos, para minha surpresa, os alunos já estavam todos lá, sentados e muito atentos. Pareciam querer continuar a discussão. Falamos ainda de aceitar ou não as regras da escola, da escola ser de ricos ou

pobres. Daí eu lhes perguntei: – “*E afinal a escola pública deve servir a quem?*”

Foram unânimes em dizer: – “*A todos, ora!*”

Isso depois de um bate-boca com os professores sobre o fato de eles acharem que o corpo docente “pegava” muito no pé dos alunos (mesmo que fosse para o bem deles, como enfatizou uma professora). Ou com outra professora que ficou indignada com o fato de terem dito que muitos dos professores não se preocupavam em lhes dar um modelo, deixando de orientá-los! E a professora quis provar a eles que lá fora era muito pior e eles não viam isso! Como estivesse “forçando a barra” (discutindo de um modo muito forte) com uma aluna, constrangendo-a mesmo, eu intervi e solicitei, delicadamente, sentando-me entre a aluna e a professora, que fosse menos enfática com a aluna, pois assim estava impedindo a livre expressão da garota! Ela aceitou, dando-se conta de que discutia com a garota como se fossem da mesma idade... e a aluna ficou aliviada, agradecendo com o olhar minha intervenção!

Em outro momento, os alunos disseram que os professores não admitiam estarem errados. Um dos docentes lhes perguntou se eles admitiam como possível o professor errar. Eles disseram que sim, mas que era o professor quem não aceitava!

Nesse momento eu lhes perguntei: – “Mas como deve proceder a um professor quando ele está errado?” Eu lhes dei um exemplo do que havia ocorrido ali mesmo, ao mesmo tempo em que pude assim oferecer um outro modelo para professores e alunos, que não fosse pautado pela oposição rígida entre certo/verdade, de um lado, e errado/inverdade, de outro:

– “*Vejam bem, quando eu entrei na sala hoje de vocês e lhes trouxe todas aquelas conclusões, eu lhes disse: - ‘Comentem o que acham e vocês ficaram calados’.* E foi graças à Prof^a M. que me disse baixinho: – “*Mônica eles estão perdidos! É muita coisa de uma só vez.*”, que eu pude ver que realmente não era justo, pois eu havia ficado uma semana pensando no que vocês produziram e trouxe aqui a minha síntese. Mas vocês só tiveram a oportunidade de ver tudo aquilo naquele momento, de uma só vez, e precisavam de um tempo para amadurecer suas ideias sobre o exposto. Então, mudei de estratégia, percorrendo item por item. E assim deu certo. Para isso foi preciso que eu admitisse o meu erro!”

Por fim, lhes perguntei se havia alguma relação entre respeito, aprendizado e confiança.

– *Sim, respondeu uma das garotas. Nós precisamos que os professores confiem em*

nós!

Os professores ficaram estarelecidos com a resposta, olhando uns para os outros! *Pois a pergunta era no sentido de investigar quão importante era o aluno ter confiança no professor e ter respeito por ele, mas os alunos inverteram o sentido da questão, enfatizando que, para isso ocorrer, era preciso antes de tudo que os professores confiassem neles, nos alunos, em seus recursos, uma postura necessária, inclusive, para que eles confiassem em si mesmos!*

Depois eu lhes perguntei se era possível rebelar-se, ter criatividade e disciplina a um só tempo. Um professor comentou dizendo que isso era possível, mas talvez não na escola. Os garotos ficaram sem saber o que responder. Daí eu lhes provoqueei com a seguinte questão: – *“Mas isso não acontece na música com os rappers? E não poderia acontecer também com o conhecimento?”*

Ficou a pergunta no ar, sem resposta. Não sabiam dizer também no que a escola devia mudar, talvez porque já tivessem insistido em vários pontos falhos. Depois, quando lhes fiz a pergunta sobre se os jovens deviam mudar, alguns mais irreverentes disseram: – *“Mas se os jovens estão sempre mudando!”* Daí outros jogaram a bola de volta para os adultos: – *“Mas essa resposta queremos ter dos professores!”*

E foi muito bonito, pois com isso desarmaram os professores e estes, um a um, deram seus votos de felicidade para os alunos, desejando-lhes que tudo de bom ocorresse em suas vidas e que todos alcançassem seus objetivos. Uma das professoras deu um depoimento muito sensível, quando disse ser da mesma origem deles e que por isso sabia como a luta não seria fácil. Por fim, “entrei no clima” e lhes falei que para mim também como professora de uma universidade pública, era muito bom estar ali com eles colaborando para que a escola pública fosse a melhor possível e que eles não podiam desistir de estudar e de lutar também para aproveitar as oportunidades que estavam sendo oferecidas para se entrar em uma universidade pública, como, por exemplo, o cursinho, as taxas gratuitas de inscrição no vestibular, etc.

O resultado do caos no dia da apresentação dos trabalhos dos alunos das 8ª séries...

Os alunos estavam alvoroçados no último dia do ano, quando apresentariam suas “produções estéticas” construídas em nossas intervenções em sala de aula. A condução da apresentação ficou sob a responsabilidade de uma das professoras da equipe, embora a preparação tenha sido feita por todos. Havia muita agitação no início, pois os meninos queriam trazer seus amigos e músicos da comunidade. Depois de um conflito com uma das

professoras, que funcionou como bode expiatório da confusão instaurada em meio às ordens e contraordens dadas naquela semana pela direção da escola, os alunos aceitaram se sentar no auditório improvisado no salão de refeições e assistir às apresentações. Como havia a expectativa de, no final realizarmos um baile *funk*, os alunos não trouxeram seus pais, quase que deliberadamente. Depois, fomos entendendo os motivos. *Estavam a fim de se liberar e ao mesmo tempo de mostrar como não estavam nem aí com aquela escola que iriam deixar.* Muitos deles estavam inconformados com as arbitrariedades e o descaso para com sua formação. O que valia mesmo era o prazer e a liberação total. Nas apresentações de textos e despedidas chegaram a ser até mesmo saudosistas, mas quando apresentaram seus *raps*, bastante contestadores, e depois, quando as meninas fizeram dois números de dança *funk*, o ambiente ficou praticamente incontrolável, prevalecendo muita excitação (houve um momento em que as meninas dançavam no palco de um modo bastante sensual, com um *short* bem pequeno e que os meninos pareciam não estar mais se controlando... ficamos literalmente com receio de que iriam “atacar” as meninas no palco).

Não houve clima algum para uma reflexão sobre como poderíamos repensar o funcionamento da escola a partir daquele levantamento que havíamos feito junto às salas de aula das 8ª séries. *Um fato curioso, motivo de muitos comentários por parte dos professores, foi que naquele embalo de festa e muita sexualidade/sensualidade explodindo, um tanto quanto caótica, o único que fora ouvido foi um líder da comunidade, um cantor de um grupo de rap conhecido pelos garotos da comunidade.* Este foi o único habilitado a dar um recado para aquela juventude, sensibilizando-os, por meio de músicas de protesto, sobre a importância da escola para se sair da condição de excluído.

Reuniões de avaliação das atividades de encerramento com as 8ª séries

O grupo de professores da manhã foi mais contundente na crítica às atividades de encerramento argumentando que as mesmas não foram bem planejadas e até mesmo introduzidas às pressas, o que acabou impedindo um bom desfecho. Esta foi a opinião da coordenadora pedagógica, que acabou tendo que acomodar trocas de aulas e professores para tornar possível que os alunos ensaiassem suas apresentações. Soube-se ainda que os alunos da turma mais crítica, da 8ª B, que mais denunciou a falta de professores, não pode ser bem preparada e foi uma das que mais criticou a falta de planejamento das atividades. A meu ver, era mais um sintoma, dada a situação crítica desta sala e do caos em que se encontrava a

escola. Reconhecemos que a apresentação desses alunos, para ser mais bem organizada, teria que ser fruto de um trabalho contínuo durante todo o ano.

Depois tivemos um desabafo de outra professora, que estava indignada com a apresentação dos alunos, não apenas pelo fato de *terem exibido uma sensualidade sem limites, beirando o desrespeito ao ambiente da escola*, de acordo com o seu ponto de vista, *mas também pelo fato de ter ficado estampado que a autoridade dos professores e da escola era praticamente inexistente. Quem tinha realmente autoridade, segundo ela, sobre os alunos era o rapaz que dera o tom para a moçada no final, um rapper, também liderança comunitária, convocando-a para levar a sério a escola e os estudos.*

Já os professores da tarde, embora tenham ficado um tanto quanto aturdidos com as manifestações dos alunos consideradas pelos professores como provocativas, ponderaram que não foi algo criado por nossas intervenções, *mas que simplesmente veio à tona uma série de problemas e embates que estavam presentes de uma maneira mais ou menos latente.* A grande questão é que teriam “*posto a nu*” algo que resistiam a ver – ou seja, o descompasso imenso entre a cultura escolar e os interesses dos alunos.

Uma discussão sobre essa primeira fase da pesquisa

Diante de revelações tão contundentes e “escancaradas” sobre o caos na escola e a violência em seu exterior, muito presente no cotidiano de uma comunidade de pessoas pobres, começamos, eu e minha equipe, a nos colocar no lugar daqueles professores, que ficam literalmente entre a cruz e a espada. *Como exercer qualquer tipo de autoridade nestas circunstâncias se o poder público não se compromete a contento com aquelas pessoas?*

De um lado, uma burocracia desumana que instituiu um sistema centralizado de distribuição de aulas, em princípio para evitar qualquer tipo de favorecimento local, mas que impede uma resposta imediata para os problemas de reposição de professor. Uma questão que se vê agravada pela falta de empenho da direção daquela escola em formar turmas à noite. Um problema que tem gerado outros, como foi visto anteriormente. Os professores ficam fragilizados e estressados diante de toda essa situação, o que os deixa à mercê dos mandos e desmandos da direção e da Secretaria. De outro lado, os alunos que, por sua vez, pelo fato de sentirem esse descaso em relação a eles por parte da escola, quando um professor entra em sala de aula, não têm para com ele qualquer respeito ou consideração.

O interessante é que o pouco tempo que estávamos nessa escola já foi suficiente para produzir alguma inquietação no corpo docente e discente, direcionando suas ações com o fito de provocar algumas mudanças nas regras do jogo (ou na falta de regras). Uma professora que não conseguia entender o motivo pelo qual aqueles alunos não queriam ouvir uma boa aula começou a se interessar em ouvi-los. Contou-nos que estava programando com eles uma visita ao Casulo para assistir a uma peça de teatro. Outra professora, que entrou para dar aula de matemática na primeira sala onde fizemos uma intervenção, sentiu que os alunos queriam aprender e que estavam interessados em escutá-la. A coordenadora entendeu que aquela classe que estava sem aula, praticamente durante todo o ano, não poderia se organizar sozinha, que precisava mais do que nunca de um adulto que lhes desse respaldo (no caso para sua formatura). E a direção começava a se preocupar em dar satisfações sobre sua ausência e decisões arbitrárias.

Quando começamos a apresentar os resultados de nosso primeiro ano de pesquisa...

Assim que entregamos o relatório parcial de um ano para a FAPESP, debruçamo-nos em torno da “síntese da síntese” (Anexo IV), tanto dos questionários aplicados às classes das 7ª e 8ª séries, como das intervenções e organizamos, depois de um longo e árduo trabalho de análise dos dados obtidos, uma apresentação em *PowerPoint* que poderia servir de base para uma apresentação aos professores, pais e alunos da EMEF Alcântara. Este estudo inicial permitiu o delineamento de um amplo quadro da realidade sociocultural dos alunos dessa escola, assim como nos foi possível tomar ciência das dificuldades enfrentadas pelos docentes para o exercício adequado de suas funções, muitas vezes constituindo-se em verdadeiros obstáculos para a transmissão dos conteúdos mínimos esperados para cada disciplina.

Com base nesse diagnóstico inicial – muito pouco alentador, aliás –, constituímos *quatro grupos de pesquisa* no 2º semestre de 2007, mas que, no início de 2008, foram reunidos em *três grupos de pesquisa*, com a participação dos orientandos e professores, para tratar em sala de aula, dos seguintes temas: a discriminação dos grupos étnicos minoritários e a falta de conhecimento das origens e costumes dos indígenas Pankararu; o *hip-hop*, um dos principais movimentos de cultura juvenil, e seus hibridismos com as culturas brasileiras (negras, indígenas e sertanejas), muito comuns naquela comunidade; a questão da sexualidade e relações amorosas na adolescência. Por fim, foi constituído um grupo de reflexão sobre a

questão da sexualidade e relações amorosas entre os professores, um trabalho que nos pareceu essencial a partir de nossas intervenções em sala de aula com os alunos.

A primeira questão que ficou clara para a equipe de professores e pesquisadores foi que a “bagunça” dos alunos (circulação/agitação em sala, brincadeiras e muitos alunos falando ao mesmo tempo) em sala de aula não era sinônimo de alheamento do corpo discente. Parecia-nos muito mais uma forma de os jovens participarem da aula e, em alguns casos, uma maneira singular de demonstrar que não estavam contentes com a escola e o ensino que lhe era oferecido. Em todo caso, a concepção de bagunça para eles era diferente da que os professores sustentavam até então. Ponderamos que era possível que os alunos estivessem dispersos, mas não alheios àquilo que acontecia em sala de aula.

Percebemos, de outro lado, que os conflitos entre os financiadores das ONGs, o movimento *hip-hop* e a direção da principal ONG da região (Casulo) começava a obstruir o andamento de algumas atividades culturais, essenciais, como vimos para aquela comunidade, que dependia destas organizações para ter acesso a alguma atividade cultural ou mesmo a uma formação profissional. Segundo as próprias lideranças locais, faltou “jogo de cintura” do movimento *hip-hop* para negociar com os financiadores (grupo de empresários ligados à indústria, ao comércio, à mídia e até mesmo ao sistema financeiro). Mas, segundo outras fontes, não havia disposição dos financiadores para apoiar “certos movimentos culturais”, sobretudo os mais contestadores.

De posse de todas essas informações é que surgiu a ideia de inscrevermos nosso trabalho na *Semana da Educação* que ocorreu na FEUSP, entre os dias 26 e 28 de novembro de 2007. A ideia seria apresentar uma reflexão teórica, acompanhada da síntese dos resultados de nossa pesquisa. Depois dessa experiência, pensamos em organizar uma exposição para toda a comunidade escolar.

Sobre essa segunda fase da pesquisa (agosto de 2007 a junho de 2008) que consistiu na realização de três subgrupos de pesquisa (entre professores e orientandos) e de intervenções em sala de aula durante todo o ano, direcionados, como vimos, para diferentes temáticas, selecionamos aqui nossa experiência com a questão da *sexualidade e relações amorosas na adolescência*, que se deu sob minha coordenação.

Grupo de sexualidade e relações amorosas na adolescência ⁷²

Ainda em agosto do ano de 2007, fizemos nossa primeira intervenção em sala de aula, com o objetivo de conversar com os alunos acerca de questões ligadas à sexualidade.

Depois de assistirmos um vídeo (1995) que fora construído a partir de uma pesquisa da USP sobre métodos anticoncepcionais, sexualidade juvenil, etc., propusemos um debate em pequenos grupos com as seguintes questões:

1. O que é namorar/ficar com segurança?
2. Quem é que deve se cuidar, os meninos ou as meninas?
3. É verdade que a gravidez ocorre entre 15-19 anos, principalmente por falta de informação?
4. Quem deve informar? Família, amigos ou escola?

Logo no início, percebemos que os alunos estavam agitados, alguns manifestando certa resistência, mas logo depois se dispuseram a debater os assuntos propostos. Além das questões aqui descritas de forma objetiva, identificamos, ao interagir com eles nos grupos, queixas referentes à dificuldade encontrada por eles quanto a ter uma conversa franca sobre estes assuntos com os pais. Alguns se surpreenderam frente à “solução” apresentada pela pílula do dia seguinte, em caso de “descuido”, enquanto outros que já a conheciam, reclamaram do preço alto com que é vendida no mercado. Muitos discordaram do vídeo que apresentava a idade de início da atividade sexual por volta dos 15 anos, dizendo que, entre eles, a experiência estava ocorrendo muito mais cedo, comentando casos de colegas que estavam engravidando a partir dos dez, onze anos.

Outra preocupação observada foi o desconforto e a preocupação com a possível gravidez, uma vez que a distribuição das camisinhas nem sempre era feita com facilidade para os mais jovens, surgindo entre eles a queixa de que os postos de saúde distribuíam mais facilmente para garotos que já haviam completado 15 anos.

⁷² A organização deste relato, assim como a condução dos diálogos em pequenos grupos, contou com a colaboração fundamental de Selma Marinho, psicóloga e orientanda de Doutorado e Tatiana Karinya Rodrigues, psicóloga e mestre, também responsável pelo grupo de sexualidade com os professores. Portanto, trata-se de um relato feito a seis mãos, como resultado das impressões de todas nós.

Chegou-se a comentar que o assunto sexualidade era tabu entre pais e filhos, como se acreditassem que deixando de “tocar no assunto”, fosse também preservada a virgindade de suas filhas, como bem observou uma das professoras de nossa equipe.

Apesar da postura de alguns, no início, aparentar uma espécie de alienação e desinteresse em participar das atividades propostas, notamos que a atividade foi oportuna e interessante. Aos poucos, todos foram se envolvendo, demonstrando necessidade e interesse de voltar a discutir estes assuntos.

No debate, as meninas demonstraram insatisfação em relação ao papel que se espera da mulher, alegando que, no que diz respeito à sexualidade, era muito mais fácil para os meninos (pareciam querer dizer com isto que se sentiam com muito pouca autonomia para dispor de sua sexualidade com alguma liberdade em comparação aos meninos).

Terminamos esta intervenção com manifestações de contentamento por parte dos alunos acerca do modo como trabalhamos um assunto tão importante e considerado tabu no mundo adulto, seja por alguns professores, seja por seus pais.

Em *nossa segunda intervenção*, a ideia era passar um vídeo mais acessível com depoimentos de adolescentes. Escolhemos um vídeo que apresentava situações que tratavam de diversos assuntos. E o mais importante é que eram interpretadas por adolescentes de classe média, como, por exemplo: a descoberta do corpo; as diferenças de desenvolvimento entre os garotos e as garotas; a gravidez; o namoro e a opção de uma relação sexual segura.

Neste primeiro dia, passamos somente estas situações e depois lhes pedimos que fizessem um desenho com a “imagem que lhes viessem à cabeça”.

Antes de passar o filme, como enfatizassem em seus comentários que era preciso ter responsabilidade para “transar” com uma garota, como por ex., tendo emprego, etc., eu lhes desafiei a refletir sobre a seguinte questão: – *“Eu percebo que vocês estão associando a responsabilidade muito diretamente ao ato sexual, como se fosse inevitável que junto com ele viessem os filhos e o sustento do lar. Pois é muito comum ouvir de vocês que se for transar é preciso ter responsabilidade, trabalho e tudo o mais. Ou seja, virar homem e mulher de uma hora para outra. E acabou a adolescência? Mas será que a responsabilidade não vem antes? Na prevenção?”*. Eu lhes expliquei que era disto que estávamos tratando no filme apresentado a eles, e também um outro filme, *As meninas*⁷³, que lhes apresentaríamos no próximo encontro, parecia tratar da mesma questão, embora do ponto de vista de jovens como eles,

⁷³ *As meninas*, de Sandra Werneck, 2006.

cujos problemas com certeza eram bem mais graves do que as dúvidas dos adolescentes de classe média do filme anterior.

Todos escutaram muito atentos e adoraram os filmes, querendo até mesmo assisti-los até o fim. Pareciam ter ficado curiosos e com vontade de romper o *apartheid* social que os separava dos demais adolescentes e queriam saber como outros jovens com outra mentalidade e outra condição de vida estavam enfrentando questões, como a sexualidade, gravidez precoce, AIDS – enfim, como se preveniam – sem ter que se tornar adultos de uma hora para outra só porque queriam experimentar o amor sexual.

Foi interessante observar a empolgação dos alunos quanto a este vídeo. Ele era composto de três pequenas cenas e nos intervalos entre uma e outra cena, havia uma música que aparentava ter encerrado a apresentação. Cada vez que uma apresentação chegava ao final os alunos reagiam demonstrando sua frustração, desejando que o assunto tivesse continuidade... Isso ocorreu por três ou quatro vezes seguidas, até que realmente a apresentação chegou ao final. Sob o protesto dos alunos, comunicamos que o vídeo seria encerrado, mas poderíamos continuar falando e expressando nossos pensamentos acerca do assunto. Para isso, além de conversar com os colegas e professores, eles poderiam colocar suas impressões no papel, desenhando e escrevendo o que desejassem.

Alguns receberam o material para desenhar com alegria, participando imediatamente da tarefa. Outros, com um sorriso, entre meio maroto e meio tímido, pareciam pensar sobre o que poderia ser colocado no papel. Um grupo preferiu escrever uma espécie de resumo do que havia sido apresentado no vídeo, distanciando-se de um modo mais livre de pensar a realização da atividade – do tipo associativo, que daria margem a uma forma de expressão mais projetiva – aceitando todavia, de bom grado a presença de um dos pesquisadores junto deles para conversar e discutir questões referentes ao tema – sexualidade. Alguns grupos contavam com jovens que sabiam desenhar muito bem, liderando facilmente a atividade, contando, no entanto, com os demais colegas que se dispunham a escrever, pintar, participando com envolvimento da atividade proposta. Houve um grupo que preferiu elaborar um projeto em folhas de papel sulfite para só depois passar no cartaz que lhe foi entregue. Aos poucos, todos estavam trabalhando com muito empenho enquanto as pesquisadoras e professores visitavam as mesas e acompanhavam todo o projeto. Um grupo pediu para que uma professora revisasse o texto para ver se havia algo que precisasse ser corrigido. Outro grupo pediu a um dos orientandos que avaliasse o que eles tinham escrito numa folha de papel para ver se estava adequado para ser colocado no cartaz. *Ou seja, pareciam muito inseguros*

quanto a exprimir realmente o que pensavam. Enquanto isso, eles falavam e perguntavam aos adultos ali presentes – dois professores e parte da equipe de pesquisadores – algo acerca do desenho que estavam elaborando ou texto que estavam escrevendo. No final daquela tarde, todos pareciam estar contentes com o que haviam produzido, embora alguns ainda parecessem querer mais tempo para continuar o trabalho (provavelmente refletindo o tempo de elaboração de cada um sobre um assunto tão íntimo e tão importante como descoberta naquela idade). Os desenhos foram recolhidos com a promessa de que receberiam de volta na intervenção seguinte a fim de dar-lhes oportunidade de completar os desenhos e apresentá-los aos colegas.

Foi interessante notar o efeito de um dos desenhos em uma das professoras. Um garoto pôs-se a desenhar um casal mantendo relações sexuais na posição anal – enquanto uma garota o ajudava no trabalho, desenhando as roupas do casal espalhadas pelo chão. Ao ser interrogado acerca do desenho, ele disse com um sorriso maroto que havia visto esta cena num filme... A professora chamou a coordenadora e falou de seu desconforto perante este desenho, interpretando a atitude do aluno como desafiadora (da autoridade do professor). Achou que o aluno assim se conduzira para chocar e desafiar os adultos ali presentes. Mas, o aluno, quando o interrogamos na frente da professora, nos disse: – “Mas, Mônica, você não havia nos dito que era para desenharmos o que nos viesse à cabeça depois de assistirmos o filme? Foi o que eu fiz!”. Concordei com ele que ele tinha toda razão.

Esta reação tão sincera – tanto do aluno quanto da professora – deu-nos a oportunidade de trabalhar com ela e os demais professores a questão do imaginário dos adolescentes, sobre quão significativo poderia ser para um adolescente ter um espaço na escola para debater sobre estas questões, contando com a mediação de adultos. Além disso, surgiu a ideia de um grupo de estudos acerca de sexualidade com os professores ali presentes. Foi feito ainda um acordo com a professora para tranquilizá-la de que estes desenhos não seriam expostos na escola e isso também seria comunicado aos alunos na próxima intervenção.

Nos demais desenhos houve cenas variadas... Um grupo procurou retratar uma adolescente grávida chamando a atenção para a importância dos métodos anticoncepcionais. Outro grupo trabalhou o mesmo tema desenhando um bebê apontando a necessidade de se prevenir de forma adequada. Um grupo de rapazes desenhou um rapaz e uma menina tendo a primeira relação sexual, com a garota sentindo dor e o rapaz acalmando-a. Um grupo de meninas desenhou um casal de namorados conversando sobre a possibilidade de se ter a primeira relação sexual de forma segura, combinando tudo o que precisavam fazer,

acrescentando ainda um texto que descrevia a importância de se proteger de uma gravidez precoce.

A *terceira intervenção* ocorreu depois de termos feito todo um trabalho com os professores sobre a questão da sexualidade dos adultos, inclusive, e de sua importância para podermos pensar e orientar com liberdade os jovens nesse campo.

Neste dia, foi solicitado, no final, que cada grupo expusesse o seu desenho. Pretendemos aqui entremear as observações relativas aos desenhos feitos pelos jovens e as conversas “paralelas” com professores e orientandos. Consideramos importante o registro de conversas nos grupos menores porque possibilitam uma compreensão mais aprofundada da intimidade dos jovens.

Chamou-nos a atenção o envolvimento dos alunos nesta atividade e o desejo de continuar tendo oportunidade de discutir este tema com adultos de confiança. O encontro foi encerrado com a promessa de que a atividade teria continuidade na quinzena seguinte.

Analisemos mais de perto os desenhos feitos em classe e os comentários dos alunos.

1) Gravidez na adolescência

Desenharam uma jovem mulher negra, muito elegante e grávida. E escreveram ao lado um pequeno texto em que ressaltavam o fato de muitas garotas engravidarem muito cedo, e continuarem morando com suas famílias e não com o pai da criança, isto porque na maior parte das vezes, eles as abandonavam, chegando a afirmar que eram “iludidas” pelo namorado.

Salientei o fato de ter sido pela primeira vez retratada a gravidez de uma jovem negra, muito bonita, sendo que, na maior parte das vezes, desenhavam mulheres loiras. Com olhares curiosos voltados para mim, apenas escutaram esta minha observação.

Ao serem indagados se conheciam alguém que havia passado por esta experiência, responderam prontamente:

– “Iche... um monte”! “E não é como a pesquisa disse nada, é muito mais cedo”!, – referindo-se, no caso, ao vídeo da USP.

– “Minha prima mesmo está grávida e só tem 13 anos”, disse um garoto.

Outro falou: – “Ahhh eu conheço o pai... não é aquele menino grandão do morro?”

– “Éhhh, ele já tem um monte de filho e a besta fez mais um com ele! Agora tá aí... sozinha...”.

Perguntamos se era fácil para uma garota evitar esta situação, e eles disseram:

– “Não, num é que seja fácil mano, mas tem que se cuidar, senão se ferra”! – “E sobra tudo o mais para as menina”! , disse outra garota.

Indagamos, ainda: – Vocês estão desenhando uma adolescente grávida?

– É...

– De quantos anos mais ou menos?

– Essa tem 14 anos...

– Vocês conhecem alguém que tenha passado por isso?

– “*Minha irmã*” – disse a menina do grupo que estava pintando o desenho. E passou a relatar... “*Quando minha irmã estava com 14 anos, ficou grávida de um garoto de 15 anos.*”

– E como foi?, ainda perguntamos.

– “*Meus pais aceitaram... Com minha mãe foi mais fácil... mas meu pai ficou assim uns dias meio triste, meio bravo, mas depois aceitou. Hoje os dois não estão mais namorando não, mas os pais do garoto ajudam, dão leite, roupa... e ela cuida... mas teve que parar de estudar pra cuidar do nenê. Hoje ela tá aí com 16 anos e nem terminou a 8ª série...*”

– Então você vai terminar antes dela?

– “*É... Deus que me livre... Eu é que não quero saber de ter filho agora...*”

Outros do grupo referiram-se a colegas e pessoas que eles conheciam na favela, relatando-nos como era a vida fora da escola, na comunidade: – “*A ‘Mariana’, lá da rua... Ficou grávida com 12 anos... Daquele menino do cabelo enroladinho... Hoje ele nem liga pra ela e ela que tem que trabalhar e cuidar do nenê...*”

Outro colega comentou:

– “*É... Quando os pais aceitam ainda é bom... Sua irmã teve foi sorte... Minha prima, o pai dela bebe, ficou bravo, bateu tanto nela que nem sei como é que o nenê não morreu... Também, quem manda... Não tem juízo... hoje todo mundo sabe mano, falta é vergonha na cara mesmo*”...

Uma menina do grupo reagiu defendendo as garotas que haviam ficado grávidas dizendo: – “*Nem sempre é assim... falta de vergonha... às vezes acontece, a menina não tem experiência e o menino mente dizendo que sabe se cuidar... e depois ele culpa ela*”...

Como se pode ver, muitas vezes, o adulto só precisa estar junto e oferecer um espaço para o diálogo, às vezes lhes propondo questões para pensar, e assim, os próprios colegas fazem com que seus pares abandonem o discurso moralmente condenatório, fazendo com que o posicionamento perante os colegas se humanize.

Depois desta conversa com o grupo, aproximamo-nos de outro grupo formado apenas por garotos.

2) Gravidez! E agora?

– Eis o título escrito em letras “garrafais”!

Alguns alunos, de forma concentrada, estavam desenhando um bebê junto da frase: – “Gravidez! E Agora?” Buscando destacar a necessidade de se prevenir de forma adequada, reproduziram ainda uma mãe jovem com seu bebê ao lado de um pequeno texto alertando para o uso de preservativos:

– “A gravidez pode acontecer se você não usar camisinha. Se tiver dúvidas, pergunte aos veteranos!”

Logo nos pediram que lêssemos o texto:

– “Olha o texto aí”... Disse um dos garotos enquanto outro leu: – “A gravidez pode acontecer se você não usar camisinha, se você tiver dúvidas, pergunte para os veteranos que podem tirar suas dúvidas... Ou então, antes de você fazer sexo, planeje com a parceira ou parceiro, e também não fazer sexo por prazer e sim por amor”.

– Ah, interessante... Acho que vocês estão falando da importância de conversar, se informar e ter os devidos cuidados, mas... E quem são os veteranos? (Não sabiam explicar quem eram os veteranos, mas com certeza não eram os adultos, e sim algum amigo ou irmão mais velho já experiente no assunto – sexo –, embora, conforme reconheceram, tampouco soubessem se prevenir).

Entre sorrisos e brincadeiras, um explicou:

– “*Os veteranos são assim... ‘os cara’ mais experiente... O Jonga ‘mermo’, já tem uma pancada de filho, mas vive falando pra galera se cuidar...*”

– Hummm... Parece que ele não conseguiu ter o devido cuidado e agora fala pra vocês terem...

– “*É... mas esse aí, ô professora, ele já tem filho*”, apontando para um dos colegas, que sorriu e falou se defendendo:

– “*Eu não, ôôô, sai pra lá...*”

Os outros colegas confirmaram: – “*Tem sim, tem sim!!!*” Perante o visível desconforto do garoto citado, comentamos que muito facilmente qualquer um deles poderia se envolver numa situação desconfortável como esta, sem necessariamente ter escolhido isto... Aproveitamos a frase escrita por eles “*não fazer sexo por prazer e sim por amor*” e lhes perguntamos se eles seguissem esta regra se estariam livres deste tipo de desconforto... Reagiram sorrindo:

– “*Não! Claro que não, né? Mas, pelo menos, não sai por aí fazendo filho de qualquer jeito...*”.

– Ah... Então estou entendendo que vocês estão querendo dizer que quando gostam da menina fica mais fácil se cuidar...

– “*É, é isso mesmo! A gente acaba pensando mais...*”.

Depois, aproximamo-nos de outro grupo que parecia bem concentrado e “excitado” com a atividade.

3) Um casal tendo a primeira relação sexual

Desenharam um rapaz e uma menina tendo a primeira relação sexual, com a garota sentindo dor e o garoto, procurando acalmá-la. O garoto, com um pequeno cavanhaque, dizia com cuidado para sua companheira conforme mantinha uma relação sexual com ela: – “Calma, amor!”, enquanto que a garota dizia: – “Ai! Ai!...” Em cima desse desenho, alguém escreveu: – “Calma vadia!”. E, por fim, escreveram em “letras garrafais”: “Sexo é arte”... E acrescentaram: – “Melhor que futebol!

Como as meninas protestassem pela utilização do termo “*vadia*”, um garoto argumentou em voz baixa: – “*Não estamos querendo com isso ofender ninguém, é que tem algumas garotas que gostam que se diga algo assim, na hora de fazer sexo!*” Acrescentou

ainda que era muito bom quando feito com amor, o que foi objeto de comentário do Profº. F, que salientou o fato de os meninos começarem a expressar também os seus sentimentos.

Ao nos aproximarmos deste grupo, eles ficaram encabulados, sorrindo sem graça, evitando nos olhar, com aparente receio de serem incompreendidos ou censurados. Aos poucos, fomos nos aproximando e começamos a conversar sobre o desenho:

– “Hummm, aqui vocês estão representando uma menina tendo relação pela primeira vez?”. Perguntei isto tomando em consideração os diálogos entre o casal. Eles sorriram e disseram:

– “É...”

– O menino está procurando cuidar e fazer com carinho?

– “É...”

– Mas aqui vocês colocaram: “Sexo é Arte” (isso estava escrito no cartaz). E continuei – É arte fazer amor? Um dos garotos respondeu:

-“É como arte assim, fazer com cuidado, com camisinha e com cuidado pra menina não engravidar”.

Ou seja, era um feito e tanto, um jovem como eles, com tão pouca idade, conseguir amar sexualmente alguém e ainda se controlar e se cuidar e sem o apoio e a orientação segura do mundo adulto... quando muito dos “veteranos”, estes apenas um pouco mais experientes do que eles.

4) Como se preparar para a primeira relação sexual

Neste grupo, ocorreu algo interessante. O grupo era um pouco maior e na mesma folha eles fizeram dois desenhos separadamente. As meninas produziram o diálogo que reproduzimos a seguir e os meninos fizeram o desenho que se encontra mais adiante. Quando nos aproximamos, as meninas que estavam fazendo este desenho disseram: – *“Olha, o nosso é esse aqui!”* Defendendo-se inicialmente da possibilidade de serem interpretadas como autoras do outro desenho que expunha mais claramente um casal mantendo relações sexuais. O desenho era de um casal de namorados conversando sobre a possibilidade de se ter a primeira relação sexual de forma segura, combinando tudo o que precisavam fazer. Redigiram ainda um texto que descrevia a importância de se proteger de uma gravidez precoce. Nos diálogos que reproduzimos abaixo estava registrado o seguinte:

- *“Você tá pronta?”*.
- *“Sim, mas antes temos que conversar!”*.
- *“É claro que temos!”*.

Mais abaixo havia outro casal que representava o menino perguntando se a menina estava tranquila e ela, depois de responder que sim, indagou-o se havia trazido camisinha. Embaixo e à direita, o casal estava namorando, fazendo declarações de amor, comentando ainda que era mais gostoso quando tudo acontecia com o devido cuidado.

Comentamos que compreendíamos que elas estavam ressaltando a importância de o casal poder conversar sobre tudo e só manter uma relação sexual quando se sentissem seguras e confortáveis. Sorriram afirmativamente, e continuaram desenhando. Perguntamos se elas conheciam alguém que havia engravidado ainda na adolescência e uma delas respondeu:

– *“Lá na minha rua uma menina de 10 anos ficou grávida e a mãe colocou pra fora de casa, ela ficou morando embaixo da ponte, mas aí depois o menino nasceu, a mãe passou por lá ficou com pena e pegou ela de volta... Agora ela tá morando na casa da mãe”*

– Nossa, deve ter sido difícil pra essa menina... *(na verdade, ficamos horrorizadas com tamanha situação de abandono em uma idade tão precoce)*

– *“Sempre é!”*

– *“Não, nem sempre é assim”...*, disse outra menina – *“Na maioria das vezes a mãe da menina aceita...”*.

– *“É... mas o menino dá no pé!”*, comentou ainda outra.

– “Geralmente”, acrescentou outra menina, *“quando a menina tem sorte, quem assume mesmo é o pai do menino... por que o menino vai assumir como? Não trabalha!”*

Conversamos um pouco mais, e percebemos que quase todos do grupo tinham alguém da família ou conheciam alguém que havia engravidado antes dos 15 anos.

5) A vergonha que dá quando a gente mostra o que sabe...

Aproximamo-nos da outra parte do grupo, que estava desenhando um casal mantendo relações sexuais... Agora eram três meninos, apenas um desenhando e os outros dois dando dicas e sorrindo... Ao serem interrogados acerca do desenho, o garoto que estava desenhando disse que havia visto esta cena num filme... (*Note-se que eram garotos pequenos, em comparação com os demais da classe e a quem foi negado o fornecimento de camisinhas no posto de saúde, alegando que eram muito crianças*). Enquanto os outros, temendo reprovação, disseram:

– “Foi ele, viu, não fui eu não!”

O autor do desenho continuou concentrado e sorrindo, comentou:

– “Eles não vão usar camisinha, vão se ferrar!”... “Olha o que escrevi aqui” (e apontou para o diálogo em um quadro acima que a menina dizia que estava grávida e o rapaz se defendia dizendo que não era dele).

Diante desta explicação comentamos:

– “Hummm... Parece que você está retratando um casal que estava tão apressado, que não teve tempo pra se cuidar... Olha só... Chegaram correndo... Jogaram as roupas tudo no chão... e nem pensaram em se cuidar!” Ele sorriu e disse : “É!”

Ao nos ver conversando com os meninos sobre este desenho, uma garota se aproximou e passou a ajudar, pintando as roupas do casal espalhadas pelo chão... e comentou mais uma vez:

– “Ela vai se ferrar, porque o cara não vai assumir!”... “É sempre assim mesmo...”.

Um cenário que nos fez pensar no entrelaçamento entre as fantasias originárias mencionadas por Freud, a propósito do coito parental, e os devaneios diurnos, em meio à exploração autoerótica que se vê associada à masturbação púbere e pré-pubere⁷⁴.

Foi este último desenho que chocou a professora que estava conosco. Foi muito difícil fazer com que os professores tomassem os cenários desenhados pelos jovens como algo que ficava entre o sonho e a realidade. Que se tratava de formações do campo imaginário, claro

⁷⁴ Protofantasias ou fantasias originárias foi o termo utilizado por Freud para designar estruturas típicas, consideradas patrimônio filogenético, acerca de: vida intrauterina: a cena originária do coito parental (usualmente apresentando um cenário sádico-anal), a castração e a sedução (cf. Laplanche e Pontalis, 1985, pp. 486-490). Em uma nota acrescentada, em 1920, ao 3º ensaio dos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905, 2001), Freud faz uma referência interessante a propósito dos devaneios diurnos na adolescência, que o autor associa às fantasias originárias e ao Complexo de Édipo, embora este último apareça sem nenhuma articulação com aquelas. Apoiando-nos na releitura dos textos freudianos feita por Laplanche (1992), e de acordo com as hipóteses da Teoria da Sedução Generalizada deste último, sustentamos em artigo (Amaral, 1995) acerca desta obra de Freud, que a articulação que faltou a este fazer foi no sentido de apontar a origem exógena da fantasia infantil (e não filogenética) propiciada pelo encontro com o imaginário materno, a partir do qual a introdução da figura de um terceiro se faria presente muito precocemente, e seria atualizada nas fantasias e devaneios diurnos na puberdade, a partir dos quais se delinearía o campo do desejo.

que alimentadas por elementos da realidade e, como um sonho, representava mais um desejo, inconsciente para o sujeito, do que uma vontade manifesta ou uma realidade vivida.

Ao mesmo tempo em que pareciam querer “chocar” os adultos, estavam pedindo auxílio e orientação. No final, reclamaram que no posto de saúde, não lhes davam camisinhas, alegando que eram muito pequenos. Outros disseram que isso ocorria porque muitos dos garotos usavam a camisinha para lustrar o tênis. Ocorre que, mesmo que nem todos fossem ao posto solicitar camisinha para se preservar em uma relação sexual, estavam de algum modo ensaiando o que seria se comportar como homens. Reconhecemos que a recusa do posto de saúde em lhes dar preservativo era irresponsável, pois a relação sexual estava ocorrendo entre jovens com pouca idade, e o pior, sem o uso de preservativos. Como consequência, engravidavam precocemente as garotas, sem poder experimentar, com tranquilidade e com certa despreocupação, a construção do desejo no encontro amoroso.

Por tudo isso, uma das professoras foi ao posto esclarecer tudo isto. Aliás, o jeito desta professora lidar com a angústia que estas expressões juvenis sobre a sexualidade lhe causavam era sempre tomando alguma medida prática, que no caso foi importantíssima para os alunos. E ficamos sabendo que a atendente que não fornecia as camisinhas aos garotos considerados por ela muito pequenos (ou seja, ainda crianças) era moradora da mesma comunidade desses alunos.

5) Desenho da menina grávida que fica triste ao ver um casal de jovens com seu filho

O desenho apresentado por este grupo é de um jovem casal bem unido com uma filhinha no colo. Ao lado deles, ao pé da escada da mesma casa, desenharam uma jovem bonita (bem vestida) e grávida, perguntando-se: – “Por que o meu me deixou no momento em que eu mais precisava dele?”. Depois, a garota que ficou responsável pelo trabalho levou-o para casa para “caprichar” ainda mais no desenho.

Ao conversar com o grupo de meninas que fez esse desenho, disseram que estavam representando duas situações. Numa delas o rapaz havia assumido o filho e estava cuidando e dando assistência à mãe; na outra situação, a jovem loira representava a menina que havia engravidado, mas que, depois, fora abandonada pelo rapaz. Perguntei qual das duas situações era mais comum, e elas disseram:

– “*A que fica sozinha, é claro*”...

– “É muito raro o rapaz assumir e ficar com a menina... na hora eles dizem que amam, que vão cuidar da menina a vida toda, aí depois ela engravida e eles somem...”

– Você conhece alguém assim? Perguntamos, mais uma vez.

– “Claro! Tem uma menina na minha rua que ficou grávida com 13 anos, perdeu o bebê, cinco meses depois já tava grávida de novo. E o menino... sumiu”!

Comentamos que elas haviam retratado muito bem essa situação, uma vez que a menina loira estava com uma expressão triste...

– “É... é muito triste ficar sozinha e ser iludida”!

Conversamos um pouco sobre como fazer para não ser iludida e elas mesmas foram falando das dificuldades de namorar muito cedo; uma delas relatou que a mãe havia engravidado jovem e a aconselhava no sentido de se cuidar, enquanto as outras reagiram dizendo que os pais nunca falavam nada com elas a esse respeito. E que se sentiam sem amparo dos adultos.

Escreveram ao lado uma série de “pensamentos”, cujo conteúdo depois discutimos em classe, tentando explicar o drama, sobretudo, das meninas e as ilusões a que cada um está sujeito, que podem levar a uma gravidez indesejada, como:

- muitas meninas têm vergonha de pedir ao parceiro que usem camisinha;
- e os meninos pensam que uma única relação não pode engravidar ninguém.

E advertiram em seguida:

– “*E que tudo isso pode ser um grande equívoco, pois existem os “incidentes”, que podem causar danos e mudar a vida radicalmente do casal de jovens, tais como: engravidar ou pegar o vírus HIV. Daí a importância do uso do preservativo*”. Mencionaram que os parceiros deveriam, os dois, ir ao médico para saber da saúde de cada um. E, por fim, descreveram as mudanças que ocorrem na puberdade, tanto no menino, quanto na menina e os tempos diferentes de desenvolvimento de um e de outro. Foram estas garotas, que depois de interpeladas se havia alguma mudança psíquica também, escreveram um texto mais profundo em que mencionava o cuidado que se deveria ter em não “zoar”⁷⁵ com os outros, pois a adolescência era um período muito delicado e as pessoas poderiam se ferir muito com o que os colegas diziam uns dos outros.

Depois de tomarmos contato com esse rico imaginário dos jovens alunos, com sua sensibilidade, e até mesmo com seu “*senso de responsabilidade*”, que parece ter sido alimentado pelo alto índice de gravidez precoce naquela comunidade, vimos quão comprometido poderia estar aquilo que Musil (2006) mencionou como sendo o “*senso de possibilidade*”⁷⁶, ou seja, de imaginar o que ainda não se efetivou, ou o que poderia vir a ser de outros tantos modos. Ora, se concordarmos com o autor que “o senso de possibilidade” poderia ser definido como “a capacidade de pensar tudo aquilo que também poderia ser, e não julgar que aquilo que é seja mais importante do que aquilo que não é” e considerarmos a importância da fantasia para o viver criativo, ou mesmo do devaneio, próprio à adolescência, ficou-nos cada vez mais claro que, para aqueles jovens pensarem sobre sua sexualidade, o amor e a vida futura frente a uma realidade tão árdua pesando sobre seus destinos, seria necessário um longo trabalho com eles como este que realizávamos naquela escola, que lhes

⁷⁵ Embora aqui tenha surgido o ressentimento da adolescente em face do “zoar” dos colegas, para os garotos não parecia ter o mesmo significado, mas algo mais próximo de uma forma de comunicação ruidosa entre os jovens que faz parte do “estar uns com os outros” e que “surge do nada”, muitas vezes para sair do tédio que os invade e que, ao mesmo tempo, apresenta características semelhantes ao que Canevacci (1999) designou como o “mutante fluxo comunicativo” das metrópoles (cf. Almeida, M.I.M. de. Zoar e ficar: novos termos da sociabilidade jovem. Em: Almeida, M.I.M. de e Eugênio, F. (orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006, pp.139-157).

⁷⁶ Estamos nos referindo ao “senso de possibilidade” como um princípio que talvez falte pensar para a construção do imaginário na adolescência, que se situaria entre o princípio de realidade e o princípio do prazer. Em *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico* (1911, 2001), Freud opõe ao mundo interior, regido inicialmente pelo princípio do prazer (visando a satisfação imediata das pulsões), um mundo exterior que imporia progressivamente ao psiquismo, por meio do sistema perceptivo, o princípio de realidade, responsável pelo adiamento da satisfação (cf. Laplanche e Pontalis, 1985, pp. 228-234).

permitisse uma abertura ao campo do imaginário e do impossível (ou seja, do desejo)⁷⁷. Não se pode deixar de mencionar como a constituição do campo do desejo faz parte do processo de humanização: que, como ressaltei em um artigo, envolve o “afastamento em eclipse de si enquanto carne, que se torna imprescindível para tornar visível o avesso da carne, ou o rosto do desejo...” (Amaral, 2001). E de preferência, contando com o apoio e o diálogo por parte do mundo adulto. Com os professores, começávamos esse trabalho de sensibilização. E com os pais, infelizmente foram poucos os encontros em que estas questões pudessem ser abordadas, embora os alunos nos tenham, mais de uma vez, feito um apelo nesse sentido.

Entre uma intervenção em classe e outra, começa um trabalho com os professores sobre sexualidade...

Foi preciso discutir com os professores que o fato de os alunos terem desenhado jovens mantendo relações sexuais não significava necessariamente que quisessem nos chocar, mas, ao contrário, que se sentiram amparados e com liberdade para se colocar abertamente. Pareciam ter encontrado conosco um espaço que não tinham noutros lugares.

A orientanda Tatiana Karinya Rodrigues estava concluindo seu Mestrado, cuja temática de trabalho remetia à formação da identidade de jovens professoras, estagiárias nesta escola. Como tivera de trabalhar com a sexualidade das garotas para que estas pudessem lidar melhor com a sexualidade das crianças, foi solicitado a ela que fizesse um trabalho semelhante com os professores de nosso projeto para que estes, por sua vez, trabalhassem com maior despojamento as formas de expressão da sexualidade dos adolescentes. Foi a partir dessa intervenção que fizemos um projeto para trabalhar a sexualidade dos professores, com a proposta de fazê-los conhecer as concepções de diferentes povos e civilizações sobre a sexualidade, para o qual foi solicitada uma bolsa técnica.

Uma primeira intervenção sobre o tema da sexualidade junto aos professores

Assim que o tema da sexualidade começou a ser abordado com maior profundidade durante as intervenções com os alunos da 8ª série B, alguns professores ficaram extremamente

⁷⁷ Desejo que, como Freud explicita em sua teoria dos sonhos (1900, 2001), não se encontra identificado com a necessidade, mas sim a traços mnésicos associados a uma primeira experiência de satisfação que tendem a ser reativados diante de uma nova necessidade sexual, que se impõe com o surgimento do objeto amoroso, cuja satisfação é tão difícil para o adolescente adiar e deixar surgir como objeto do desejo.

mobilizados com o rumo das discussões, fazendo com que suas próprias angústias a respeito de sua sexualidade aflorassem, dificultando o andamento do trabalho com os jovens.

Uma das professoras deixou claro que sua preocupação era também em como preservar alguns jovens que são filhos de pais evangélicos, ou mesmo outros mais retraídos. Um professor, embora compreendesse mais o lado dos meninos, que não têm com quem conversar sobre sexo, também considerava complicado tratar com toda aquela liberdade o tema da sexualidade no espaço de uma escola. Enfim, estavam todos incomodados com a liberdade com que tratáramos a questão junto aos alunos, na frente de deles, que reagiam como “professores” e não como “professores-pesquisadores”, o que de algum modo era compreensível.

Em todo caso, entendendo o ponto de vista dos professores, eu lhes garanti, como coordenadora, que iria estabelecer uma espécie de contrato com os alunos. De que tudo aquilo que estávamos conversando deveria ficar no espaço de orientação da 8ª série, portanto, fora do espaço de aulas. Seria uma espécie de segredo que manteríamos. E que inclusive a liberdade de expressão artística sobre o assunto seria mantida, mas só abríamos para a comunidade, via *blog*, por exemplo, os que fossem autorizados por todos. E assim o fizemos.

Mas, como havia impedimentos de natureza pessoal por parte dos professores, uma vez que a temática da sexualidade estava confrontando-os com seus próprios tabus, solicitei à Tatiana que coordenasse o grupo de professores por um dia, para discutir com eles alguns textos e, assim, criar um espaço para que suas angústias fossem colocadas e elaboradas num lugar diferente do estabelecido para os alunos. Durante uma tarde, Tatiana levou o *Cântico dos Cânticos* (2000)⁷⁸ e o *Kama Sutra* (2006)⁷⁹ para trabalhar diferentes concepções acerca da temática da sexualidade junto aos professores-pesquisadores. A partir disso, construiu-se um espaço que permitiu a elaboração de questões relativas à sexualidade destes professores, separadamente, para depois, prepará-los para lidar com a sexualidade dos adolescentes, especialmente, por ocasião das intervenções. A repercussão desta conversa incidiu diretamente na atuação dos professores durante a intervenção, tornando-os mais cuidadosos e menos temerosos diante de um tema tão delicado como a sexualidade.

Com base nesta experiência, Tatiana propôs-se a fazer um acompanhamento destes professores, propiciando a eles um espaço de elaboração de suas próprias questões relativas à

⁷⁸ Gorgulho, Gilberto da Silva et al. *A Bíblia de Jerusalém*. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e Paulus, 2000, p. 1185.

⁷⁹ Vatsyayana. *Kama Sutra*. Porto Alegre: L&PM, 2006.

sexualidade, permitindo, desta forma, uma melhor atuação por parte deles diante de uma demanda tão comum entre os alunos de se ter mais “conversas” sobre sexualidade. Porém, diante da necessidade ainda de apresentarmos nossos primeiros resultados para a comunidade escolar, postergamos o início desse grupo para o ano seguinte, contando que obteríamos auxílio da FAPESP para esse trabalho (foi feito um pedido de bolsa técnica para Tatiana, que nos foi concedido para a 2ª fase da pesquisa). Enquanto não se iniciava o trabalho com os professores, Tatiana acompanhou-nos nas intervenções sobre sexualidade com os adolescentes em que estavam presentes professores e orientandos, a partir do mês de setembro de 2007. Mas, retomemos o relato de nossas intervenções junto aos alunos.

Chegado o momento da apresentação aos colegas...

Todos apresentaram aos colegas o que haviam feito, comentando resumidamente os diálogos que haviam surgido nos pequenos grupos. Chamou-nos a atenção os escritos de uma garota sobre as questões psicológicas da adolescência. Ela salientou o fato de se tratar de um momento delicado, em que a imagem de si é muito importante e que por isso mesmo os colegas deveriam tomar mais cuidado uns com os outros, sem fazer tanta chacota, sem ridicularizar os colegas. Nesse momento, todos ficaram em silêncio. Pareceu-nos que seu desabafo serviu para que a classe refletisse mais aprofundadamente sobre como tratavam uns aos outros. O grupo que desenhou a relação sexual em posição anal pediu para que lêssemos os diálogos. Li o texto deles como se fosse uma história em quadrinhos e todos riram e puderam assimilar aquela conversa de namorados em quadrinhos com humor.

Foi só depois da apresentação desse grupo, que o grupo de meninos teve coragem de apresentar o desenho do casal tendo a primeira relação sexual. Solicitei que o Profº. F., único professor do sexo masculino daquele subgrupo, ficasse perto dos garotos para que pudesse auxiliá-los. Ele salientou que o sexo era bom quando havia amor e que essa era uma das mensagens que se poderia depreender do desenho dos garotos. Como a frase SEXO É ARTE chamou a atenção de todos, uma das garotas de outro grupo lhes perguntou em tom de desafio: – “O que querem dizer com isso?”. Foi o suficiente para os garotos ficarem sem ter o que dizer.

Nesse momento, eu e os professores procuramos ajudá-los: – “Arte exige inspiração”, disse eu. A Profª. M. acrescentou: – “E também sensibilidade!” E por fim, a Profª. K. apresentou-lhes toda uma reflexão associando a arte de amar à estética literária, que os deixou

um tanto quanto aturdidos, pois pareciam não ter alcançado o que ela quis dizer: que do mesmo modo que no campo sexual havia prazer, era possível ter prazer também com a arte, a literatura, e outras formas de expressão artística (uma ideia que esta professora levará adiante com bastante sucesso quando de sua condução de uma aula de português acerca de um romance de cordel).

Tudo que havíamos combinado com o grupo de professores foi passado para o grupo todo, dizendo que alguns daqueles desenhos não entrariam no blog (que a Prof^a. R. tinha feito para a classe), ao que eles reagiram com sorrisos e compreensão, deixando clara a ambivalência adolescente quanto a como lidar com o campo da intimidade: *oscilando entre querer tudo expor e tudo esconder*. A intervenção foi encerrada e mais uma vez contamos com a ajuda dos garotos para descer com o material utilizado.

Na *quarta intervenção*, o grupo de pesquisa foi até a sala da 8^a série A, para assistirmos, juntos, o vídeo *As meninas* – documentário brasileiro que retrata a realidade vivida por garotas adolescentes da periferia de Rio de Janeiro que se envolveram em situações de gravidez precoce. Este filme propõe-se a relatar a vida de quatro meninas que ficam grávidas na adolescência: uma, de 13 anos que se engravida de um traficante, que, no final, é morto, deixando-a viúva logo cedo em sua vida; outra, de 14 anos, que engravidou do namorado que, por sua vez, havia engravidado outra menina – um detalhe significativo é que a mãe da primeira menina havia engravidado no mesmo período –; e outra, de 15 anos, que, em sua gravidez, pode viver junto com o namorado na casa da família, com a anuência da mãe.

Ao apresentar a realidade vivida pelos jovens que habitam a periferia das grandes cidades, com entrevistas, falas diversas e quadros variados de adolescentes experimentando situações em que as relações amorosas culminam com a gravidez na adolescência, o vídeo mostra a alegria inicial, a fantasia de ter um bebê e o desgaste emocional que tudo isto acarreta para o jovem casal, mas, sobretudo, para a garota, quando esta se depara com a realidade da gravidez precoce, do parto e do nascimento do bebê. Os alunos assistiram o vídeo com ávido interesse.

A Prof^a. M. observou que os alunos, de uma maneira geral, pareceram-lhe mais informados sobre gravidez do que seus ascendentes (pais e avós). Muitos deles chegavam a criticar o número de filhos dos mesmos. Mas, mesmo assim, percebia que, apesar das preocupações dos jovens com a gravidez, essa situação continuava presente entre as novas gerações. E, como foi dito em um dos depoimentos apresentados no filme, algumas jovens

engravidam concomitantemente às suas mães. Uma das justificativas apresentadas é que as garotas, ao se verem cedo em suas vidas obrigadas a cuidar de seus inúmeros irmãos, acabam desejando ter o seu próprio filho.

Em seguida, solicitamos que cada um escrevesse uma frase ou um pensamento sobre o assunto que mais lhes havia chamado a atenção. Dentre as inúmeras frases, foi interessante uma discussão que fizemos com eles. Como estivessem salientando que a responsabilidade de ficar grávida era do jovem casal que tinha informações suficientes para se prevenir a tempo, estimulamos o debate para que outros expusessem suas opiniões. *Um aluno salientou que faltava, na verdade, uma orientação dos pais; outra aluna, já com um filho de três meses, discordou dizendo que a responsabilidade era 50% dos pais e 50% da(o) jovem.*

Nesse momento da discussão, sustentamos que esta última posição provavelmente fosse a mais justa: de que o jovem tinha “metade da responsabilidade”, porque ainda não havia terminado de crescer e que cabia aos pais orientar, sim, os filhos, mas que também para eles era difícil dar esse suporte aos filhos, uma vez que havia um forte apelo na mídia para se fazer sexo muito cedo, sem destacar a importância de se prevenir.

Então, a equipe solicitou aos alunos que fizessem uma pesquisa nos próximos 15 dias sobre letras de música, programas de TV, sites da internet e vídeos que fizessem menção ao assunto: ou seja, de relações sexuais precoces na adolescência. Ali mesmo alguns meninos começaram a cantar uma música de estilo *funk* que falava sobre o tema de forma bem explícita.

Nosso (pen)último encontro do ano com a classe

A pedido dos alunos, *nosso último encontro do ano* foi planejado em parceria com a professora de informática, M.R. Eles fizeram a proposta de selecionar clipes de músicas que faziam fortes apelos à sexualidade, para serem projetados no laboratório de informática e depois discutirmos juntos. Na data combinada, fomos até o laboratório de informática para assistir o que havia sido preparado por eles. Os alunos estavam eufóricos e se organizaram rapidamente para que a atividade tivesse início. A professora de informática havia preparado todo o ambiente com telão, projetor multimídia e caixas de som. O primeiro grupo trouxe um clipe de um grupo que se apresentava segundo o estilo *black music*, uma cena que retratava um rapaz negro entrando num belo carro vermelho e, depois, se dirigindo a um prostíbulo, sendo então cercado e seduzido por belas mulheres negras. Este clipe suscitou alguns

comentários acerca da facilidade com que a prostituição é encontrada e a aparente fascinação que ela exerce.

O segundo clipe foi do grupo de forró “*Calcinha Preta*”, que mostrava várias pessoas dançando e repetindo algo como “*É bom furunfar*”. Na ocasião foi comentado sobre o sentido desta frase e a pobreza cultural inerente à repetição do refrão, sem nada acrescentar ao longo da música.

O terceiro clipe foi de um grupo em que várias pessoas dançavam e uma moça se sobressaía rebolando e fazendo *strip-tease*. Esta imagem propiciou uma oportunidade para que o grupo refletisse sobre a vulgarização da sexualidade e o apelo insistente de alguns grupos musicais sobre este tema, visando naturalmente o lucro fácil.

O quarto grupo apresentado intitulava-se “*Os Ousados Prostitutos*” – formado por rapazes adolescentes, aparentemente na mesma faixa etária e nível social dos alunos da sala, cantando um *rap* que dizia repetidamente o seguinte: “*Tá de calça, ‘nóis’ abaixa, tá de saia, ‘nóis’ levanta*”. E continuavam: “*Ricardinho é um prostituto. Tem homem-piranha, tem mulher-piranha. O homem-piranha é o que come a mulher e não larga do pé. Vem mexendo o ombrinho ô moleque-piranha*”. Este clipe foi o que eles mais participaram, demonstrando intimidade com o grupo e a música. Alguns deles acompanharam o batuque e cantaram junto. Porém, no momento da discussão, foi a música que eles mais criticaram, dizendo em tom de revolta que “*a prostituição não era mais somente feminina, que os homens também estavam se prostituindo e se vendendo por qualquer dinheiro*”. Comentaram, inclusive, o seguinte: – “*As casas de shows da favela levam este tipo de música porque é uma forma de atrair muita gente e ganhar muito dinheiro*”. Quer dizer, embora estivessem embalados de início, começaram a se dar conta das ideias veiculadas pelas letras das músicas, que nem sempre os valorizava.

Um clipe que trazia uma apresentação do grupo “*Mik Piranha*”, com as seguintes frases: “*É isso ki dá fíkar em ksa 100 ter o k fazê*”! e o último grupo foi o “*Saia rodada*” que também apresentava uma moça fazendo *strip-tease* ao mesmo tempo em que se repetia de maneira insinuante: “*Eu já tou louquinha, vem me alucinar*”!

A Prof^a. M.R. teve a ideia de trazer duas músicas de gerações anteriores para que eles comparassem os estilos. Colocou “*Carinhoso*”, interpretada por Marisa Monte e “*Tatuagem*”, de Chico Buarque. Os alunos não apreciaram muito esse tipo de música, fazendo comentários do tipo: “*dá sono*”, “*é uma chatice*”, “*é muito brega*”. Mas, no fundo da sala alguns batucaram “*Garota de Ipanema*”, tentando mostrar que se fosse um sambinha, a distância

entre as gerações diminuiria um pouco. Foi também uma forma de nos dizer que também conheciam algo do passado (cuja letra, aliás, foi ensinada por uma das professoras do projeto).

Um garoto trouxe um DVD de *funk* de uma programação chamada “*Funk Rio*”, onde as cenas apresentadas foram tão ousadas e constrangedoras que, em determinado momento, a equipe achou melhor interromper e abrir um espaço para o debate. Mesmo diante de protestos, sobretudo dos garotos, o DVD foi retirado e algumas perguntas foram feitas procurando abrir espaço para reflexão. Uma garota levantou a mão e comentou:

– “*Ô professora, é isso que nós temos aqui no bairro... eu já fui em uma festa dessas porque fiquei curiosa, queria ver de perto, mas não gostei porque acho que isso é pra se fazer dentro de quatro paredes e não assim na frente de todo mundo*”, referindo-se à simulação de um ato sexual em um baile *funk*.

Eu, juntamente com a Prof^a. M., depois de comparar as músicas trazidas por eles com as de épocas passadas, nas quais se podia observar alguma elaboração poética e, como disseram os alunos, com romantismo, levantei algumas questões para que eles pudessem pensar, como, por exemplo, se eles sabiam o que estava por trás de tanta apelação sexual. As garotas tentaram responder, dizendo que estas músicas falavam de coisas que deveriam ser feitas a dois entre quatro paredes. Ao que observei: – *Sim, você está falando da exposição pública da privacidade do casal!* Enquanto discutíamos com a classe, o grupo “*Sem noção*” (foi como eles mesmos se autodenominaram), formado exclusivamente por garotos, protestava sem querer que a discussão prosseguisse. Mesmo assim, sugeri que talvez o intuito desse tipo de produção musical fosse que os jovens não parassem para pensar... e fossem consumindo tudo o que lhes fosse apresentado!

Reflexões junto ao grupo de professores após essa atividade... um verdadeiro tsunami sobre toda a equipe

Até o momento em que os jovens estavam produzindo, por meio de desenhos e textos, o que pensavam sobre a sexualidade, depois de termos deixado claro para eles que este era um espaço para que se colocassem abertamente, levantando suas dúvidas, curiosidades e fantasias sobre o tema que tanto lhes interessava – mesmo que o tenham feito, conforme interpretação de alguns professores, no limite da provocação (aos adultos e professores), havia um clima produtivo e de confiança. Todos nos aguardavam com muita expectativa, contentes mesmo

por contarem conosco, para uma escuta atenta de suas dúvidas sobre um assunto que é um verdadeiro tabu entre pais e filhos.

Mas, depois, quando solicitamos que eles nos trouxessem seus clipes e filmes sobre músicas e danças que fizessem um apelo explícito à sexualidade, ficamos realmente constrangidos. Percebemos que precisaríamos elaborar o que vimos, ou no mínimo, sair da posição de “choque” para uma outra que nos possibilitasse reconduzir o debate no sentido de procurar refletir sobre a mudança de comportamento e de valores no mundo de hoje.

Reproduzo aqui as reflexões da orientanda Selma Marinho, para que se possa ter uma ideia do impacto sobre a equipe desse dia:

“As músicas por eles trazidas com letras e cenas picantes e constrangedoras (sobretudo pela exposição pública de relações sexuais) falou alto acerca do mundo em que estes adolescentes vivem imersos. O desconhecimento e o desconforto que tomou a todos nós, adultos (mesmo os pesquisadores), ante a oferta pela mídia de uma sexualidade explícita a qual os garotos estão expostos, denunciou o abismo que separa o mundo adolescente do mundo adulto e a impotência do papel e significado da escola diante deste tipo de “lixo midiático”. Como trazer a mente e o interesse do mundo adolescente para a História, Geografia, Matemática, como falar de projetos de futuro, trabalho, cidadania, desconhecendo esta e outras realidades do dia a dia destes adolescentes? Ter permitido que eles selecionassem e trouxessem os clipes deixou o grupo de adultos totalmente expostos às vicissitudes do que está sendo consumido pelo adolescente, tão invadido que este se encontra por forças internas e externas, com uma violência que assusta a qualquer um, agindo como um verdadeiro *tsunami* (pensando aqui no papel da mídia). Todavia, tudo aquilo que nos foi exposto invadiu nossa mente como uma manifestação explícita de uma sexualidade crua, sem contornos, sem sedução, como resultado de uma verdadeira indução a *uma passagem direta ao ato*, sem pensamento, sem elaboração ou qualquer tipo de proteção, psíquica antes de tudo”.

Depois, pensando melhor sobre esse dia, foi possível refletir um pouco mais sobre aquele momento de nossa intervenção. Em primeiro lugar, não podemos esquecer o gosto que os jovens têm de chocar o mundo adulto. Em segundo, era preciso que alguém do mundo adulto soubesse o que os estava assediando e alimentando suas fantasias. E eles nos deram a ver, com um misto de desejo de provocação e de busca de amparo. Alguém precisava lhes dar contornos, para que um dia pudessem eles mesmos definir o grau de liberdade que gostariam de ter em suas vidas amorosas, tanto em sua intimidade, quanto na vida pública.

Em relação ao conteúdo das letras e cenas dos videocliques apresentados, só pudemos ter uma compreensão mais ampla do cenário apresentado pelos jovens, quando nos debruçamos seriamente sobre o significado, de um lado, da posição de poder assumida pelo rapaz negro do clipe de Black Music, que aparece ao lado de um “carrão vermelho” rodeado de belas mulheres; e de outro, da sexualidade exposta pelo clipe de um baile funk, acompanhado de letras que repetiam invariavelmente um refrão fazendo referência explícita ao prazer de “furunfar” (ou seja, do ato de penetração sexual).

Quanto ao primeiro, nossas leituras a respeito das raízes afro-americanas do hip-hop nos fez ver com outros olhos, à luz de uma espécie de “telescopia histórica”, que, segundo Béthune (2003), nos permitiria reunir e discernir objetos distantes que são suscitados pelo tempo presente nestas produções estéticas. No caso, uma imagem que, ao recorrer à cultura do gangster, pode ser interpretada como uma forma do jovem negro demonstrar “ter atitude”, posicionando-se do lado do avesso do que vivera à época da escravidão. O autor salienta ainda que o problema é que a produção da indústria cultural em torno dessas letras, ao associá-las a imagens tendenciosas que fazem apelo ao comércio em torno do sexo, desvinculado do contexto cultural e histórico em que estas produções estão inseridas e da tradição poética a elas associadas, pode nos induzir ao erro e a interpretar esses cenários de modo completamente equivocado. Quanto ao segundo, relativo ao baile funk, é preciso ver que a mídia fixa a atenção do ouvinte ou telespectador no ato de “furunfar”, fazendo-nos perder de vista a dimensão erótica libertadora do funk carioca, sobretudo para as mulheres da periferia das metrópoles brasileiras, que nos foi possível depreender, tanto das leituras antropológicas a respeito desse movimento cultural, como de entrevistas com cantoras funk. Todas essas questões serão tratadas com maior acuidade nos capítulos seguintes.

Na verdade, este foi nosso último dia com os alunos desta classe. Só retomamos o contato com eles no dia da apresentação dos resultados de nossa pesquisa para todas as 7ª e 8ª séries. Ficamos com a sensação de que a banalização da discussão sobre a sexualidade induzida pela apresentação dos últimos cliques com forte apelo sexual, e a tentativa por parte dos meninos de impedir qualquer discussão a respeito, poderia estar relacionada com suas dificuldades de lidar com o assunto de forma mais madura (ao contrário do que fora observado entre as meninas) e que provavelmente a falta de suporte paterno, ou masculino de um modo geral, estivesse na base de tudo isso. Isso ficou claro quando da aproximação do Profº. F. do grupo de garotos, ou seja, de como era importantíssima a conversa com ele para que os garotos conseguissem dizer sobre como se sentiam sem amparo pelo fato de muitos

deles não contarem com os pais⁸⁰ para uma conversa franca sobre a sexualidade. E, na falta destes, era a mídia que os iniciava... Porém, de um modo bastante desumanizado, como pudemos observar.

Depois dessa intervenção, ponderamos que as garotas se encontravam mais amadurecidas do que os garotos, desejando um namoro mais firme, enquanto que os garotos encontravam-se na fase de experimentação e que, portanto, a diferença de opinião entre eles não se reduzia a uma questão de machismo. De outro lado, que nos parecia que estava sendo mais difícil para os garotos se tornarem homens, ou seja, terem acesso ao masculino, diante da ausência do pai – tanto no sentido de um modelo de inserção familiar, quanto no sentido simbólico – uma vez que em sua ausência, assim como do Estado, como elementos organizadores da vida social, os jovens ficavam à mercê, seja dos líderes do tráfico, seja de tudo o que a mídia lhes oferecia.

Quando o surgimento da vida amorosa dos jovens se vê atravessado pelas novas configurações amorosas de seus pais...

O grupo que atuava na área da sexualidade percebeu a necessidade de mudar o formato das intervenções realizadas até abril, uma vez que para lidar com o que a mídia oferecia aos jovens, era preciso, segundo os professores, oferecer-lhes outros parâmetros por meio de uma literatura juvenil que pudesse cativar os alunos. A leitura de um livro que tratasse do amor na adolescência foi sugerida, momento em que a Prof^a. C. propôs *A marca de uma lágrima*⁸¹, de Pedro Bandeira, uma versão adaptada do romance *Cyrano de Bergerac*⁸², por já ter trabalhado com outros adolescentes e notado o interesse dos mesmos pelos assuntos desenvolvidos no livro.

⁸⁰ Não podemos esquecer que os pais dos jovens, em sua grande maioria, são originários do sertão nordestino ou de regiões rurais do norte do país, vivendo em pequenas comunidades isoladas, em que o chefe da família exercia sobre os seus membros uma espécie de direito absoluto, podendo decidir inclusive sobre suas vidas. Muitos deles mantêm com seus filhos, ainda hoje, uma forma de relacionamento patriarcal e autoritário, que sempre via o elemento de fora como uma ameaça, o que de algum modo induzia à endogamia e ao incesto, como deixou claro o filme *Lavoura Arcaica* (Luis Fernando Carvalho, 2001). Com sua vinda para a metrópole, trouxeram esses costumes que se chocam frontalmente com os valores modernos e pós-modernos veiculados pela mídia (que, como vimos, ditam novos comportamentos aos jovens), ao mesmo tempo em que veem suas famílias ameaçadas pelo tráfico e a prostituição, ao habitarem nas regiões periféricas, cujas condições de vida são ainda muito precárias, sobretudo no que diz respeito à segurança e ao saneamento.

⁸¹ Bandeira, P. *A marca de uma lágrima*. São Paulo: Ed. Moderna, 1997.

⁸² Rostand, E. *Cyrano de Bergerac*. São Paulo: Ed. Scipione, 2002.

Assim, em outra intervenção, a Prof^a. C. deu início à leitura desse livro dirigido a adolescentes, que discorre sobre os amores e desencontros amorosos entre adolescentes.

Trata-se do relato de uma garota, Isabel, que se achava “feia e gordinha”, mas que escrevia muito bem. A pedido de sua amiga, Rosana, aparentemente mais bonita do que ela, passou a escrever cartas de amor dirigidas àquele que ela mesma amava, mas para quem não tinha coragem de se declarar. Assim, a personagem Isabel, apaixonada por Cristiano, seu primo, cujas fantasias se viram alimentadas pelo fato de pensar ter sido ele o jovem que a beijara ardentemente em sua festa de aniversário, experimentava seus próprios devaneios amorosos, secretamente, através das cartas entregues ao amado, em nome de Rosana.

Aos poucos, o leitor vai percebendo os motivos de tamanha dificuldade no plano amoroso de uma garota que parecia tão capaz e até mesmo bonita.

Sua mãe, sentindo-se abandonada pelo marido, vivia atormentada por enxaquecas e totalmente cega em relação às angústias em face do encontro amoroso experimentadas pela adolescente Isabel. Esta, por sua vez, sem ter em quem se espelhar para se ver como mulher, dialogava com seu espelho (“seu inimigo”), criando uma imagem distorcida de si mesma: via-se como uma garota feia, gorda e estúpida. Ao mesmo tempo, endeusava a amiga Rosana, talvez pelo fato desta aproximar-se de seus padrões idealizados de beleza e popularidade.

Sem o apoio de sua mãe e tampouco de seu pai (figura de referência amorosa para uma garota nessa fase), que parecia acreditar que sua jovem filha só necessitava de dinheiro para ser feliz, Isabel não conseguia se enxergar (como, por exemplo, uma jovem mais bonita e inteligente que Rosana) e nem outro adolescente, Fernando, que se encontrava apaixonado por ela, procurando de todas as formas demonstrar-lhe esse amor, porém, em vão, uma vez que quase até o final, não fora correspondido por Isabel.

Na verdade, uma história que, embora retratasse um modo de vida distante daquele grupo de alunos – cuja adolescência se via atravessada por dramas de outra ordem, como violência, aliciamento de traficantes, etc. – o drama vivido por Isabel tocava em pontos experimentados por muitos daqueles adolescentes, que provavelmente não encontrassem adultos de referência para dar suporte à construção psíquica que se impõe como tarefa necessária nessa fase de passagem da infância para a vida adulta.

Vejamos, então, como se procedeu para dar início à leitura deste conto. Nesse dia, resolvemos mudar de ambiente: os alunos foram retirados da sala de aula habitual e levados

para o espaço da sala de leitura. A Prof^a. C. comentou sobre o conteúdo do livro de maneira a despertar nos alunos uma expectativa em torno dos relacionamentos amorosos que fariam parte do enredo. Sentou-se estrategicamente, lendo e fazendo perguntas durante toda a leitura, ora pedindo a opinião dos alunos quanto ao que poderia acontecer, ora em relação a quais seriam suas atitudes se estivessem no lugar do personagem.

Os alunos ficaram atentos enquanto a leitura era feita e participaram ativamente quando solicitados a dar suas opiniões. Mesmo os garotos que disseram não gostar nem um pouco de histórias de amor, uma vez que preferiam as histórias de ação, também ficaram atentos. C. lia um trecho e incitava-os a debater algumas ideias, o que soube fazer muito bem. E eu pontuava algumas questões, de quando em quando, ponderando sobre os conflitos de identidade e de escolha amorosa na adolescência.

Dentre as questões debatidas, a primeira foi relativa ao espelho [uma metáfora da imagem de si], que na história era apresentado como inimigo número um da adolescente em questão – a suposta menina “gordinha”, que escrevia bem, mas que se achava feia. Alguns tentaram provocar a Prof^a. C. dizendo que ela devia se achar gorda diante do espelho, observação que ela levou com humor, dizendo que, no entanto, muitas lojas colocavam um espelho que emagrecia o cliente, como forma de agradá-lo [aqui a professora atuou como adulto que percebe a provocação do adolescente (o “zoar”) não como uma ofensa, mas como uma tentativa de aproximação do mundo adulto]. Em seguida, perguntou se era frequente acharmos o espelho nosso inimigo. Como muitos ficassem constrangidos com essa observação, perguntei-lhes se também não haveria o contrário – o espelho amigo. Muitos apontaram que havia garotas que não saíam da frente do espelho. Perguntei-lhes em tom de provocação se os meninos também ficavam se olhando no espelho. Com muita resistência admitiram que sim.

Outro momento de muita discussão foi depois da leitura do trecho em que a garota “gordinha” descobriu que seu amado interessara-se por sua amiga e não por ela. E que mesmo assim aceitou fazer o papel de mediadora do amor entre os dois. Perguntei-lhes o que mais havia chamado a atenção deles deste trecho do romance. Muitas garotas disseram que fora a generosidade da personagem Isabel, a falta de egoísmo e a lealdade para com sua amiga, Rosana. Como insisti que havia ainda outro detalhe importante, o garoto que brincava o tempo todo respondeu muito bem: – ‘Ela sabia escrever muito bem e a outra, não!’

Salientei que essa era uma questão central: – “Ela que se achava tão feia, era hábil

com as palavras, enquanto que a outra, embora fosse bonita, como não sabia escrever, pedia à amiga que escrevesse por ela ao amado”. Uma garota observou, com orgulho e admiração: – “Sim, ela sabia expressar-se muito bem!” Um garoto que até então só dizia que as meninas eram interesseiras, observou que não aguentaria ficar com uma garota bonita, mas com quem não pudesse “trocar uma ideia”. Uma garota apontou que ele sempre batia na mesma tecla – a questão do dinheiro como chamariz das garotas – sem nunca perguntar a elas o que pensavam a esse respeito. Foi quando a Prof^a. M. interveio dizendo que ele insistia no fator “\$” talvez porque se achasse rico por trabalhar no Banco do Brasil. Nesse momento, observei que, em meio a tanto desemprego, ele poderia estar se considerando alguém privilegiado, mas que assumindo essa postura de desconfiança, poderia estar perdendo a oportunidade de conhecer o amor desinteressado. E que, a partir do livro, ele mesmo observara algo diferente: – que em suas escolhas amorosas não prevalecia apenas o critério da beleza, mas também a inteligência da garota.

Como enfatizassem a necessidade que têm de conversar com os pais a respeito do amor, mas sem encontrar muito esse apoio, observei que isso estaria ocorrendo provavelmente porque os seus pais também estivessem perdidos. Uma garota concordou conosco, dizendo que o pai dela já tinha tido muitas mulheres e filhos e que sempre sua mãe o aceitava de volta, até que um dia não quis mais saber dele. No entanto, quando a mãe tentou colocar outro homem em casa, os filhos não aceitaram. Disse-nos que jamais aceitaria que sua mãe namorasse ou casasse com outro homem.

A Prof^a. M. salientou então que elas estavam colocando a mãe fechada em um armário, até que ela ficasse velhinha!

Outra garota observou que aceitaria que a mãe namorasse alguém fixo, mas não vários homens!

Como salientei que parecia que essa história de namorar era permitida somente aos pais, uma protestou dizendo que jamais aceitaria que o pai namorasse outra. Um dos garotos disse que como eram só ele e a mãe, também não aceitaria que ela trouxesse um homem em casa.

Observei que era comum a filha ter ciúmes do pai e o garoto da mãe, mas que, mesmo assim, eu gostaria de saber por que não aceitaria que a mãe namorasse se ela era separada. Ele respondeu, esclarecendo qual era sua fantasia/realidade: “Se ela põe um homem em casa e ele ousa bater em minha mãe, vai acontecer uma tragédia, pois eu o mataria!”

Salientei que essa era a fantasia dele, provavelmente alimentada por uma realidade

muito frequente entre eles, uma vez que associava relacionamento entre homem e mulher com espancamento e não com companheirismo, amor e diálogo.

Enfim, demonstraram um vivo interesse em continuar a “contação” da história na aula seguinte, seguida de debate e muita conversa. Ou seja, que permitisse o intercâmbio de experiências.

É preciso observar que pedimos para que se comprasse esse livro com verba da APM, pedido que foi aprovado em Conselho, mas nada foi feito semanas depois. Considerávamos que seria muito útil, sobretudo, no sentido de propiciar um trabalho coordenado com a professora de Língua Portuguesa que se dispôs a desenvolver estudos com a classe em torno do livro. Porém, mais uma vez a escola se absteve de exercer seu papel de propiciador de cultura.

Quando os jovens foram convocados a assumir junto com o professor a leitura de um conto de amor e suspense... Para alguns, uma agradável surpresa, para outros, maior constrangimento...

Na segunda intervenção, percebemos que os alunos pareciam meio cansados e agitados com o sistema de leitura e comentários. Por essa razão, a terceira intervenção contou com a participação da aluna E., que leu os diálogos da personagem Isabel, enquanto a Prof^a. C. lia outras sequências de outros personagens.

É importante dizer que o próprio texto, nesse momento da leitura, suscitava certo suspense quando introduziu o assassinato da diretora da escola no contexto, despertando assim também um novo interesse por parte dos alunos em descobrir o autor do crime.

A mudança de estratégia de leitura resultou na atenção dos demais alunos, que tentaram escutar apesar do barulho vindo da quadra esportiva mesmo com as janelas fechadas. É certo que por vezes tivemos que intervir nas conversas paralelas que ocorriam em alguns grupos, mas que foram logo contornadas. De um modo geral, a intervenção ocorreu tranquilamente, contando com a atenção da maioria dos alunos e a participação dos mesmos quando solicitados.

Nesse momento ficou claro como a atividade de leitura participativa só foi possível porque contávamos com no mínimo quatro adultos auxiliando no suporte à professora. Uma realidade muito distante do trabalho realizado cotidianamente pelos professores em sala de aula.

Após o término da leitura do penúltimo capítulo, os professores presentes e os orientandos propuseram aos alunos que elaborassem o possível final da história do livro.

Todos os alunos se mostraram dispostos e interessados em realizar a tarefa proposta e os alunos que tinham maior dificuldade de leitura e escrita foram auxiliados pela orientanda Tatiana.

Passando pelos grupos constatamos que a maioria dos finais elaborados colocava os personagens Isabel e Fernando juntos e indicavam como assassino da diretora o personagem Brucutu (que parecia exercer, no conto, a função de inspetor de alunos, a quem se associa usualmente o exercício truculento da força para se impor ordem e disciplina na escola).

As alunas V. e S. construíram o final da história em forma de diálogo entre os personagens Isabel e Cristiano, acompanhando o estilo do texto apresentado no livro.

Alguns alunos finalizaram a história com os personagens Isabel e Cristiano juntos e com a reconciliação entre os pais de Isabel, demonstrando o desejo de muitos deles de reunir os pais separados.

Devido ao envolvimento de todos na redação do final da história, não conseguimos encerrar a atividade com eles. Foi necessária mais uma intervenção para contar o final da história e ler as demais produções dos alunos. Em algumas redações apareceu claramente a questão do amor sexual. Para se ter uma ideia de como representaram suas fantasias a esse respeito, reproduzimos uma de suas frases: – *"Então o Fernando jogou pétalas de rosas na cama da mãe de Isabel e eles tiveram uma relação sexual"*.

Nas leituras feitas das redações dos alunos que se mostraram mais agitados durante as intervenções, temos algumas observações a fazer. O problema da alfabetização de alguns jovens é preocupante, daí o incômodo demonstrado por alguns deles perante uma atividade centrada na leitura de textos. Como até o momento as dificuldades de aprendizagem dos alunos foram camufladas pelo sistema de avaliação, que praticamente inexistia naquela escola, quando esses alunos enfrentam situações em que são expostas as fragilidades de sua formação, sobre as quais, aliás, não têm nenhuma responsabilidade, ficam bastante acuados e constrangidos, muitos deles tentando se esconder atrás da bagunça e brincadeiras. E o pior é que são justamente eles os mais expostos aos mandos e desmandos da polícia e dos traficantes.

Daí a importância de recuperar a história do *hip-hop* junto a esses alunos, uma vez que, em São Paulo, teve um papel fundamental para a formação da juventude pobre e negra da

periferia da cidade. Segundo relato de algumas de suas lideranças, nas décadas de 1980 e 1990, promovia-se bailes, tanto para dar vazão, por meio de suas músicas e danças, ao inconformismo daqueles jovens em relação a tantas injustiças que atravessavam suas vidas, como era uma forma de preservá-los da exposição ao tráfico e à violência da polícia. Para tanto, reservavam espaços de discussão e até mesmo de estudos acerca das condições histórico-sociais que determinavam suas vidas.

Dai nossa ideia de ter convidado um representante do movimento *hip-hop*, o *b-boy* Mateus, dançarino de break, um dos elementos deste movimento.

O amor líquido e o emaranhado das relações entre as gerações...

A propósito das intervenções em sala de aula sobre as relações amorosas na adolescência a Prof^a. L.⁸³, que acompanhou com interesse as intervenções, ponderou o seguinte em seu relatório:

O papel do educador como uma possível referência para esses jovens que experimentam situações familiares, mais ou menos conflituosas, mas que, independentemente desse fator, Freud (1914, 2001)⁸⁴, em seus estudos, já concluía que o que fica em nossa memória são algumas figuras de nossos professores de infância e não do conteúdo em si que ministravam. Querendo ou não, somos investidos dessa responsabilidade de atuar como suporte (psíquico) de nossos alunos, sem deixar de considerar que somos também representantes de um serviço público que atua com milhares de jovens.

Reproduzo, a seguir, as considerações da Prof^a. L. acerca das transformações da intimidade e de como estariam interferindo na qualidade da relação entre as gerações, que podem esclarecer muitos dos dramas vivenciados pelos adolescentes:

⁸³ É preciso considerar que esta professora de Biologia sempre gostou de trabalhar com os jovens a questão da sexualidade, mas o fazia sob um viés muito biologizante, conforme ela mesma reconheceu, o que já estava se modificando em suas práticas.

⁸⁴ FREUD, S. (1914). Sobre la psicologia del colegial (Sigmund Freud, *Obras Completas*, vol. 13). Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001, pp. 243-250.

“A escola pública passou a ter uma função também de amparo social, orientação e de suporte psíquico nessa fase de transição do mundo da criança para o mundo adulto”.

A mudança da estrutura familiar em razão da transformação da sexualidade favorece relações mais frágeis e menos duradouras, fazendo com que qualquer aproximação do outro possa suscitar o receio de se deixar exposto em sua intimidade. De outro lado, ao reduzir a diferença entre as gerações, surgem algumas dificuldades na estruturação psíquica desse adolescente que tem como referência um adulto, que também não conseguiu lidar com suas relações amorosas. No filme *As meninas* (2006), pode-se identificar os reflexos dessa pouca delimitação entre as gerações, quando mãe e filha ficam grávidas simultaneamente e parecem enfrentar angústias muito semelhantes. Zygmunt Bauman, em seu livro *Amor líquido*⁸⁵, reflete muito bem sobre essa questão de relacionamentos frágeis, sustentando que sintomas como depressão, bulimia, alergias e até mesmo as crises conjugais pós-parto parecem ser específicas da nossa “modernidade líquida”, em que o sexo se tornaria “autossustentável”. O autor faz referência ainda à questão da proximidade virtual tomando o lugar da não virtual, o que muitas vezes torna mais líquidos ainda os relacionamentos, uma vez que são, de certa forma, atados e desatados os laços amorosos e de amizade a uma distância “segura” entre os envolvidos.

Perguntamo-nos em que medida os adultos estão conseguindo fazer do outro, assim como de si mesmos, apenas um objeto de prazer imediato, facilmente descartável, sem deixar sequelas em sua própria estruturação psíquica e, como consequência, comprometendo a possibilidade de ser referência para as futuras gerações.

Não se pode esquecer que o adolescente, por sua vez, conforme sustenta Jeammet e Corcos em seu livro, *Novas problemáticas da adolescência: evolução e manejo da dependência* (2005c)⁸⁶, está se deparando com muitas mudanças que o desestabilizam. As transformações do corpo do adolescente, por exemplo, independem de sua anuência, daí seu corpo ser percebido como algo que foge ao seu controle, remetendo-o a uma situação de passividade tal, que o leva a uma atuação como forma de revertê-la em seu contrário. A passividade pode ser enfrentada pelo jovem através de uma revolta surda, recusando-se a aceitar essa nova condição, o que muitas vezes o leva ao limite da vida e da morte (como os

⁸⁵ Bauman, Z. *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

⁸⁶ Jeammet, Ph. e Corcos, M. *Novas problemáticas da adolescência: evolução e manejo da dependência*. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2005c.

casos de bulimia, anorexia e tentativas de suicídio). Considerando que o corpo do adolescente é o representante das figuras parentais e pode ser experimentado como incestuoso, a aproximação do adulto torna-se muito ameaçadora, o que o conduz ao *paradoxo inelutável: precisa do adulto para concluir suas identificações e se fortalecer, mas teme essa aproximação por senti-la como uma ameaça à sua autonomia*. Tudo isso torna muito turbulenta a convivência entre adultos e adolescentes, embora extremamente importante, seja no ambiente familiar, seja no ambiente social ou escolar, uma vez que é fundamental para o adolescente que o adulto sirva como parâmetro e como suporte de sua caminhada em direção ao mundo adulto.

Em meio a tantas adversidades próprias da adolescência e tantas transformações da sociedade contemporânea, perguntamo-nos quando o mundo adulto se aperceberá da importância de sua participação na estruturação psíquica dos adolescentes, retomando sua responsabilidade e equilíbrio em seu papel de orientador e alicerce para esses jovens que não estão encontrando outras saídas e fazem de seu próprio corpo um instrumento de poder de si mesmos, realizando mutilações em seus corpos, provocando doenças como bulimia e anorexia ou, pior, tirando suas próprias vidas.

No caso dessas jovens, engravidar era não apenas uma forma de sair de uma posição passiva frente às transformações de seu corpo, mas também um modo de fazer face às exigências da esfera familiar, que as obrigava a trabalhar em casa cuidando dos irmãos. E, desse modo, “cuidariam de seus próprios filhos”.

Os textos feitos pelos adolescentes mostram, de certa maneira, a ilusão de relacionamentos com finais felizes, tanto dos personagens, Isabel, Cristiano e Fernando, como em relação aos pais separados de Isabel, que em alguns trabalhos apareceram fazendo as pazes e voltando a morar juntos.

“A visão ainda romântica dos relacionamentos está presente nessa fase da adolescência possivelmente nos indicando, cada vez mais, a dificuldade que eles sentem diante da fatuidade dos relacionamentos humanos impostos na época presente”, conforme bem observara a Prof^a. L.

*Uma reflexão teórico-metodológica a-posteriori*⁸⁷

Nossas intervenções deram vida, por meio das expressões plásticas e musicais dos alunos, ao olhar abafado dos professores sobre sua própria realidade de trabalho, ao mesmo tempo em que colocava em relevo a realidade dos alunos daquela comunidade encravada no seio de um dos bairros mais ricos e luxuosos da capital.

A metodologia utilizada nestas intervenções procurou combinar o método do “olhar participante” (cf. Amaral, 2007) em sala de aula com o princípio das “*comunidades interpretativas*”⁸⁸ (Boaventura Santos, 2005), constituídas ao longo das reuniões realizadas após as intervenções entre os membros da equipe, que pressupunha a preparação teórica e emocional dos agentes escolares para desenvolverem uma escuta e um olhar atentos em direção aos reclamos dos jovens. Para que isso ocorresse, conforme bem salientara Nakashima, “tornar-se-ia necessário que não apenas os pesquisadores universitários adotassem este ‘olho participante’, mas também o corpo docente da escola, em especial os professores, que estão em constante contato com os alunos” (Nakashima, 2009, p. 157).

É preciso observar, no entanto, que essa metodologia fora construída em meio ao próprio processo de elaboração de nossa pesquisa. Orientados pela visão ampliada da contestação juvenil anunciada por Canevacci, juntamente com a equipe de professores e orientandos, descortinou-se para a equipe, todo um universo de culturas juvenis apreciadas pelos alunos, tais como: músicas sertanejas, forró, pagode, que, em princípio se incluíam no gênero de cultura popular, não propriamente como expressão legítima do homem rústico brasileiro, como sustentara Bosi (2001), mas como resultado de uma hibridação entre os costumes tradicionais e aqueles ditados pela indústria cultural. Uma diferença deve ser apontada em relação aos gêneros *rap* e *hip-hop*, que tem resistido à cultura de massas, denunciando a opressão e a discriminação que recaem sobre o jovem pobre, sobretudo negro, na periferia das grandes cidades. Como teremos a oportunidade de analisar mais de perto,

⁸⁷ *Nachträglichkeit*, traduzido entre nós por posterioridade ou *a-posteriori* e em francês, por *après-coup*, foi um termo empregado por Freud para se referir a uma dada noção de temporalidade e de causalidade psíquicas que remete à ideia de remodelação dos traços mnésicos de uma dada experiência em função de um novo grau de desenvolvimento e de compreensão adquirido a partir de novas experiências (cf. Laplanche, J. e Pontalis, J.-B. *Vocabulário da Psicanálise*. S.P, Ed. Livraria Martins Fontes, 1985, pp. 441-445).

⁸⁸ “*Comunidades interpretativas*”, segundo Boaventura de Sousa Santos (2005), seriam comunidades que, por meio de “uma abertura ao outro” e do esforço dialógico e argumentativo de seus integrantes, possibilitariam uma reconceitualização de práticas e currículos no interior de uma instituição, no caso, a Universidade. Acreditamos que as comunidades interpretativas possam ser efetivas também no interior da própria escola, seja do Ensino Fundamental ou Médio.

ficou claro que, do mesmo modo como nasceu o *rap* e o *hip-hop* nos EUA como forma de contestação do jovem negro urbano, entre os jovens da escola, muitas de suas músicas e letras eram um apelo para que os retirássemos do crime e do tráfico, oferecendo-lhes alguma perspectiva de “vida digna”.

No que se refere às questões relativas à sexualidade, havia uma relação mais livre, inclusive de preconceitos, dos jovens com sua sensualidade, em relação aos costumes de uma dada geração de classe média, o que criou embates entre os *mores* dos alunos e dos professores, uma vez que os primeiros não conferiam o mesmo peso que os segundos ao forte apelo sexual das letras das músicas e das danças suscitado pelo *funk* popular⁸⁹. Em relação à gravidez precoce (observada já desde os 12 anos), embora muitos considerassem ser um modo de abortar a adolescência, prejudicando sua liberdade, além de comprometer os estudos e até mesmo seu futuro, nem sempre era vista como assustador, podendo até ser experimentada como algo bom, se houvesse amor entre o garoto e a garota, e, sobretudo, quando contavam com apoio familiar. Não se pode negar, entretanto, que a ameaça de gravidez começava a preocupar os jovens, fazendo com que muitos deles associassem a sexualidade com o desaparecimento da leveza própria ao amor adolescente, substituindo-a pelas responsabilidades do mundo adulto, às quais atribuíam ideias como: “virar homem”, “trabalhar”, “assumir a criança”, “prover a família”, “tornar-se mulher”. A prevenção, embora estivesse presente no imaginário juvenil, parecia distante da prática sexual entre os adolescentes, o que prejudicava aquilo que mais apreciavam, ou seja, o campo da experimentação amorosa, traduzida pelo “ficar”, “namorar gostoso”, “curtir as baladas”, etc.

As manifestações polissensoriais dos adolescentes que se manifestavam de modo caótico e barulhento ganharam sentido diante deles próprios, ao começarem a substituir um verdadeiro solilóquio em que muitos deles se encontravam mergulhados por músicas de *rap* – os mensageiros de protesto dos jovens pobres das metrópoles. E as garotas, com sua sensualidade irreverente, exigiam de todos um olhar atento voltado para as suas necessidades – e o direito a terem um espaço para serem mulheres – que fosse capaz de ver nelas o avesso do que diziam as letras *funks* que tocavam ao fundo, todas degradando a imagem feminina. E, claro, atingiram em cheio o coração da escola, que parecia há muito não escutá-los – ou seja, a burocracia, a direção e até mesmo os professores (a maioria só vinha pensando em remoção e aposentadoria). Os professores, por sua vez, tiveram a oportunidade de ressignificar suas

⁸⁹ Cf. assinalou muito bem a Profª. M.R., em seu relatório final de nossa pesquisa de melhoria do ensino público (FAPESP, 2006/2008).

experiências e, sentindo-se apoiados – intelectual, emocional e politicamente – reassumiam a autoridade ameaçada. Ou melhor, passaram a repensá-la continuamente.

Com afirma Georges Bataille, em seu livro *A experiência interior* (1954, 2004a): “A experiência interior responde à necessidade de pôr tudo em questão, sem descanso admissível. Mas esta experiência nasce do não saber e nele permanece decididamente” (Bataille, 2004a, p. 15). O autor está se referindo ao experienciar sem juízos prévios, sem julgamento moral, em direção ao desconhecido. *Experiência que ele vincula à autoridade e, ao mesmo tempo remete ao seguinte paradoxo: fundada sobre o questionamento, põe em questão a própria autoridade. Uma autoridade que se define por ser capaz de se colocar incessantemente em questão. De outro lado, uma autoridade que implica o rigor de um método, a existência de uma comunidade.*

Um método que se abre, de acordo com a releitura de Massimo Canevacci (2005b), para o olhar participante de Eros – que olha e se deixa olhar – que, por sua vez, promove o encontro com a experiência do desconhecido e refunda a autoridade.

Inspirando-nos nessas ideias sobre o método, acreditamos que, ao constituir um campo de experiência que permita o encontro do mundo juvenil e de suas formas de expressão culturais, em meio a suas duras experiências de subjetivação/dessubjetivação, com o conjunto de professores e direção da escola, seja possível produzir rupturas e até mesmo abrir fendas nos discurso e práticas do cotidiano escolar. Condição, a nosso ver, essencial para o fortalecimento do corpo docente e de sua autoridade. E, desse modo, gerando melhores condições de subjetivação para aqueles alunos, assim como de transmissão para o docente.

E, no plano da reflexão teórica, quais seriam as ressonâncias dessa experiência? Particularmente no que diz respeito ao tema da autoridade, como repensá-la a partir das ideias de M. Canevacci?

VI.1. Em direção a uma epistemologia *sui generis*: o método psicanalítico como ruptura de campo e de construção de uma nova tessitura da experiência

Seria importante assinalar os pontos em que se tocam e em que se separam, de um lado, a teoria dos campos, particularmente da ideia de ruptura de campo, e de outro, as formas de pensar dos autores mencionados e de como consideramos que a psicanálise possa avançar na leitura da dimensão sociocultural contemporânea a partir do estudo do particular.

A ideia de ruptura de campo como algo imanente ao ato interpretativo (vivido como processo), que vem associada a um estado de irrepresentabilidade transitória como condição do surgimento de novas representações que dariam corpo à prototeoria do sujeito, a nosso ver, se distancia da interpretação simbólica e rompe de algum modo com a própria noção de sujeito. Herrmann faz, no entanto, uma distinção entre a divisão constitutiva do descentramento do Homem psicanalítico (ou do sujeito do inconsciente) e aquela que advém das injunções da sociedade contemporânea. Segundo o autor, estamos diante de um verdadeiro descompasso entre o avanço tecnológico e a própria possibilidade de absorção/metabolização por parte das forças sociais, o que segundo ele, estaria gerando o sentimento de “*desrealização do real*” que, no plano do indivíduo, tem se traduzido por uma existência perene e fugidia. E por que não? *Pela necessidade de criar realidades aparentemente mais reais do que a própria vida dos sujeitos*. Análise que confere uma dimensão histórica à ideia de descentramento do sujeito da consciência e que pode nos auxiliar a entender sob outro ângulo os atos e modos de funcionamento-limite particularmente dos jovens adolescentes de hoje.

De algum modo, a noção de “culturas juvenis polifônicas e polissensoriais” pode ser empregada como forma de iluminação recíproca, tanto das tendências do todo, quanto em relação ao modo de funcionamento psíquico individual.

Uma ruptura de campo que, na escola onde realizamos a intervenção junto aos alunos e professores, provocou verdadeiras comoções, sobretudo dentre os professores e o corpo administrativo da escola perante os questionamentos suscitados pelo contato com os jovens e suas formas de expressão cultural.

Procuramos fazê-los ver quão distante se encontrava a escola do universo juvenil, particularmente daqueles que vivem à margem das metrópoles. E que eventualmente as atuações-limite (entre o dentro e o fora, entre a vida e a morte, entre o humano e o desumano) a que muitos deles são levados por viverem sob o “*regime do atentado*”⁹⁰, representam possivelmente a única forma possível ou um modo desesperado e desesperançoso de conter e

⁹⁰ Deslocando, ao menos em parte, essa noção para o campo de crítica da cultura, uma vez que a dimensão transferencial, se existe é de outra ordem, proponho noutros artigos (Amaral, 2003, 2005) que a noção de “regime do atentado” – a partir da qual Herrmann (1982) propõe uma análise do terrorismo de Estado como sendo o avesso do ato terrorista, ou conforme o meu entendimento, de todo ato-limite (que se situa no limite do Estado de Direito, ou no limite entre a vida e a morte, ou entre a sanidade e a loucura) – seja considerada menos uma teoria e mais uma prototeoria. Esta poderia funcionar como noção direcionadora do ato interpretativo de determinados fenômenos da cultura da contemporaneidade, que se fazem presentes não apenas no campo da vida pública, mas também das relações intersubjetivas.

até mesmo de dar contornos a uma tentativa falhada de ser sujeito. A nosso ver, o projeto de modernidade forjado autoritariamente pelo processo de globalização tem aberto fendas que parecem incidir nas diversas esferas da vida em sociedade, atingindo tanto a qualidade das relações pessoais, como as formas de comunicação interpessoal e, evidentemente as instâncias de socialização das crianças e adolescentes (a família, a escola, a indústria cultural, etc.). Enfim, que têm incidido na própria constituição do sujeito psíquico, além de acarretar sérias consequências para o pensar psicanalítico, se o tomarmos essencialmente como método crítico de interpretação da cultura.

Parte 3: A “eróptica” como método de interpretação

VII. Da antropologia de Canevacci à filosofia dionisiaca: de Bataille a Nietzsche, uma inversão no tempo?

Como afirmamos no início deste trabalho, interessava-nos investigar uma “ruptura” possível “de campo”⁹¹ na cultura escolar que poderia ser provocada pelas culturas juvenis, não somente aquelas vistas como claramente de protesto, mas também toda e qualquer recriação ou “hibridação”⁹² possível realizada pelos jovens, consciente ou inconscientemente, entre as culturas populares, as juvenis de vanguarda, e aquelas veiculadas pela mídia. Com a preocupação de fazer um recorte epistemológico que acompanhasse os movimentos e metamorfoses do objeto, propusemo-nos a investigar os fundamentos teórico-metodológicos da “eróptica” de Canevacci, que, por sua vez, se apoiava amplamente na combinação entre o olhar e o erotismo, tal como concebidos por Bataille.

Vejamos, então, o que pudemos investigar em algumas obras de Bataille, que pudesse oferecer subsídios para uma abordagem epistemológica inovadora, capaz de apreender a potência crítica das manifestações culturais juvenis, ao mesmo tempo em que sua leitura poderia significar para os professores uma possibilidade de um olhar amplo e aberto ao campo de interesses dos alunos.

O dia em que discutimos o erotismo, segundo Bataille...

Neste dia, a nova coordenadora esteve presente e nos ajudou bastante a avançar na discussão. Desde o início de nossa pesquisa, dissemos que nosso método de pesquisa baseava-se na “eróptica” de Canevacci, antropólogo italiano que vinha se dedicando ao estudo das manifestações culturais da juventude contemporânea. Por isso, propusemo-nos a compartilhar com os professores nossas leituras de algumas obras de Bataille, de maneira a compreender melhor a ideia do “olhar participante de Eros”, inspirador do método etnográfico adotado por

⁹¹ Como já foi dito, *ruptura de campo*, segundo Herrmann (1991), no sentido psicanalítico, significa fazer emergir novos sentidos (conscientes e inconscientes) das práticas e discursos, capazes de ressignificá-los.

⁹² Esta temática foi amplamente trabalhada pela mestrandia Maíra Soares Ferreira em seu trabalho de campo nessa mesma escola. Um dos trabalhos que mais a auxiliou em sua investigação acerca dos hibridismos poéticos cultivados pelos jovens foi o estudo de Herom Vargas: *Hibridismos musicais de Chico Science & Nação Zumbi* (Intervenção Editorial, 2007).

Canevacci para se aproximar das culturas juvenis pós-modernas. Detivemo-nos particularmente na leitura de *A experiência interior* (2004a)⁹³, depois de salientar que sua obra de ficção literária, *História do olho* (1979)⁹⁴, contivesse mais claramente a essência do método proposto por Canevacci.

Alguns comentadores sugerem que Bataille⁹⁵, filósofo do século XX, teria se deixado tocar por tudo que havia de mais irreverente e revolucionário no campo da cultura, sem se engajar, entretanto, inteiramente em um movimento ou corrente filosófica ou literária, dedicando-se, em 1922, ainda jovem, aos estudos de religião e teologia. Após uma crise de misticismo, teria se “internado” junto aos beneditinos, posição que abandonou um ano depois, ao entrar em contato com a obra de Nietzsche, em 1923, com a qual ficou fascinado, porém, sem se tornar um discípulo do mesmo. Aproximou-se do movimento surrealista, mantendo com ele, ou mais especificamente com André Breton, uma relação de proximidade, embora tensa e conflituosa. Fez análise com Dr. Borel, entre 1926 e 1927, sobre a qual faz menção em seu ensaio literário, *História do olho*, publicado inicialmente em 1928, obra em que também faz referência à experiência mística.

Salientamos que, para quem lesse *História do olho* (1979), uma espécie de ficção literária de cunho filosófico, seria possível ter uma ideia do método proposto pelo autor: em que o sujeito que escreve (o narrador) se mistura com o objeto (os personagens), representado, no romance, por um grupo de jovens que experimenta sua vida erótica no limite, entre a vida e a morte, entre a razão e a loucura. Uma experimentação da escrita que aponta para a fusão entre sujeito e objeto, dando-nos uma ideia do que seria fazer a verdade explodir por dentro, no limite (ideia que será retomada por Canevacci a propósito da etnografia do olhar dirigida para as manifestações culturais juvenis).

Começamos pela discussão de *A experiência interior* (2004a), uma obra que paradoxalmente, a despeito do título da obra, aponta para uma espécie de fusão entre o interior e o exterior, o sujeito e o objeto, e como sustentara o editor, que toma o desconhecido como objeto e se comunica por meio da experiência interior com um sujeito abandonado ao “não saber”.

No prefácio, Bataille levanta uma questão importante para o homem moderno, que

⁹³ Bataille, G. (1954) *L'expérience intérieure*. Paris: Gallimard, 2004a.

⁹⁴ Bataille, G. (1928) *Histoire de l'oeil*. Paris: Gallimard, 1979.

⁹⁵ As informações acerca da produção do Bataille (1897-1962) foram investigadas a partir do livro: Arnaud, A. et Excofon-Lafarge. *G. Bataille*. Paris: Ed. du Seuil, 1978.

será objeto de reflexão da psicanálise contemporânea: *Como se pode apaziguar no Homem “o desejo de ser tudo”?* Elenca diversas vias: *o sacrifício, o conformismo, a astúcia, a poesia, o esnobismo, a revolta, o dinheiro, a vaidade...* Para encobrir no fundo o sofrimento de não poder ser tudo, de ter mesmo limites muito estreitos. Critica a moral kantiana por considerar suas exigências “solenes” como reflexos das dificuldades de se admitir este sofrimento.

No intuito de se contrapor exatamente ao desejo de ser tudo é que propõe a experiência capaz de pôr tudo em questão. Tal experiência, que o autor denomina “*experiência interior*”, nasce do não saber e do sentimento de insuficiência diante do desconhecido. Adverte-nos que essa experiência em nada apazigua, daí considerar esta obra “*um tratado da desesperança*”, uma vez que se refere à possibilidade de experienciar sem juízos prévios, sem julgamento moral e permanecer decididamente na posição do não saber. Sugere, por fim, a existência de um ponto em que dois tipos de conhecimento – o emocional e o discursivo – até então concebidos como estranhos um ao outro, possam se encontrar, conferindo, assim, uma consistência inesperada a essa ontologia (refere-se à experiência do riso, ou do êxtase do riso como sendo esse ponto de encontro).

– *O autor estaria se referindo aqui a uma experiência-limite (ou do excesso)? E com que intuito?* – perguntamo-nos.

Por meio dessa experiência, de acordo com os comentadores, Arnaud e Excoffon-Lafarge (1978), o autor pretendia criticar não apenas as crenças religiosas, mas toda e qualquer pressuposição dogmática. Para tanto, propôs uma experiência que se deixasse conduzir onde fosse, sem definir uma finalidade prévia, que nascesse do não saber e nele permanecesse.

Aqui fizemos uma pausa para refletir sobre essa atitude de despojamento, não dogmática, que a adoção desse método sugeria, e quão difícil era levar adiante essa postura seja diante dos alunos, seja dos professores e mesmo da comunidade, embora fosse essa a nossa intenção.

Tomar a experiência (interior) de abertura para o outro como única fonte de autoridade do conhecimento era o grande desafio. Uma autoridade, porém, que implicasse o rigor de um método e a existência de uma comunidade. Mas a pergunta colocada pelo autor era se a experiência fosse ela mesma autoridade, se não remeteria, ao mesmo tempo, ao paradoxo: fundada no questionamento, punha em questão a própria autoridade. E, uma vez que se tratava da autoridade do homem, acabava pondo em questão ele mesmo (o sujeito) em última instância.

Refere-se a uma experiência que só pode ser vivida a partir de dentro, como um transe, terminando por unir o que o pensamento discursivo tende a separar, produzindo a fusão entre sujeito e objeto. A experiência de “si mesmo” obtém-se, assim, não se isolando do mundo, mas se constituindo como lugar de comunicação, de “fusão do sujeito e do objeto”.

Como a experiência interior se aproxima da experiência erótica...

A experiência interior se obtém pelo êxtase que, por sua vez, é sinônimo de comunicação, em oposição a qualquer fechamento sobre si mesmo. Uma experiência que só é atingida pela contestação do saber (“*Estaria se referindo ao saber discursivo e dogmático?*”, perguntamo-nos). E à qual se tem acesso por intermédio da dramatização aliada à vontade de não se ater ao enunciado e, assim, deixar-se levar por contágio, recorrendo à sensação não discursiva. Exorta a importância do método dramático por se tratar de uma forma de ir além daquilo que se sente naturalmente. Ou seja, impulsionar a vivência do limite como forma de entrar em contato com o que há de humano em cada um de nós.

Um método que, conforme salientamos no início, pareceu-nos bastante adequado à apreensão das culturas juvenis, que tendem a encontrar na dramatização da experiência uma forma de expressar a vida que habita seus corpos e mentes.

A ideia de Bataille é no sentido de dar vazão a uma parte do Humano que não é drenada pelas palavras – aquilo que em nós permanece mudo, que nos escapa e é, mesmo, inapreensível.

Para ele, a filosofia só faz sentido desde que se ligue à experiência interior que, por sua vez, não existe sem uma comunidade que a compartilhe, do mesmo modo que não há conhecimento sem uma comunidade de pesquisadores. Menciona, nesse sentido, sua afinidade com Nietzsche, chegando a afirmar que é do sentimento de comunidade com esse filósofo dionisíaco que nasceu seu desejo de comunicar o que pensa. Nele encontrara o sonho do desconhecido, a recusa de ser tudo, a crueldade e a fecundidade natural; enfim, a concepção do homem como sustentaria “*um filósofo bacante*”. Em seguida, expõe como a experiência vivenciada no limite do suplício aproxima o prazer erótico da experiência da morte.

Nesse ponto, discutimos como as noções de pulsão de vida e de morte⁹⁶, concebidas

⁹⁶ Freud, em *Para além do princípio do prazer* (1920, 2001), elabora sua última teoria das pulsões, contrapondo as pulsões de vida (eróticas e de autoconservação) às pulsões de morte ou de destruição. Enquanto as primeiras tenderiam a conservar a vida e a reuni-la em unidades maiores (um movimento presente tanto na ontogênese do

por Freud, se aproximariam de algum modo desta concepção do erotismo tal como sustentada por Bataille, a partir da qual Canevacci defende ser possível ter um novo olhar sobre as culturas juvenis “extremas”, que apontam para um recriar-se no limite entre a vida e a morte, tão bem descritas na ficção literária – *História do olho* (1979). Note-se que Bataille, diferentemente de Freud, sustenta uma espécie de “pulsão erótica de morte”, o que é diferente do entrelaçamento entre as pulsões admitido por este último no sadomasoquismo, por exemplo.

Nesse momento retomamos nossas discussões sobre o rap apresentado pelos alunos da 8ª série no ano anterior e a dança erotizada das garotas que fizeram a apresentação do estilo “funk”. Salientou-se como, no ano anterior, foi difícil para muitos dos professores que participavam de nosso grupo de pesquisa compreender que ambas as manifestações – o rap que apontava para uma mensagem que se situava no limiar entre o lícito e o ilícito, e o funk, que parecia situar-se entre a livre expressão erótica daquelas garotas e sua vulgarização tal como veiculada pela mídia. Mas o que nos pareceu interessante das ideias de Canevacci, quando repensadas a propósito da realidade daqueles alunos, é que provavelmente o único modo encontrado pelos jovens para exprimir seu inconformismo com o existente era mimetizando o que a mídia oferecia como imagem deles e, com isso, fazendo explodir por dentro uma verdade inerente às suas tão sofridas existências.

Uma das professoras fez um depoimento para nos dar uma ideia de quão difícil era, às vezes, lidar com a irreverência dos alunos. Disse-nos que no meio de sua aula um aluno arrotou e que, nesse momento, não teve como ter outra reação a não ser lhe dizer que “seu comportamento lhe fez lembrar menos o comportamento de um menino e mais de um porco!”.

Perguntou-nos como deveria reagir. A coordenadora pedagógica que felizmente estava conosco correu em nosso auxílio dizendo que o melhor teria sido que respondesse dentro do campo do conhecimento, dizendo, por exemplo, que em algumas culturas era sinal de boa educação arrotar após uma refeição. Mas que aqui, na escola, não tínhamos esse costume. *Eu salientei que essa era uma forma de responder à irreverência do aluno com humor e com respeito a costumes e culturas diversas e assim manter-se na posição de professora, sem se deixar tomar pela provocação.* Pois além de provocação, o aluno parecia exigir um olhar que se deslocasse de uma posição acima dele e o visse de acordo com sua própria realidade vivida.

Depois de uma discussão acalorada, ficamos de fazer ainda uma apresentação das

psiquismo individual, como na filogênese, ou seja, na história da civilização), as segundas tenderiam à sua destruição e ao retorno ao estado inorgânico, enfim, à quietude, à morte.

ideias de Nietzsche apresentadas em seu livro *A visão dionisíaca de mundo*, que teria inspirado Bataille a pensar o erotismo. Mas ainda tínhamos um caminho a percorrer com este autor tão irreverente. Interessava-nos adentrar um pouco mais em sua concepção de experiência interior, em que se confundiam o interior e o exterior, o êxtase, a dor e a angústia de morte.

O êxtase, a dor e a angústia de morte

Na primeira parte do livro, denominada *Esboço de uma introdução à experiência interior*, Bataille apresenta a “experiência interior” como algo muito próximo do que se chama de “experiência mística”: os estados de êxtase e de alegria. Mas, prefere o primeiro termo pelo fato de se distanciar da experiência confessional, referindo-se muito mais a uma *experiência originária*, “nua”, “livre de apegos” (*de vínculos*).

Na segunda parte, intitulada *O suplício*, começa o capítulo primeiro, com a seguinte declaração: “*Eu vivo de experiência sensível e não de explicação lógica*”.

Em seguida, relata a experiência-limite de estar sendo sufocado dentro de um saco de plástico para experimentar algo análogo ao suplício, em que todas as possibilidades se extinguem e se experimenta algo próximo do “impossível”.

Pondera que a filosofia não é sinônima de suplicação, porém sem ela, sem angústia, sem suplício, não há questão, nem resposta concebível.

Em um parágrafo, resume as relações necessárias que estabelece entre o excesso, a desesperança, o erotismo e o suplício:

Sentimento de cumplicidade entre: o desespero (desesperança), a loucura, o amor, o suplício. Alegria inumana, encavalada (*échevelée*), da comunicação, ou seja, desespero, loucura, amor e ainda: riso, vertigem, náusea, perda de si até a morte (Bataille, 2004a, p. 49).

O orgasmo que os franceses designam como “*la petit mort*”, que liga o erotismo à morte, faz parte do excesso que acompanha a experiência erótica. Esta, por sua vez, é fruto da transgressão da experiência interior.

Em seguida, esclarece o que entende por desespero/desesperança, a sensação de estar “desfeito”, respirando um “*odor de morte*”, ao mesmo tempo, “pesado, dedicado ao seu destino, amando-o, não desejando mais nada” (Bataille, 2004a, p. 51). A completude da felicidade (*le comble de la joie*) não é a felicidade, uma vez que já se sabe quando será o seu fim, porém, quando se está mergulhado no *desespero*, *sente-se apenas que é a morte que virá: a ausência da esperança, de todo engano* (cf. Bataille, 2004a, p. 51).

Bataille nos impulsiona à *vivência do extremo*, que, num primeiro momento, parece ser inacessível, embora sem ele, observa o autor, a vida não passe de um grande engano. Mas, a qual vivência do extremo o autor está se referindo? Diz o seguinte a esse respeito:

“Por definição, o *extremo do possível* é este ponto onde, malgrado a posição ininteligível que ele tem em ser, um homem, se desfazendo de todo logro e medo, avança tão adiante que não se pode conceber uma possibilidade de ir mais além” (Bataille, 2004a, p. 52). E a angústia é a forma encontrada pela inteligência de conhecer o extremo do possível, que não deixa de ser expressão da vida tanto quanto o que advém do conhecimento.

E o que seria o extremo do possível?

O riso, o êxtase, a aproximação aterradora da morte, mas ainda, a náusea, a agitação do possível e do impossível, o suplício e por fim, a “absorção no desespero”. Viver o extremo do possível faz tudo se afundar: “o edifício da razão”, “um instante de coragem insensata” (Bataille, 2004a, p. 52).

Deixa claro, no entanto, que a experiência interior é o contrário da ação. Para ele, a ação está inscrita no tempo adiado da existência, que surge no plano da reflexão, do projeto e do pensamento discursivo. A experiência interior é o ser sem adiamento (*sans délai*), o pensamento vivido.

E “*sobretudo sem objeto!*”, proclama Bataille de forma irreverente. “Não há mais sujeito=objeto, mas “*brèche béante*” entre um e outro e, na “brecha aberta”, o sujeito, o objeto são dissolvidos, há passagem, comunicação, mas não de um ao outro: um e outro perderam a existência separada” (Bataille, 2004a, p. 74).

Assim, esclarece a que veio sua ideia de experiência interior associada ao extremo do possível: *proceder à crítica radical da crença absoluta na razão ocidental*.

Podemos depreender dessa crítica de Bataille à razão ocidental uma ideia de homem moderno desesperançado – uma dimensão que o filósofo se propõe penetrar,

experimentando, ele mesmo, o próprio desespero, como condição do pensamento filosófico, envolvendo, portanto, uma experiência-limite –que supõe uma dimensão existencial muito próxima do que é vivido pelo adolescente hoje como condição de sua existência; questão que é trabalhada pelo psicanalista Jeammet (2005b) no sentido de permitir que a vivência de sofrimento agudo se converta em um recriar-se, assim como urge uma mudança dos rumos da sociedade atual. Uma questão, pois, filosófica da modernidade, que, por sua vez, envolve uma dimensão existencial do mundo contemporâneo que, acreditamos, possa ser repensada à luz de uma verdadeira “transvaloração dos valores” a que se pode ter acesso por meio da estética irreverente proposta pelas músicas de protesto dos rappers do movimento hip-hop, ou mesmo das danças e músicas eróticas funk, como veremos a seguir.

O lugar do erotismo no campo da experiência interior, segundo Bataille

Para abordar a questão do erotismo e suas relações com a experiência interior, recorreremos inicialmente à obra *O erotismo* (1954, 2004b)⁹⁷, para, em seguida, retomarmos as ideias do autor sintetizadas em uma de suas últimas obras, *As lágrimas de Eros* (1971)⁹⁸, cujo intuito parece ter sido o de propor uma espécie de conclusão aos temas sobre os quais se debruçou em suas obras anteriores.

Em *O erotismo* (2004b), encontram-se formuladas as ideias centrais do autor, mas aqui gostaríamos de enfatizar o modo como associa a dimensão dionisíaca do erotismo ao excesso e à transgressão. Pretendemos nos ater apenas à primeira parte, intitulada *O interdito e a transgressão*.

Na introdução, apresenta uma definição paradoxal do erotismo: “o erotismo é a provação (*approbation*) da vida até a morte” (Bataille, 2004b, p. 17). Uma definição que o autor encontra inspiração nas ideias de Sade que apontam para a íntima relação entre a vida libertina, o assassinato e a morte, como se este autor pusesse em relevo uma “sexualidade aberrante”, o que para Bataille não se restringe ao vício, podendo revelar a verdade e ser mesmo a “base de nossas representações da vida e da morte”.

⁹⁷ Bataille, G. (1954) *L'érotisme*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2004b.

⁹⁸ Bataille, G. (1961) *Les Larmes d'Eros*. Paris: Pauvert, 1971.

Pensando nos adolescentes que hoje experimentam o limite da vida e da morte em suas expressões eróticas e musicais, perguntamo-nos se, do mesmo modo que Bataille, na esteira do filósofo libertino, não estariam em busca da verdade do ser humano. E, ao mesmo tempo, procurando um sentido de continuidade de si – um sentido que, como veremos, para Bataille está muito mais próximo da morte – que suas vivências viram romper, uma vez que o mundo contemporâneo impõe a descontinuidade e a ruptura como ritmos a serem seguidos.

Para expor suas ideias acerca do erotismo, adverte logo de início *que a filosofia cometeu um erro ao se distanciar da vida. E são partes integrantes da vida, o erotismo e a morte.*

Embora Bataille refira-se a uma temática cara à psicanálise freudiana – que tratou do entrelaçamento do erotismo e da morte, por meio de sua última teoria das pulsões (de vida e de morte) – quando, por exemplo, aponta que o erotismo está em busca de um fim psicológico distinto do fim da reprodução, o faz, no entanto, sob um viés distinto da abordagem psicanalítica, ao salientar menos o objetivo da satisfação nele envolvido e mais o sentido de continuidade de si, que estaria presente nas experiências eróticas e da morte.

A reprodução, segundo Bataille, conduz à descontinuidade entre os seres, mas ao mesmo tempo põe em questão sua continuidade, ou seja, a morte. *A morte, por sua vez, que exerce uma fascinação no ser humano, assim como o sentido de continuidade que ela implica, domina o erotismo.* Este, por sua vez, pressupõe a fusão mortal dos amantes, o desaparecimento dos seres separados, que, paradoxalmente, é condição da gestação do novo ser. “O novo ser é ele mesmo descontínuo, mas ele traz consigo a passagem à continuidade, a fusão, mortal para cada um dos dois seres distintos” [que o geraram] (Bataille, 2004b, p. 20).

Essas ideias de Bataille podem nos oferecer outro ponto de apoio para se pensar a experiência dos adolescentes que fazem da vida um risco, sobretudo aqueles para quem a aproximação do outro anuncia o perigo da fusão, mortal, como diz o autor, por implicar no desaparecimento da separação entre os seres e a passagem à continuidade.

Por tudo isso o domínio do erotismo é o domínio da violência e da violação, a ponto de se perguntar: “O que significa o erotismo do corpo, senão uma violação do ser dos amantes?” (Bataille, 2004b, p. 24). Acrescenta, nesse sentido, que a paixão amorosa supõe, muitas vezes, para aquele que a experimenta, uma desordem tão intensa quanto a felicidade que ela envolve, podendo mesmo ser comparável ao sofrimento (cf. Bataille, 2004b, p. 26).

Ela supõe a infelicidade exatamente porque é a busca do impossível, ao procurar realizar aquilo que os nossos limites proíbem: “a continuidade de dois seres descontínuos” (Bataille, 2004b, p. 27).

O capítulo “*O erotismo na experiência interior*” salienta que o erotismo é apenas um dos aspectos da “vida interior do homem”. Em seguida, apresenta-o como sendo essencial para elucidar o campo do desejo. *Adverte-nos, entretanto, que embora se busque o objeto do desejo no exterior, ele responde à interioridade do desejo.* Há sempre um aspecto inapreensível que vai além da dimensão objetiva do objeto e que realmente “nos toca em nosso ser interior”⁹⁹. Mesmo que haja alguma subjetividade na vida animal, ela está dada, sem mais. Já a vida erótica humana põe o ser em questão, chegando a definir o erotismo como: “O erotismo é para a consciência do homem o que o coloca em questão” (Bataille, 2004b, p. 35).

A passagem da condição de animal à condição humana é marcada por um conjunto de condutas humanas fundamentais, como: o trabalho, a consciência da morte e a sexualidade contida. Esta última que se remonta à passagem da sexualidade sem pudor à sexualidade com pudor/vergonha, de onde decorre o erotismo.

Considera que esta definição do erotismo ainda se encontra marcada por elementos exteriores¹⁰⁰. O que lhe interessa do erotismo é o desequilíbrio provocado por ele a ponto de colocar o ser mesmo em questão, considerando este sim um aspecto da vida interior. Uma experiência que faz com que o sujeito se perca no objeto com o qual se identifica.

Em seguida, faz uma série de ponderações sobre o modo como concebe o conhecimento que, para ele, tem de “partir de dentro”. É nesse sentido que aproxima a experiência religiosa da experiência interior e do próprio erotismo, ao mesmo tempo em que faz ruir a concepção do cristianismo, que considera ter suprimido a experiência interior da religião. Salienta, entretanto, que “não se pode separar a experiência que tivemos do objeto de suas formas objetivas e de seu aspecto externo, nem de seu surgimento histórico” (Bataille,

⁹⁹ Herrmann, em sua obra *O divã a passeio* (1992), no conto *Rani de Chitor*, procura oferecer ao leitor uma ideia do que seja a experiência de humanização do desejo, por meio da metáfora do espelho: “Ele [o sultão] poderia ver sem ver, contemplar o semblante da rani num espelho e a segura distância, e assim elevar a tensão do desejo para sonhar por toda a vida com o reflexo arredo” (Herrmann, 1992, p. 73).

¹⁰⁰ Perguntamo-nos se aqui estaria dirigindo críticas a uma determinada compreensão da concepção psicanalítica e/ou psicológica da sexualidade, que aponta para uma finalidade exterior a ela mesma. Aliás, esta é uma preocupação de Freud desde os seus *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (2001), cujas tensões, em suas diversas edições, analisamos minuciosamente no artigo “Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade: um texto perdido em suas sucessivas edições?”, publicado em: *Revista Psicologia USP*, S.P., 1995, v.6, n.2, pp. 63-84.

2004b, p. 41), demonstrando como o interno e o externo são aspectos que se entrelaçam e definem a experiência.

Ressalta ainda que o conhecimento do erotismo e da religião depende de uma experiência pessoal e contraditória da interdição e da transgressão. *Recorre à dialética hegeliana* que estaria implícita na noção que advém do verbo em alemão, *aufheben*, envolvendo a ideia intraduzível de “*superação que mantém*” (*dépasser en maintenant*): ou seja, em que a transgressão nada tem a ver com o retorno à natureza, uma vez que supõe “suspender o interdito sem suprimi-lo” (Bataille, 2004b, p. 42), de onde derivariam a experiência do erotismo, assim como a experiência religiosa.

Assim como deveríamos fazer do erotismo uma experiência interna, do “ser em nós mesmos”, a busca da verdade dos interditos também deveria se dar em nós mesmos (refere-se aqui às interdições internas, considerando a angústia uma prova disto). Parece, aqui, fazer menção a algo muito próximo à primeira conceituação da angústia freudiana, ao se referir ao interdito que origina a angústia ¹⁰¹.

Por fim, compara a experiência interior à transformação da crisálida que, ao se metamorfosear, teria a consciência de se rasgar ela mesma por dentro e não como se fosse uma experiência exterior. *É bem nesse sentido que se pode depreender como se deva construir um método de investigação, tal como sugerido por Canevacci, capaz de contornar o objeto e rasgá-lo por dentro e com ele se metamorfosear.*

A explosão do erotismo e a questão da verdade

No capítulo “*Do sacrifício religioso ao erotismo*”, a questão que mais nos chamou a atenção para o nosso tema foi o *caráter revolucionário da carne (la chair)*. Salienta que o que há de comum entre o sacrifício e o amor é o fato de ambos revelarem a *carne*. *Esta seria o*

¹⁰¹ A primeira teoria da angústia foi elaborada por Freud particularmente nos artigos: *Neurose de Angústia* (1895, 2001), *Pequeno Hans* (1909, 2001) e na 25ª *Conferência sobre Angústia* (1917, 2001), cujas teses acentuavam a ideia de um *quantum* de libido desligada de toda representação e, correlativamente, das falhas do trabalho de elaboração psíquica, ou de simbolização capaz de reatar estes afetos desligados. A segunda teoria da angústia é apresentada por Freud no artigo *Inibição, sintoma e angústia* (1926, 2001), onde propõe uma mudança radical da perspectiva anteriormente defendida por ele: não é mais o recalque que provoca a angústia, fruto do afeto desligado da representação, mas é o sinal de angústia que provoca o recalque. Mesmo sem ter elaborado plenamente o conceito de Eu, Freud sugere em sua primeira formulação, que a angústia seria oriunda da efração dos limites do Eu pela libido não ligada. Já na segunda teoria, o Eu da 2ª tópica é o lugar explicitamente afetado pela angústia, ao mesmo tempo em que é fonte da mesma. Uma formulação que remete ao segundo plano a origem propriamente pulsional da angústia.

que em nós excede a lei da decência, é a expressão “do retorno da liberdade ameaçadora”, tão condenada e perseguida pela interdição cristã. Ao mesmo tempo, traz consigo a violência elementar que está na base da interdição.

Já no capítulo “*A pletora sexual e a morte*”, avança um pouco mais, ao procurar explicitar como podem ser associadas *as violências da morte e sexual, que teriam um duplo sentido*: “*De um lado, a convulsão da carne é tanto mais precipitada quanto mais se aproxima do desfalecimento, e de outro, o desfalecimento, com a condição que se dê um tempo, favorece a volúpia*” (Bataille, 2004b, p. 116). Ao mesmo tempo, aponta outro paradoxo: “*A angústia mortal não se inclina necessariamente para a volúpia, mas a volúpia, na angústia mortal, é mais profunda*” (Bataille, 2004b, p. 116).

Desse modo, evidencia em última instância a verdade revelada pelas máximas do Marquês de Sade que apontam para a intimidade entre a morte e a vida libertina, propondo-nos uma questão que paradoxalmente é intrínseca ao humano, além de demonstrar a violência que o constitui: *se o erotismo se abre para a morte e a morte é a negação da duração individual, “poderemos, sem violência interior, assumir a negação que nos conduz ao limite de todo o possível?”* (Bataille, 2004b, p. 31).

A esse respeito, na 2ª parte, salienta que *paradoxalmente é por meio da perversidade exaltada por Sade que o Homem toma consciência de sua própria violência. Quer dizer, o fato de os escritos de Sade terem revelado a antinomia entre a violência e a consciência, foi a condição para que fossem suspensas as negações provisórias e que o homem admitisse que aquilo que mais o revolta violentamente está em nós. Graças a ele, segundo Bataille, hoje se tem a consciência profunda do significado da transgressão.*

Perguntamo-nos se algo semelhante não ocorrera com a tradição da música afro-americana – da qual derivam o rap, o funk e o movimento hip-hop – para a qual o acesso à cultura sempre foi um ato de transgressão e de violência. O recurso do rap aos “atos de linguagem” para denunciar os abusos de poder da polícia e a discriminação – vociferando contra as injustiças com tamanho realismo que, muitas vezes, suas músicas são confundidas com uma verdadeira incitação à violência e ao crime – a nosso ver, foi uma forma de se desenvolver uma consciência profunda do significado pessoal e histórico da transgressão da cultura em particular para os afrodescendentes.

O funk carioca, com seu tom jocoso e sensual, contrapõe, por sua vez, ao excesso de agressividade dos bailes de corredor promovidos na comunidade, a vivência no limite da

*sensualidade poética/gozo sexual, sugerindo algo muito próximo da fusão ilimitada descrita por Bataille a propósito da experiência orgiástica*¹⁰².

A orgia, segundo a leitura de Bataille, ultrapassa a sexualidade animal, remetendo a sexualidade humana ao que há de mais arcaico, como: o frenesi, a vertigem, a perda da consciência, a fusão ilimitada dos seres em meio ao ritual. Nesse sentido, considera a orgia como parte do mundo sagrado e, de algum modo, do mundo natural, opondo-se totalmente ao mundo do trabalho. *Embora admita que o mundo sagrado seja a negação do mundo profano, como observa o autor, ele é determinado por aquilo que ele nega.* No caso, está se referindo ao significado do ritual no mundo arcaico vivido no meio rural que tem o costume na época da colheita de manter relações sexuais no campo. Toda a sua argumentação é no sentido de não aderir tão facilmente à interpretação usual de que o objetivo destes rituais seria o de obter uma boa colheita, portanto, determinado pelo mundo do trabalho. *Para o autor, embora possam manter com este uma relação simbólica, o trabalho tende a opor o mundo sagrado ao mundo profano. Em contrapartida, o movimento explosivo da transgressão contido nas orgias encontra-se determinado pela própria interdição que incide sobre elas*¹⁰³.

Seria interessante analisarmos a explosão que o *funk* carioca obteve, sobretudo nas metrópoles do Rio e em São Paulo, tornando-se especialmente entre as mulheres um modo de afirmação de si, se não seria uma forma de *transgressão moderna das jovens pobres das metrópoles* que se insurgem, na cena pública, com seu corpo erótico em suas danças e músicas orgiásticas, contra um interdito que, a despeito de vivermos em uma época de costumes mais liberalizados, ainda incide sobre elas, impedindo que construam suas subjetividades de maneira livre, em razão de sua submissão diante do poder masculino que associada à desvalorização que pesa sobre “os humildes” (como muitos dos alunos se identificaram), tem sido há séculos motivo de maior opressão e subjugação feminina.

As lágrimas de Eros, uma síntese das ideias do autor

¹⁰² Como sugerem os próprios nomes dos grupos de *funk*, aliás, bastante sugestivos: *As danadinhas*, *Preto de Elite*; de outro lado, os títulos de suas músicas, com seu tom jocoso, apresentando à moçada o prazer da brincadeira sexual: *Descontrolada*, *Faz gostoso*, 69, *frango assado*.

¹⁰³ Embora aqui se possa identificar a presença da negação dialética na interpretação de Bataille da relação entre o interdito e a dimensão orgiástica dos rituais sagrados, e reconheçamos que tal interpretação se distancie das ideias de Nietzsche a esse respeito, não há como negar a inspiração de Bataille neste último, sobretudo quando Nietzsche sustenta o caráter orgiástico da arte dionisíaca, onde se encontra o mais profundo “instinto de vida”, “o caminho do sagrado”, onde deveria se banhar a humanidade e assim dar uma verdadeira reviravolta em seus valores – tresvaloração dos valores ou, conforme a tradução, transvaloração dos valores (no original, *Umwertung aller Werte*). Uma ideia claramente presente em o *Crepúsculo dos ídolos* (Nietzsche, 2006b).

No prefácio da edição de *As lágrimas de Eros* (1971), J.M. Lo Duca sugere que Bataille deva ter sofrido muito cedo de uma angústia de morte, conduzindo-o a uma espécie de pânico interior que acabou marcando todo o corpo de suas reflexões. A esse respeito, diríamos que isso possivelmente teria contribuído para que o autor admitisse a dimensão arcaica do que ele chama de experiência interior, sendo a orgia ritualística sua expressão máxima, mas que, ao mesmo tempo, nos remete à incitação dionisiaca tão bem descrita por Eurípedes, em sua obra *As Bacantes* (1993). É preciso ver também quão presente se faz em seu pensamento a dialética hegeliana. Daí, estarmos inteiramente de acordo que são muitos os autores nos quais Bataille se inspira – indo desde Freud (nos conceitos de Nirvana e Pulsão de morte), Schopenhauer (no conceito de extinção do desejo ou de aniquilação do indivíduo na massa, associados pelo filósofo ao Nirvana) – mas, sobretudo, situando-se entre a dialética de Hegel e a dimensão trágica do humano salientada por Nietzsche.

É preciso observar que, em algumas cartas inéditas enviadas a Lo Duca, e publicadas nesta edição, Bataille admite que esta obra seria um de seus melhores escritos e dos mais acessíveis.

A moralidade e o erotismo

Bataille inicia *As lágrimas de Eros* (1971), mencionando o absurdo que envolve a moralidade e o erotismo, em clara referência ao obscurantismo religioso que alimentou uma série de superstições a respeito. Os argumentos vão sendo desfilados de modo a ir desmontando os pilares que sustentam a crença religiosa. Adverte-nos que das duas uma: ou bem a obsessão se deve à paixão ardente e indômita daquele que deseja, ou bem devemos aguardar um futuro melhor, em outro mundo, depois da morte. *Mas o interessante é que já visualizava o momento em que não seria mais possível aguardar um tempo futuro, em que o interesse imediato, o desejo ardente opor-se-ia a todo cálculo da razão, provavelmente entrevedando as tendências atuais do mundo em que vivemos.*

Finaliza o prefácio deixando claro *como ele e suas ideias são uma e só coisa*: “A violência do gozo espasmódico está profundamente em meu coração. Esta violência ao mesmo tempo está... No coração da morte: ela se abre em mim!” (Bataille, 1971, p. 52). *Uma frase que clama pela união indissolúvel entre o erotismo e a morte, associando a volúpia ao delírio e ao excesso, ou como ele mesmo diz, ao “horror sem limites”.*

O pragmatismo em contraposição ao erotismo vital

Deixa claro que o significado da vida não pode ser reduzido aos meios que a tornam viável, ou seja, os meios não podem se converter em finalidade última da vida, evidenciando-se, assim, sua firme oposição a todo pragmatismo. *Para além dos meios calculados, adverte o autor, é preciso analisar o fim ou os fins desses meios.* Ao contrário do erotismo, ao qual atribui a finalidade da vida, concebe o trabalho como sendo um desses meios. Mas, a sexualidade que visa à procriação, que ele chama de “atividade sexual utilitária”, também seria vista como um meio. *A essência do homem, ao contrário, está na própria sexualidade, que só encontra saída no desvario que, em última instância, é dado a conhecer pela “petit mort” (como os franceses nomeiam o orgasmo).* Em seguida levanta a seguinte questão: “Poder-se-á viver plenamente a “petit mort”? Senão, como ter um gosto prévio da morte final?” (Bataille, 1971, p. 51). *Ou seja, o gozo sexual nada mais seria do que uma preliminar do gozo maior que está suposto na morte.*

O diabólico, o erotismo e a angústia de morte

No capítulo “A consciência da morte”, Bataille faz uma crítica contundente ao cristianismo, que teria introduzido o elemento diabólico no erotismo, o qual não estava absolutamente presente nas imagens dos documentos pré-históricos, onde a sexualidade se encontrava exposta sem restrições.

Em seguida, põe-se a revirar do avesso esse mesmo sentido diabólico atribuído pelo cristianismo à sexualidade, ao mesmo tempo em que constrói uma teoria psicológica que vincula o surgimento da consciência da morte ao erotismo. Salienta que nas representações da pré-história havia sim um elemento diabólico, que consistia na associação entre o nascimento do erotismo e a angústia de morte, encoberta, muitas vezes, por uma verdadeira obsessão por ela, que surge ao mesmo tempo em que o homem adquire a consciência da morte (o que o diferencia dos animais). Portanto, ainda que de um modo embrionário, o aspecto diabólico atribuído pelo cristianismo à morte, já estaria presente sob a forma de angústia de morte desde o início, a qual, segundo Bataille, seria constitutiva do humano. *E foi a partir dessa consciência da morte que o Homem passou a experimentar propriamente o erotismo, opondo, desse modo, a vida sexual do Homem à vida animal.*

O pudor, o erotismo e a consciência da morte

Aos poucos, vai elucidando como percebe a identidade entre o *erotismo e a morte*, para, em seguida, expor a *dialética do riso e das lágrimas* associados aos primeiros. A seu ver, é desse entrelaçamento que surge o sentimento de *pudor*, inexistente entre os animais, mas que no homem se encontra presente, do mesmo modo que se desenvolve relativo constrangimento diante da morte. É como se o sentimento diante desta última carregasse consigo algo de estranho, que transborda e de uma violência que chega às vias de torná-la mesmo indecente. Em princípio, estão associadas à morte, as lágrimas e à sexualidade, o riso. Mas, mesmo no riso, no que há de transbordante nele, também pode haver lágrimas. Esclarece como um pode ser o reverso do outro: as lágrimas se ligam usualmente a acontecimentos inesperados, que desolam, mas, de outro lado, um resultado feliz e inesperado nos comove a tal ponto que choramos (Bataille, 1971, p. 61). A violência desesperada do erotismo traz consigo algo que a une à angústia de morte. Daí o autor apontar se na expressão *petit mort*, associada ao sexo, não estaria contido o “*aspecto fúnebre*” do erotismo.

No capítulo “*O trabalho e o jogo*”, propõe-se a retomar a questão do erotismo a partir de suas origens. Aponta inicialmente o seu nascimento ancorado na sexualidade animal, para depois ressaltar o trabalho como sendo “o fundamento do ser humano” (Bataille, 1971, p. 68). Foi o elemento que retirou o Homem da condição de animal, passando a se constituir no *fundamento do “conhecimento e da razão”*, e, assim, distanciou-se também da sexualidade animal, caracterizada por ser essencialmente instintiva. *Se para o selvagem o único objetivo da união sexual era a busca de prazer, movido pelo desejo erótico, para o homem civilizado o trabalho passou a ser priorizado, cujo objetivo é bem outro – alcançar o enriquecimento. Os filhos são vistos de acordo com essa ótica. Já o jogo erótico, ou a “petit mort” implica em uma perda.*

A propósito do processo de humanização ao longo da história, salienta uma questão importante: *de como o nascimento da representação artística acompanhou a aniquilação física do homem*. A arte seria o trabalho convertido em jogo – o jogo da sedução e da paixão, da capacidade de encantar-se com o mundo e que, conforme o autor, sustenta o desejo de sucesso. Salienta que estas *expressões plenas de erotismo*, que se mesclam com o gozo da morte, são nítidas nos desenhos pré-históricos.

Há, porém, um *jogo paradoxal entre o erotismo e a morte: pois se escondem no*

mesmo instante em que se revelam.

A 2ª parte do livro é dedicada à análise dessa dialética do erotismo e da morte desde a Antiguidade até a modernidade.

O 1º capítulo, “*Dionísio ou a Antiguidade*”, inicia dizendo que não fizeram parte dos primórdios da humanidade nem a guerra, nem a escravidão, às quais o homem só veio a conhecer nos tempos intermediários (mesolítico). Até então a sociedade era formada por homens livres. Mesmo quando do início da oposição entre grupos armados, sustenta ter sido bem tardio o entendimento de que os prisioneiros poderiam ser utilizados como escravos e do benefício decorrente do aumento da mão de obra. *Portanto, a escravidão nasceu com a guerra, assim como a divisão da sociedade em classes opostas. O erotismo, no entanto, precedeu a sociedade de senhores e escravos, embora, a partir desta divisão social, o prazer erótico tenha começado a ficar na dependência do status e riquezas de cada um.*

Assim, da pré-história até a Antiguidade, muita coisa se perdeu. Se anteriormente o erotismo era condicionado a atributos de força e beleza, *com a guerra, a vida sexual sofreu um desvio – o casamento se viu necessariamente ligado à procriação. Outro subproduto da guerra foi a prostituição. Mas, como salienta o autor, invertendo o sentido da máxima de que o trabalho dignifica o homem, sustenta que é justamente por isso que os trabalhadores, mesmo sob o regime da escravidão, ou mesmo no caso do trabalho industrial, são dotados de um “vigor moral” que as classes abastadas ou pior, a aristocracia que absolutamente não conheceu o trabalho, estavam longe de possuir.*

Uma análise que, a despeito da distância no tempo à época à qual se refere Bataille, muito se aproxima do que identificamos junto ao corpo discente da escola pública estudada, onde os alunos demonstraram ser oriundos de famílias de grande vigor moral, o que fora reiterado, mais de uma vez, por frases como: – Somos todos humildes, porém honestos! Ou ainda, sob a forma de rima em uma de nossas intervenções em sala de aula, em que expressaram que não apenas eram pobres (humildes), mas ainda constantemente humilhados por isso:

Não é verdade que na periferia só tem ladrão/

Mas é verdade que na periferia tem discriminação!

E assim, por meio da poesia, dos cordéis construídos por eles e de raps cantados dentro e fora da sala de aula, foi-lhes possível expressar sentimentos profundos de dor e indignação diante de uma situação em que se viam duplamente penalizados: não só pela

situação de injustiça social a que vêm sendo submetidos, como herança de nosso passado escravocrata, como por sofrerem discriminação pelo fato de viverem em condições miseráveis. Uma situação que perdura há muitos anos, uma vez que suas famílias – cujos antepassados migraram do sertão nordestino, região semiárida, para São Paulo – continuam vivendo nas mesmas condições. É preciso observar que a maioria dos alunos vive em situação precária nas favelas, o que tem sido agravado pela violência em torno do tráfico. Na verdade, experimentam uma guerra diária (não declarada) que se espalha entre as vielas onde moram que, como bem salientara Bataille, como toda guerra traz consigo a exploração e a prostituição.

Mas, retomando a questão do erotismo, o autor procura estudar o papel das “classes inferiores” no desenvolvimento do erotismo religioso. Propõe-se a analisar inicialmente a “religião orgiástica de Dionísio”, uma vez que o culto dionisíaco prescindia da riqueza e do dinheiro. As orgias dionisíacas na Antiguidade eram mesmo com pessoas sem conhecimento e, muitas vezes, contava com a participação dos escravos. O culto de Dionísio era “violentamente religioso”, apresentando o erotismo em sua face trágica (“horror trágico”, segundo o autor), o que pode nos fazer pensar que a tragédia possivelmente tenha encontrado inspiração neste culto violento (na verdade, é o que sugere Nietzsche, em seu livro *A visão dionisíaca de mundo*, 2005a).

Do rito erótico ao interdito...

Eros é, segundo o autor, um Deus trágico, que causa angústia e ironia, e que exatamente por sofrer a interdição, se desfigura, mas paradoxalmente, ilumina o que é objeto da interdição, dotando-lhe de uma “luminosidade religiosa e sinistra”. A interdição, religiosa sobretudo, segundo o autor, incita à transgressão e lembra a violência dos seguidores de Dionísio, em particular das bacantes, com toda a sua virulência contra os animais e seus próprios filhos.

A transgressão, por sua vez, encontra seu momento de êxtase nas festas, em que o fruto proibido adquire um “aspecto maravilhoso, divino”. *E Dionísio é por excelência o Deus da festa, da transgressão religiosa, do vinho e da embriaguez, enfim da loucura. “Divino, ou seja, aqui, recusando a regra da razão”, exalta o autor.*

Em seguida, Bataille subverte, ele mesmo, o caráter repressor que a religião adquiriu, ao afirmar que suas bases evocam a subversão, uma vez que incitam o excesso, o sacrifício, a

festa, em que “o êxtase é o cume” (Bataille, 1971, p. 95).

Supomos que, no caso da escola pesquisada, seu caráter repressor tenha evocado com mais força o “retorno do reprimido”, como diria Freud (1915, 2001), que diz respeito não apenas ao âmbito escolar, mas aos séculos de opressão e humilhação a que vem sendo submetidas as classes pobres urbanas.

Ponderando sobre o que vimos e ouvimos na escola, em muitos momentos ficou exposta a ferida da cultura escolar em meio ao abismo que se abria entre o mundo “dionisiaco” dos alunos e a cultura disciplinar imposta pelos agentes da escola: particularmente entre os professores, havia uma mistura de condenação, de tentativa de banir do ambiente escolar o erotismo juvenil e, desse modo, calar a cultura irreverente dos alunos. *O caldo de cultura escolar parecia ter sido o resultado da mistura de uma mentalidade cristã, elitista, preconceituosa, revestida de uma máscara laica e esclarecida.* Ao longo do trabalho, foram se dando conta de quão surda e até mesmo cega era a escola, não apenas em relação aos interesses dos alunos, mas no que diz respeito às suas raízes culturais e os hibridismos com as culturas urbanas – como, por exemplo, entre o *rap* e o repente, no campo da música, e o maracatu e o samba, nas experimentações de dança – todos muito em voga entre os alunos.

Mas, agora, fazendo um caminho retrospectivo, em direção às obras em que teria se inspirado Bataille para pensar o erotismo, no que há de mais arrebatador e revolucionário, percorreremos algumas obras de Nietzsche, iniciando por *A visão dionisiaca do mundo* (2005a), concluído em 1870 e publicado em 1928, e as duas conferências: *O drama musical grego* (2005b) e *Sócrates e a tragédia* (2005c), ambas proferidas em 1870, embora publicadas respectivamente apenas em 1926 e 1927. Para, em seguida, percorrermos *O nascimento da tragédia no espírito da música* (1983a), que terminou de ser redigido em 1871 e foi publicado pela primeira vez em 1872, ou conforme a revisão crítica feita pelo próprio autor, na 2ª edição – *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo, tentativa de autocrítica* (2008a), em alusão exatamente a seus primeiros escritos.

VIII. Nietzsche e o debate contemporâneo em torno da metafísica do artista e o fim da metafísica

*Em direção ao dionisiaco de Nietzsche, a partir de Deleuze*¹⁰⁴

¹⁰⁴ Deleuze, G. *Nietzsche e a Filosofia*. Porto, Portugal, Ed. Res, s/d.

O trágico em Nietzsche

Antes de adentrarmos nas ideias apresentadas por Nietzsche nas obras acima mencionadas, gostaríamos de recorrer aos comentários de Deleuze acerca do *caráter afirmativo* do pensamento nietzschiano, inspirado na *concepção trágica de homem*.

Em primeiro lugar, o autor salienta que o *projeto filosófico de Nietzsche* envolve a introdução dos conceitos de *sentido e de valor*. Ou seja, diferentemente de Kant, a crítica da razão para Nietzsche não pode ser feita senão “colocando o problema em termos de valores” (Deleuze, s/d, p. 5). Mas, como bem observa Deleuze, a reflexão sobre a questão dos valores engendrou na filosofia “um novo conformismo e novas submissões” (Deleuze, s/d, p. 5). Terá sido apenas com Nietzsche, pelo modo como ele instaura a filosofia dos valores que se teria alcançado a verdadeira crítica, ao proceder à “inversão crítica” dos valores. Se comumente os valores aparecem como princípio, a partir dos quais os fenômenos são avaliados, o problema da crítica aponta o inverso: ou seja, “o valor dos valores, a avaliação de onde procede o seu valor, portanto o problema de sua *criação*” (Deleuze, s/d, p. 6). *As avaliações passam a ser concebidas como modos de ser, os princípios a partir dos quais se fundam os valores*. Assim, Nietzsche coloca como modo de ser aquilo que usualmente se pensa pertencer ao campo dos valores.

Interessa-lhe a origem ou a genealogia dos valores. Segundo Deleuze, Nietzsche se opõe a duas frentes: os que subtraem os valores à crítica, contentando-se em criticar segundo os valores estabelecidos, incluindo entre estes, Kant e Schopenhauer; e os que fazem derivar os valores de “pretensos fatos objetivos”, os utilitaristas. Portanto, Nietzsche¹⁰⁵ insurge-se tanto contra a ideia de fundamento que “deixa os valores indiferentes à sua origem”, referindo-se aqui possivelmente às teses sustentadas por

¹⁰⁵ Adorno e Horkheimer salientam, em *Dialética do esclarecimento* (1985), que tanto a obra de Sade como a de Nietzsche representam uma “crítica intransigente da razão prática”. Mas, como relembram os autores, Kant já alertara contra a fé heteronômica, referindo-se no caso à distinção feita por ele entre a heteronomia e a autonomia da vontade, esta adscrita à liberdade. Kant esclarece que estaria contida na ideia de liberdade a lei moral, ou o próprio princípio da autonomia da vontade. O que parece distinguir as ideias de Kant das ideias de Nietzsche acerca da determinação da vontade é que para o primeiro a autonomia da vontade é vista como causa eficiente do mundo racional, sendo que a heteronomia da vontade pertence ao campo da natureza, “conforme à lei natural dos apetites e inclinações” (Kant, 1988, p. 103). Esta última, ao contrário, é exaltada por Nietzsche e Bataille, para os quais a dimensão dionisíaca e orgiástica dos ritos da Antiguidade é que conferirá força e autonomia à vontade.

Emmanuel Kant em a *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1786, 1988)¹⁰⁶, como contra uma simples derivação causal que “postula uma origem indiferente aos valores”, como sustenta o positivismo (Deleuze, s/d, p. 7). Daí propor uma nova genealogia. Para ele, “o filósofo é um genealogista, não um juiz de tribunal à maneira de Kant, nem um mecanicista à maneira utilitarista” (Deleuze, s/d, p. 7).

Nesse sentido, *genealogia* significa tanto “*valor de origem*” quanto “*origem dos valores*”, ou o “*elemento diferencial dos valores donde emana seu próprio valor*” (Deleuze, s/d, p. 7). Quer dizer “diferença ou distância na origem”, ou ainda, “o nobre e o vil, o elevado e o baixo” – eis os elementos genealógicos ou críticos. Mas, adverte que, segundo Nietzsche, *a crítica nada tem a ver com reação, ou mesmo negação, mas com ação e afirmação*. Daí opor a atividade da crítica à “vingança, ao rancor e ao ressentimento” (Deleuze, s/d, p. 7). Dessa posição ativa, o filósofo espera postular “uma nova organização das ciências, uma nova organização da filosofia, uma determinação dos valores do futuro” (Deleuze, s/d, p. 8). Nietzsche propõe para tanto, no lugar de uma metafísica dualista da essência e da aparência, ou da relação científica de causa e efeito, “a correlação do fenômeno e do sentido” (Deleuze, s/d, p. 8). As relações de sentido supõem uma relação complexa que remete a uma pluralidade de sentidos que formam uma constelação, pressupondo não apenas uma sucessão, mas a coexistência de mais de um sentido. *Um pluralismo* que supõe tanto a *liberdade de espírito* quanto “*um violento ateísmo*”.

A arte de interpretar suporia “a arte de penetrar nas máscaras”, de busca da diferença na origem. Eis o segredo da genealogia da moral. Mas, adverte-nos, a “*genealogia não interpreta apenas, avalia*” (Deleuze, s/d, p. 12). Menciona a *vontade de poder* como elemento diferencial da pluralidade de forças que age sobre o objeto (no caso, outra vontade) e que é invariavelmente múltipla. O ponto de ruptura entre Nietzsche e Schopenhauer foi exatamente o fato deste postular a unidade da vontade, ou seja, sua identidade, o que, segundo o entendimento de Nietzsche, só poderia resultar na negação da vontade. *É da vontade de poder, compreendida como uma pluralidade hierárquica de forças, que resulta uma nova progressão do sentido da genealogia, caminhando da interpretação para a avaliação*: “o sentido de qualquer coisa é a relação dessa coisa com a

¹⁰⁶ Kant esclarece no prefácio qual a sua preocupação quando se refere à *Metafísica dos Costumes*: que “deve investigar os princípios de uma possível vontade pura e não as condições do querer humano em geral, as quais são tiradas na maior parte da Psicologia” (Kant, 1988, p. 17). Mas, como esclarece o tradutor desta versão portuguesa, Paulo Quintela, que a melhor tradução do título da obra, para o termo em alemão, “*Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*”, é fundamentação e não fundamentos, de modo a evidenciar “o esforço demonstrativo e construtivo” do trabalho empreendido por Kant nesta obra.

força que dela se apodera, o valor de qualquer coisa está na hierarquia das forças que se exprimem na coisa enquanto fenômeno complexo” (Deleuze, s/d, p. 15).

Contra a dialética

Segundo o autor, a noção de *além do homem* erigiu-se exatamente *contra a concepção dialética de homem*; ou seja, a ideia do múltiplo, da *transavaliação* (traduzido comumente como “*transvaloração dos valores*”) aponta, não para o negativo, mas para um conjunto de forças, portanto, que pouco tem a ver com a supressão da alienação (ou da negação da negação).

“Ao elemento especulativo da negação, da oposição ou da contradição, Nietzsche opõe o elemento prático da diferença: objeto de afirmação e de prazer” (Deleuze, s/d, p. 16). Assim, o negativo não faz parte da essência do fenômeno, mas resulta da existência de uma força, da afirmação de sua diferença.

“O ‘sim’ de Nietzsche opõe-se ao ‘não’ dialético; a leveza, a dança, à gravidade dialética; a bela irresponsabilidade, às responsabilidades dialéticas” (Deleuze, s/d, p. 17).

É segundo essa concepção que se deve compreender a concepção dionisíaca de mundo de acordo com o entendimento de Deleuze. Nesse sentido, para Nietzsche, a dialética reproduz a forma de pensar do escravo e a toma como essência do pensamento, mas que, para ele, nada mais é do que reação a uma ação, em que a “vingança e o ressentimento tomam o lugar da agressividade” (Deleuze, s/d, p. 18). Na relação entre o senhor e o escravo, a partir da qual Hegel postulou a dialética, a qual, no entendimento de Nietzsche, nada mais significa do que o pensamento do ponto de vista do escravo¹⁰⁷.

A dimensão trágica do homem e o caráter afirmativo dionisíaco

¹⁰⁷ Seriam exemplos deste tipo de pensamento, tanto a “*moral da compaixão*” defendida por Schopenhauer, que no, entendimento de Nietzsche, mantém “profunda afinidade com a moral cristã” (Nietzsche, 2006a, p. 87), como o “*ressentimento contra a vida*”, do qual se muniu o cristianismo para tornar a sexualidade algo impuro: “jogou *imundície* no começo, no pressuposto de nossa vida...” (Nietzsche, 2006a, p. 106). Adorno e Horkheimer, no Excurso II da *Dialética do esclarecimento* (1985), sustentam a propósito de Sade e de Nietzsche o seguinte: “Proclamando a identidade da dominação e da razão, as doutrinas sem compaixão são mais misericordiosas do que as doutrinas dos lacaios da burguesia... *Negando-a [a compaixão] ele [Nietzsche] salvou a confiança inabalável no homem, traída cada vez que se faz uma afirmação consoladora*” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 112, o grifo é nosso).

Mas, antes de tudo, *é a dimensão trágica do pensamento nietzschiano que se constitui em obstáculo a qualquer tentativa de dialetizá-lo*. De acordo com Deleuze, Nietzsche opõe o *pensamento trágico* a duas outras visões de mundo: *a dialética e a cristã*. De maneira irônica e perspicaz, o autor aponta como, na concepção do filósofo, a *visão trágica “morre três vezes”*: *por força da dialética de Sócrates (a morte euripidiana); uma segunda, pelo cristianismo e uma terceira, pelos golpes conjugados da dialética moderna e de Wagner*.

Para Nietzsche, o cristianismo sofre de uma “incapacidade congênita” para experimentar o trágico; já a dialética vincula indevidamente o trágico ao negativo, à oposição, à contradição. Nietzsche seria antes de tudo um discípulo de Schopenhauer, dele se distinguindo, no entanto, pelo modo como concebe a contradição e sua solução (como se para este último a antítese hegeliana fosse convertida em unidade, uma forma de manifestar o hegelianismo de modo “assaz escabroso”, no entendimento de Nietzsche, segundo Deleuze).

Mas, segundo Deleuze, em *O nascimento da tragédia* (2008a) Nietzsche teria defendido uma nova concepção do trágico:

1. A contradição seria apresentada como algo original que opõe “a unidade primitiva e a individuação, o querer e a aparência, a vida e o sofrimento”. Assim, a *contradição de algum modo “acusa a vida”, exigindo que esta seja justificada*. As “categorias dialéticas cristãs” vêm a título de justificar a vida concebida como sofrimento, a saber: “justificação, redenção e conciliação” (Deleuze, s/d, p. 20);
2. A contradição reflete-se na oposição entre Dionísio e Apolo: enquanto *Apolo diviniza a individuação baseada na bela aparência, e assim, através do sonho ou da imagem plástica liberta-se do sofrimento, Dionísio regressa à unidade primitiva, abolindo o indivíduo e inserindo-o no ser original*: “reproduz a contradição como a dor da individuação, mas resolve-as num prazer superior, ao fazer-nos participar da superabundância do ser único ou do querer universal” (Deleuze, s/d, p. 20);
3. *A tragédia é a reconciliação entre Dionísio e Apolo*. Dionísio seria o fundo sobre o qual Apolo “borda a bela aparência”. O único tema trágico é dado pelos sofrimentos de Dionísio, da individuação, mas que são reabsorvidos

pelo prazer do ser original. O drama apolíneo é a forma dada à representação das noções e ações dionisíacas.

Dionísio é apresentado como um deus *afirmativo e afirmador: ele afirma a dor e constitui o prazer de alguém. Afirma a vida, sem a necessidade de justificá-la ou resgatá-la*. Embora se inspire em Schopenhauer e Wagner, segundo Deleuze, apresenta duas inovações que ultrapassam o “quadro meio-dialético” de Schopenhauer:

1. Propõe o caráter afirmador de Dionísio em vez de uma solução superior ou de sua justificação. Esclarece que sua oposição maior não é aquela entre Dionísio e Apolo, mas entre *Dionísio e Sócrates*;
2. Em relação a Sócrates propõe uma “estranha inversão”¹⁰⁸: “enquanto que entre os homens produtivos, o instinto é uma força afirmativa e criadora, e a consciência uma força crítica e negativa; em Sócrates, o instinto torna-se crítico e a consciência criadora” (Deleuze, s/d, p. 23);
3. Sócrates é o “primeiro gênio da decadência”: opõe à vida a ideia. A vida, esmagada pelo peso do negativo, é indigna de ser vivida. Sócrates é o homem teórico, “o único verdadeiro contrário do homem trágico” (Deleuze, s/d, p. 23).

Assim, embora o homem trágico descubra seu próprio elemento na afirmação pura, é preciso que descubra o seu inimigo maior – o projeto da negação. Para realizar este programa, Nietzsche substitui a antítese Apolo-Dionísio por outra antítese mais misteriosa, Dionísio-Ariadne, porque quando se trata de afirmar a vida é preciso a presença de uma mulher. A oposição Dionísio-Sócrates substitui a verdadeira oposição – Dionísio contra o

¹⁰⁸ A esse respeito, Heidegger (2007) sugere que se trataria, a seu ver, de uma inversão do platonismo a partir da “experiência fundamental do niilismo”, querendo dizer com isto que se para o platonismo o conhecimento é essencialmente teórico, cuja base de interpretação do ser se faz sob o solo da metafísica, para Nietzsche, há um posicionamento em seus primeiros escritos que sugere muito mais uma relação acentuada entre arte e verdade. Uma posição bem distinta acerca dessa inversão do platonismo estaria presente em *Crepúsculo dos ídolos* (2006b), bem como nos esboços de *a Vontade de poder*: neste caso, se o platonismo avalia o sensível a partir do suprassensível, sua proposição é segundo o autor “inverter a relação com o que dá a medida; o que no platonismo se encontra embaixo [o sensível] e quer ser medido a partir do suprassensível [a ideia] precisa ser transplantado para cima; é preciso colocar o suprassensível inversamente a seu serviço” (Heidegger, 2007, p. 140). Salienta que, embora se aproxime aparentemente do positivismo, o interesse do filósofo é a “intelecção fundamental de nossa história” [está se referindo à experiência alemã], que para ele encontra-se representada pelo niilismo (cf. Heidegger, 2007, p. 141).

crucificado. Está se referindo ao cristianismo, que não é nem apolíneo, nem dionisíaco. É niilista no sentido mais profundo, enquanto que o dionisíaco representa “o extremo limite da afirmação” (Deleuze, s/d, p. 24).

Seria interessante registrar as implicações do caráter afirmativo do pensamento de Nietzsche para a educação, do ponto de vista do próprio autor. Em *Crepúsculo dos ídolos* (2006b), diz o seguinte:

Agora apresentarei, para não faltar com minha natureza, que é afirmativa e só indiretamente, só involuntariamente tem algo a ver com a contradição e a crítica, as três tarefas pelas quais se necessita de educadores. Deve-se aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar e escrever: o objetivo, nos três casos, é uma cultura nobre (Nietzsche, 2006b, p. 60, o grifo é nosso).

Ver, mas indo além do imediato, “habituar o olho ao sossego... deixar as coisas se aproximarem”. E para pensar, é preciso ter um plano de estudo, que deve ser aprendido como uma dança. E, por fim, saber “dançar com a pena”, aprendendo a escrever. Em todos esses casos, é preciso ter paciência: “Quem, entre os alemães, ainda conhece por experiência o sutil calafrio que os *pés ligeiros* em coisas espirituais transmitem a todos os músculos?” (Nietzsche, 2006b, p. 61). Uma bela imagem do tempo longo necessário à sedimentação do conhecimento e ao cultivo de uma “cultura nobre”, em contraposição ao aligeiramento da cultura introduzido pela modernidade.

Observações sobre o estado de embriaguez da arte dionisíaca, a vontade de poder e a transvaloração dos valores

Heidegger, por sua vez, em suas preleções sobre Nietzsche (2007), no intuito de demonstrar como a *concepção nietzschiana de arte foi se convertendo em vontade de poder*, salienta algumas questões sobre as quais vale a pena se deter. Em primeiro lugar, que a estética de Nietzsche envolveria uma espécie de fisiologia da arte que, por sua vez, repousaria na fisiologia do artista: ou seja, que haveria um estado estético fundamental fundado, menos no sonho (como é a hipótese de a *Visão dionisíaca de mundo*, de 1870, e de *O nascimento da tragédia*, de 1871) e mais na embriaguez, como se pode depreender de *Crepúsculo dos ídolos*,

ou como se filosofa com o martelo (1888, 2006b) ¹⁰⁹. No entanto, este último estado, associado à vontade, daria lugar a uma “vontade acumulada”, uma ideia que sugere, como destaca Heidegger, uma “*estética extrema*”, cujos estados artísticos se confundem com a “vontade de poder” ¹¹⁰. Não se pode esquecer que este livro fora considerado por Nietzsche como o primeiro de seu projeto não concluído de *Transvaloração de todos os valores* e reúne parte do material que o autor pretendia compor em uma grande obra, que seria intitulada *Vontade de poder* ¹¹¹.

Heidegger questiona-se em que medida esse estado de embriaguez, que se confundiria com o “estado estético fundamental”, sugeriria algo de incontornável, o que a nosso ver, parece próximo da abordagem psicanalítica do campo do desejo, ainda mais se considerarmos que o próprio Nietzsche o aproxima deste campo, que para ele, estaria investido de “afecção forte”. Analisemos o trecho mencionado por Heidegger desta obra de Nietzsche:

Para a psicologia do artista. Para que haja a arte, para que haja um fazer e uma visualização estética, é incontornável uma pré-condição fisiológica: a embriaguez. A embriaguez precisa ter elevado primeiramente a excitabilidade de toda a máquina: senão não se chega à arte. Todos os modos mais diversamente condicionados da embriaguez ainda possuem a força para isso: antes de tudo, a embriaguez da excitação sexual, a mais antiga e originária forma de embriaguez. Do mesmo modo, *a embriaguez que nasce como consequência de todo grande empenho do desejo* ¹¹², de

¹⁰⁹ Talvez o mais correto aqui fosse dizer que se nas primeiras obras, Nietzsche defendera uma espécie de dialética das dimensões apolínea e dionisiaca da arte, sustentadas respectivamente pelos estados do sonho e da embriaguez, em o *Crepúsculo dos ídolos* (2006b), estas duas dimensões da arte seriam duas formas de embriaguez (cf. defende Paulo César de Souza In: *Crepúsculo dos ídolos*, 2006b, p. 140). Com respeito à sua primeira interpretação, como veremos mais adiante, Nietzsche exalta a união das dimensões apolínea e dionisiaca em torno da individuação no contexto do cenário épico da tragédia grega.

¹¹⁰ Se percorrermos os aforismos que constituem a obra *Crepúsculo dos ídolos* (2006b), veremos que a destruição dos ídolos envolve, na verdade, a destruição dos valores – desde os socrático-platônicos, os cristãos até os modernos. É arrasador com uma série de verdades (e com o próprio conceito de verdade): a ideia dos fundamentos, sejam eles transcendentais ou não, a razão, o mundo como verdadeiro, a moral, etc. Propõe uma transvaloração de todos os valores e uma “razão restaurada”, apoiada no excesso, no vício e no luxo. É uma estética baseada na embriaguez apolínea que dá força à visão e na embriaguez dionisiaca, que “põe para fora a força da representação, imitação, transfiguração, transformação, toda espécie de mímica e atuação” (Nietzsche, 2006, p. 69).

¹¹¹ Obra que não chegou a ser publicada em vida, a não ser na versão forjada por sua irmã que deturpou a cronologia dos fragmentos póstumos (escritos entre 1882 e 1888) e o utilizou de má fé em prol do ideário nazista (cf. Introdução, de Mauro Araújo Souza, In: Nietzsche, F. *O Anticristo*, S.P., Martin Claret, 2005d, pp.20-35).

¹¹² Esta associação que Nietzsche faz entre desejo e afecção forte que moveria o estado de embriaguez erótica e dionisiaca, responsável pela “vontade dilatada”, parece mais próxima da ideia de Freud de moção pulsional

toda e qualquer *afecção forte*; a embriaguez da festa, do combate, dos atos de bravura, da vitória, de todo e qualquer movimento extremo; a embriaguez na destruição; a embriaguez sob certas condições meteorológicas, por exemplo, a embriaguez primaveril; ou sob a influência dos narcóticos; por fim, *a embriaguez da vontade*, a embriaguez da vontade acumulada e dilatada (Nietzsche, 2006b, p. 122 apud Heidegger, M., 2007, p. 89, o grifo é nosso).

Heidegger salienta, no entanto, que nos primeiros escritos de Nietzsche, incluindo-se dentre estes *O nascimento da tragédia* (2008a), a essência da arte, ou “a metafísica da vida”, fora concebida segundo a oposição entre o elemento apolíneo e o dionisíaco, encontrando-se ainda muito impregnada da metafísica de Schopenhauer. Já a concepção que aparece no *Crepúsculo dos ídolos* (2006b) está mais próxima das anotações do que viria a ser sua última obra, inacabada, *A Vontade de poder*, em que a oposição acima aparece muito mais como fonte de questionamento e de perguntas.

O autor ainda nos esclarece que a “vontade de poder” seria apresentada na Parte 3 do referido projeto de livro, enquanto “princípio de uma nova instauração de valores”. Segundo ele, o valor da vida, para Nietzsche, não se restringe à autoconservação (sobrevivência), mas ao que a eleva acima dela. Portanto, a “essência da vida é a elevação-da-vida”, segundo Heidegger. Sua tentativa de “transvaloração de todos os valores” está relacionada àquilo que pode “transformar o viver em vida”, ou seja, que venha a assegurar sua elevação (Heidegger, 2007, p. 381). *Eis o sentido “perspectivista” da vontade de poder, ao mesmo tempo em que se opõe à instauração de valores platônico-cristãos que, segundo Nietzsche, teria se pautado pela desvalorização do ente.*

Heidegger demonstra-nos a amplitude de sentido da “vontade de poder” que se pode depreender dos escritos e anotações de Nietzsche:

inconsciente - ou seja, a energia que impulsiona a pulsão, a se pôr em movimento, cujo representante ideativo é inconsciente - do que propriamente de desejo. Embora Nietzsche possa estar supondo que por trás dessa afecção forte haja o desejo, que para ele envolve uma pluralidade de estados. Freud chama de desejo a imagem mnésica que restabelece o circuito da pulsão, ou mais precisamente como define em *A Interpretação dos Sonhos* (2001) que reinveste os traços mnésicos da primeira satisfação alucinatória do desejo. Um processo que se passa inteiramente no domínio inconsciente. Quando Nietzsche o associa ao estado de embriaguez parece remeter a potência da vontade e do ato criativo ao contato com um estado próximo do que Freud considera ser domínio do inconsciente.

Vontade como assenhoreamento sobre... que se estende além de si, vontade como afeto (o acometimento excitante), vontade como paixão (o arrebatamento expansivo em direção à amplitude do ente), vontade como sentimento (disposição para ater-se-a-si-mesmo) e vontade como comando (Heidegger, 2007, p. 54).

E a arte seria a própria vontade poder, considerando-a como a única capaz de se constituir em antídoto a tudo aquilo que nega a vida, ou seja, os elementos “anticristão, antibudista e antiniilista” que por meio dela possam ser convocados. E que arte poderia exercer essa função? A arte do excesso, da embriaguez – ou seja, a dimensão dionisíaca da arte.

Não se pode deixar de considerar que Heidegger (2007), em suas preleções sobre Nietzsche, está interessado em abrir novos horizontes hermenêuticos, outras possibilidades interpretativas, como bem salienta o tradutor, tomando em consideração particularmente os últimos escritos de Nietzsche. Com relação à ideia de que se poderia depreender outra sorte de metafísica do pensamento nietzschiano, *Heidegger demonstra o diálogo tenso mantido entre seu próprio pensamento filosófico e as ideias de Nietzsche*. Em primeiro lugar, situa a filosofia nietzschiana no contexto do projeto histórico da metafísica ocidental; no entanto, para situar o lugar ocupado por Nietzsche nesse projeto histórico, afirma o seguinte:

*A filosofia de Nietzsche é o fim da metafísica*¹¹³, uma vez que ela retorna ao início do pensamento grego, assume esse início à sua maneira e assim fecha o anel formado pelo curso do questionamento sobre o ente como tal na totalidade (Heidegger, 2007, p. 362, o grifo é nosso).

¹¹³ Embora tenha sido esta a tradução adotada pela edição brasileira da Forense Universitária, conforme se pode depreender da leitura de *A doutrina da vontade de poder em Nietzsche* (1997), de Wolfgang Müller-Lauter, Heidegger deve ter empregado o termo “*Vollendung*”, que deveria ser traduzido por “acabamento”. O autor diz o seguinte a respeito da interpretação de Heidegger acerca do pensamento de Nietzsche: “Ele a interpreta[a filosofia de Nietzsche] como *acabamento*(*Vollendung*) da metafísica ocidental, na medida em que na *inversão*(*Umkehrung*) da metafísica por ela operada, as possibilidades dessa última deveriam se esgotar”(Müller-Lauter, 1997, p.52).

Mas se acompanharmos a argumentação de Heidegger acerca do sentido da arte para o pensamento filosófico de Nietzsche, veremos que é menos peremptório a esse respeito. Ele sustenta o seguinte a esse respeito:

Segundo a aparência mais imediata, o pensamento nietzscheano sobre a arte é estético; segundo a sua vontade mais intrínseca, ele é metafísico, isto é uma determinação do ser do ente... A arte é, para Nietzsche, o modo essencial como os entes são criados para serem entes (Heidegger, 2007, p. 120).

A arte, no entanto, segundo o entendimento de Heidegger, converte-se em “vontade de poder”, a partir da qual se daria a “transvaloração dos valores”, o que abriria para novas perspectivas hermenêuticas. E, por que não? Para uma metafísica de outra ordem.

Roberto Machado, no entanto, sustenta, em seu livro *Nietzsche e a verdade* (2002), que a oposição entre arte e conhecimento racional percorre toda a obra nietzschiana, pondo em questão o próprio valor de verdade do qual se imbui a ciência, que institui uma dicotomia entre verdade e erro. Para o autor, pode-se mesmo afirmar que a reflexão sobre a ciência e questões afins com o conhecimento, como a razão, o conceito, a verdade, encontram-se no âmago da filosofia de Nietzsche. Ressalta, no entanto, que não se pode esquecer que esse debate se faz em meio à apologia da “*experiência estética da verdade dionisíaca de mundo*” que de algum modo está expressa não apenas nas obras desse primeiro período e que coloca a “metafísica do artista” no centro da experiência humana. E Nietzsche o faz pela criação de uma “contradoutrina” e de “contranoções”, como, por exemplo, as noções de “instinto estético” e “saber artístico”, que ele opõe ao saber racional e científico.

É preciso salientar que, para Machado, a primeira etapa do pensamento nietzschiano se caracteriza pelas categorias da metafísica da essência e da aparência. Se depois cada vez mais, fará uma “apologia da aparência”, como essencial à vida, nesse primeiro momento, muito influenciado por Kant e Schopenhauer, Nietzsche trabalhará com as “dicotomias entre essência e aparência, fenômeno e coisa em si, representação e vontade para tematizar a relação entre beleza e vontade e, por conseguinte, entre apolíneo e dionisíaco” (Machado, 2002, p. 10).

Nietzsche, ao denunciar a morte precoce da arte trágica, aponta para a devastação por ela causada para a civilização ocidental:

depois de uma vida breve, a arte trágica desapareceu um dia bruscamente, tragicamente, do campo do saber grego através de uma morte violenta e rápida cujos marcos são Eurípedes e Sócrates (Machado, 2002, p. 29).

Apoiando-nos na ideia de “salto do tigre”¹¹⁴, como dirá W. Benjamin em suas Teses sobre a história (1989)¹¹⁵, poderíamos dizer que Nietzsche deu um salto em direção ao passado, inspirando-se no que havia de mais rico da arte trágica, dela depreendendo, ou arrancando como o faria um tigre, as contranotões mencionadas acima, a partir das quais critica alguns pilares da modernidade, tais como: a ciência, a lógica racionalista e, não poderíamos deixar de mencionar, os valores que as sustentam. E assim faz uma crítica radical à metafísica ocidental, uma vez que pretende perseguir os princípios a partir dos quais se fundam os valores que a sustentam.

O estatuto dos pequenos e grandes temas na filosofia nietzschiana

Giacoia em um breve artigo, bastante esclarecedor, *Perspectivismo, Genealogia, Transvaloração* (2000), onde retoma algumas teses do livro *Labirintos da alma: Nietzsche e a auto-supressão da moral* (Giacoia, 1997) aponta para a “veia polêmica” dos escritos de Nietzsche que dificulta tanto a identificação dos temas centrais de sua obra, quanto a leitura sobre a compatibilidade entre os mesmos.

Exemplifica essa dificuldade comentando as diferenças de duas interpretações contemporâneas consideradas emblemáticas: Martin Heidegger e Karl Löwith. Salienta que embora ambos estivessem de acordo no que diz respeito às doutrinas centrais da filosofia nietzschiana, como “a vontade de poder, o niilismo, o eterno retorno do mesmo, o além-do-homem e a justiça”, divergem quanto à compatibilidade destas doutrinas entre si:

¹¹⁴ *Tigersprung*, que livre da dominação, segundo Gagnebin (1994), vai em busca das origens, mas não no sentido de um “projeto restaurativo ingênuo” e, embora vise “uma retomada do passado”, envolve “ao mesmo tempo – e porque o passado só pode voltar numa não identidade consigo mesmo – abertura sobre o futuro, inacabamento constitutivo” (Gagnebin, 1994, p. 17).

¹¹⁵ Benjamin, W. Tesis de Filosofía de la Historia. In: *Discursos Interrompidos I*. Madri: Ed Taurus, 1989, pp. 175-183.

...enquanto para Löwith a manifesta incompatibilidade entre a vontade de poder e o eterno retorno do mesmo implode o edifício metafísico nietzschiano, Heidegger vislumbra a co-pertença entre essas ‘lições capitais’ o cabal atestado de legítima filiação de Nietzsche à ancestral tradição do pensamento metafísico (Giacioia, 2000, p.45).

Esse posicionamento de Heidegger fica evidenciado em suas preleções *Nietzsche II* (2007), onde sustenta que até então não se conhecia “uma metafísica da vontade de poder” e muito menos como “princípio de uma nova instauração de valores”, ou a “transvaloração de todos os valores”, que nada mais significaria, a seu ver, do que a “essência consumada do niilismo” (Heidegger, 2007, p. 2008). Evidenciar-se-ia aí o duplo sentido de niilismo, segundo Nietzsche, tanto no sentido de força do espírito, quanto de sua decadência, conforme assinalara Araldi (1998).

Ora, mas o que nos chamou a atenção do artigo de Giacioia é que aponta para a possibilidade de “discernir um núcleo sistemático” das ideias de Nietzsche, não apenas nesses temas metafisicamente considerados nobres, mas também em imagens como a “metáfora feminina da verdade”, ou ainda em conceitos e noções como perspectivismo, genealogia e transvaloração. Segundo o autor, embora aparentemente desprovidos de idêntica densidade e “dignidade” metafísica, “eles podem fornecer pistas preciosas que, sem déficit teórico, nos colocam em sendeiros que demandam ao centro nevralgico da reflexão nietzschiana: a idéia de um mundo pensado a partir do conceito de vontade de poder” (Giacioia, 2000, p.45).

Giacioia retoma o prefácio de Nietzsche à sua obra *Para além de bem e mal* (1983, 2008), para elucidar o significado e o lugar da metáfora feminina da verdade (Ariadne), que ocuparia um lugar estratégico, a seu ver, na desconstrução da tradição da metafísica, ao mesmo tempo em que anuncia as noções de vontade de poder e do perspectivismo. Salienta que o caráter agonístico das teses nietzschianas é essencialmente perspectivista no sentido de abrir para um movimento que “afronta e compõe” com inúmeras teorias, sistemas e perspectivas. Daí sua mais ferrenha oposição ao “dogmatismo platônico” que, a nosso ver, continua exercendo forte influência no debate filosófico contemporâneo, e que tende a “dirimir, em última instância, o conflito de interpretações, ainda que a resolução definitiva tivesse de permanecer definitivamente em suspenso” (Giacioia, 2000, p. 48).

Depois de percorrer uma parte do debate contemporâneo sobre a filosofia de Nietzsche, seria importante acompanharmos os estudos empreendidos pelo próprio Nietzsche sobre o *homem trágico* e o *caráter afirmativo dionisíaco*, apontado por Deleuze. E de outro, as *bases da genealogia da moral e de uma metafísica da arte ou do artista*, que apontaria para uma “*transvaloração dos valores*”, cujos contornos aparecem desde seus primeiros escritos, conforme se pode depreender dos comentários de Machado (2002) e de Heidegger (2007).

Iniciemos por uma das obras que desencadeou todo o debate a propósito de sua concepção trágica de homem em contraposição à metafísica ocidental – *A visão dionisíaca de mundo*. Uma discussão que Nietzsche faz em contraposição às ideias de Platão, em *A República*, que são fortemente criticados por aquele, particularmente pelo fato deste sustentar uma visão apolínea da arte, exaltando a proscrição da música da arte trágica, sobretudo a que pudesse suscitar as mais fortes paixões humanas.

IX. A visão dionisíaca de mundo e a origem da tragédia, segundo Nietzsche

Na edição brasileira de *A visão dionisíaca do mundo* (1870, 2005a) ¹¹⁶, encontram-se reunidos três artigos, a partir dos quais se pode delinear o surgimento do pensamento filosófico do autor. Conforme esclarecem os editores, todos os três foram concebidos por Nietzsche quase que simultaneamente, pouco tempo antes de *O nascimento da tragédia* (1872, 2008a), onde expõe suas ideias sobre o dionisíaco e o apolíneo, assim como sobre a arte de um modo mais amplo. É preciso observar, no entanto, que a primeira conferência, *O drama musical grego* (1870, 2005a), está muito colada à concepção de Wagner sobre a arte, enquanto que na segunda, *Sócrates e a tragédia* (1870, 2005a), já se esboça, segundo os editores, um pensamento mais genuíno do autor.

Esses escritos tiveram a influência decisiva tanto de Schopenhauer, quanto de Richard Wagner, como sustentam diversos comentadores. *Na segunda conferência, onde expõe suas ideias com maior autonomia, analisa a obra de Eurípedes e de como o pensamento de Sócrates teria contribuído para a decadência da arte grega ao substituir a “hegemonia do espírito da música” pela lógica do racionalismo.* Uma crítica que se insere na mesma linha do pensamento nietzschiano sobre a filologia (tendo sido professor desta disciplina) e, como

¹¹⁶ *A visão dionisíaca de mundo* foi publicada pela primeira vez no terceiro Anuário da Sociedade dos Amigos do arquivo Nietzsche, em Leipzig, em 1928. A conferência *O drama musical grego* foi publicada em Leipzig, em 1926, no Primeiro Anuário da Sociedade de Amigos dos Arquivos Nietzsche. E *Sócrates e a tragédia*, no Segundo Anuário da Sociedade de Amigos dos Arquivos Nietzsche, em Leipzig, 1927.

vimos, no conjunto do pensamento filosófico do autor, segundo o qual seria *impossível tocar no “cerne da força vital da humanidade grega” pela via do racionalismo*.

Seria interessante ressaltar que essa observação de Nietzsche sobre a importância do espírito da música como forma de romper com as amarras que o racionalismo teria imposto à tragédia grega, associada às críticas do autor sobre o papel do Estado no sistema de ensino, pareceu-nos bastante pertinentes e atuais para se analisar a crise do ensino público hoje no Brasil. Nietzsche, como vimos no início deste trabalho, no artigo O futuro de nossos estabelecimentos *de ensino* (2004a) ¹¹⁷, sustentou a ideia de que a verdadeira *tarefa da educação seria a de propiciar ampla formação cultural, compreendendo desde uma educação estética até a formação do “espírito livre”, para o qual contribuiriam filósofos e artistas no sentido de despertar os sentidos dos alunos em prol da elevação da cultura*. Mas, para tanto, seria importante o retorno à cultura clássica da Antiguidade grega, que deveria ser conduzida por mestres capazes de fazê-los (aos alunos) estetizar e filosofar por si mesmos, enquanto ouvissem os grandes pensadores. *Perguntamo-nos se não seria imprescindível desenvolver um raciocínio semelhante, quanto à importância do “espírito da música” para se tocar no “cerne da força vital da humanidade”, que, no caso de nossa pesquisa, equivaleria a tocar no “cerne da força vital” da comunidade escolar por meio das culturas juvenis, com seus ritmos e letras irreverentes, capazes de fazer ressurgir o recalcado de nossa cultura afro-indígena. São ideias que acrescentam, a nosso ver, aos postulados de Arendt (1992) sobre a importância de se reatar o fio da tradição (greco-romana), diante da lacuna criada pela modernidade entre o passado e o presente, a dimensão dionisíaca da arte (de viver...) – ou mais especificamente de uma “estética do excesso”, como assinalara Heidegger (2007), como forma de repensar a tradição e a autoridade na escola. É preciso retomar, no entanto, o que há de mais avançado na concepção de vida democrática da pólis, como sustentara Arendt, para se repensar a escola como espaço de formação e de preparação da juventude para a vida pública, associando a esta ideia a necessária ruptura com a razão ordenadora escolar por meio da arte e da música*.

Foi pensando nesse distanciamento da escola pública em relação à multiplicidade de expressões da cultura juvenil, é que ficamos atentos às observações de Bataille (2006), de que a Filosofia deveria recuperar o poder de transgressão do erotismo e do próprio Nietzsche, de

¹¹⁷ Nietzsche, F. (1872) Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. In: *Escritos sobre Educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Ed. PUC-Rio, Ed. Loyola, 2ª ed., 2004a, pp. 41-137.

que se teria que ir ao encontro da mais viva expressão da Filosofia, presente, a seu ver, na arte dionisiaca. Mas no que consistiria esta arte dionisiaca? A conjunção das diversas formas de expressão plástica do homem, tal como teria sido observado na Antiguidade, na qual, associado ao canto, havia o gesto da dança, que se combinava com a potência da harmonia, da dinâmica e da rítmica, atingindo o êxtase sentimental na lírica e evocando imagens, como na epopeia e, desse modo, envolvendo o conjunto de todas as formas de expressão simbólica.

Analisemos mais de perto esta obra. *A visão dionisiaca de mundo* (2005a) foi escrita enquanto Nietzsche servia à Prússia na Batalha em Maderanerthal, em agosto de 1870, anunciando-se nela os alicerces de sua mais conhecida obra – *O nascimento da tragédia* (1983a). Segundo os editores, no entanto, embora aquela seja considerada um esboço preliminar desta última, Nietzsche faz determinados desenvolvimentos que estão ausentes de *O nascimento da tragédia*. Daí termos nos detido na leitura desta versão inicial, para depois adentrarmos nesta última.

Comenta-se que Richard Wagner, com certa perplexidade, fez restrições às duas conferências, de uma maneira, digamos, bastante paradoxal, ao afirmar que *Nietzsche teria se referido a alguns dos “gigantes do pensamento clássico grego” de maneira tão breve e tão moderna*, esperando que fossem objeto de um desenvolvimento mais amplo por parte de Nietzsche (o qual teria sido contemplado em *O nascimento da tragédia*).

Para que tenhamos uma ideia a respeito das discussões feitas por Nietzsche em *A visão dionisiaca de mundo* (2005a) a respeito das duas concepções sobre a arte vigentes na tragédia grega – apolínea e dionisiaca – e de sua forte crítica às teses socráticas acerca da música, sustentadas por Platão, sobretudo em *A República*¹¹⁸, seria interessante fazermos um contraponto, apresentando as ideias socráticas descritas por Platão nesta última obra, mesmo

¹¹⁸ Platão, no livro terceiro de *A República* (Atena Ed., 1956) – onde reproduz um diálogo entre Sócrates, Adimanto e Glauco –, deixa claro *o que deveria ser expurgado dos textos épicos de Homero, assim como da tragédia, para o bem do Estado*, visando, em última instância, conforme deixa claro no livro sétimo, *a “felicidade pública”, contribuindo, assim, para o bem comum da sociedade*” (Platão, 1956, p. 294). Exorta, por exemplo, que sejam retirados do texto homérico toda ideia que possa “quebrantar o ânimo dos guerreiros”. Também o riso deverá ser banido, *não sendo recomendável aos jovens que sejam “propensos ao riso”, nem tampouco que se represente os “deuses, como dominados pelo riso irreprimível”* (Platão, 1956, p. 103). Ou seja, torna-se recomendável a moderação em tudo que possa ser motivo de prazer, ou melhor, de excesso de prazer, incluindo os prazeres da carne. Mas também não se pode representar os deuses e heróis como sendo capazes de fazer o mal, deixando-se dominar por paixões, como a volúpia, a ira, a avareza, o orgulho e, nesse sentido, sugerir que os deuses sejam capazes de promover práticas perversas ou que os heróis não sejam melhores do que os homens. Por fim, depois de criticar as epopeias, atém-se às tragédias, que assim define, por intermédio de Sócrates: “É quando o poeta, suprimindo tudo o que poderia introduzir em seu nome nas falas dos interlocutores, não deixa senão o diálogo” (Platão, 1956, p. 110).

que a título de nota, para que tenhamos uma ideia de com que força se esboça o predomínio da tendência apolínea da arte desde a Antiguidade, o que segundo Nietzsche marcará a metafísica ocidental.

É preciso observar que Platão, ao teorizar a respeito do papel da música na tragédia, em sua obra *A República*, dando ênfase à concepção apolínea da arte, teria, de acordo com Nietzsche, pautado suas observações sobre a arte trágica por uma ética moralista. Uma leitura que nos parece bem próxima da interpretação que Agnes Heller¹¹⁹ apresenta a respeito da filosofia platônica, contrapondo-a ao desenvolvimento sobre a ética apresentada por Aristóteles¹²⁰.

Retomando a dualidade entre a arte apolínea e a dionisíaca

Assim Nietzsche inicia essa obra extraordinária de sua juventude, propondo uma leitura muito própria da relação entre a visão de mundo sustentada pelos gregos na Antiguidade e a concepção de arte destes últimos, ao mesmo tempo em que anuncia a antítese que lhe parece ser constitutiva da arte trágica:

Os gregos, que nos seus deuses expressam e ao mesmo tempo calam a doutrina secreta de sua visão de mundo (*Weltanschauung*), estabeleceram como dupla fonte de sua arte duas divindades, Apolo e Dionísio (Nietzsche, 2005a, p. 5).

¹¹⁹ Heller, A. *Aristóteles y el mundo antiguo*. Barcelona, Ed. Península, 1983.

¹²⁰ Heller (1983) sustenta o seguinte a esse respeito: Até se avizinhar a crise social em Atenas, havia íntima relação da liberdade moral relativa e a *phrónesis* (prudência) com a comunidade. Este vínculo orgânico se explica pelo fato de, em Atenas, a ética ter se desenvolvido antes da atitude moralista. A autora explica, então, na mesma linha sustentada por Aristóteles e depois, por Kant, que a ética constitui uma relação social e, como tal, tem duas facetas. A primeira é representada pelos imperativos exteriores, tais como: os costumes, o sistema de normas concretas e abstratas, a opinião pública, enfim, o que Kant chamava de legalidade. A outra refere-se à relação do sujeito com o sistema de imperativos gerais e sua remissão consciente, podendo resultar em aceitação ou negação dos mesmos. Este seria o campo da moralidade. Estas normas gerais encontram-se em harmonia com as exigências individuais sempre que a sociedade for sólida e o indivíduo a reconheça enquanto tal. No entanto, quanto mais débil e desorganizada for a comunidade em que vive o indivíduo, a faceta moral tende a se desenvolver mais rapidamente e, com isso, a moralidade domina a ética. Fala de moralidade pura quando a unidade entre ética e moralidade encontra-se gravemente ameaçada, momento em que o campo da ética se transfere totalmente para o sujeito individual. A autora salienta, ainda que se na vida social em Atenas a ética se desenvolveu antes da moralidade, na Filosofia, as categorias morais se desenvolveram inicialmente do ponto de vista da moralidade (como em Sócrates e em Platão) e só posteriormente segundo a perspectiva da ética (como em Aristóteles). Na verdade, no momento crítico em que vivia a Pólis, apenas aqueles que superaram a consciência da crise é que puderam ir mais além da atitude moralista.

Esclarece, entretanto, que embora essas duas tendências – que correspondem a estilos distintos no campo da arte – tenham se colocado, na maioria das vezes, em campos opostos, encontram-se reunidas em um único domínio: “... no momento de florescimento da ‘Vontade’ helênica, aparecem fundidas na obra de arte da tragédia ática” (Nietzsche, 2005a, p. 6).

Uma observação que parece anunciar de onde deveria proceder o “valor dos valores” – da vontade (helênica) de poder¹²¹. Uma noção que envolve a ideia de força, ou como afirmara Deleuze (s/d), uma pluralidade de forças associadas à explosão suscitada pela arte dionisíaca à individuação.

Mas, acompanhemos o desenvolvimento de suas ideias nesta obra, a propósito da intrincada trama entre a arte dionisíaca e a arte apolínea.

São dois os estados da alma sugeridos pelo filósofo que corresponderiam a cada um desses estilos: *o sonho* e *a embriaguez*.

O mundo onírico – tanto em sua bela aparência, quanto “o grave, o triste, o baço, o sombrio” – alimentam toda arte plástica e “metade” da poesia [deixando espaço, aqui, para o dionisíaco]. Adverte, entretanto, que quando cessa o sentimento de aparência, surge a patologia, ou seja, o delírio. Em seguida, faz uma observação interessante sobre o que distingue o sonho da obra de arte:

Enquanto, portanto, o sonho é o jogo do homem individual com o real, a arte do escultor (em sentido lato)[referindo-se aqui a todo artista plástico], é o jogo com o sonho (Nietzsche, 2005a, p. 6).

Sugere, neste trecho, que a arte apolínea é um jogo entre sonho e realidade, mas com uma tarefa específica que envolve ambiguidades: ou seja, fazer o real parecer com o sonho, ou melhor, fazer as matérias plásticas se “conformarem ao sonho” (Nietzsche, 2005a, nota 4, p. 6).

A arte apolínea teria inaugurado a noção estética helênica, e somente depois viria o dionisíaco. Segundo Nietzsche, este culminaria em um estilo de obra de arte apolíneo-dionisíaca, anunciando-se aqui a reconciliação entre as duas dimensões da vontade helênica

¹²¹ Considerando os diversos sentidos pensados por Nietzsche em seus últimos escritos, segundo Heidegger (2007), da vontade de poder – a saber, a vontade de poder como conhecimento, a vontade de poder na natureza, a vontade de poder como sociedade e indivíduo, a vontade de poder como arte – estamos nos referindo aqui particularmente à *vontade de poder como arte*, que inspirada na arte dionisíaca aponta para a abolição dos limites impostos pela individuação e a mergulha, conforme assinalara Deleuze (s/d), no “querer universal”.

em luta, em que se combinariam o ser da “bela aparência” e o “prazer do querer universal”. Mas, como veremos, uma unidade que se vê rompida pela música – justamente uma dimensão da arte que será banida da tragédia, em seus aspectos mais arrebatadores, pela tradição socrático-platônica.

Começa justificando o motivo pelo qual *Apolo* teria sido uma divindade artística, descrevendo-o como sendo o *deus da aparência*, em que sobressaem a beleza e a juventude. E, em sendo o deus da “bela aparência” é também o do “conhecimento verdadeiro”.

Já a arte *dionisíaca* “*repousa no jogo da embriaguez, com o arrebatamento*” (Nietzsche, 2005a, p. 8). Seriam dois os fatores que poderiam conduzir o homem ao estado de esquecimento que lhe é característico: a pulsão da primavera (em que se faz sentir a força gerativa) e a bebida narcótica. *A festa de Dionísio representa o momento em que se “reconciliam homem e natureza”, em que o princípio de individuação desaparece:*

O principium individuationis é rompido em ambos os estados [seja com a pulsão primavera, seja com a bebida narcótica], o subjetivo desaparece inteiramente diante do poder irruptivo do humano-geral, do natural-universal (Nietzsche, 2005a, p. 8, grifo nosso).

Os limites de casta e de classe também desaparecem. *E por meio da dança e do canto o homem dá vazão a uma ordem de “comunidade ideal mais elevada”.* O homem aqui deixa de ser artista e criador de obra de arte e passa a ser ele mesmo uma obra de arte modelada pelo artista Dionísio. É nesse sentido que se pode entender a seguinte tese proclamada pelo filósofo:

Este homem, conformado pelo artista Dionísio, está para a natureza, como a estátua está para o artista apolíneo (Nietzsche, 2005a, p. 9).

Embora Nietzsche pareça sustentar uma metafísica dualista da essência e da aparência, como assinalara Deleuze (s/d), evidencia-se sua primeira inversão do platonismo, ao acentuar, como vimos acima, a relação entre arte e verdade. Para, em seguida, apontar, por meio da descrição da arte dionisíaca, a pluralidade de forças capazes de fazer explodir a individuação, e assim, conferir ao humano um novo campo de sentidos, criando as bases de uma “estética fundamental” de outra ordem, como afirmara Heidegger (2007). Uma estética fundamental,

afirmadora da vida, que por meio da dança e do canto faz explodir a hierarquia social, apontando para uma comunidade mais elevada e um homem moldado pela arte dionisíaca. Ora aqui, parece anunciar a (re)fundação da civilização e uma nova genealogia da moral – em oposição tanto ao cristianismo, quanto ao racionalismo socrático-platônico, considerados por Nietzsche como os pilares da suprema negação da vida no seio do pensamento ocidental. E, claro, do que definirá como a “transvaloração dos valores”, da qual se beneficiaria a metafísica ocidental.

É interessante recuperar a observação feita pelo tradutor, no sentido de que o dionisismo grego está muito mais ligado à apreensão artística das “forças gerativas e plasmadoras da natureza” do que como vivência orgiástica (cf. Nietzsche, 2005a, nota 17, p. 9).

E, de certo modo, seja este o sentido que nos interessa no trabalho com os jovens, recuperar o campo artístico e criativo da concepção dionisíaca de mundo, distanciando-os da dimensão propriamente orgiástica – esta, sim, bastante estimulada pela mídia – e, nesse sentido, propiciar-lhes o prazer de ver sem tocar, como forma de permitir o surgimento propriamente do campo do desejo.

Propõe, desta feita, não mais um jogo entre sonho e realidade, mas entre, de um lado, o estado de embriaguez e a natureza humana e, de outro, a arte de representar alegoricamente este estado: “*Ora, se a embriaguez é o jogo da natureza com o homem, então o criar do artista dionisíaco é o jogo com a embriaguez*” (Nietzsche, 2005a, p. 9). E este estado só pode ser concebido, segundo ele, “alegoricamente”, uma vez que no *campo dionisíaco joga-se, não propriamente com a alternância entre lucidez e embriaguez, mas com sua conjugação.*

Quer dizer, que aqui está se referindo a *outra ordem de razão, em que se conjugam os estados de entorpecimento da embriaguez com a lucidez.* O que para alguns envolveria uma sorte de metafísica, *a metafísica da arte, enquanto que para outros, já se anunciaria, nesse momento, o fim da metafísica.*

Atenta-nos, no entanto, para o fato de, após longa disputa entre os deuses *Apolo e Dionísio*, e apesar destes terem se reconciliado em plena batalha, uma prova de que o elemento apolíneo reprimiu por longa data o elemento “sobrenatural irracional” dionisíaco, seria que, no período mais antigo da música, teria prevalecido o gênero ditirâmico, feito para “acalmar a alma”.

É preciso observar que teria sido *este o único estilo de música admitido no modelo de Estado perfeito exaltado nos diálogos entre Sócrates e seus discípulos, apresentados em A*

República (1956), de Platão. Mas, diferentemente do que previra Platão, Nietzsche denuncia que quanto mais se amplia o espírito apolíneo da arte, mais faz avançar o espírito dionisíaco:

Quanto mais forte medrava o espírito da arte apolínea, mais livre se desenvolvia o deus irmão Dionísio: ao mesmo tempo em que o primeiro chegava ao completo aspecto imóvel da beleza, no tempo de Fídias, o outro interpretava na tragédia o enigma e o horror do mundo, exprimindo na música trágica o mais íntimo pensamento da natureza, o tecer da Vontade em e para além de todos os fenômenos (Nietzsche, 2005a, p. 11).

Daí discordar veementemente de Platão que se devesse suprimir esse estilo de música na tragédia¹²². Embora reconheça a dimensão apolínea da música, restrita ao que ele denomina de “arquitetura da música”, demonstra que ao se reprimir a dimensão dionisíaca da música, quer-se manter afastado o que há de mais vivo na música: “o poder comovedor do som e o mundo absolutamente incomparável da harmonia” (Nietzsche, 2005a, p. 12).

Na verdade, é o que se pode depreender da exposição de Platão em *A República* (1956), em que condena toda arte imitativa, referindo-se no caso às tragédias e às comédias, sugerindo a moderação e o comedimento na música, na poesia e na arte dramática¹²³.

Em realidade, a decadência da tragédia, enquanto drama musical, era “uma fantasmagoria socrática”, de acordo com Nietzsche, evidenciando-se, nesta conferência, sua

¹²² Platão faz ainda uma ressalva em relação à presença do canto e da melodia na tragédia. Argumenta que, considerando-se que a melodia se compõe de três elementos – a palavra, a harmonia e o número –, se a palavra deve seguir as leis do Estado, então o mesmo deveria se aplicar à harmonia e ao número. Nesse sentido, “deve-se desterrar do discurso as queixas e lamentações” (Platão, 1956, p. 117). *E toda e qualquer harmonia que a elas faça alusão, ou mesmo que sugira “a embriaguez, a moleza e a indolência”* (Platão, 1956, p.117). Também sugere a *eliminação de toda e qualquer “melodia efeminada”*, como as que estão presentes nas harmonias consideradas por eles laxa: a jônica e a lídia. Prefere a dórica e a frigia. Sócrates, no diálogo com Glauco, comenta o seguinte a respeito destas últimas: “Reserva-nos estas duas harmonias, a enérgica e violenta, e a voluntária e pacífica, que expressarão perfeitamente e ao natural o homem corajoso e sábio na boa e na má fortuna” (Platão, 1956, p.118). *Para tanto, acrescenta, não seriam necessários instrumentos de muitas cordas e muitos tons, ou todo instrumento que modulasse em demasia as diversas harmonias. Ou seja, parecia querer retirar tudo que pudesse exprimir os vários estados da alma, uma vez que para bem educar o cidadão era preciso apenas reforçar aqueles estados da alma convenientes à conservação do Estado. Tudo que representasse um perigo para este deveria ser banido.* Expressa, em seguida, claramente sua preferência pela arte apolínea: “De resto, meu caro amigo, não fazemos nada de novo em preferir Apolo a Mársias e os instrumentos que aquele deus inventou aos do sátiro” (Platão, 1956, p. 119).

¹²³ No livro X, última parte de *A República*, Platão apresenta sua posição acerca da poesia: de que não se deve dar lugar à arte imitativa – portanto, à tragédia e à comédia – uma vez que a considera um perigo para os desavisados e nociva ao Estado perfeito. A esse respeito teria dito Sócrates: “Parece-me que esse gênero de poesia é veneno para os que o ouvem, quando não prevenidos com o seu antídoto, que consiste em saber dar o justo valor a tais coisas” (Platão, 1956, p. 411).

mais absoluta recusa, e até mesmo repugnância aos “fanáticos da lógica”, considerando que o socratismo, ao desprezar o instinto, a paixão, desprezaria a própria arte, comprometendo o conhecimento e a verdade em última instância. É o que o autor salienta em sua conferência *Sócrates e a tragédia* (2005c), deixando claro como o filósofo da Antiguidade utiliza-se dos conceitos de forma invertida, uma vez que, em vez de ver nas manifestações inconscientes o poder criativo, localiza-o na consciência. E com relação à recusa de Platão em aceitar o caráter imitativo da arte, por considerar inadmissível que se possa imitar a natureza, acabou rompendo, segundo o autor, a “rigorosa lei mais antiga da forma unitária estilístico-linguística” (Nietzsche, 2005a, p. 85).

Para ele, Sócrates se tornou a encarnação da “clareza apolínea” e o “mensageiro pressagiador e arauto da ciência” (Nietzsche, 2005a, p. 86). Mas, ao transferir esta compreensão de mundo para a arte, contribuiu desse modo para o seu declínio, uma vez que, como bem salienta o autor, arte e ciência se excluem. Como pai da lógica, Sócrates teria contribuído para a destruição do drama musical.

E, assim, demonstra a incompatibilidade da dialética de Sócrates, que acreditando nas causas e consequências, é, ao contrário da tragédia, tomada pelo otimismo, enquanto que aquela, “*surgida da profunda fonte da paixão, é por essência pessimista*” (Nietzsche, 2005a, p. 89, o grifo é nosso). Está criticando, na verdade, a crença na coincidência entre “virtude e saber” ou entre “felicidade e virtude”, ou seja, entre uma ética moralista e o saber e a arte, questão que se encontrava ausente nos grandes trágicos. A penetração das tendências socráticas na tragédia impediu que a música se fundisse aos diálogos e monólogos, contribuindo para a decomposição do drama musical.

Para testar a validade das obras dos poetas trágicos, Platão, como porta-voz de Sócrates, queria passá-las pelo crivo do critério de verdade (avaliado segundo o grau de conformidade com a realidade representada), ou ainda, pelo critério ético, sugerindo que boa peça seria aquela capaz de dar “lições salutare de virtude” (Platão, 1956, p. 420). Quando, na verdade, como se pode observar na *A Poética* (1992), de Aristóteles, e depois com Nietzsche, o que importa para a arte trágica é a verossimilhança, e não o critério de verdade, em relação aos mitos fundadores daquela sociedade (ática), que nada tem a ver com possíveis conselhos moralmente salutare, mas muito mais com a capacidade de *traduzir através da poesia e da música as paixões humanas, ou como dirá Nietzsche, a propósito da música que Platão pretendeu expurgar das tragédias, a única capaz de tocar no “cerne da força vital da humanidade”*.

Nietzsche, ao contrário, exalta a relação necessária entre a música dionisíaca e a tragédia, ao mesmo tempo em que demonstra seu caráter criador que emerge do caos, consistindo nisso a essência do fenômeno:

Ele [*o artista dionisíaco*] domina deveras sobre o caos da Vontade ainda não conformada e pode, a partir dele, em cada momento criador, engendrar um novo mundo – *mas também o antigo*, conhecido como fenômeno. Em sentido derradeiro, *ele é músico trágico* (Nietzsche, 2005a, p. 12).

A embriaguez dionisíaca “torna a unir” os seres isolados, enquanto que a vontade degradada faz com que tudo se despedace em “indivíduos isolados”, ameaçando a unidade do todo, ou seja, da coletividade. Nas festas arcaicas, tudo o que é acordado socialmente, fruto dos grilhões impostos pela cultura apolínea aos instintos, é rompido: os laços sociopolíticos, as barreiras sexuais, os vínculos familiares. Admite que Eurípedes tenha esboçado nas Bacantes algo parecido ao descrever como se comportaram as mulheres quando se deixaram guiar pelo hino dionisíaco.

Identifica esta força libertadora dionisíaca desde as narrativas de Homero, em que os deuses gregos são apresentados não como figuras de penúria (podendo aqui se referir ao ideário cristão baseado na moral do sacrifício e da dor), mas que evocam “uma religião da vida, não do dever, da ascese ou da espiritualidade” (Nietzsche, 2005a, p. 15). E faz parte da vida “os horrores e os terrores da existência” (Nietzsche, 2005a, p. 16), que tão bem conheciam os gregos da Antiguidade.

Salienta que jamais a *Vontade* encontrou espaço para expressão como encontrara no *mundo helênico*, em que os gregos sempre procuraram manter *o caráter de aparência artística*, até mesmo como forma de ter acesso ao ideal de si mesmos, como “*criaturas dignas de magnificação*”, e, nesse sentido, teriam lutado contra o talento, para sofrer o talento e dessa experiência retirar a “sabedoria do sofrimento”. *Dessa luta entre a vida e a arte de representá-la em suas entranhas, envolvendo a intensidade das paixões e os horrores da existência, é que teria surgido a tragédia.*

Com o “culto de Dionísio” penetrando por toda parte, inclusive na arte, acirrou-se a luta entre verdade e beleza. Considera que as artes plásticas e a música são somente caminhos para a criação artística, reservando ao domínio da arte o poder de criar imagens – sendo este o “significado cultural da arte” (Nietzsche, 2005a, p. 21). A arte apolínea era submetida à

exigência ética da medida, cujo limite coincidia com a “bela aparência”, o que para Nietzsche significava, em última instância, o ocultamento da verdade.

O Estado idealizado em *A República* (1956), de Platão, sobretudo no que se refere à sua concepção estética, que exaltava a bela aparência, não seria o próprio ocultamento da verdade, esta ligada à força das paixões humanas, tão bem representadas, por sua vez, pelas tragédias?

Dionísio vem a título de revelar a “inteira desmedida da natureza”, que se traduzia “em prazer, em sofrimento e em conhecimento” (Nietzsche, 2005a, p. 22). Sendo esta a condição do desvelamento da verdade.

É nesse contexto que surge a canção popular, “demoniacamente fascinante”, acompanhada de uma rítmica em ziguezague, com um som intensificado graças aos instrumentos de sopro de “ressonância profunda”, capazes de criar uma harmonia que “leva a vontade da natureza ao entendimento imediato” (Nietzsche, 2005a, p. 23). Vejamos com que estilo de linguagem Nietzsche descreve esse processo de dominação dionisíaca da arte e de declínio de uma subjetivação ancorada nas aparências:

Uma arte que em sua embriaguez extática dizia a verdade, afugentava as musas das artes da aparência; no esquecimento de si dos estados dionisíacos dava-se o ocaso do indivíduo com seus limites e medidas; um crepúsculo dos deuses era iminente (Nietzsche, 2005a, p. 24).

A visão dionisíaca do mundo dá acesso a um pensamento que remete a uma ordenação de mundo mais elevada, distante do “mundo da culpa e do destino” (Nietzsche, 2005a, p. 24).

Introduz, em seguida, as duas modalidades da arte – *a tragédia e a comédia* – como sendo *expressões da arte dionisíaca*, as únicas capazes de romper a repugnância com que o princípio apolíneo (defendido por Platão) tratava do “horrível e do absurdo” do Humano. Assim descreve como teria se dado essa transformação operada por aquelas modalidades da arte: “*essas são o sublime como sujeição artística do horrível e o ridículo como descarga artística da repugnância do absurdo*” (Nietzsche, 2005a, p. 25).

Por meio do recurso ao sublime e ao ridículo, ter-se-ia acesso a um mundo intermediário entre a beleza e a verdade, onde seria possível a união de Dionísio com Apolo, em que teria lugar um jogo com a embriaguez sem se ver totalmente “tragado” por ela. O

“instintivo poeta-cantor-dançarino” converte-se em “homem dionisiaco representado”, a bela aparência em aparência e a verdade dá lugar ao critério da verossimilhança.

Nietzsche, ao comentar sobre os mais importantes poetas trágicos – Ésquilo e Sófocles, considera este último mais próximo da “verdade dionisiaca”, uma vez que o primeiro ainda acredita na “sublimidade da administração da justiça olímpica”, enquanto que o segundo, estando mais próximo do ponto de vista do povo, sustenta a sublimidade do que há de “*impenetrável*” dessa justiça. E, assim, propõe uma espécie de entrelaçamento dos princípios éticos de Apolo e a visão dionisiaca de mundo. De acordo com Nietzsche: “A falta de conhecimento de si no homem é o problema de Sófocles, a falta de conhecimento sobre os deuses no homem o problema de Ésquilo” (Nietzsche, 2005a, p. 29). *Salienta, no entanto, que o horrível e o absurdo elevam o humano porque assim o são somente em aparência, havendo por trás dela, a “natureza da vontade unitária”.*

A luta entre a vontade apolínea e a vontade dionisiaca tem uma finalidade primeira que é a de criar “uma possibilidade mais elevada de existência” e chegar a “uma magnificação ainda mais elevada (por meio da arte)” (Nietzsche, 2005a, p. 30). Neste caso, a verdade passa a ser simbolizada e para chegar a ela, serve-se da aparência, da arte da aparência. Ao expectador dionisiaco é exigido que a ele se apresente tudo sob encantamento, como forma de romper a resistência à aparência. Mas, daí o autor levanta a seguinte questão: “Quem vence o poder da aparência e despotencializa até o símbolo?”; “Trata-se da música” – sustenta Nietzsche (Nietzsche, 2005a, p. 31).

Em seguida, discorre sobre os sentimentos, concebidos na mesma linha de Schopenhauer, como um “complexo de representações inconscientes e de estados da Vontade” (Nietzsche, 2005a, p. 32). Fala de representações conscientes, concebidas como articulação de conceitos, e da linguagem – dos gestos e do som – como símbolos universalmente aceitos. No campo das artes, enquanto a pintura e a escultura imitam o símbolo, o ator apresenta o símbolo realmente, não somente em aparência.

No campo musical, embora reconheça a importância da dinâmica e da rítmica, onde se pode identificar o que chama de “as intensificações da Vontade”, é na harmonia que encontrará a “essência da Vontade”, reconhecendo naquelas os lados exteriores desta última. Assim, na rítmica e na dinâmica, desenvolve-se o que ele considera ser o fenômeno – no campo da música, seria sua dimensão de aparência. *Já a harmonia remete às dimensões*

externas e internas dos fenômenos, sendo, portanto, mais do que a simbólica do sentimento, a “simbólica do mundo” (Nietzsche, 2005a, p. 36).

Considera, pois, essencial a linguagem dos gestos e dos sons para a arte dionisíaca. Mas tudo isso se torna “música”, no sentido amplo do termo, “nos estados extremos de prazer e desprazer da Vontade, como *Vontade jubilante* ou *angustiado mortalmente*, em suma *na embriaguez do sentimento: no grito*” (Nietzsche, 2005a, p. 37, o grifo é nosso).

O pensamento torna-se fenômeno da vontade e atinge o ponto mais elevado de seu efeito na poesia cantada. É no gênero *ditirambo dionisíaco* que se atinge o máximo de excitação de todas as capacidades simbólicas: desaparecendo a individuação e se diluindo na espécie e na natureza (ser um).

Depreende-se, desse texto, uma concepção de mundo assumida por Nietzsche que aponta o papel da arte dionisíaca na filosofia como forma de promover uma verdadeira ruptura epistemológica no campo do conhecimento, ao introduzir uma fenda na onipresença da razão e do belo sustentada pela arte apolínea e pela filosofia platônica, abrindo espaço para o que há de “demoniacamente fascinante” no humano – as dimensões do horrível e do absurdo – que posteriormente será objeto de investigação da psicanálise freudiana – a ciência das profundezas da alma, ou seja, do inconsciente. Dimensões que, para serem apreendidas, exigem outras abordagens, que não as do método racional ou científico (positivista), portanto, algo mais próximo da arte, e cujas categorias pouco têm a ver com a correspondência ao real ou quaisquer outros critérios de verdade, mas como dizem os trágicos, com aquilo que possa ser verossímil do ponto de vista da profundidade do vivido.

Como foi exposto anteriormente, Bataille, particularmente em suas referências à “experiência interior”, propõe algo muito próximo do que Nietzsche descreve como sendo a experiência dionisíaca: os estados de êxtase próprios a uma vivência originária, “livre de apegos”, como dirá Bataille.

Uma experiência que se afasta do plano discursivo e conceitual, remetendo a uma perda do ser individual – algo que faz lembrar da desindividuação, mencionada por Nietzsche a propósito da experiência da embriaguez dionisíaca – a qual, segundo Bataille, exigiria a capacidade de experienciar o mundo sem juízos prévios e permanecer na posição do não saber, ou seja, aberto ao desconhecido. Como foi visto, Bataille também se opõe às crenças religiosas e a qualquer pressuposição dogmática, buscando encontrar na própria experiência interior uma autoridade que se funda, paradoxalmente, no questionamento dela

própria. Ao mesmo tempo, ao colocar a experiência interior como êxtase – deixando claro tratar-se do êxtase erótico, como lugar de comunicação, de fusão entre o sujeito e o mundo, e de busca da continuidade de si – parece tomar a “experiência estética fundamental nietzschiana”, banhada na embriaguez dionisíaca, como inspiradora de um método de conhecimento sui-generis, em que sujeito e objeto se confundem, e o sensível se sobrepõe ao suprasensível. E mais, onde a vivência do limite – da dor, da angústia, da morte e do prazer – torna-se condição para derrubar “o edifício da razão” e, desse modo, (re)fundar o pensamento a partir do vivido. O que importa é o pensamento vivido e não mais uma lógica abstrata, um pensamento discursivo abstraído da vida. Na verdade, procede a uma crítica cortante ao modo de pensar moderno, procurando apreender sua desesperança, experimentando-a no limite e assim virando-a do avesso. Uma implicação de tal monta, envolvendo o ser mesmo do artista e/ou filósofo, seria condição do pensar filosófico na modernidade e da própria construção do conhecimento.

Foi a partir dessa forma de pensar o conhecimento, envolvendo tamanha implicação do pesquisador, em que sujeito e objeto se confundem que extraímos um método de pesquisar as culturas juvenis que, associado à ruptura de campo dos “inconscientes relativos”, seria capaz de acompanhar a reviravolta muitas vezes visceral que as mesmas produzem no interior do campo de forças do espaço escolar.

Para concluir, se em Platão observamos o afastamento radical da filosofia dos domínios da arte e da poesia, encontramos em Nietzsche e em Bataille exatamente o oposto disso, uma vez que para estes, a filosofia torna-se viva ao se aproximar desses campos, em sua expressão a mais arcaica e virulenta das paixões humanas.

E isso ficará mais claro, se nos aproximarmos do sentido da arte dionisíaca para o projeto nietzschiano de “transvaloração dos valores”, conforme mencionamos anteriormente.

O drama musical grego – a arte que brota do povo

Na conferência *O drama musical grego* (2005b), Nietzsche inicia dizendo que o teatro moderno deve muito mais do que imagina às artes dramáticas na Grécia antiga. Estabelece paralelos entre a tragédia grega e a ópera, fazendo a ressalva, no entanto, de que as peças de Shakespeare, por exemplo, lembram menos a tragédia e mais a nova comédia ática.

Reconhece que muito embora os artistas florentinos do início do século XVII tenham desejado, com a criação das primeiras óperas, produzir efeitos no povo semelhante ao que

produzira a música da grande tragédia grega, foi uma iniciativa válida, no mínimo pela expectativa de produzir efeitos, mas à custa de suprimir o que havia de mais importante da tragédia. A esse respeito enfatiza Nietzsche de modo eloquente, deixando clara sua preferência pela arte musical da Antiguidade:

Por meio de tais experimentos são cortadas, ou ao menos gravemente estropiadas, *as raízes de uma arte inconsciente*, brotada a partir da arte do povo (Nietzsche, 2005b, p. 48, o grifo é nosso).

Contesta ainda todo o esforço feito desde a época Medieval de se combinar arte musical com erudição, distanciando-a da inspiração que só vem com a “noite profunda”, ou seja, em momentos de grande distensão espiritual e distante de toda lógica racional. Ou mesmo quando se substituiu os efeitos sonoros pelo campo visual (da interpretação), que ele chama ironicamente de “música literária”, uma vez que se vê apoiada no texto. Para ele, o drama musical antigo está longe de toda “música literária” ou da “poesia livresca”.

Ao contrário das tendências modernas que buscam valorizar as expressões cindidas da arte, Nietzsche valoriza justamente a “concepção policromática” da arte plástica antiga, que nada tem de bárbara, mas que vai ao encontro do Humano, lembrando-nos de que os jogos olímpicos gregos eram caracterizados por uma grande festa onde se reuniam todas as artes gregas.

Em contraposição exatamente à posição sustentada por Platão e Sócrates a propósito da música na arte poética dramática (tema da segunda conferência), o autor retoma a exaltação feita por Feuerbach à presença da poesia lírica na arte dramática da Grécia antiga como forma de se apoderar “da alma do todo”:

A poesia lírica tem lugar nas cenas apaixonadas e no coro, e deveras segundo todas as suas gradações, desde a imediata irrupção do sentimento em interjeições, desde a mais terna flor da canção até o hino e o ditirambo. Na recitação, no canto, na música da flauta e no passo cadenciado da dança ainda não se fechou completamente o anel. Pois se a poesia configura o mais íntimo elemento fundamental do drama, então vai ao seu encontro, nessa sua nova forma, a arte plástica (Feuerbach apud Nietzsche, 2005b, p. 52).

Para Nietzsche, o homem moderno diferencia-se do homem antigo não apenas pela ênfase deste nas formas policromáticas de expressão plástica utilizadas em suas apresentações, como também pelas características do público ouvinte. *Enquanto o homem grego ia às apresentações teatrais para se refugiar da excessiva vida pública e ali encontrar um momento de recolhimento, o homem moderno vai ao teatro para fugir de suas angústias em face do tédio e vazio que o acometem.* Encontra, no entanto, na alma do ateniense algum vestígio dos tempos áureos do nascimento da tragédia, quando aquele ia contemplar a tragédia nas *Grandes Dionisiacas* ou Dionisiacas Urbanas, uma festa celebrada em Atenas entre os meses de março e abril em homenagem a Dionísio. Menciona outras festas públicas que parecem ter preservado o cerne do espírito das *Grandes Dionisiacas*, ou seja, o carnaval de máscaras medieval que lembra as festas de primavera, bem como as festas dos dançarinos de São João e de São Guido da Idade Média.

Todas elas, festas populares que a Medicina pretendeu classificar como uma epidemia popular, mas que para o autor lembram a essência da tragédia na Antiguidade. A esse respeito sustenta o seguinte:

Nós queremos apenas estabelecer que o drama antigo floresceu a partir de uma tal epidemia popular e que a infelicidade da arte moderna é de não ter emanado de tal fonte secreta (Nietzsche, 2005a, p. 54).

“Eis o berço do drama”, diz Nietzsche para se referir ao ambiente de festa popular tomada pelo êxtase, em que as forças vitais se encontram “intensificadas até o excesso (Nietzsche, 2005a, p. 55). Mas, com uma condição: que não nos voltemos para nós mesmos e, sim, que “entremos em um outro ser, de modo que nos portemos como encantados” (Nietzsche, 2005a, p. 56). É desse modo que visualiza a dissolução da crença na “fixidez do indivíduo”. Só assim deixaremos de ser meros “portadores de tirso”, para nos convertermos em “verdadeiros servidores de Dionísio”, ou seja, em bacantes. A erudição estética do espectador não consistia em nenhuma cultura livresca, mas em “sorver” o drama da tragédia como se fosse sempre a primeira vez, sem jamais se deixar absorver pela força do hábito:

Os dramas e quadros que são contemplados com uma postura e sentimento inabituais são beneficiados por um tal afastamento; sem que, com isso, se

queira recomendar o antigo costume romano de permanecer em pé no teatro (Nietzsche, 2005a, p. 57).

Isso do ponto de vista do ator e do espectador. E do ponto de vista do poeta, só restara a influência dos poetas trágicos como libretistas. Pois ao poeta trágico não era dada a liberdade de que gozam hoje os poetas cênicos (da época de Nietzsche), considerando que o desafio do homem livre consistir em ir ao encontro do que havia de mais difícil. Portanto, a glória de uma obra dependia da dificuldade de sua elaboração, cujo caminho se via restringido por algumas regras, como: “o número limitado de atores, o emprego do coro, o restrito círculo de mitos, e, antes de tudo, aquela virtude de um atleta de penthalho, a saber, a necessidade de ser dotado “como poeta e músico, na condução do coro (*Orchestik*) e na direção, e finalmente como ator” (Nietzsche, 2005b, p. 58)¹²⁴.

Portanto, uma criação que exigia um trabalho árduo de elaboração – um esforço que dificilmente encontramos hoje e que é pouco valorizado – menos ainda do que nos tempos de Nietzsche, tal como anuncia Bauman (2001), na época da *Modernidade líquida*, ou como sugere Lipovetsky (2006), que considera que estamos vivendo numa época pautada pela mesma fatuidade que comanda a moda.

Observa ainda que se o que salva o poeta moderno é a novidade, na Antiguidade grega, era justamente o familiar: “em sua forma épica e lírica, as matérias de suas obras-primas eram há muito, desde a infância conhecidas e familiares aos auditores” (Nietzsche, 2005b, p. 59). *As crianças, por exemplo, eram educadas primeiramente por meio de fábulas e depois com poemas, sempre tendo o mito como referência* (cf. Nietzsche, 2005b, nota 19 do tradutor, p. 59).

Cabe-nos aqui relatar a experiência em sala de aula de uma professora de Língua Portuguesa que fazia parte do subgrupo de nossa pesquisa sobre culturas juvenis

¹²⁴ Como é possível observar a partir do trabalho de uma de nossas orientandas, Maíra S. Ferreira, em um estudo que empreendeu com alunos e professores da escola pesquisada, cujas ideias procurou sintetizar em “*Poesia popular brasileira: cordel, rap e repente*”, apresentado na VI *Semana de Educação* (FEUSP/2008), podemos reencontrar um espírito semelhante alimentando as diversas manifestações do repente – abrangendo desde as formas mais tradicionais, como a literatura de folhetos nordestina e a cantoria de viola, as de raízes afro, como a embolada e o coco, até sua versão urbana mais recente - o *rap*. Todas envolvendo o desafio poético e inovações na composição musical sempre acompanhados da arte do improviso. *Uma característica importante de todas essas manifestações que lembra os concursos das tragédias gregas é o desafio de se impor novas dificuldades do ponto de vista estético, além do fato de brotarem da alma do povo, o que as fazem ser bastante apreciadas*. Mas, como observa Maíra Ferreira, há uma característica tipicamente brasileira que decorre de nossos hibridismos da cultura popular: “Chama muito a atenção a memória prodigiosa e a agilidade do pensamento destes cantadores que são capazes de narrar fatos históricos, políticos, informações atuais, fenômenos naturais, sentimentos, etc., sempre rápidos, com graça e malícia – sendo conhecidos como verdadeiros glosadores” (Ferreira, 2008, p. 3).

(FAPESP/2006/2008), denominado “*O rap, o repente e a literatura de cordel*”, coordenado pela orientanda Maíra Soares Ferreira, que, na contramão das orientações da Diretoria de Ensino do Município, inventou um jeito de dar aulas muito próximo de como Nietzsche sugere terem sido educadas as crianças gregas na Antiguidade.

Vale a pena relatar este momento precioso com uma professora e os jovens da 8ª série, com quem Maíra já vinha trabalhando há um ano, em que se abordou não apenas as origens da literatura de cordel ambientada no nordeste, como (re)construindo com eles suas próprias “histórias de origem” em cordel.

Quando o romance de cordel envolve os alunos e refunda a autoridade do professor¹²⁵

A Profª. K. leu o romance de cordel “As três Marias”, de Wilson Freire (2002), que depois serviu de roteiro para um filme com o mesmo título, dirigido por Aluísio Abranches. O tema do romance é bem típico do sertão pernambucano: brigas de famílias, vinganças, a questão da honra... O interessante é que embora esse costume de vingar a honra fosse algo essencialmente masculino, a história é narrada do ponto de vista feminino. Uma vingança que é planejada por Filomena Capadócio e é seguida por suas três filhas. Uma história que demonstra coragem, força e, como salientou a Profª. K, expressava um “desejo incomum” entre as mulheres de lutar pela honra de suas famílias. Um livro que teria sido construído a partir de 12 folhetos de cordel, resultando em um romance de 400 páginas.

A proposta era relatar a história para os alunos e em seguida, assistiriam ao filme, para que o tema central, que girava em torno da vingança/violência, fosse o mote para a construção de novos cordéis em formato de sextilha.

K. conseguiu dar uma aula envolvente sobre o Cordel. Trouxe-lhes questões a serem discutidas em grupo com o intuito de levá-los a construir

¹²⁵ Relato feito pela orientanda Maíra Soares Ferreira a propósito de uma das intervenções de seu subgrupo de pesquisa na referida escola, encarregado de estudar e coordenar intervenções em sala de aula sobre “O rap, o repente e a literatura de cordel” (2007/2008).

o conceito de Cordel, evitando, desta forma, dar uma aula expositiva sobre o assunto. Algumas das questões levantadas foram:

- Vocês já estudaram poesia?*
- Qual a diferença entre poesia e poema?*
- Como é construído um poema?*
- Qual a diferença entre verso e estrofe?*
- O que são rimas?*

A Prof^a. K., conforme ia obtendo as respostas dos alunos, completava-as com novas informações, embora tenha observado que os alunos já tivessem uma boa noção do que era poesia e de seus elementos básicos, a saber: verso, estrofes e rimas.

Colocou os alunos em círculo e fez uma atividade extremamente interessante para os alunos: colocou na lousa papel craft com quadras a serem completadas pelos alunos, a quem, por sua vez, foram distribuídas as palavras que estavam faltando na poesia. O aluno que tivesse a palavra que estava faltando, levantava-se e colava no papel. E assim foi possível trabalhar a rima e a métrica de modo bastante interativo.

Depois, com o objetivo de trabalhar a questão da violência e do preconceito denunciados pelos alunos, os professores trouxeram para a sala alguns folhetos de cordel e se puseram a ler: “A chegada de lampião no inferno”, de José Pacheco. Todos se surpreenderam com o interesse dos alunos pela história querendo ouvi-la até o fim. Deram-se conta de que a prática de contar histórias na escola não era muito comum, o que era uma pena uma vez que demonstraram apreciar muito a leitura feita pela Prof^a. K. Sobre tudo em se tratando de histórias de como se restituir a honra de homens e mulheres deserdados do sertão nordestino, de onde vieram as famílias de grande parte daquela comunidade.

No final da intervenção, conversaram sobre os diferentes ritmos de dança e de música e, depois, fizeram um paralelo entre o cordel e o hip-hop. Identificaram diferenças entre um e outro, claro, mas muita identidade também: os dois eram modos de expressão artística (estética)

de um grupo social, além de ser uma forma de as pessoas oriundas das classes populares, ou com elas identificadas, se expressarem e denunciarem os problemas sociais e políticos.

Conforme avaliação feita pela Prof^a. K., esta foi uma oportunidade de construir com os alunos uma “educação problematizadora”, capaz de articular o conhecimento acumulado com uma leitura crítica da situação vivida pelos alunos (cf. diário de campo de Máira Ferreira).

Esta belíssima aula da Profa K^a. foi possível por ter apostado na ideia de construção de um projeto de ensino dotado de uma escuta e um olhar atentos, não apenas às histórias e lutas das famílias daqueles alunos, mas aos ritmos e energia vital que animavam a vontade e a potência criativa dos mesmos. Ao mesmo tempo, a atenção dos alunos fundava-se no “mito do sertão nordestino”, mas que sofria uma reviravolta, uma vez que eram mulheres que ocupavam o cenário do sertão.

Retomemos as preleções de Nietzsche acerca do papel fundamental da música na tragédia, para que possamos pensar na sugestão de uma das alunas: *“de como seria bom termos uma escola onde houvesse músicos e cantores para nos ensinar a verdadeira música brasileira”.*

A música no coração da tragédia grega... e das civilizações

Nietzsche deixa claro que a tragédia grega era dominada pela música, sendo pautada, como se pode verificar em Ésquilo, por um “grande canto de coro”, característica esta que foi se arrefecendo até Eurípedes, em que a “a dialética dos personagens cênicos e seus cantos solos se destacaram e subjugaram a até então vigente impressão musical-coral de conjunto” (Nietzsche, 2005b, p. 60). O fato de Aristóteles, na *A Poética* (1992), ter definido a tragédia a partir da diminuição do papel da música e do canto dando lugar à ação cênica, também é objeto de duras críticas de Nietzsche:

o seu contemporâneo Aristóteles fixou-o em sua definição célebre, bastante desconcertante, que não toca absolutamente a essência do drama de Ésquilo (Nietzsche, 2005b, p. 60).

A esse respeito, é preciso observar, que embora Nietzsche tenha razão nas críticas que faz a Platão, considerando que este advoga ser recomendável uma maior moderação do papel da música na tragédia, chegando a pôr em questão a própria arte dramática por seu caráter imitativo, Aristóteles justamente ao contrário, valoriza e mesmo define a poética como arte da imitação. Há que se admitir, no entanto, que, no cap. VI da *A Poética* (1992), este último, ao definir a tragédia como sendo a “imitação da ação” dos homens – cuja felicidade e finalidade da vida residem exatamente na ação que traduz o caráter e o pensamento do Homem, podendo em algumas partes adotar o verso, outras o canto – no final deste capítulo, chega a admitir que a cenografia possa ser mais importante que o trabalho do poeta, com o fito de “produzir efeitos” no espectador. Uma definição em que é evidente a prioridade da arte dramática, restrita à imitação da ação, embora adscrita à capacidade de produzir a catarse, ficando a critério do poeta a escolha de se dar maior ênfase ao canto, ao verso ou à cenografia. Nesse sentido, daríamos razão, apenas em parte, às críticas feitas por Nietzsche de que Aristóteles estaria dando aval ao esmaecimento da música na arte dramática, como forma de retirar dela o que havia de mais visceral.

Mas Nietzsche diverge ainda de Aristóteles também no que diz respeito à finalidade última da tragédia que, segundo este, consistiria na imitação da ação, enquanto que para aquele a tragédia antiga não tinha como objetivo o agir, mas o sofrer (o *pathos*), ou melhor, a ação dramática seria derivada do *pathos*, sentido que é veiculado, sobretudo pela música. Daí a importância do coro:

Primeiro um *coro ditirâmico* de homens vestidos de sátiros e silenos tinha que dar a entender o que os tinha posto em tal excitação: ele chamava a atenção para um traço da história da luta e do sofrimento de Dionísio que os auditores entendiam rapidamente. Depois a divindade mesma era introduzida... (Nietzsche, 2005a, pp. 62-63, o grifo é nosso).

Portanto, para o autor, *o eixo central do drama grego consistia no padecer e não no agir e a “música deveria apoiar a poesia, deveria reforçar a expressão dos sentimentos e o interesse das situações, sem interromper a ação ou a perturbar com ornamentos inúteis”* (Nietzsche, 2005a, p. 65). Considera que o papel da música consistiria em converter o padecer dos deuses e do herói ali representados em compaixão dos espectadores, por ser a única a

tocar o coração imediatamente, constituindo-se na “verdadeira linguagem universal” (Nietzsche, 2005a, p. 66).

Mas quando Aristóteles enfatiza o papel da catarse como efeito a ser produzido no público pela boa tragédia, não estaria indiretamente abordando o *pathos*, como elemento essencial da tragédia?

Segundo Nietzsche, o mais interessante da arte dramática de Ésquilo ou Píndaro era a combinação de “uma admirável arte da representação e ao mesmo tempo uma acentuação e uma rítmica musicais extremamente características” (Nietzsche, 2005a, p. 67). Associada a estas, havia toda uma coreografia que dava ensejo ao movimento da dança.

Termina esta conferência exaltando a grande arte das tragédias gregas e demonstrando como nela se combinavam a mais alta ousadia com a simplicidade das artes dramática e musical:

Sujeição e todavia garbo, multiplicidade e, todavia, unidade, muitas artes na mais alta atividade e todavia *uma* obra de arte – isso é o drama musical antigo (Nietzsche, 2005a, p. 70).

É preciso considerar ainda a importância dessas ideias de Nietzsche para se pensar na atualidade o papel da música na (re)criação subjetiva dos jovens pobres das metrópoles, como se eles estivessem fazendo ressuscitar, com seus tambores nos finais de semana, esse papel visceral da música na Antiguidade, de sustentação da palavra poética – enquanto “arte que brota do povo” com toda a multiplicidade polissensorial da arte de rua.

E o interessante é que o jovem contemporâneo, sobretudo aquele que se encontra “confinado” na periferia das metrópoles, quer ganhar as ruas com sua música e dança, retomando, de certa forma, o modo como era usado o espaço público pela assistência da Grécia antiga. A história do movimento hip-hop parece-nos uma prova disso, uma vez que é na rua que os jovens pobres urbanos encontraram um sentido para suas vidas, ao mesmo tempo em que se tornou um modo de se recriarem, por meio de uma arte policromática, em que se combinam a dança, a música, o desafio e a poesia.

Outra questão a ser considerada é que, se em Platão observamos o afastamento radical da filosofia dos domínios da arte e da poesia, encontramos em Nietzsche e em Bataille exatamente o oposto disso, uma vez que para estes a filosofia torna-se viva ao se aproximar desses campos, em sua expressão a mais arcaica e virulenta das paixões humanas.

A nosso ver, somente uma filosofia capaz de se alimentar da estética viva da arte popular e perscrutar a “consciência excluída da sociedade” poderia apontar para uma verdadeira reversão dos valores vigentes na sociedade brasileira. Questão que pode ser iluminada pela filosofia estética de Nietzsche que, como veremos, envolve, necessariamente, o que ele denominou de “transvaloração dos valores”, ou seja, a possibilidade de repensar os princípios de acordo com os quais foram construídos os valores de uma dada sociedade.

A propósito das questões levantadas por Deleuze acerca do caráter afirmativo da genealogia da moral de Nietzsche, gostaríamos de salientar que nossos estudos sobre o rap e o funk, cujas observações foram corroboradas pelos dados obtidos em nossa pesquisa de campo junto aos alunos da escola pesquisada, nos levaram a pensar sobre o caráter também afirmativo da crítica social proposta tanto por uma, quanto por outra manifestação de cultura juvenil – no sentido de afirmar a identidade negada, sem se restringir a criticar sua negação em uma sociedade excludente – distanciando-se, de algum modo, de uma crítica propriamente negativa (dialética) – ou seja, que “nega a negação” e aponta para a sua superação.

Propomo-nos, ainda a percorrer a obra mais conhecida desta primeira fase do pensamento nietzschiano, *O nascimento da tragédia* (2008a), com atenção em particular aos novos desdobramentos em relação à *Visão dionisíaca de mundo* (2005a).

O nascimento da tragédia no espírito da música, segundo Nietzsche

Guinsburg, em seu ensaio *Nietzsche no teatro*, incluído nesta edição de *O nascimento da tragédia* (2008a)¹²⁶, sustenta que Nietzsche teria nessa obra transferido o eixo de análise de natureza metafísica para uma “*introvisão antropológica*”, sem que uma fosse anulada pela outra. Ou como salientara Roberto Machado, em seu livro *Nietzsche e a verdade* (2002), onde menciona a “*metafísica do artista*”, por meio da qual Nietzsche teria criado uma espécie de “contradoutrina” ou uma “contranoção” de modo a fazer face à ciência e à metafísica clássica, fazendo uma verdadeira apologia da “*experiência estética da verdade dionisíaca de mundo*”. Uma formulação assaz paradoxal, uma vez que remete a verdade a uma experiência estética – dionisíaca – que põe abaixo os conceitos logocêntricos da metafísica clássica, incluindo-se as ideias de verdade e erro. Já o dramaturgo e tradutor desta obra, Guinsburg, imbuído do olhar

¹²⁶ Nietzsche, F. *O nascimento da tragédia*. Trad. de J. Guinsburg. Cia. das Letras, 2008a.

de artista, ressalta, por sua vez, que esta obra apresenta o “*fundo arquetípico e onírico*” das vivências do Homem do século XX, resgatando o que o mundo socrático e cientificista, com seu “*logocentrismo dogmático*”, expurgara as “*profundezas de sua natureza*” (Guinsburg, 2008a, p. 154, o grifo é nosso). Segundo ele, sua escrita propõe uma espécie de “*encarnação de Dionísio despedaçado na radiante unificação formal de Apolo*” (Guinsburg, 2008a, p. 154). Abrir-se-ia por intermédio de sua interpretação da tragédia grega uma interação concreta entre o “visível e o invisível”¹²⁷, como experiência não apenas intelectual, mas como “vivência sensível”. Segundo ele, “trata-se de reimplantar uma unidade mítica refeita em que o homem ressurgiria como obra de arte da vida” (Guinsburg, 2008a, p. 154, o grifo é nosso).

Vejamos o que diz o próprio Nietzsche acerca desta obra. Em seu prefácio em homenagem a Richard Wagner, salienta a força de suas ideias representada pela figura desenhada pelo escultor Leopold Rau de *Prometeu Desagrilhoad*, que saiu na 1ª edição desta obra e que muito o agradou. Termina o prefácio, deixando clara sua oposição a se tomar a arte como entretenimento e convocando os “homens sérios” a conceber a arte como “*arte suprema e a atividade propriamente metafísica desta vida*”, daí ter dedicado sua obra ao grande músico (cf. Nietzsche, 2008a, pp. 22-23). Não se pode esquecer que Wagner criticara seu posicionamento apressado em relação aos “gigantes do pensamento clássico grego”, particularmente assumido por ele em suas duas conferências: *O drama musical grego* (2005b) e *Sócrates e a tragédia* (2005c). Nesse sentido, *O nascimento da tragédia* (2008a) teria sido uma tentativa de expor mais amplamente as ideias apresentadas nestas conferências, procurando articulá-las mais amplamente à obra – *A visão dionisíaca de mundo* (2005a).

Posteriormente, escreve um texto que envolve a crítica de seus pressupostos, sob o título *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo, tentativa de autocrítica*, subtítulo utilizado por ele para a 2ª edição desta obra. Sustenta que provavelmente não tenha sido por acaso que essa obra tenha surgido na “excitante época da Guerra Franco-Prussiana”, entre 1870 e 1871. Enquanto a guerra se espalhava pela Europa, estava ele refugiado nos Alpes, “anotando os seus pensamentos sobre os gregos” (Nietzsche, 2008a, p. 11). E depois,

¹²⁷ Uma referência que nos remeteu às ideias desenvolvidas por Merleau-Ponty em sua obra: *O visível e o invisível*. Coleção Debates. Trad. José Arthur Gianotti e Armando Mora D’Oliveira, São Paulo, Ed. Perspectiva, 1971. Uma abordagem da experiência muito próxima da noção de “experiência interior”, que fora desenvolvida por Bataille. No campo da psicanálise contemporânea, temos em Herrmann uma interpretação nessa mesma linha, em que interior e exterior, o intrapsíquico e o extrapsíquico constituem as duas faces do desejo humano. Inspirando-se igualmente em Merleau-Ponty (1971), Herrmann (1998) recorre à expressão “sequestro do real interiorizado”, por meio da qual pretende sustentar a relação indissociável entre o dentro (identidade) e o fora (realidade) que constitui o desejo humano.

enquanto se deliberava sobre a paz de Versalhes, diz ele, que se recuperava de uma doença contraída enquanto esteve servindo à guerra e chegava ele mesmo à paz consigo próprio, constatando definitivamente “o nascimento da tragédia a partir do espírito da música” (Nietzsche, 2008a, p. 11). Pergunta-se sobre o que teria motivado o mundo grego em sua época áurea a necessitar do mito trágico, ou ainda do “descomunal fenômeno dionisíaco”. E depois, de fazê-lo morrer: teria sido devido ao socratismo moral, à dialética ou à “serenajovialidade do homem teórico” – como?, pergunta-se ele. (cf. Nietzsche, 2008a, p. 12). *Deixa claro que sua questão passou a ser repensar a ciência a partir da “metafísica do artista”, prenhe de sonhos da juventude.* Mas, embora considere já estar velho, resgata a importância do livro: por ter ousado pela primeira vez “*ver a ciência com a ótica do artista, mas a arte, com a da vida...*” (Nietzsche, 2008a, p. 13). *Afirma, no entanto, sobre a ânsia com que escreveu sobre o mundo dionisíaco e mesmo sobre a origem da tragédia entre os gregos, que seria, passados os anos, mais cauteloso.* Por exemplo, de que o seu “*cada vez mais forte anseio de beleza, de festas, de divertimentos, de novos cultos brotou da carência, da privação, da melancolia, da dor*” (Nietzsche, 2008a, p. 15, o grifo é nosso). Mas, daí ele se pergunta, *de onde teria brotado a necessidade inversa – do feio, do terrível, do enigmático, do pessimismo, tão presentes na tragédia.* Teria vindo do “prazer, da força, da loucura dionisíaca”, tanto a arte trágica, como a cômica? pergunta-se ele.

Quer dizer que, nesse momento, tem muito mais dúvidas do que afirmações a fazer, ao mesmo tempo em que parece mais atento às paixões de vida e de morte que movem o Ser Humano, de onde provém a necessidade de se recriar esteticamente; e no final, propõe uma questão que vai em direção à temática central que se põe a investigar em suas últimas obras: “*O que significa, vista sob a ótica da vida – a moral?*” (Nietzsche, 2008a, p. 16). Reconhece que a ênfase desta obra é no sentido de apontar que *é a arte e não a moral a atividade metafísica do homem*, cujas reflexões apontam para a ideia de que, em última instância, “a existência do mundo só se justifica como fenômeno estético” (Nietzsche, 2008a, p. 16). Mas, *nessa discussão prenuncia-se o esboço da tese que irá defender mais tarde – uma metafísica do artista em oposição à “interpretação e a significação morais da existência”* (Nietzsche, 2008a, p. 16). Um pendor antimoralista que se depreende do livro pelo próprio precavido e hostil silêncio com que trata a questão do cristianismo. Este sim, considerado por ele, como em oposição à vida, *porque, para o filósofo, a vida diante da moral não tem razão de ser por ser essencialmente amoral.* A esse respeito, acrescenta: “*Contra a moral, portanto, voltou-se então, com este livro problemático, o meu instinto, como um instinto em prol da vida,* e

inventou para si, fundamentalmente, uma contradoutrina e um contravaloração da vida, puramente artística, *anticristã*” (Nietzsche, 2008a, p. 18). Esclarece, por fim, que o *Anticristo*, nada mais seria do que o deus grego – *Dionísio*.

Considera ter cometido um erro neste livro, o de ter “estragado” a reflexão a propósito do mundo grego com ideias modernas, quando, por exemplo, se refere ao Espírito alemão, sendo que quando escreveu esse posfácio, já não mais se encontrava esperançoso com relação ao Espírito alemão e tampouco com a música alemã da época (referindo-se, no caso, à música de Wagner).

Iniciando a leitura do livro propriamente dito...

Inicia *O nascimento da tragédia* (1983a, 2008a)¹²⁸ referindo-se ao que entende como sendo o cerne da “ciência estética”, apontando que o seu desenvolvimento dependerá de se atingir “não apenas a inteligência lógica”, anunciando-se aí contra quem pretende opor suas ideias – ou seja, ao modo socrático-platônico de ver o mundo – mas “a certeza imediata da intuição (*Anschauung*)” (Nietzsche, 2008a, p. 24), deixando claro que está se referindo à “duplicidade do apolíneo e do dionisíaco” (Nietzsche, 2008a, p. 24), considerada por ele tão necessária à arte como a dualidade entre os sexos o é para a procriação – ou seja, do mesmo modo, fundante e vital para aquela.

Considerando a arte apolínea, como sendo a do “figurador plástico”, opõe a ela a arte dionisíaca que seria representada essencialmente pela música, para em seguida, afirmar que depois de tanto tempo separadas, estas duas dimensões da arte se viram novamente reunidas na “tragédia ática”.

Seriam o fundamento dessas duas artes os *impulsos propulsores do sonho* e da *embriaguez*, os quais, como vimos, foram motivo de longo desenvolvimento em *A visão dionisíaca do mundo* (2005a). Sugere ser a “*bela aparência do sonho*” a *pré-condição da arte apolínea*, referindo-se, no caso, à arte plástica e à poesia. Recorre, neste caso, à ideia de Schopenhauer que considerava os homens e todas as coisas como “puros fantasmas ou imagens oníricas” (Nietzsche, 2008a, p. 25). *Do mesmo modo como o filósofo se dirigia à*

¹²⁸ A referência a esta obra se fará por meio da consulta a duas traduções. Uma incompleta, embora bem cuidada, publicada como: Nietzsche, F. (1871) O nascimento da tragédia no espírito da música. In: *Os pensadores. Obras incompletas/F. Nietzsche*. Seleção de textos de Gérard Lébrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. Posfácio de Antonio Candido. 3ª edição. São Paulo, Abril Cultural, 1983, pp. 5-22. E outra, da coleção de bolso da Companhia das Letras: Nietzsche, F. (1871). *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Tradução, notas e posfácio de J. Guinsburg. S.P., Companhia das Letras, 2008a.

“realidade da existência”, as pessoas suscetíveis à arte interpretariam a vida inspirados pelo sonho. Mesmo ponderando sobre os aspectos sérios e sombrios que constituem a “divina comédia” da vida, acredita que exista “um fundo comum a todos nós”, que propicia ao nosso ser mais íntimo colher “no sonho uma experiência de profundo prazer e jubilosa necessidade” (Nietzsche, 2008a, p. 26, o grifo é nosso). Uma alegre necessidade que os gregos teriam depositado em Apolo, um deus que “reina também sobre a bela aparência do mundo interior da fantasia” (Nietzsche, 2008a, p. 26). Nele estaria representado o “princípio da individuação”, que Schopenhauer apresentara por meio da figura de um barqueiro que em meio à tormenta se mantinha intacto, calmo, como se nada tivesse ocorrido. Como um eu, diríamos nós, que se erige em meio à tormenta do inconsciente, mas que, segundo a psicanálise, dificilmente se manteria tão intacto.

Essa imagem da individuação apresentada por Schopenhauer, além de se contrapor à da concepção psicanalítica, parece-nos também distanciar-se da imagem que Adorno e Horkheimer propõem no ensaio sobre a Odisseia, de Homero, apresentado na Dialética do esclarecimento (1985). Uma obra que fora interpretada pelos autores como um ensaio alegórico da Aufklärung. E que nos remete, por meio da figura de Ulisses, a uma visão prototípica do indivíduo, cuja autoafirmação unitária se faz pelo sacrifício autoimposto, que aparece de modo emblemático no momento em que Ulisses se faz amarrar ao mastro do navio, evitando ceder aos encantos do cântico das “sereias” (onde o feminino aparece metamorfoseado a uma figura semi-humana, que provoca, a um só tempo, desejo e horror).

Mas, se para Schopenhauer é o terror que se apodera do Homem quando este se depara com algum princípio da razão que pareça ser uma exceção a “essa bela aparência”, para Nietzsche, é o inverso que se impõe: o êxtase da experiência dionisíaca que, ao romper o “*principium individuationis*”, viria do fundo e mais íntimo do ser e encontraria na embriaguez uma analogia possível. Um estado em que o “*subjetivo se esvanece em completo autoesquecimento*” (Nietzsche, 2008a, p. 27, o grifo é nosso).

Embora mencione ter emergido das raízes mais profundas do helenismo a força pela conciliação entre os deuses – Apolo e Dionísio, evidencia-se nessa obra uma clara tendência a dar ênfase ao dionisíaco como “estado estético fundamental”, renunciando uma ideia presente em suas últimas obras. Salienta, por exemplo, que a despeito do forte intuito de conciliação, o abismo entre as duas forças representadas pelos dois deuses jamais teria sido transposto. Considera que somente com as orgias dionisíacas entre os gregos é que a natureza alcança o “júbilo artístico” e o rompimento com o “*principium individuationis*”, consistindo

nisso o “fenômeno artístico” (Nietzsche, 2008a, p. 31). Distingue o *caráter apolíneo da música*, com seus ritmos *eliciadores de figuras apolíneas*, de sua *dimensão dionisíaca expressa no ditirambo*, em que o homem seria estimulado ao máximo em sua capacidade de expressão simbólica. *A música de Apolo manteria à distância toda a sua dimensão dionisíaca*: “a comovedora violência do som, a torrente unitária da melodia e o mundo absolutamente incomparável da harmonia” (Nietzsche, 2008a, p. 31, o grifo é nosso).

É no aforismo 3, que o autor aponta para a origem do sentimento trágico entre os gregos: “O grego conhecia e sentia os pavores e sustos da existência: simplesmente para poder viver, tinha de estender à frente deles a resplandecente miragem dos habitantes do Olimpo” (Nietzsche, 1983a, p.7; 2008a, p. 33). Surge, portanto, do *pavor o “impulso apolíneo à beleza”* (Nietzsche, 1983a, p. 7; 2008a, p. 34).

É muito interessante o modo como *descreve a força de subjugação do “terrível” à custa da qual se produziu o “supremo efeito da cultura apolínea”*:

que sempre tem antes um reino de Titãs para demolir e monstros para matar, e precisa, através de poderosas alucinações e alegres ilusões, triunfar sobre uma pavorosa profundidade da visão do mundo e sobre a mais excitável sensibilidade ao sofrimento” (Nietzsche, 1983a, p. 8; 2008a, p. 35).

No entanto, reconhece tratar-se de uma tarefa que não obtém o êxito imaginado, salientando o caráter ilusório destas tentativas, incluindo, entre estas, a do grande Homero:

Mas quão raramente o ingênuo, esse completo enleio na beleza da aparência, é alcançado! Quão indizivelmente sublime é, por isso, Homero, que, como indivíduo, está para aquela cultura apolínea do povo assim como o artista individual do sonho está para a aptidão ao sonho desse povo e da cultura em geral (Nietzsche, 1983a, p. 8, o grifo é nosso; 2008a, p.35).

No aforismo 4, ressalta a propriedade da analogia com o sonho para se pensar a arte apolínea, no sentido de que esta envolve o mesmo *profundo prazer da “contemplação do sonho”*. E mais do que isto, Nietzsche aqui se posiciona para além desta compreensão do sonho, na qual se apoia a exaltação da aparência pela arte apolínea, chamando a atenção de

como a “suposição metafísica de que o verdadeiramente-existente e Uno-primordial”, para a sua “constante redenção”, precisa da “aparência prazerosa”. Nesse sentido, o sonho valeria como “aparência da aparência”, como “uma satisfação mais elevada do apetite primevo pela aparência” (Nietzsche, 2008a, p. 36), concebendo, nesse sentido, o trabalho de elaboração onírica como uma representação ilusória de uma necessidade primeva, quase que instintiva, da “aparência prazerosa”, como forma de subjugação do terrível que há tanto no ser individual, quanto na cultura do povo.

Em seguida, mais uma vez aponta o terreno sobre o qual se move o mundo apolíneo – a terrível verdade revelada pela sabedoria de Sileno, semideus, servidor de Dionísio, que dissera ao rei Midas que a melhor coisa para o Homem teria sido não ter nascido, nada ser – e a continuidade e profunda necessidade recíproca que se estabelece entre os dois mundos – dionisiaco e apolíneo. Faz parte desse *continuum* de opostos, como se fossem as faces interior e exterior de um mesmo ser ¹²⁹, também postar-se ao lado do “endeusamento da individuação” exaltada por Apolo, com todo o caráter ético que acompanha o autoconhecimento e a necessidade estética da beleza – representados pela “exigência do conhece-te a ti mesmo” e “nada em demasia” – a “autoexaltação” e a “desmedida”, estas consideradas pelo mundo grego como verdadeiros demônios. E por mais que se tentasse apagar estas últimas dimensões do humano, ressurgiria da natureza o clamor pelo dionisiaco, como deixa claro o autor: “O *desmedido* revelava-se como a verdade, a contradição, o deleite nascido das dores, falava por si desde o coração da natureza” (Nietzsche, 2008a, p. 38).

Esclarece, em seguida, qual o seu *objetivo nessa obra*: demonstrar como, sob diferentes aspectos, os elementos dionisiacos e apolíneos, “em criações sempre novas e sucessivas, a reforçarem-se mutuamente, dominaram o caráter helênico” (Nietzsche, 2008a, p. 39), até culminar na arte dórica, em que a “*tragédia ática*” e o “*ditirambo dramático*” constituíram-se em expressão e alvo comum dos dois instintos.

Para depois, no aforismo 5, declarar a “verdadeira meta” de sua investigação: o conhecimento ou a “*compreensão intuitiva do mistério da união representada pelo “gênio apolíneo-dionisiaco e de suas obras de arte*” (Nietzsche, 2008a, p. 39, o grifo é nosso). A partir de Homero, considerado por ele o poeta apolíneo, e de Arquíloco, “o primeiro lírico dos

¹²⁹ Ou como dirá Merleau-Ponty, em *O visível e o invisível* (1971), que *la Chair*, que não é matéria, mas “o tecido conjuntivo e diferenciado do mundo”, ou “o tecido conjuntivo dos horizontes exteriores e interiores” em que se tocam o corpo e a carne, o visível e o invisível, enfim, “os dois lados da folha do meu corpo e os dois lados da folha do mundo visível. É entre esse avesso e esse direito intercalados que há visibilidade”(M.-Ponty, 1971, nota da p. 128).

gregos”, que nos assusta por seu grito de ódio e de escárnio, “pela ébria explosão de seus apetites”, expõe sua tese acerca dos fundamentos dessa união. A partir das pistas deixadas por Schiller de que a criação poética adviria não de uma série de imagens ordenadas pela causalidade dos pensamentos, mas sim de um “*estado de ânimo musical*” (Nietzsche, 2008a, p. 40), Nietzsche propõe recuperar ainda a *lírica antiga* que, ao contrário da moderna, pressupunha a *identidade entre o lírico e o músico*, como condição da criação estética.

Depois retoma suas ideias sobre a *metafísica estética*, a partir da qual levanta a seguinte *tese sobre a gênese dessa união presente no poeta lírico*: primeiro ele teria sido um poeta dionisíaco, o *Uno-primordial*, com suas dores e contradições, para depois produzir sua *réplica em forma de música*, que estimulará no poeta o surgimento de uma “*imagem similiforme do sonho*”, sob a influência apolínea deste último. Quer dizer que ao lado do “apetite primevo pela bela aparência”, ou anteriormente a este, haveria uma vivência primordial, de natureza dionisíaca, de onde surgiria a música, e que precederia as imagens do sonho, que sob influência apolínea, tenderia a lhe conferir uma forma semelhante, mas que já não teria o mesmo caráter, dionisíaco no caso ¹³⁰. Para, em seguida, haver um *segundo espelhamento*, ao mesmo tempo em que se produz a diluição do “eu” do artista, algo que soa a partir do “abismo do ser”. Vejamos como o autor descreve esse *segundo espelhamento*: “*Aquele reflexo afigural e aconceitual da dor primordial na música, com sua redenção na aparência, gera agora um segundo espelhamento, como símile ou exemplo isolado*” (Nietzsche, 2008a, p. 4, o grifo é nosso). Depois retoma a imagem de Arquíloco, com sua expressão de amor furioso e desprezo, e depois deitado embriagado, vê-se tocado pelo laurel de Apolo, tal como aparece em *As bacantes*, de Eurípedes. E desse modo, sugere-nos a

¹³⁰ Não há como deixar de fazer uma analogia entre as dimensões dionisíaca e apolínea da arte e da experiência humana de criação como um todo - que Nietzsche considera ser fonte de inspiração respectivamente da música e do sonho - às conceituações freudianas de sonho latente (a nosso ver, mais próximo do dionisíaco) e manifesto (mais próximo do apolíneo). Com a diferença de que ambas as dimensões, segundo Freud, fariam parte da elaboração onírica. Nietzsche, diferentemente de Freud, teria concebido a música enquanto expressão fundamental da arte dionisíaca como algo que precede e até mesmo funda o sonho; este, já como elaboração a-posteriori, fortemente impregnado da leitura apolínea de mundo, elidiria a experiência dionisíaca. Segundo Assoun, particularmente em *O nascimento da tragédia* (2008a), o que se destaca é a dimensão apolínea do sonho, cujo mundo repousa “sobre a ideia força das artes plásticas e da poesia: a ‘bela aparência’” (Assoun, 1980, p. 222). Os sonhos envolvem, segundo Freud (1900, 2001), a realização de desejos e, embora se apoiem em experiências atuais e restos diurnos, estruturam-se em torno de fantasias incestuosas infantis, ou seja, do Complexo de Édipo. As funções do sonho para um e outro autores, são, portanto, de natureza distinta. Se, para Freud, o sonho tem uma clara função psíquica de elaboração onírica, para Nietzsche, a função é eminentemente estética. É preciso ressaltar, nesse sentido, como bem salientara Assoun (1980, 2008), que a despeito da pretensão de se fazer uma leitura analógica entre as ideias de Nietzsche e Freud, quando assim procedemos, o que surge é mais um “efeito de eco discordante” (Assoun, 1980, p.7).

imagem de como se produz essa estética combinada, apolíneo-dionisiaca, presente na tragédia grega, particularmente em Sófocles e Ésquilo. Nietzsche, no entanto, faz aqui uma inversão, ao propor que o encantamento que funda a criação poética da tragédia viria do dionisiaco: “*O encantamento dionisiaco-musical do dormente lança agora à sua volta como que centelhas de imagens, poemas líricos, que em seu mais elevado desdobramento se chamam tragédias e ditirambos dramáticos*” (Nietzsche, 2008a, p. 41, o grifo é nosso).

Por fim, em oposição inclusive às cisões sustentadas por Schopenhauer no campo estético que chega a sugerir que a lírica não poderia ser propriamente considerada arte, Nietzsche insiste *que a arte não é feita para ser contemplada e que não é produzida para o nosso deleite ou educação, uma vez que somos nós mesmos “imagens e projeções artísticas”*. E acrescenta: “pois só como *fenômeno estético* podem a existência e o mundo *justificar-se eternamente*” (Nietzsche, 2008a, p. 44).

Relembra-nos que Arquíloco foi quem introduziu a *canção popular na literatura grega* que, para ele, é o exemplo do “*vestígio perpétuo*” da *união do apolíneo e o dionisiaco*, constituindo-se em verdadeiro “*espelho musical do mundo*” (Nietzsche, 2008a, p. 45, o grifo é nosso). Diferentemente da poesia épica, *a poesia da canção popular tende a imitar a música e não o contrário*.

Com isso assinalamos a única relação possível entre poesia e música, palavra e som: a palavra, a imagem, o conceito buscam uma expressão análoga à música e sofrem agora em si mesmos o poder da música (Nietzsche, 2008a, p. 46).

E como aparece a *música como imagem e conceito*? Diz Nietzsche: *como vontade!* Ou seja, como *vontade que se opõe à postura estética contemplativa* ¹³¹.

Nesse momento, Nietzsche dá um salto em sua formulação estética, uma vez que a *música, como expressão máxima da arte dionisiaca, para além de sua dimensão fundante, deixa de apenas sustentar a palavra poética e passa ela mesma a perfurar esta última, ou seja, fazendo-se carne da palavra. E, desse modo, evidencia-se como se constituem, segundo Nietzsche, a trama e a urdidura da tragédia grega que, em sua plenitude, como forma de*

¹³¹ Uma *vontade de poder*, tal como explicitará anos depois, cujo conceito está intimamente relacionado com a força do viver.

expressão policromática e polissensível da arte do povo na Antiguidade, pode ser tomada como protótipo da vontade de renovação de valores e conceitos das civilizações.

Considera, ainda, que entre os gregos mantinha-se uma relação íntima entre *verdade e natureza*, sobretudo por meio do *coro sático*. Este, com todo o seu simbolismo, manteria “*uma relação primordial entre coisa em si e fenômeno*” (Nietzsche, 2008a, p. 55). Quer dizer, uma *esfera de criação poética que não se encontra fora do mundo*, como considera ter se encaminhado cada vez mais o mundo civilizado. Também a relação entre público-expectador e ator do teatro grego era muito diferente do que passamos a ter no mundo moderno. A própria disposição física do teatro era de outra ordem, de modo a permitir uma relação distinta entre a experiência de cada um e a representação teatral:

Em seus teatros era possível a cada um, graças ao fato de que a construção em terraço do espaço reservado aos expectadores se erguia em arcos concêntricos, *sobrevir* com inteira propriedade o conjunto do mundo cultural à sua volta e, na saciada contemplação do que se lhe apresentava à vista, imaginar-se a si mesmo como um coreuta” (Nietzsche, 2008a, p. 55).

Sugere que o coro, em sua “fase primitiva de prototragédia”, possa ser considerado como uma espécie de “autoespelhamento do próprio homem dionisíaco”, constituindo-se em uma imagem vigorosa da realidade. Assim, segundo Nietzsche, o poeta trágico é aquele que se vê cercado de figuras que atuam à sua volta, ou seja, onde a vida pulsa, e “em cujo ser mais íntimo seu olhar penetra” (Nietzsche, 2008a, p. 56). *E, desse modo, mantém o mundo da arte impregnado do mundo vivido. Salienta como o ditirambo se afasta do cantor lírico, considerado por ele como “solista apolíneo”, uma vez que no caso do primeiro, “se ergue diante de nós uma comunidade de atores inconscientes que se encaram reciprocamente como transmudados”* (Nietzsche, 2008a, p. 57). Isto é, um estilo musical que se alimenta da vida em seu ser mais profundo e a transforma.

A propósito do cenário épico da tragédia, vejamos como se articula o mundo dionisíaco e apolíneo em torno do princípio da individuação, para, em seguida, propor sua dissolução em direção à unificação com o “Ser primordial”. E o “coro ditirâmico”, como se pode depreender do trecho citado a seguir, parece exercer um papel fundamental no sentido de reacender esse “quebrantamento” do indivíduo: “devemos compreender a *tragédia como sendo o coro dionisíaco a descarregar-se sempre de novo em um mundo de imagens*

apolíneo” (Nietzsche, 2008a, p. 57, o grifo é nosso). Há na tragédia grega, de um lado, a visão do drama que aparece como um sonho – o seu lado épico –, mas de outro, rompe-se a aparência apolínea, enquanto forma de “objetivação dionisiaca”, produzindo “o quebrantamento do indivíduo e sua unificação com o Ser primordial” (Nietzsche, 2008a, p. 58). O *coro ditirâmico* é para o autor o representante da “multidão dionisiacamente excitada” e, por isso mesmo, a mais alta expressão da natureza, que fala da realidade por meio do “simbolismo da dança, da música e da palavra” (Nietzsche, 2008a, p. 58).

Sua hipótese é a de que os gregos não poderiam suportar “indivíduos” no palco, a não ser sob a forma idealizada como o eram os heróis trágicos, que desse modo se manifestavam para encobrir a força dionisiaca que os sustentavam subterraneamente. Seguindo a terminologia platônica, assim define esse tranvestimento do herói primordial que aparece nas grandes tragédias:

o único Dionísio verdadeiramente real aparece numa pluralidade de figuras, sob a máscara de um herói combatente e como que emaranhado na rede da vontade individual (Nietzsche, 1983a, p. 10; 2008a, pp. 66-67)

Ele é o representante do grande sofrimento envolvido em toda a individuação e, por isso mesmo, esta é considerada pelo autor como “o primeiro fundamento do mal” (Nietzsche, 1983a, p.10; 2008a, p. 67); ao mesmo tempo é na arte que visualiza a “alegre esperança de que o exílio da individuação pode ser rompido, como o pressentimento de uma unidade restaurada” (Nietzsche, 1983a, p. 10; 2008a, p. 67). Depois de descrever o mito de Dionísio, acusa Eurípedes que, a despeito de ter sido autor da obra *As bacantes* (1993), teria no final feito definhar os seus vestígios, ao colocar o mito moribundo desse deus primordial a seu serviço, fazendo morrer, com seu “mito mascarado”, também o que nele havia de “gênio da música”, expulsando assim todas as paixões ao dar prioridade, em seus diálogos, a uma “dialética sofisticada”.

O trabalho de investigação que Nietzsche empreendeu sobre a tragédia consistiu, portanto, em procurar os indícios daquilo que constituiu a origem e essência da tragédia – a duplicidade dos dois impulsos “entramados” entre si, a saber, os impulsos, apolíneo e dionisiaco, tão bem apresentados nas tragédias de Ésquilo e praticamente extirpadas por Eurípedes. Reconhece, no entanto, que este, em sua velhice, tenha tentado se redimir com sua peça *As bacantes*, onde apresenta Penteu, o representante da ordem e da razão apolínea, como

alguém facilmente ludibriado por Dionísio e depois vencido por ele. Deixa claro que, mais do que a ordem apolínea, quem influenciara Eurípedes teria sido Sócrates. E por causa dessa junção, a tragédia grega tenha caminhado para a ruína. O grande problema teria sido o “socratismo estético”, cuja luta se dera no sentido de banir o dionisíaco da arte antiga grega.

Uma das questões que nos colocamos foi em que medida o hip-hop e o funk não estariam exercendo um papel semelhante àquele exercido pelo coro ditirâmico na Antiguidade, mas que, no caso, faria explodir a individuação burguesa, tal como fora construída pela “moderna tradição brasileira”¹³², ao mesmo tempo em que oferece as condições para repensar as bases de nossa civilização.

Analisemos agora as questões suscitadas por este mesmo texto de Nietzsche sobre a verdade e a metafísica.

Da metafísica da ciência à metafísica do artista

Vejamos com que virulência e acuidade Nietzsche denuncia as consequências, tanto para a arte, quanto para a ciência, impostas pela tradição socrática seguida por Platão, que teria obrigado a tragédia a curvar-se ao “esquematismo lógico” da filosofia:

Aqui o *pensamento filosófico* cresce com mais viço do que a arte e obriga-a a se agarrar ao caule da dialética. No esquematismo lógico a tendência *apolínea* transformou-se em crisálida: assim como em Eurípedes podíamos perceber algo correspondente e, além disso, uma transposição do dionisíaco em sentimento natural, Sócrates, o herói dialético do drama platônico, lembra-nos por afinidade de natureza, o herói euripidiano, que tem que defender suas ações com argumentos e contra-argumentos e por isso tantas vezes corre o perigo de perder nossa compaixão trágica: pois quem seria capaz de desconhecer o elemento otimista na essência da dialética, que em cada conclusão comemora seu jubileu e somente em fria clareza e consciência pode respirar; o elemento otimista que, uma vez inoculado na tragédia, há de infeccionar pouco a pouco suas regiões

¹³² Cf. nomeara Renato Ortiz em livro de mesmo título: ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira – cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.

dionisiacas e levá-la necessariamente à autodestruição – até o salto mortal no espetáculo burguês” (Nietzsche, 1983a, p. 13; 2008a, p. 87).

“*Virtude e saber, fé e moral*” passam a andar juntos, ao mesmo tempo em que se inocula na *tragédia o elemento otimista* da dialética socrático-platônica que, com seus silogismos, expulsa a música da arte trágica e, com isso, decreta a *sentença de morte da tragédia*, segundo Nietzsche.

O filósofo deixa claro, no entanto, que essa “sublime ilusão metafísica” relativa à crença de que se possa chegar ao conhecimento verdadeiro pela via do “esquematismo lógico”, extirpando-se dela a paixão da arte dionisiaca, acaba por conduzi-la a seus limites: ou seja, exatamente onde teria que “transmutar-se em arte”, sugerindo desse modo que a “metafísica científica”¹³³ teria que ir ao encontro da “metafísica do artista”.

Em seguida, procede a uma articulação entre sua crítica à metafísica socrático-platônica e o resgate da dimensão dionisiaca da tragédia, na qual a música assumiria papel central. Faz a seguinte pergunta para tocar no problema:

Que efeito estético surge quando aqueles poderes estéticos, em si separados, do apolíneo e do dionisiaco, entram lado a lado em atividade?
Ou de uma forma mais sucinta: *como se comporta a música para com a imagem e o conceito?* (Nietzsche, 2008a, p. 96).

Para falar sobre isso recorre à obra de Schopenhauer, *Mundo como vontade e representação* (2005, vol. I)¹³⁴, a quem Wagner teria reconhecido “uma clareza e transparência de expressão insuperáveis”, que apontava para uma universalidade da música de outra ordem, muito distante da “universalidade vazia da abstração”. Apoiando-se nessas ideias de Schopenhauer, porém avançando em direção às suas próprias teses, Nietzsche sugere que o mundo possa ser considerado tanto como “música corporificada”, quanto como “vontade corporificada”. A música deveria, nesse sentido, ser considerada como “expressão do mundo” e não como “cópia do fenômeno”, mas da própria vontade. E isto ocorre quanto mais a melodia é análoga ao fenômeno à qual se refere. “É por isso que se pode associar à música um

¹³³ Considerada por Nietzsche a “oposição mais ilustre” à concepção trágica de mundo, tendo como seu progenitor, Sócrates à frente.

¹³⁴ Schopenhauer, A. *El mundo como voluntad y representación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica-Círculo de Lectores, 2005. Libro I.

poema como canto, uma encenação intuitiva como pantomina, ou ambos como ópera” (Nietzsche, 1983a, p. 16; 2008a, p. 97). *Enquanto a universalidade do conceito opera sobre o que há de mais superficial da intuição, as melodias refletem o que há de mais íntimo das coisas*. Não se trata, no entanto, de uma imitação mediada por conceitos, imita e, desse modo, atinge a essência das coisas.

Nietzsche retoma, portanto, essas considerações de Schopenhauer a propósito da “música corporificada”, prenhe de mundo, e faz deslizar essa ideia em direção à “linguagem da vontade”, que daria forma ao mundo espiritual, fazendo com que imagem e conceito tivessem sua significação ampliada. Mais especificamente sobre o efeito que a arte dionisíaca exerce sobre a “faculdade artística apolínea”:

a música incita a uma *intuição alegórica* da universalidade dionisíaca, a música, em seguida, faz aparecer a imagem alegórica em sua mais alta significação (Nietzsche, 1983a, p. 16; 2008a, p. 97).

Recorrendo ao mito trágico, ressalta que enquanto a arte dionisíaca, com seu simbolismo trágico, dá voz à natureza (à mãe primordial), a arte apolínea, representada pelas artes plásticas, é onde o sofrimento é superado pela “eternidade do fenômeno”, onde a “beleza triunfa sobre o sofrimento inerente à vida”, em que a dor é “mentirosamente afastada dos traços da natureza” (Nietzsche, 1983a, p. 17; 2008a, 99).

Conclui que a tragédia grega “brotou” do espírito da música e poderia ser este o sentido originário do coro. Pondera que os gregos, assim como foram capazes de ter em suas mãos o mais sublime brinquedo – a música – também findaram por destruí-la. Assim relata todo o esforço do espírito da música por se impor no mundo helênico:

Essa luta do espírito da música por revelação figurativa e mítica, que se intensifica desde os primórdios da lírica até a tragédia ática, interrompe-se de súbito, depois de apenas atingir um viçoso desenvolvimento, e como que desaparece da superfície da arte helênica: enquanto a consideração dionisíaca do mundo, nascida dessa luta, sobrevive nos mistérios e, nas mais maravilhosas metamorfoses e degenerações, não cessa de atrair para si as naturezas mais sérias (Nietzsche, 2008a, pp. 101-102).

Referindo-se ao apogeu e ao declínio do espírito dionisíaco da música na tragédia grega, atribuindo este último ao “impulso dialético para o saber e o otimismo da ciência”, aponta para a luta eterna entre a consideração teórica e a concepção trágica de mundo, até que a ciência se dê conta dos limites de sua pretensão a uma validade universal e assim seja possível o renascimento da tragédia, tendo como símbolo Sócrates musicante.

No aforisma 18, o autor nos faz lembrar que as civilizações se nutrem de ilusões – movidas, ou pelo *prazer socrático pelo conhecimento*, ou pelo *véu da beleza da arte*, ou ainda, pela *visão trágica de mundo*. Sugere que até poderíamos encontrar alguns exemplos históricos de cada uma dessas tendências: a civilização alexandrina, a helênica e a hindu (bramânica).

Deixa claro que o mundo moderno está impregnado desse ideal alexandrino do homem teórico, trabalhando a serviço da ciência, cujo protótipo teria sido Sócrates. Uma tendência que deixaria suas marcas nos ideais da educação moderna, em que se confunde o homem culto com o erudito, considerando até mesmo a arte poética nada mais do que “imitação erudita”.

Ressalta a importância das ideias de Kant e Schopenhauer, que ao menos ousaram vencer o otimismo que grassa a lógica racionalista erudita, ou seja, ousaram duvidar do poder esclarecedor da razão. Para Nietzsche, se tomássemos em consideração suas críticas, poderíamos construir um conhecimento de outro tipo que conduzisse *a ciência a voltar o seu olhar para “a imagem conjunta do mundo, e com um sentimento simpático de amor procura apreender nela o eterno sofrimento como sofrimento próprio”* (Nietzsche, 1983a, p. 19; 2008a, pp. 108-109). Contra toda pretensão de plenitude ou completude, pergunta-se se não seria necessário, porventura, que o homem trágico dessa cultura, na *sua autoeducação para o sério e para o horror*, devesse desejar uma nova arte, *a arte do consolo metafísico, a tragédia*, como a Helena a ele devida, e tivesse que exclamar com Fausto:

E não devo eu, força de uma ânsia incontida,

Puxar esta figura, única entre todas, para a vida?

(Goethe, Fausto, Parte II, versos 7438 – 7439 apud Nietzsche, 2008a, p. 109).

No aforismo 19, dedica-se a demonstrar como a ópera, considerada como um estilo essencialmente moderno, segue o estilo alexandrino de arte, com sua “retórica intelectual de

palavras e sons da paixão no *stilo rappresentativo*” e sua tendência a valorizar o “homem artístico primitivo”, que, tomado por paixão, canta e recita versos (cf. Nietzsche, 2008a, p. 113). É interessante como já antevê prenunciada na ópera a cultura concebida como divertimento, temática abordada tão criticamente por Adorno¹³⁵ a propósito da Indústria Cultural (acerca do novo imperativo imposto ao público-consumidor – *have fun!*). Vejamos o que Nietzsche diz a esse respeito:

Não é de se presumir que, sob suas idílicas seduições, sob suas alexandrinas artes da lisonja, a suprema e, cumpre assim chamá-la, verdadeiramente séria tarefa da arte – *livrar a vista do olhar no horror da noite e salvar o sujeito, graças ao bálsamo da aparência, do espasmo dos movimentos do querer* – degenerará em vazia e dissipadora tendência ao divertimento? (Nietzsche, 2008a, p. 115, o grifo é nosso).

No aforismo 21, Nietzsche concebe o mito e a música como os eixos fundantes da tragédia. Ao mesmo tempo, deixa claro que as relações entre um e outro não são tão evidentes, propondo-lhes um entrelaçamento, que poderíamos chamar de “prospectivo”, no sentido de que um expande o outro para além de seus limites e paradoxalmente “dialético”, uma vez que um nega o outro, ao mesmo tempo em que o funda:

O mito nos protege da música, assim como, de outro lado, lhe dá a suprema liberdade. *Por isso a música, como um presente que é oferecido em contrapartida, confere ao mito trágico uma significatividade metafísica tão impressionante e convincente que a palavra e a imagem, sem aquela ajuda única, jamais conseguiriam atingir:* e, em especial, por seu intermédio sobrevém ao espectador trágico justamente aquele seguro pressentimento de um prazer supremo, ao qual conduz o caminho que passa pela derruição e negação, de tal forma que julga ouvir como se o abismo mais íntimo das

¹³⁵ Adorno (1986) salienta, em seu artigo *Por que é difícil a nova música?*, que a regressão da audição musical, ou seja, o momento a partir do qual os ouvintes começaram a não ter mais uma escuta atenta para a música, inicia-se a partir da metade do século XIX, sugerindo que um dos fatores que contribuiu para esse processo foi a excessiva valorização dos cantores com suas vozes potentes, em detrimento da música propriamente dita, contribuindo cada vez mais para a fetichização desta última e, desse modo, destacando-se cada vez mais a essência da aparência (que como vimos, aparece tão intrincada para Nietzsche, na tragédia, em suas dimensões estéticas apolíneas e dionisíacas).

coisas lhe falasse perceptivelmente (Nietzsche, 2008a, p. 123, o grifo é nosso).

Por fim, aponta uma “aliança fraterna” entre as duas divindades na tragédia, com todas as dificuldades e tensões presentes neste tipo de relação, entre Apolo e Dionísio: “Dionísio fala a linguagem de Apolo, mas Apolo, ao fim, fala a linguagem de Dionísio; com o que fica alcançada a meta suprema da tragédia e da arte em geral” (Nietzsche, 2008a, p. 127).

No aforismo 23, o autor menciona o entrelaçamento entre o mito e o costume, a arte e o povo, a tragédia e o Estado, que se encontram unidos em seus fundamentos. O mito, concebido como “imagem concentrada de mundo”, é para o autor onde a cultura encontra sua “força natural sadia e criadora” e, de outro lado, é nele que o Estado garante sua conexão com a religião e o seu crescimento apoiado nas representações míticas. E com que desdém fala de uma cultura que, por influência socrática, quão árida seria se não possuísse “nenhuma sede originária, fixa e sagrada” (Nietzsche, 2008a, p. 133).

Finalmente no aforismo 24, o autor nos faz percorrer de maneira delicada *as sutilezas do entrelaçamento das artes apolínea e dionisiaca, tecendo a trama e a urdidura nele presente*. Logo no primeiro parágrafo, podemos identificar como a “*identificação imediata com a música dionisiaca*” se faz mediada por uma emoção musical que se escoia pela arte dramática, graças à qual o mundo encenado se torna “visível e compreensível de dentro para fora”, como em nenhum outro momento a arte apolínea se faz alcançar:

de tal modo que aqui, onde esta era como que alçada e transportada pelo espírito da música, tínhamos de reconhecer a suprema intensificação de suas forças e, com isso, nessa aliança fraterna de Apolo e Dionísio, o ápice das finalidades artísticas apolíneas, assim como das dionisiacas (Nietzsche, 1983, p. 19; 2008a, p. 137).

Sugere que a revelação do que vai além do olhar, da contemplação exigida pela arte apolínea, se dê por meio da imagem alegórica, cujo sentido mais profundo encontre-se na gênese do mito trágico. No entanto, para captá-lo não é suficiente o prazer da contemplação, é preciso chegar ao “aniquilamento do mundo visível das aparências” (Nietzsche, 1983a, p. 20). *E a este sentido mais profundo só é possível ter acesso quando experienciamos um processo análogo ao vivido pelo artista trágico, ou seja, quando saímos da posição distanciada*

apolínea e penetramos no prazer trágico envolvido nas dimensões dolorosa, feia e desarmoniosa da vida.

Perguntamo-nos se não seria este um trabalho semelhante ao da *perlaboração* descrito por Freud que, embora se refira a um processo vivido pelo sujeito individual, poderia também se referir à *perlaboração*¹³⁶ da cultura experimentada coletivamente pelo povo por intermédio do prazer estético.

Em seguida, propõe uma *metafísica da arte*, a qual, embora não esteja claramente colocada em oposição à *metafísica da ciência*, por todo o exposto anteriormente, fica claro que *sua proposição é no sentido de ver no fenômeno estético a maneira de legitimar a existência nesse mundo*. E é por meio da “*dissonância musical*”, que, segundo Nietzsche, seria possível captar esse fenômeno dionisíaco primordial. E acrescenta: “O prazer que o mito trágico engendra tem a mesma pátria que a alegre sensação da *dissonância na música*. O dionisíaco, com seu prazer primordial, percebido até mesmo na dor, é a matriz comum de que nascem a música e o mito trágico” (Nietzsche, 1983a, p. 21; 2008a, p. 139, o grifo é nosso).

Deixa claro que para se avaliar a “*aptidão dionisíaca*” de um povo seria preciso verificar não somente a “*música*” por ele produzida, como o seu “*mito trágico*” fundante. E do mesmo modo que se avalia a força de um povo por esses dois elementos da cultura, também, por meio deles, sua fraqueza pode ser detectada.

Feita essa longa e minuciosa exposição sobre as condições para se refundar toda uma civilização, ou melhor, de recriá-la em novas bases, que Nietzsche associa à dissonância produzida pela música dionisíaca, adentremos em seus escritos sobre a genealogia da moral, como forma de obter uma compreensão mais ampla de suas proposições acerca da “*vontade de poder*” e da “*transvaloração dos valores*”, que de algum modo parecem estar anunciadas desde os seus primeiros escritos.

¹³⁶ No artigo *Da arte do bem narrar à narrativa da análise: uma tarefa possível no mundo em que vivemos?* (Revista *Percursos*, n. 28, 2001, pp.35-40), sustentamos a ideia de que o “salto do tigre”, proposto por W. Benjamin (1989), em busca das origens, como retomada do passado para iluminar o presente e como abertura para o futuro, concebida pelo autor como (re)instauradora de uma narrativa em declínio, envolvia uma concepção muito próxima da rememoração inconsciente presente no conceito de *perlaboração*, segundo a formulação freudiana sustentada no artigo: *Rememoração, repetição e perlaboração* (1914, 2001). Trata-se de um conceito relativo ao trabalho psíquico de elaboração fundado na vivência (*erlebnis*) das pulsões recalçadas que alimentam a resistência e, ao ser rompida, reinscreve o sujeito numa temporalidade psíquica, em que os tempos presente, passado e futuro se confundem, instaurando um campo fértil para a rememoração involuntária. No caso, em relação às formulações de Nietzsche, sugeriu-nos algo muito próximo desse mergulho a que o autor nos convoca em torno da dimensão trágica do humano em suas dimensões “dolorosa, feia e desarmoniosa” da vida, como condição de se recriar e de refundar a civilização.

X. A genealogia da moral e a vontade de poder: uma chave de leitura para as denúncias das culturas juvenis

Iniciaremos o tratamento desses temas pela obra de Nietzsche, *Para Além de bem e mal – prelúdio de uma filosofia do porvir*¹³⁷, que foi escrita em 1886, um ano depois de o autor ter se proposto a rever amplamente sua obra “*Humano, demasiado humano*” (2004b), mas cujo projeto teria sido adiado. Recorreremos ainda a outra obra “*Para uma genealogia da moral*”, escrita em 1887, com o subtítulo “um escrito polêmico em adendo a ‘*Para além do Bem e do mal*’ como complemento e ilustração”¹³⁸.

Nestas duas obras, o autor examina a gênese dos valores morais, ou como afirmara Deleuze, “os princípios a partir dos quais se fundam os valores”, apontando que estes são criados a partir de determinados pontos de vista que, por sua vez, podem ser repensados e avaliados. Daí propor a necessidade da “transvaloração de todos os valores” que, segundo Heidegger (2007), implicaria em uma verdadeira inversão do platonismo, cuja interpretação do ser teria se apoiado no “solo da metafísica”. Diferentemente da metafísica socrático-platônica, e mesmo em oposição a esta, Nietzsche supõe um estado estético fundamental “dionisíaco”, ideia explorada amplamente desde seus primeiros escritos, embora, como foi visto, desse ênfase a uma sorte de aliança entre as dimensões apolínea e dionisíaca; ideia que, em suas últimas obras, se converterá em “vontade acumulada” de poder, ou, como afirmara Heidegger – uma estética extrema, polarizada em torno da dimensão dionisíaca.

Se analisarmos desde seus primeiros escritos – *A visão dionisíaca de mundo* (2005a) e suas duas conferências públicas sobre a tragédia¹³⁹ – onde critica fortemente as ideias socrático-platônicas sobre o papel da música nas tragédias, até uma obra como *O anticristo* (1888, 2005d), *depreende-se uma nova concepção de estética que necessariamente remete a uma ética renovada, mas que para ser compreendida é preciso pensar à luz de uma espécie de duplo sentido da crítica nietzschiana à metafísica*. Segundo os organizadores desta

¹³⁷ A referência a esta obra se fará por meio da consulta a duas traduções. Uma incompleta, embora bem cuidada, publicada como: F. de Nietzsche. *Para Além de bem e mal - prelúdio de uma filosofia do porvir*. In: *Os pensadores*. Obras incompletas/F. Nietzsche. Seleção de textos de Gérard Lébrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. Posfácio de Antonio Candido. 3ª edição. São Paulo, Abril Cultural, 1983b, pp. 267-294. A outra tradução consultada foi: Nietzsche, F. *Além do bem e do mal*. Tradução, notas e posfácio. Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008b.

¹³⁸ Cf. perfil biográfico, intitulado “O homem que foi um campo de batalha”, de Scarlett Marton, publicado no livro Nietzsche, F. *O Anticristo*, São Paulo, Ed. Martin Claret, 2005d, pp.11-19.

¹³⁹ Refirimo-nos à 1ª Conferência – *O drama musical grego* (2005b) e à 2ª conferência – *Sócrates e a tragédia* (2005c), publicadas em: Nietzsche, F. *A visão dionisíaca de mundo*. S. Paulo, Martins Fontes, 2005a, pp. 47-70; pp. 71-93.

coletânea de *Os pensadores*, a crítica de Nietzsche à metafísica, “tem um sentido ontológico [dimensão explorada por Heidegger] e um sentido moral: o combate à teoria das ideias socrático-platônicas é, ao mesmo tempo, uma luta acirrada contra o cristianismo” (In: *Os pensadores*, 1983, p. 12).

No entanto, é preciso considerar que a crítica ao cristianismo passa pela crítica à concepção platônica de mundo presente naquele:

Essa concepção constitui uma metafísica que, à luz das ideias do outro mundo, autêntico e verdadeiro, entende o terrestre, o sensível, o corpo, como o provisório, o inautêntico e o aparente. Trata-se, portanto, diz Nietzsche, de um ‘platonismo para o povo’, de uma vulgarização da metafísica, que é preciso desmistificar (In: *Os pensadores*, 1983a, p. 12).

Conforme assinalado anteriormente, embora Heidegger saliente as novas perspectivas hermenêuticas que se abririam a partir da transvaloração dos valores proposta por Nietzsche, que resultaria de sua crítica radical à metafísica ocidental, é possível depreender ainda de sua “estética extrema” uma metafísica de outra ordem, como sustentara Machado (2002) – a “metafísica do artista”.

Daí considerarmos fundamental o estudo dessa obra *Para além do bem e do mal* (1983b), sempre com um olhar voltado para o nosso objeto – o potencial estético transgressor de algumas culturas juvenis urbanas, ou seja, o *rap* e o *funk* – cuja análise, a nosso ver, à luz dessas ideias de Nietzsche, abriria uma fenda, ou melhor, conforme a linguagem psicanalítica aqui adotada, promoveria uma “ruptura de campo” na cultura escolar predominante na escola pública brasileira.

Nossa proposta, neste capítulo, é analisar inicialmente o impacto da leitura de Nietzsche junto aos professores, para depois nos determos em algumas letras de *rap*, dos *Racionais MC’s*, tão apreciadas pelos alunos de nossa pesquisa, considerando as teses apresentadas por Nietzsche, tanto em sua obra *Para além do bem e do mal* (1983b), quanto em *Genealogia da moral* (2006a), na qual o autor retoma algumas teses da primeira e as amplia. Para, em seguida, retomarmos as reflexões inspiradas nas obras anteriormente analisadas a propósito da dimensão trágica da filosofia e estética nietzschianas, que nos parecem prefigurar as ideias de Nietzsche em sua última fase.

Como a leitura de Nietzsche fortaleceu os professores no embate com a burocracia da Secretaria

Após um embate que nossa equipe teve com a Supervisora de Ensino em razão de ameaças feitas pela Diretoria de Ensino, durante as férias, aos professores que participavam do projeto, sugerindo que estes ganhavam dois salários pelo mesmo trabalho (referindo-se, no caso, às bolsas FAPESP concedidas aos professores do projeto), tivemos em seguida uma reunião com a diretora da escola, que surpreendentemente nos deu total apoio. Nossa interpretação é de que nosso projeto interessava a ela, pelo fato de utilizá-lo como “moeda de troca” com os professores e de “escudo” para se proteger da Diretoria de Ensino.

Nesse dia, ocorreu algo muito interessante, pois havíamos dividido os livros entre os professores e depois do relato da diretora a respeito das cobranças da Supervisora e de suas explicações pouco convincentes, a Prof^a. M., que estava lendo o livro de Nietzsche, *O anticristo* (2005d)¹⁴⁰, de repente, disse a propósito das colocações da supervisora, demonstrando sua necessidade absoluta de resistir às falácias do discurso da burocracia estatal e fazer vir à tona a realidade efetiva: – “*Cínica! Ela faz uma coisa por trás e depois vem com essas justificativas fajutas!*”. Estava inconformada com o fato de a supervisora dizer que sua preocupação era que a escola encampasse efetivamente o nosso projeto e o incorporasse no projeto pedagógico da escola, quando na verdade estava tentando encontrar uma brecha para punir os professores que participavam do projeto. Como me chamou a atenção o modo como M. se envolvera com a leitura deste livro de Nietzsche, solicitei que ela fizesse uma exposição para o grupo de professores. Em seu relatório deixou claro como o contato com outras culturas e costumes em que a sexualidade é concebida de modo mais natural e não tão proibitivo como na tradição judaico-cristã, aliado à leitura do livro de Nietzsche, trouxeram-lhe mais subsídios para rever, tanto sua formação fundada nessa mesma tradição, como sua concepção sobre a sexualidade.

¹⁴⁰ *O Anticristo* (2005d), embora elaborado em 1888, só foi publicado em 1894. Fazia parte do projeto de Nietzsche de reuni-lo a outros três fragmentos sob o título de *Vontade de potência*, ou *Vontade de poder*. Nesta obra, procede a uma crítica frontal ao cristianismo e, ao contrário do que este professa, exalta a vida, tomando-a como referência e não uma vida movida pelo sentimento de culpa como o é para a moral cristã. Deixa claro como a moral judaico-cristã se constituiu como forma de negação da vida e como expressão da moral do ressentimento. Uma tendência que se evidencia nas palavras dirigidas por Cristo ao ladrão na cruz, que segundo Nietzsche implicaria: “*Não se defender, não se encolerizar, não se queixar... mas também não resistir ao mal – amá-lo...*” (Nietzsche, 2005b, p. 70). E a Prof^a. M. fez exatamente o inverso, tirando os “nãos” da frente e, desse modo, desmascarando o discurso oficial.

Após alguns baques e decepções, como fica o ânimo dos professores...

Houve também perda de aulas de alguns professores, com a vinda dos efetivos. Dois professores do projeto ficaram com pouquíssimas aulas na escola, embora tenham se comprometido a permanecer no projeto, como o fizeram M. e F., mesmo depois de saírem da escola.

Além disso, o anúncio de uma provável alteração do projeto de informática, o que interferiria em mais uma ponta importante de nossa pesquisa, ou seja, na base de apoio que a informática vinha proporcionando ao trabalho com os alunos, acabou abatendo o ânimo dos professores.

Ou seja, mesmo após um ano e meio de pesquisa na escola, com todo o apoio intelectual e emocional envolvido em nossa atuação, diante de tantos impedimentos à sua atuação, os professores começaram a desacreditar em si mesmos e, infelizmente, também nos alunos.

Quando, por exemplo, uma das professoras de informática começou a dizer que os alunos não respondiam aos investimentos feitos em sua formação, não se interessavam pelo que os professores propunham, uma de minhas orientandas, Maíra, disse-lhe que, por sua experiência com os alunos em sala durante as intervenções, tudo dependia do modo como se oferecia o material a ser trabalhado pelos alunos.

Em outra ocasião fiz uma observação mais incisiva: – “Vocês já repararam que toda vez que os professores sofrem alguma decepção reiniciam o queixume de sempre? Vêm com a aquela mesma cantilena de quando começamos o nosso trabalho aqui nesta escola. De que não vale a pena investir no aluno, porque ele não se interessa... Quando na verdade, o problema foi com a Secretaria e não com os alunos... é como se vocês precisassem retomar o discurso de sempre, de que nada dá certo, para adquirir um novo fôlego!” A Prof^a. M. R., sentindo-se tocada mais de perto por essa minha fala, afirmou: – “É que a gente desanima, né!”. Eu lhes disse que entendia perfeitamente, mas que não dava para jogar fora tudo que já havia sido feito ¹⁴¹.

Outra conversa intensa que tivemos foi com a Prof^a. M., depois que entrevistou junto com a Maíra um estudioso do Cangaço, Sr. Antônio Amauri. Eu lhe disse que ela estava

¹⁴¹ Nesse momento, minha intervenção foi um tanto quanto teatral, como forma de “sacudir” os professores e retirá-los daquele torpor que os faz desistir das iniciativas que mais acreditam. Uma forma de agir que considero ser expressão de um ato analítico, uma vez que a palavra dramatizada encontra-se mais próxima do ato do que de uma sentença interpretativa.

muito colada ao discurso dele, que defendera a ideia de que Lampião não passava de um bandido, que teria sido levado a essa condição por vingança. Disse-lhe que embora tenha lido o livro *Os cangaceiros e fanáticos*, de Rui Facó (1972), que defendia a ideia de que o cangaço era uma luta contra o domínio semifeudal que prevalecia no Nordeste, ela ficou somente com a versão do primeiro. Perguntei-lhe se no fundo não estava aderindo a um discurso mais próximo às suas ideias anteriores, de um determinado ponto de vista – o de sua classe social – e que, de certo modo, não estava se abrindo a outras interpretações. Ela argumentou de modo veemente que não era isso, mas que estava preocupada em não defender diante dos alunos uma posição a favor do banditismo, pois eles conviviam com o tráfico que os aliciava para o crime. Eu lhe disse que entendia sua preocupação, mas que não podíamos diante dos alunos dar uma única versão da história, e sim, oferecer-lhes os instrumentos necessários para uma leitura crítica, tanto da realidade do passado de seus pais (que viveram no Nordeste), como da realidade presente na metrópole.

Nesse momento, ficou claro como era difícil trabalhar com fortes convicções de classe, sobretudo se viessem superpostas a outras que as justificavam em nome do interesse em “proteger os alunos do mal”. Quer dizer, os escritos de Nietzsche apenas começavam a tocar o edifício dos valores do corpo docente.

Tivemos ainda uma conversa importante com a Prof^a. I. Os alunos da 7^a A, onde o grupo da Maíra estava tratando da tradição nordestina – negra, sertaneja e indígena – reclamaram que a Prof^a. I. havia falado que eles não tinham descendência africana. Ficaram indignados! Conversamos longamente com ela, quando ela nos disse que estava trabalhando com eles sobre a Europa e que tenha havido um possível mal-entendido, pois o que ela quis dizer foi que não éramos somente descendentes de africanos, pois havia também a influência da imigração europeia. Conversamos um pouco mais, até que ela nos declarou que ela mesma era fruto dessa grande mistura de raças que existe hoje no Brasil, pois sua mãe era filha de alemães do Sul e seu pai era negro. Comentou que havia sofrido muito com isso, pois sua avó de origem alemã os fazia – a ela e a seus irmãos – entrarem pela porta dos fundos por serem negros. Eu lhe perguntei se não tinha tido contato com a família do pai. Ela respondeu: – *“Que nada, meu pai era músico, não queria saber da família, andava pelo mundo!”*. Ponderei com ela quão sofrido lhe fora experimentar toda essa situação. *Pensei comigo que dava para entender como, para ela, não havia muito diálogo entre sua descendência negra e branca. Daí provavelmente sua dificuldade em admitir junto aos alunos como estamos mergulhados em um caldo de cultura onde, muitas vezes, é impossível distinguir o que vem de cada um de*

nossos antepassados. Depois dessa conversa, ela procurou abordar novamente o assunto com seus alunos, quando um deles lhe disse: – “Eu sou branco, mas não posso também ser descendente afro?”. Pois afinal, sua cultura está tão presente em nossos usos e costumes, pensei eu.

Quisemos, com esse relato, demonstrar que uma conversa como esta, tão aberta, do ponto de vista ideológico, só nos foi possível realizar porque estávamos todos mergulhados em um projeto de transformação das práticas e concepções reinantes naquela escola, que era alimentado tanto pelas intervenções em sala de aula, como por nossas leituras e discussões sobre os mais variados assuntos, que pareceram fundamentais à equipe no sentido de promover uma reviravolta nos valores que sustentavam o cotidiano escolar. Evidentemente, que havia confiança em nosso trabalho, dado o comprometimento que demonstrávamos com um ensino que fizesse sentido para professores e alunos.

Analisemos, agora, o que abate o ânimo dos alunos... e a esperança de um mundo com Justiça!

Contra a arma dos traficantes e da polícia... resta-nos a arma da música

Esta frase surgiu em um de nossos debates acirrados em torno da questão da violência no bairro, em uma sala de aula com alunos da 7ª série, um pouco antes de chegar a equipe de reportagem da TV Record, que conforme mencionado anteriormente, veio à escola interessada em filmar os grupos de *rap*.

Conforme combinado anteriormente, um grupo de garotas lembrou-se de trazer o DVD dos *Racionais*. Conforme foi passando o clipe, íamos anotando na lousa, com o auxílio de uma das garotas que sabia a letra de cor, as frases da letra da música que mais chamavam a atenção, para depois discutirmos com a classe. Era a música *Vida Loka* (parte II), um termo, aliás, empregado frequentemente pelos jovens em suas produções gráficas para se referir ao mundo do tráfico, da violência e das drogas.

O roteiro da história que acompanhava a música falava de um menino pobre que era humilhado nas lojas, quando se interessava, por exemplo, em comprar um tênis; depois, do assédio a que era submetido por ladrões e traficantes para ter acesso aos bens de consumo da classe média; aparecendo, em seguida, a mãe do garoto admoestando-o por não querer que o filho sofresse influência dos “bandidos”. No final, entram os rappers com suas mensagens de protesto contra esta situação e injunções a que estão sujeitos. Em meio às

imagens que alternavam suas falas com as de alguém religioso apelando para a fé do povo, a letra recorria a frases fortes, como: “*o dinheiro é como a puta que abre as portas para o pobre*”, de que “*no lugar de Deus está o dinheiro*”. Ou seja, somente o dinheiro contava em nossa sociedade para alguém ser respeitado como cidadão. E como eles eram pobres, restavam-lhes poucas opções. *Depois apareceram imagens de um homem preso se despedindo, com muita dor, da mulher e dos filhos.*

Depois de iniciado o debate, muitos garotos salientaram a questão da injustiça para com os pobres, cometida inclusive por parte da “Justiça”, mas principalmente pela polícia, que eles voltaram a chamar de “cozinha” e de “gambé” (expressões também utilizadas pelos *Racionais*). Como a supervisora de ensino apareceu (mais preocupada com a filmagem da TV Record), pedi aos garotos que explicassem a ela o que significava “cozinha”: disseram-lhe que era pelo fato de os policiais entrarem nos bares para comer cozinha e beber algo sem pagar ao comerciante. Como alguns alunos comessem a simular o gesto de atirar com uma arma de fogo, procurei intervir entrando no clima da dramatização de uma situação real, perguntando-lhes: “*Quem está machucando quem? Quem quer matar quem? Ei, mas... só existe essa solução?*”. Enfim, procurei fazê-los refletir sobre como poderiam se defender, seja da violência policial, seja dos traficantes, por outros meios, sem recorrer necessariamente às armas de fogo. Responderam que sim, que existiriam outras formas. Nesse momento, alguém cochichou para mim que os policiais entravam na favela correndo com arma atrás dos traficantes e que estes, também armados, para se defender, entravam na rua no meio de um grupo de crianças... E que tudo isso era muito perigoso. Eu lhes disse que uma situação de violência como a enfrentada por eles em seu dia a dia não era justa e muito menos legal, que significava mesmo um abuso de poder, mas que os *Racionais* pareciam se utilizar de outro tipo de arma para denunciar tal situação. À minha pergunta a respeito de qual era essa arma, um garoto respondeu: — “*A música!*”¹⁴²

Evidenciou-se, nesse momento, quão difícil era, para esses jovens, aderir “pra valer” a esse discurso dos *Racionais*, uma vez que a violência experimentada por eles todo dia era tão absurdamente desproporcional, representando um verdadeiro atentado à cidadania e à infância, que ficava difícil responder apenas com um discurso crítico de denúncia. Daí o provável recurso desses *rappers* mais engajados, considerados por alguns autores (Contier,

¹⁴² Mais uma vez aqui, apresentamos uma forma de interpretar, pela via da dramatização, a qual denominamos “atos analíticos”.

2005) como os “novos cronistas das metrópoles”, a verdadeiros “atos de linguagem”.

Vejamos alguns trechos da letra da música dos *Racionais Mc's*, *Vida Loka (parte II)*, que foram destacados pelos alunos para a nossa discussão em classe:

Acorda sangue bom... (um chamado para a conscientização da população da favela)
Aqui é Capão redondo, não Pokemon
Não cresço zóio pra ninguém
Quanto você paga pra ver sua mãe agora (referindo-se à prisão por contravenção)
Dimas, (o bandido que alicia os garotos para o tráfico)
Glória, Glória sei que Deus tá aqui e só quem vai sentir
Mostra pra esses cu como é que é
Em São Paulo Deus é uma nota de \$100 (aqui as garotas religiosas ficaram indignadas)
É questão de tempo o fim do sofrimento (da gente simples que sofre injustiças)
Brinde pros guerreiros (é uma convocação para a luta contra a opressão)
Zé povinho eu lamento
Eu durmo pronto pra guerra e eu não era assim
Eu tenho ódio sei que é mau pra mim (referindo-se à revolta que toma o espírito do jovem da favela)
Fazer o quê, se é assim?
Vida Loka cabulosa
O cheiro é de pólvora, e eu prefiro rosas
Coração partido
Deus é o Juiz (e o promotor é apenas humano)
É os 45 segundos arrependido
Firmeza não é questão de luxo
Dos castelos de Madeira
Tempo pra pensar quer parar que se quer
Viver pouco como rei então muito como Zé
Porque o guerreiro de fé nunca gela
E nunca mais vê seu pivete ir embora

(referindo-se a uma cena do clipe dos Racionais em que um rapaz preso se despede da mulher e dos filhos e fica atrás das grades)

Depois, como uma das meninas protestasse, dizendo que não concordava com os termos utilizados pelos *Racionais*, sobretudo quando se referiam a Deus, ponderei com ela, que embora aparentasse tratar-se de “blasfêmia”, na verdade, estavam denunciando que a sociedade é que estava pondo o dinheiro no lugar de Deus! Um assinalamento que parece ter aberto a mente daquela garota tão religiosa a uma crítica social.

Já a garota que trouxe o DVD para passar em classe, disse gostar dos *Racionais*, porque suas letras retratavam a realidade, denunciando, por exemplo, o modo como o segurança tratava os garotos pobres em uma loja, expulsando-os só porque o garoto era pobre e negro. E que o apelo dos *Racionais* era para “*atacar o preconceito contra os pobres, favelados*”, etc. Salientaram que a letra da música dizia que o pobre estava programado para viver na miséria e que ele tinha o direito de viver diferente e que pra isso era preciso denunciar. Apontaram ainda que os “coxinhas” eram corruptos, entravam batendo e comiam de graça, além de cobrar propina dos traficantes... E que assim tudo ficava como sempre esteve... *Ou seja, sem que a justiça tocasse o chão dos deserdados da periferia da metrópole paulistana.*

Frente a denúncias tão significativas, inspiradas pelo *clipe* dos *Racionais*, em particular pela letra da música deste grupo – *Vida Loka* (parte II) – gostaríamos de pensar a propósito desse episódio em classe, bem como a respeito de algumas proposições mais gerais do *rap* e do *funk*, à luz das ideias transgressoras de Nietzsche acerca da genealogia da moral.

A “transvaloração dos valores” no rap e no funk

Ao contrário daqueles que creem na mais absoluta oposição entre o bem e o mal, a verdade e o erro, o egoísmo e o não egoísmo, Nietzsche propõe, em seu livro *Além do bem e do mal* (1983b, 2008b), um novo modo de pensar filosoficamente que, acreditamos, possa nos auxiliar a rever as concepções vigentes no seio da sociedade brasileira, em que se mesclam uma mentalidade escravocrata, classista (que beira a estamental), patriarcal e cristã, com uma ideia esmaecida e bastante parcial de universalização dos direitos sociais. Portanto, todo um ideário de modernidade e de cidadania, portador de tamanha dubiedade de sentidos, que se

vem desnudado pelos *rappers*, cujas críticas, à semelhança dos escritos de Nietzsche, parecem virar do avesso todos os juízos de valor sustentados por este tipo de mentalidade.

Vejamos como os *Racionais Mc's* denunciam a vida da gente pobre deste país. Atenhamo-nos à letra da música acima mencionada e observemos como o texto se inicia com forte caráter afirmativo, acompanhado de um verdadeiro transbordamento verbal, constituído por violência e, muitas vezes, obscenidade. Dadas as expressões utilizadas de uso popular, estabelece uma nova relação entre a oralidade e a escrita, evidenciando-se em sua produção poética que é a primeira a ditar as regras para a segunda:

*Firmeza total, mais um ano se passando e
Graças a Deus agente tá com saúde aê, morô, com certeza
Muita coletividade na quebrada, dinheiro no bolso, sem miséria
A eh nós, vamo brindar o dia de hoje, o amanhã só pertence a Deus
A VIDA É LOKA...*

A ambiguidade de sentido entre o vivido e a arte poética da denúncia, entre as práticas ilícitas (o roubo, o tráfico) e o anseio de transformação social – “*muita coletividade na quebrada, dinheiro no bolso, sem miséria*” – exige, conforme nos indicou um estudioso do jazz e do hip-hop, Christian Béthune (2003), uma abordagem estética específica, capaz de apontar que, tanto na letra, quanto na música, os *rappers* fagocitam “trechos” de realidade e culturas exógenas, fazendo um duplo movimento: *ao mesmo tempo em que integram a base tradicional de onde provêm, assim o fazem transgredindo-a*. Ao mesmo tempo, como nos disseram algumas alunas, denunciam a miséria, porém sem lamentá-la, mas pelo contrário, dizendo que o pobre não precisa se acostumar a ela – com a incerteza do dia de amanhã – uma vez que tem o direito de viver diferente:

*“Deixa eu fala, pocê,
Tudo, tudo, tudo vai, tudo é fase irmão,
Logo mais vamo arrebentar no mundão,
De cordão da elite, 18 quilate,
Põe no pulso, logo bright,
Que tal, tá bom...*

E, aos poucos, a narrativa faz emergir no cenário, a figura do *gangster*, do proxeneta, que tem aparecido de forma ostensiva associada ao *rap* norte-americano, mas que, segundo Béthune (2003), sempre fez parte do imaginário afro-americano, uma vez que o acesso à cultura para os negros, que têm um passado escravista, sempre foi vivenciado como transgressão. *Daí se estabelecer invariavelmente a associação entre cultura, transgressão e delinquência*. Não se pode esquecer que a leitura e a escrita foram consideradas um ato de transgressão, custando as mãos ou mesmo a vida de muitos escravos. Como que reativando uma espécie de “*telescopia histórica*”¹⁴³, reunindo e discernindo objetos e vivências distantes no tempo, e fazendo eco à nossa “moderna tradição brasileira”¹⁴⁴, em que se combinam o arcaico – a mentalidade patriarcal escravocrata – e o moderno – com seu espírito desenvolvimentista, acabam denunciando suas consequências, as mais nefastas, para a população, cujo “amanhã só pertence a Deus”:

De lupa Bausch & Lomb, bombeta branca e vinho,
Champanhe para o ar, que é pra abri nossos caminhos,
Pobre é o Diabo, e odeia a ostentação
Pode rir, ri, mais não desacredita não,

É só questão de tempo, o fim do sofrimento,
Um brinde pros guerreiro, Zé povinho eu lamento,
Vermes que só faz peso na terra

Segundo Béthune, o “*rapper* não fala *da* realidade, ele fala *na* realidade e, colocando-se no coração da ação, ele transforma fortemente sua fisionomia” (Béthune, 2003, p. 59). Na mesma linha defendida por Nietzsche em *O nascimento da tragédia*, evidencia-se como, para essa construção musical, a arte deixa de ser contemplativa – em que a palavra e as imagens a ela associadas, “sofrem *em si mesmos o poder da música*” (Nietzsche, 2008a, p. 46). *Ou seja*,

¹⁴³ Este termo foi empregado por Béthune (2003) para se referir à “trituração sonora” e ao deslocamento simbólico que estariam presentes na criação musical do *rap*, com suas práticas de decomposição rítmica, mistura de estilos musicais os mais variados e recomposição melódica por meio da informática. Aqui utilizamos o mesmo termo como forma de se referir a uma espécie de recomposição de vivências históricas fragmentadas por meio de uma narrativa que, embora aparentemente presa ao presente, faz eco a um passado de opressão e de espoliação a que foram submetidos nossos afrodescendentes.

¹⁴⁴ Em referência às teses do livro: Ortiz, R. *A moderna tradição brasileira – cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

veem-se perfuradas pela “vontade de potência” da música, cujas dissonâncias nada mais fazem do que depreender as dissonâncias de uma sociedade tão excludente como a nossa.

Ora, uma estética marcada pela irreverência e pela transgressão, que desnuda os valores de nossa falsa democracia – tanto étnica, quanto social – muito se aproxima do projeto nietzschiano de uma “nova classe de filósofos” que ouse repensar o valor dos valores vigentes.

Nietzsche visualiza uma “nova classe de filósofos” que venha a pensar o campo do ‘talvez’, e assim, pôr tudo em questão, desde os juízos cristãos até a crença nos “juízos sintéticos a priori”, sustentados por Kant. Com isso, nos faz duvidar do valor de bem e de mal:

Seria até mesmo possível, ainda, que o que constitui o valor daquelas boas e veneradas coisas consistisse precisamente em estarem, da maneira mais capciosa, aparentadas, vinculadas, enredadas com aquelas coisas ruins, aparentemente opostas, e talvez mesmo em lhes serem iguais em essência (Nietzsche, 1983b, p. 269; 2008b, p.10).

Acompanhemos outra letra dos *Racionais* para nos debruçarmos sobre a reviravolta nos conceitos de bem e de mal, que se pode visualizar na música: “Diário de um detento”. Nesta música, Mano Brown relata as misérias e tensões diárias vividas no cárcere, inspirando-se em um diário de um detento, para depois inserir o episódio do massacre de mais de 100 presidiários realizado pelas forças policiais que invadiram o Carandiru (em 02/10/1992)¹⁴⁵. Vejamos a força de uma narrativa, repleta de onomatopeias e de expressões da comunicação oral, por meio das quais relata o cotidiano no interior de uma prisão – com o desejo de liberdade sempre presente, em tempos de fuga ou não – ao mesmo tempo em que aponta, do ponto de vista do preso, as consequências da droga no cotidiano das pessoas, como por exemplo, a prostituição infantil, dentre outras. Como disse Contier (2005), trata-se de uma verdadeira crônica, diríamos, dos deserdados dos tempos atuais, embora com forte ressonância de um passado de desigualdades e violência:

São Paulo, dia primeiro de outubro de 1992, oito horas da manhã,

¹⁴⁵ Este letra de rap foi analisada por Arnaldo Contier, em seu artigo “O rap brasileiro e os Racionais MC’s” (publicado nos *Anais do I Simpósio Internacional do Adolescente*, Scielo, 2005).

*Aqui estou mais um dia
sob o olhar sangüinário do vigia
Você não sabe como é caminhar
Com a cabeça na mira de um HK
Metralhadora alemã ou de Israel
Estraçalha ladrão que nem papel
Na muralha em pé. Mais um cidadão José
Servindo o Estado, um PM bom
Passa fome, metido a Charles Bronson
Ele sabe o que eu desejo, sabe o que eu penso
O dia está chuvoso, o clima tá tenso
Vários tentaram fugir, eu também quero
Mas de um a cem, minha chance é zero...
Cada sentença um motivo, uma história de lágrima, sangue, vidas, e glórias
Abandono, miséria, ódio sofrimento, desprezo, desilusão, ação do tempo
misture bem essa química, pronto, fiz um novo detento ¹⁴⁶.*

E termina com a descrição terrível do massacre do Carandiru, ao mesmo tempo em que deixa claro como não estamos tão distantes da exterminação de um povo – no caso, do povo pobre das metrópoles do terceiro mundo – tal como se deu sob o Holocausto:

*Ratatá caviar e champagne
Fleury foi almoçar que se foda minha mãe
Cachorros assassinos, gás lacrimogênio...
quem mata mais ladrão ganha medalha de prêmio
O ser humano é descartável no Brasil. Como modess usado ou Bombril?*

(numa clara alusão à banalização do mal e... da morte)

E acrescenta o *quadro de horror que a indústria cultural*, em particular a novela, tão popular no Brasil, *não demonstra*, ou melhor, *omite*:

¹⁴⁶ Letra retirada do artigo de: Contier, 2005, p.06.

Claro que o sistema não quis.
Esconde o que a novela não diz.
Ratatatá, sangue jorra como água.
Do ouvido, da boca e nariz?
O senhor é meu pastor...
Perdoe o que seu filho fez.
Morreu de bruços no Salmo 23.
Sem padre, sem repórter, sem arma, sem socorro
Vai pegar HIV na boca do cachorro?
Cadáveres no poço, no pátio interno?
Adolfo Hitler sorri no inferno.
O Robocop do governo é frio, não sente pena é só ódio e ri como uma hiena?
Ratatatá. Fleury e sua gangue vão nadar numa piscina de sangue
Mas quem vai acreditar no meu depoimento?
Dia três de outubro, diário de um detento

Ou seja, não poupou ninguém, sequer os religiosos convertidos. Todos foram tratados com uma igualdade sem igual: sem padre, sem repórter, sem arma, sem socorro. Frase que evidencia como são tratados os pobres: podem morrer sem a benção religiosa, sem notícias, sem condições de se defender (desarmado), sem nenhum amparo – seja ele legal ou médico. *E é o governo, com seu aparato policial, quem dita as regras, quem decide o que é bom e o que é ruim, quem decide quem vai morrer...*

Nesta crônica de um presidiário, deparamo-nos com uma situação-limite, mas que reflete, conforme denunciado no trecho acima, toda uma história de sofrimento, desprezo, para não dizer, de *preconceito e discriminação*, denunciados amplamente pelos jovens de nossa pesquisa.

Em *Genealogia da moral* (2006a)¹⁴⁷, Nietzsche esclarece que sua intenção, ao se propor a analisar a *origem das noções de bem e de mal*, era tratar da “*origem dos preconceitos morais*” e, em última instância, do valor mesmo da moral. Ou melhor, o “valor dos valores”, sobretudo daqueles defendidos pelo cristianismo e avalizados por filósofos como

¹⁴⁷ NIETZSCHE, F. (1887) *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006a.

Schopenhauer: o não egoísmo, a compaixão, a abnegação, o sacrifício, etc. Valores estes que caem por terra em situações como as descritas acima com tamanho realismo, baseado na experiência comunicável, do boca a boca, que desmente toda estratégia de comunicação impessoal, com aparência de neutralidade. Como afirmara W. Benjamin, em *O Narrador*¹⁴⁸, *é o cronista o narrador da história*, e não o historiador que “escreve a história” ou o jornalista que confere aos fatos históricos o estatuto de “algo inteligível por si mesmo”. *Diferentemente dessas formas impessoais de retratar a história, os novos cronistas da atualidade, os rappers, denunciam o que vem sendo omitido da história oficial, fazendo ressurgir as vozes silenciadas por esta, ao mesmo tempo em que sustentam uma atitude que impõe a dignidade dos excluídos ao conjunto da sociedade*. Desse modo, assumem um papel fundamental na democratização da esfera pública, sobretudo em países como o nosso, em que a mídia tende insistentemente a nos distanciar – emocional, intelectual e politicamente – da experiência sociocultural e histórica dos excluídos.

Analisemos sob esse prisma, as concepções nietzschianas de moral nobre e moral do escravo (do ressentido).

No aforismo 11, Nietzsche contrapõe à autonomia do *juízo moral nobre* – cuja noção básica de bom advém “primeiro e espontaneamente, de dentro de si” (Nietzsche, 2006a, p. 31), a partir da qual cria o conceito de ruim – ao *juízo moral do homem do ressentimento*, que seria determinado heteronomamente e movido por um “caldeirão de ódio insatisfeito”, cuja noção de mau se vê antecipada e determinada por estes sentimentos, ao contrário do primeiro, em que a noção de ruim é secundária ao conceito de bom. *Nesse sentido, a noção de mau da moral escrava coincidiria justamente com o bom da moral nobre que se vê “pintado de outra cor”, segundo Nietzsche, pelo ódio do ressentimento*¹⁴⁹.

Deixa claro como “os mesmos homens tão contidos pelos costumes”, agem como as “aves de rapina”, cujas ações se veem marcadas por toda complacência em relação aos iguais – em que se faz notar a delicadeza, a lealdade, o orgulho e a amizade –, mas sem piedade alguma ou compaixão para com os “estranhos”, os “estrangeiros”. Para com estes, desfrutam

¹⁴⁸ BENJAMIN, W. O narrador. IN: *Textos escolhidos de W. Benjamin, M. Horkheimer, T.W. Adorno, J. Habermas*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980, pp. 57-74.

¹⁴⁹ Embora seja controversa a posição política de Nietzsche quanto aos povos representativos da *alma nobre* – em que se destacam a nobreza grega ou o guerreiro de Roma antiga, mas também Napoleão Bonaparte – para quem o bom era “real e veraz” e a quem atribui uma *vontade afirmativa*; considerando, de outro lado, escravos e plebeus, os representantes da moral de rebanho, ou da *moral do ressentimento*, a quem atribui uma *vontade reativa*, heterônoma, nosso interesse aqui é explorar em que medida essas culturas juvenis – o rap e o funk – não estariam sendo repelidas pela sociedade e indesejadas na escola, exatamente por conterem em suas letras de música e ritmos agressivos, algo mais próximo dessa vontade afirmativa atribuída por Nietzsche à alma nobre.

da “liberdade de toda coerção social”, deixando atrás de si toda forma de crueldade, assassínios, etc. Em seguida, discursa sobre a cultura baseada na coerção que, na tentativa de amestrar o “animal de rapina” que está presente em todos nós, torna-se responsável por essa aversão que se sente ao “homem”; ou melhor, ao “homem manso de rebanho”, “incuravelmente medíocre e insosso” (Nietzsche, 2006a, p. 34).

No aforismo 14, inicia com uma questão provocadora, incitando-nos a pensar sobre a origem dos valores que fundam os ideais da sociedade: – “Alguém quer descer o olhar sobre o segredo de como se fabricam os ideais na terra?” (Nietzsche, 2006a, p. 37). Pois é esta a proposta do livro.

Em seguida, apresenta um diálogo com alguém que “desceria à terra” e se poria a verificar a *falácia dos ensinamentos cristãos*, em que a fraqueza é transformada em mérito e Deus o responsável pelo rebaixamento e submissão do homem: “e a impotência que não acerta contas é mudada em ‘bondade’; a baixeza medrosa, em ‘humildade’; a submissão àqueles que se odeia em ‘obediência’”. Embora, a esse respeito, afirme de modo irônico:

Há alguém que dizem impor essa submissão – chamam-no Deus. O que há de inofensivo no fraco, a própria covardia da qual é pródigo, seu aguardar-na-porta, seu inevitável ter-de-esperar, recebe o bom nome de ‘paciência’, chama-se também a virtude; o não-poder-vingar-se chama-se não-querer-vingar-se, talvez mesmo perdão (‘pois eles não sabem o que fazem’,¹⁵⁰ – somente nós sabemos o que eles fazem!’) falam também no ‘amor aos inimigos’ – e suam ao falar disso (Nietzsche, 2006a, p. 38).

A esse respeito, Béthune (2003) sustenta que a expressão musical afro-americana, sob a dupla modalidade do sagrado e do profano, teve sempre a tendência a produzir música a partir de alguns “bocados” tomados de materiais previamente elaborados (como por exemplo, trechos da Bíblia, provérbios, slogans, peças publicitárias), recompondo-os para fins próprios. Isso acontecia muito com os *blues*. E de algum modo, com o *rap*, como podemos verificar neste outro trecho intrigante da música *Vida Loka* (parte II), dos *Racionais MC’s*:

Quente é Mil Grau,

¹⁵⁰ Lucas 23:24.

*O que o guerreiro diz,
O promotor é só um homem
Deus é o Juiz,*

*Enquanto Zé Povinho,
Apedrejava a cruz,
Um canalha fardado,
Cuspiu em Jesus*

Em meio a um discurso um tanto confuso ideologicamente falando, surge uma ideia importante: quem é que tem o direito de julgar – “o promotor é só um homem, Deus é o juiz”. E Deus também sofreu nas mãos de “gente fardada”; com isso, aproxima-o da experiência da gente sofrida, cuja vida é uma *vida loka*!

Nietzsche, por sua vez, finaliza suas preleções sobre a moral nobre e a moral do escravo, apontando como se chega ao pico da inversão dos valores, de acordo com a qual aqueles mais imbuídos de ódio e sede de vingança – os ressentidos – são os que se definirão como justos, promotores da justiça e opositores de toda forma de injustiça. E para os *rappers*, o “promotor é só um homem”; como diria Nietzsche, uma “ave de rapina”, que tenderá a proteger os iguais e a condenar os diferentes. *Um raciocínio que, se aplicado a uma sociedade de classes tão díspar como a nossa, constitui-se em um questionamento radical do ponto de vista que sustenta a justiça e as sentenças por ela proferidas.*

Vejamos como Nietzsche apresenta a crítica a esses ideais da “moral de rebanho” dos ressentidos, em *Além do bem e do mal* (1983b, 2008b). Conforme percorremos cada um dos aforismos, percebe-se que Nietzsche faz pequenos apontamentos sobre diversos conceitos dominantes, procurando deslindá-los em sua complexidade não aparente e, aos poucos, faz-nos duvidar da verdade de cada um deles.

Em contraposição à crença de que estes juízos seriam essenciais à autoconservação, o autor sustenta encontrar-se na própria vida a “vontade de potência”, sendo a autoconservação apenas “uma das consequências indiretas e mais frequentes disso” (Nietzsche, 1983b, p. 271).

Um espírito semelhante pode-se encontrar, tanto no *hip-hop*, quanto no *funk*, que, por meio de suas expressões estéticas, realizam um verdadeiro esforço de “equilibrista”, como dissera Adorno (2003) a propósito da grande arte, que, a seu ver, tenderia à “realização do

impossível”¹⁵¹. No caso do *hip-hop*, Béthune (2003) destaca o caráter agonístico (de luta pela vida), que acabou desaparecendo do *jazz*, e que é retomado pelo *rap*, com toda a sua dimensão simbólica e valor poético, cuja presença se faz sentir na linguagem adotada pelos *rappers*, em seu gosto pela confrontação: sempre à procura da melhor rima, dos melhores ritmos, das frases mais fluidas, sendo um ás no microcomputador, constituindo uma verdadeira “forma literária escritural”, que se constrói sobre o fundo de uma tradição oral secular, mas que combina com as mais recentes tecnologias de reprodução e manipulação sonoras, vencendo, desse modo, irreverente e transgressor, toda a falta de recursos para se fazer música¹⁵². É preciso observar que, dentro da tradição africana, os meios técnicos deixam de ser um meio e passam a fazer parte da obra, encontrando-se na origem e na finalização da mesma. Segundo Béthune,

a cultura *hip-hop* não se restringe às obras que ela produz (*rap*, *break-dança*, *grafite*, etc), as provocações que ela põe em marcha, as atitudes que os seus representantes alardeiam com ostentação, pretende ser antes *uma arte de viver* (Béthune, 2003, p. 07, o grifo é nosso).

Herschmann (2005), nessa mesma linha de análise, considera que nos bailes *funk* possa haver “um processo catártico, instaurador de autoestima e de territorialidade para segmentos sociais excluídos” (Herschmann, 2005, p. 150). São esforços, portanto, que exigiriam dessa população, como afirmara Nietzsche, uma verdadeira “vontade de potência”, ou seja, de viver.

Analiseemos a produção do *funk* carioca, sobre o qual tanto se tem comentado a respeito de seu conteúdo “pornográfico”. E como algumas garotas mais ousadas da escola pesquisada insistissem em passar videoclipes sobre esse estilo de música e depois tenham apresentado um número – aliás bastante sensual, na apresentação do final do ano, que causou uma verdadeira comoção na escola – resolvemos conhecer o que pensam as cantoras e compositoras do *funk*. Ao tomar contato com seus depoimentos, passamos por uma verdadeira reviravolta em nossos conceitos.

¹⁵¹ Cf. Adorno. *Théorie esthétique*. Paris, Klincksieck, 1989, p. 142 apud Béthune, C. *Le rap – une esthétique hors de la loi*. Paris, Éditions Autrement, 2003, p. 44.

¹⁵² A técnica de amostragem, que consiste em selecionar trechos de diferentes arranjos musicais para introduzi-los em uma mesma peça musical, foi uma forma de lidar com a absoluta falta de recursos financeiros para comprar os instrumentos e, claro, uma forma de ultrapassar seu *handicap* na aprendizagem dos mesmos, cuja execução exigiria um longo tempo de dedicação (cf. Béthune, 2003).

Filmado na conhecida *Cidade de Deus*¹⁵³, cidade-dormitório dos desterrados do Rio de Janeiro, o documentário *Sou feia, mas tô na moda*¹⁵⁴, de Denise Garcia, inicia-se com a gravação de um *funk* cantado por um garoto que faz parte de um dos inúmeros grupos de *funk* que se apresentam nos bailes concorridos dos finais de semana, frequentados, tanto pelos meninos do morro, como pelos garotos de Ipanema. Assim começa a letra:

Quem nasceu, nasceu
Quem não nasceu não nascerá
Com paz, justiça e liberdade
O funk sempre vai rolar

Porque sou cria da favela
Eu só quero é ser feliz
*Falo do Cidinho e do Doca*¹⁵⁵
É o funk de raiz

Um homem planta o mal
Eu tive que dizer
Vê se aprende a viver
Quem nasceu, nasceu
Quem não nasceu, nascerá.
(repete o refrão da 1ª estrofe)

Cantado num ritmo de “samba de latinha”, o garoto nos apresenta sua rima de resistência – ao crime, e às perseguições aos bailes *funks* – ao mesmo tempo em que demonstra de onde vem a força do *funk*: “sou cria da favela”... “é o *funk* de raiz”, remetendo-nos à tradição da música afro-americana, que vem combinada com a história dos morros do Rio de Janeiro, para onde foram empurrados os ex-escravos forros. E não podemos esquecer, foi lá a terra onde nasceu o samba, que também tantas perseguições sofrera no passado.

¹⁵³ Que inspirou o título do livro de Paulo Lins (Cia. das Letras, 2002), e depois do filme, de Fernando Meirelles (2001).

¹⁵⁴ Filmado e dirigido por Denise Garcia e João Mors, *Cidade de Deus*, Rio de Janeiro, 2005.

¹⁵⁵ São os funkeiros mais antigos e bem conhecidos, que seguiam a tradição do *soul*, na mesma linha do *funk* de Miami. Daí, a referência ao funk de raiz, que se remete aos ritmos e tradições das tendências afro-americanas da cultura.

Aos poucos, esse filme que foi dirigido por uma cantora e compositora de *funk*, apresenta-nos o sentido do *funk* sensual, que a seu ver, nada tem de pornográfico. Sustenta que o *funk* sensual surgiu para fazer face aos “bailes de corredor”, porque neles estava havendo muita briga e até morte. Então, o *funk* veio para se contrapor, com sua sensualidade, seus apelos ao prazer, onde todo mundo rebola, e assim, libera homens e mulheres. Se há apologia ao sexo, conforme depoimento da mãe de uma das *funkeiras*, ele se faz muito mais no sentido de orientar as meninas para prevenir doenças e gravidez; e claro, pretende também liberar as mulheres, fazê-las se apropriar de sua sexualidade e de seu prazer. Conforme outro cantor de *funk*, embora não sejam feministas de carteirinha, elas o são na prática, pois estão ensinando homens e mulheres a “curtir livremente o prazer do sexo”.

Em seus depoimentos, homens e mulheres denunciam a moral cínica da mídia, que considera o *funk* pornográfico, mas não o que apresentam em suas novelas e noticiários: “Dizer que a mulher é fogosa é sacanagem, mas comer uma criancinha na novela das oito, não! Sacanagem é o dinheiro que o governo rouba!”, diz um cantor de *funk*.

Nos depoimentos das mulheres cantoras e compositoras, destacou-se o papel libertador das músicas “sensuais” em suas vidas: “Eu serei liberal com minhas filhas, vou comprar anticoncepcional e camisinhas pra elas”; “Antigamente, as mulheres apanhavam e baixavam a cabeça”; “hoje, elas não querem casar não”; “Não vejo nenhum homem comprando TV em casa para depois mandar em mim, não!”. Deixam claro que o rendimento dos bailes é para garantir seu sustento e sua liberdade: “O *funk* é diversão e conscientização para o público, e para nós é trabalho!”. Ou seja, autonomia e afirmação de si mesmas como mães e mulheres.

Eis a “vontade de potência” das mulheres das periferias de nossas metrópoles, onde reina a desigualdade social e étnica, que com suas letras e danças “escrachadas”, rompem com o véu de nossa moral cínica e nos propõem uma verdadeira reversão de todos os valores que regulam as relações entre homens e mulheres, assim como nos fazem mergulhar nas raízes rítmicas e sensuais de nosso povo.

Da crítica à metafísica à crítica à noção de sujeito

Se retomarmos o texto de Nietzsche, *Para Além do bem e do mal* (1983b, 2008b), veremos que o autor faz avançar sua crítica à metafísica ocidental em direção à crítica da própria noção de sujeito.

Ao mesmo tempo em que pretende apagar todo e qualquer vestígio da “certeza imediata” – referindo-se, no caso, ao “Penso, logo existo” de Descartes, ou ao “Eu quero”, de Schopenhauer – *propõe uma psicologia capaz de pôr em questão a onisciência do Eu: se existe tal instância e se é ela que pensa. Chega a supor até mesmo sua extinção, ou seja, que só restarão resíduos desse venerável Eu, até mesmo para os lógicos. Um questionamento que abre caminho, à semelhança do que propõe a psicanálise, para se pensar o descentramento do sujeito da consciência, bem como o enraizamento pulsional do julgamento moral.*

Nos aforismo 17 e 18, Nietzsche (1983b, 2008b) sustenta que o grande problema é o “*conceito sintético do eu*”, que tem conduzido a uma série de conclusões errôneas acerca da vontade, do querer, da ambivalência sempre presente, mas dificilmente reconhecida. Ironiza o livre-arbítrio, tanto quanto a ideia de tomar como equivalentes o querer e o fazer.

Essa questão do descentramento do sujeito é uma questão fundamental para se pensar a estética criada pelos *rappers* que, ao seguir a tradição de *produção intertextual da cultura africana*, *caminhou na contramão da tradição estética ocidental*, que tendeu sistematicamente a suprimir todo e qualquer vestígio de uma produção coletiva. Segundo Béthune (2003), o *rap*, ao restituir *o que há de inovador no ato de copiar*, *retoma uma antiga fascinação pelo duplo*, contrapondo-se ao ideal da metafísica platônica de unicidade da verdade e, evidentemente, do ser; o *sample* (um aparelho utilizado pelos *rappers* para ressequenciar diferentes melodias), nesse sentido, “*cinde em pedaços a essência, exibindo triunfalmente seus fragmentos como as tantas parcelas de uma verdade que acabará por implodir*” (Béthune, 2003, p. 69). Uma afirmação que deixa claro como forma e conteúdo, no caso, andam juntos.

Mais adiante, no aforismo 23, Nietzsche denuncia o *aspecto moralizante que acompanhou a psicologia até então* e se propõe a construir uma psicologia movida por *uma morfologia e uma genética da vontade de poder*. Daí, sim, a psicologia se converterá no caminho para a resolução dos problemas fundamentais, segundo o autor.

Já no aforismo 32, desenvolve uma ideia interessante a propósito da “transvaloração” dos valores. Pergunta-se se esta não seria possível “graças a um novo retorno sobre si mesmo”, qualificando-o como “extramoral”, uma vez que, entre os imoralistas, começa a entrever que “o valor decisivo de uma ação reside precisamente no que tem de não intencional” e que tudo que tem de intencional, tudo o que forma sua superfície e sua pele, “que como toda pele, revela algo, mas sobretudo *esconde*” (Nietzsche, 2008b, p. 37). Ou seja, que é muito mais um signo ou um sintoma a ser interpretado.

Enfim, aponta para os fundamentos não intencionais do ato, portanto para além da moral, dos critérios de bom e mal, e que somente uma psicologia capaz de apanhar essa dimensão é que promoveria uma verdadeira “transvaloração dos valores”. Uma ideia, a nosso ver, muita próxima da “psicologia das profundezas”, como diria Freud a propósito da ciência que acabara de fundar, a psicanálise, cujo método aponta, para além de uma dimensão moralizante, a necessidade de se repensar a própria “metafísica dos costumes”.

No aforismo 36, inicia argumentando que a única dimensão da vida que pode ser considerada como real é o “nosso mundo dos apetites/desejos e paixões”, que não deve ser considerado como ilusão, aparência ou representação (no sentido de Berkeley ou Schopenhauer), mas como da mesma ordem dos nossos afetos, como uma espécie de “vida instintiva”. Depois, argumenta que se existe alguma causalidade eficiente, ela é a própria “*vontade de poder*”, ou seja, que toda a nossa vida instintiva seria a própria conformação e ramificação desta última.

Estaria assim refutando a ideia de Deus, pergunta-se ele? E, em seu lugar, diríamos nós, funda uma psicologia dos valores, não moralizante, procurando nela encontrar o que funda os valores.

Põe em questão a “ciência da moral”, uma vez que considera que toda filosofia que pretendeu pensar a fundamentação da moral, estava no fundo defendendo a moral dominante – “uma forma erudita de ingênua fé” – sem problematizá-la, na verdade, “o oposto de um exame, questionamento, análise, vivissecção dessa mesma fé” (Nietzsche, aforismo 186, 2008b, p. 75). Desta crítica não salva sequer Schopenhauer, pois não o considera suficientemente pessimista e crítico.

No aforismo 188, afirma que toda *moral implica em coerção, tirania sobre a natureza e sobre a própria razão. Ensina a odiar o laissez aller, a liberdade excessiva.*

Considera que Sócrates teria divisado o que há de irracional no juízo moral, mas que Platão, “despido da astúcia plebeia”, teria justaposto à razão e ao instinto a ideia de bem, e a Deus, em última instância. E que, desde Platão, todos os filósofos e teólogos teriam seguido o mesmo caminho apontado por este.

Salienta que todo processo de “saber e conhecer” envolve uma leitura subjetiva, modelada por sentimentos e fantasias, como: medo, amor, ódio e outros tantos, como a “indolência”. *E que por isso, o conhecer envolve uma farsa, uma mentira.* Na verdade, está apontando a dimensão subjetiva de todo conhecimento com pretensão à verdade. Sugere,

ainda, quão forte deva ser a presença de uma “moralidade” (de novo tipo) que se abra para o novo e não se acomode com o sempre igual, com o já conhecido (cf. aforismo 192).

No aforismo 194, por exemplo, discursa sobre os conceitos de *ter*, *possuir* e até mesmo do que seja um *bem*. Refere-se, no caso, ao amor de um homem por uma mulher, suas diversas gradações, cujos sentidos se confundem desde com o sentimento de posse – sexual, pura e simplesmente para o mais rude; com o sentimento de renúncia perante o outro, até com o deixar-se penetrar em suas profundezas, ou seja, permitir-se ser amado, para alguém mais refinado; ou ainda para o sujeito benevolente, que pretende conformar a pessoa que deve receber sua ajuda às características por ele imaginadas: que ela merece, requer sua ajuda e será grata. A esse respeito, refere-se ao amor que se tem pelo filho que, no geral, se confunde com este último exemplo de amor/posse.

São conceituações de amor que, se associadas à violência da paixão dionisíaca e ao mundo dos apetites/desejos e paixões – por meio dos quais Nietzsche acredita poder promover uma verdadeira inversão dos valores –, muito se aproximam da irreverência encontrada por nós, na maneira de pensar das funkeiras que hoje fazem sucesso entre a juvenis e escandalizam a sociedade que, de maneira hipócrita, valoriza “os bons costumes”.

No aforismo 199, o autor denuncia a “hipocrisia moral dos que mandam”. Ou seja, diante do que ele denomina “a estreiteza da evolução humana”, que tende a incitar a uma “consciência formal” do dever obedecer, fez prevalecer o que ele chama de o “instinto gregário de obediência” em detrimento da arte de mandar. Esta, reservada a poucos, vem associada à má consciência – que consiste na necessidade de iludir-se de que também obedecem para poder mandar. Nisso consistiria a “hipocrisia moral dos que mandam”. Em seguida, satiriza este homem moldado para o “bem comum”, chamando-o de “homem rebanho”, cujas habilidades exaltadas foram convertidas em “virtudes propriamente humanas”, a saber: “espírito comunitário, benevolência, diligência, moderação, modéstia, indulgência, compaixão” (Nietzsche, 2008b, p. 86). Neste momento, exalta a figura de Napoleão, como sendo o oposto disso, o exemplo de “alguém que manda incondicionalmente”.

A despeito dos equívocos que se pode depreender quando o autor contrapõe ao “homem rebanho”, aquele que “manda incondicionalmente”, ou seja, sem precisar da máscara de que também obedece, há aqui uma ideia interessante para se pensar o inconformismo do jovem pobre da periferia, que se identifica com a realidade denunciada pelo rap, de injustiça e violência, mas que se vê constrangido pelo próprio movimento hip-

hop a lutar por seus direitos com moderação, mantendo o espírito comunitário, ou seja, assumindo a máscara de “homem rebanho”, sendo que o que ele vê à sua volta é a total falta de compaixão pelo jovem pobre da periferia das grandes cidades.

No aforismo 201, relembra-nos que, na ‘melhor época de Roma’, ter piedade de alguém não era considerado nem bom, nem mau, nem moral, nem imoral. Substitui a máxima do cristianismo do “amor ao próximo” pela máxima do “*temor ao próximo*” como sendo aquilo que pode levar a *criar novos parâmetros de valoração moral*. Vejamos como denuncia os fundamentos irracionais (de temor ao próximo) da moralidade vigente:

A espiritualidade superior e independente, a vontade de estar só e mesmo a grande razão serão percebidas como perigo: tudo o que ergue o indivíduo acima do rebanho e infunde temor ao próximo é doravante apelidado de mau; a mentalidade modesta, equânime, submissa, igualitária, a mediocridade dos desejos obtêm fama e honra morais (Nietzsche, 2008b, p. 88).

Na verdade, está se referindo à moral cristã, que ele considera a expressão máxima da “moral de rebanho”, mas que estaria presente também na política – no caso, o “movimento democrático”, considerado por ele como herdeiro da moral cristã. No aforismo 202, liquida com todas as propostas nesse sentido – desde os anarquistas, democratas até os revolucionários socialistas – uma vez que os considera como representantes da moral fraca, de rebanho. Chega mesmo a ridicularizá-los, em seu excesso de compaixão, em seu “ódio mortal ao sofrimento” (Nietzsche, 2008b, p. 90).

Considera que para combater essa mentalidade de rebanho, somente os novos filósofos, de “espíritos fortes e originais” – *no caso, os jovens rappers e as cantoras compositoras do funk* – seriam capazes de “inverter os valores eternos” e produzir o que ele chama de “tresvaloração dos valores” (Nietzsche, aforismo 203, 2008b, p. 91). Ou a “transvaloração dos valores” (cf. Trad. *Os pensadores*, 1983b, p. 283).

Vejamos como o autor caracteriza o mal-estar do homem moderno: “O homem das ‘ideias modernas’, esse orgulhoso símio, está desmedidamente insatisfeito consigo; isto é um fato. Ele sofre, padece: mas, para sua vaidade, apenas ‘compadece’...” (Nietzsche, 2008b, p. 114). *Eis a origem do sentimento de compaixão, uma forma de encobrir o sofrimento que, por vaidade, se nega a sentir*. E ainda completa, sustentando a ideia de que o homem moderno

está muito mais próximo da desmedida tão exaltada pelos gregos na Antiguidade do que da contenção:

A medida nos é estranha, confessemos a nós mesmos; o comichão que sentimos é a do infinito, imensurado. Como um ginete sobre o corcel em disparada, deixamos cair as rédeas ante o infinito, nós, homens modernos, semibárbaros; e temos a nossa bem-aventurança ali onde estamos – em perigo (Nietzsche, 2008b, p. 117).

Mais uma vez a referência a viver no limite!

Vejamos o aforismo 225, onde conclama os novos filósofos a desenvolverem um novo tipo de compaixão: *pela compaixão e por toda filosofia que tenha construído seus pilares sobre o prazer e a dor: “seja hedonismo, seja pessimismo, utilitarismo ou eudemonismo”* (Nietzsche, 2008b, p. 117). *E assim contrapõe a compaixão baseada no sofrimento e na dor à compaixão dos espíritos elevados que se compadecem justamente daqueles que se comprazem com a dor: “E que a sua compaixão diz respeito à ‘criatura no homem’, ao que tem de ser formado, quebrado, rompido, forjado, queimado, incandescido, purificado – ao que necessariamente tem de sofrer, e deve sofrer? E a nossa compaixão – não percebem a quem se dirige nossa compaixão contrária, quando se defende da sua compaixão como o pior dos embrandecimentos e debilidades? – Compaixão contra compaixão! – Mas, para repetir ainda uma vez, há problemas mais elevados do que a dor, diz Nietzsche* (2008b, p.118).

Mas é no aforismo 230 que diz a que vieram os “espíritos livres”: trata-se de uma força “criadora, formadora, transmutadora”, uma “espécie de crueldade da consciência e do gosto intelectuais, que todo pensador valente reconhecerá em si” (Nietzsche, 2008b, p. 124).

Embora essas ideias, associadas, ao que ele denomina “vontade de poder”, possam apontar para a libertação do homem de todo jugo cristão ou de qualquer outra ideologia de submissão, há, sem sombra de dúvida, uma apologia da dominação dos mais fortes de espírito sobre os mais fracos, como se pode depreender de diversos trechos dessa obra: “A ‘exploração’ não é própria de uma sociedade corrompida, ou imperfeita e primitiva: faz parte da essência do que vive, como função orgânica básica, é uma consequência da própria vontade de poder, que é precisamente vontade de vida” (Nietzsche, 2008b, p. 155).

Quando menciona a *moral dos senhores* e a *moral dos escravos*, identifica-se aí uma valoração de tipo aristocrática, porém fortemente enraizada no modelo de sociedade da antiga *pólis* grega. Referindo-se à moral dos nobres da Grécia Antiga, no aforismo 260, sustenta que faz parte da *moral nobre*, *desprezar o covarde, o medroso, o mesquinho, o desconfiado, o que se deixa maltratar, o ‘adulador que mendiga’ e o mentiroso*. Depois, acrescenta:

O homem honra em si o poderoso, e o que tem poder sobre si mesmo, que entende de falar e calar, que com prazer exerce rigor e dureza consigo e venera tudo que seja rigoroso e duro (Nietzsche, 2008b, p. 156).

Enfim, o homem avesso a toda forma de compaixão. Esta é a típica frase que alguém dotado de espírito democrata e depois de saber no que resultou o “espírito duro” alemão, embora tenda a concordar com suas colocações de início, no final é preciso fazer restrições, evidentemente, sobretudo quando exalta o rigor e a dureza! No entanto, parece assim, a um só tempo, desnudar a falsa compaixão que recobre a moral cristã e exaltar o espírito que não se submete, que não se deixa maltratar.

Na verdade, Nietzsche é contrário a toda forma de Estado, seja ele democrático ou totalitário, uma vez que considera que tanto um como outro acabam escravizando o pensamento, convertendo a todos em seres oprimidos.

Ao contrário, defende um espírito afirmativo que muito claramente se justifica na linguagem adotada pelo *rap* diante da realidade denunciada por eles. Assim pensam nossos alunos, autores do *rap* “*Realidade não fantasia*”¹⁵⁶:

*Às vezes pra vencer na vida é preciso ser agressivo
Somos grupo Elementos, pensamento positivo
Nosso governo é sinistro e só quer ganhar dinheiro
Aqui os mano não se iludem aqui os mano é brasileiro*

Por isso eu falo com muita convicção

A falta de emprego e compreensão

¹⁵⁶ De autoria de Cesário, Diógenes e Gabriel, ex-alunos da EMEF Alcântara.

Transporta o pivete pra uma vida de ladrão
A falta de emprego e compreensão
Mata os sonhos da pessoa e joga dentro do caixão

Nesse sentido, há que se fazer a ressalva de que, conforme esclarece Nietzsche, não se trata de uma moral (a do escravo) que necessariamente deve ser assumida pelas classes desfavorecidas ou populares, ou que a moral dos senhores deva coincidir com a moral das classes dominantes. *Sugere, por exemplo, que seria bem provável que os campesinos conservassem uma nobreza no tato e no gosto muito maior do que o “semimundo do espírito que lê jornais, os homens cultos”, referindo-se no caso ao homem citadino moderno.* Esclarece ainda que uma das características da nobreza é o egoísmo, que o impede de obter alguma ‘graça’ (divina), ao mesmo tempo em que o impele a não se submeter a qualquer olhar superior: sua alma “não gosta de olhar “para cima” – mas sim *adiante*, de maneira lenta e horizontal, ou para baixo – *ela sabe que se encontra no alto*” (Nietzsche, 2008b, p. 165).

E isso, parafraseando os *rappers*, é ter “atitude”. Exercer sua “vontade de potência” como modo de obter maior visibilidade e, para isso, *é preciso ser agressivo*, e assim se fazer respeitar.

Depois, desse longo e detido percurso pelos textos nietzschianos e pelas letras e depoimentos dos grupos de *rap* e do *funk*, se os considerarmos como, não apenas, como afirmara Contier (2005), os “novos cronistas da modernidade”, mas os “novos filósofos” das metrópoles, seria importante inserir esse debate a propósito das culturas juvenis de protesto no interior do debate filosófico sobre a pós-modernidade.

Parte 4: As culturas juvenis e o debate sobre a pós-modernidade

XI. As culturas eXtremas juvenis e o pensamento filosófico e antropológico pós-moderno: uma forma de repensar as noções de tradição e autoridade na modernidade

Iniciamos a exposição deste capítulo pela chamada de capa de uma revista italiana, que se define como estando na linha de frente do *avant-pop*, citada por Massimo Canevacci, em seu livro *Culturas extremas – mutações juvenis nos corpos das metrópoles* (2005):

Sentindo-se filho ilegítimo de um novo filão da literatura radical americana, *Torazine* (título da revista) se mistura, em parte, à corrente *avant-pop*. A atuação da nova corrente está voltada ao sincretismo da carga experimental-subversiva vanguardista histórica europeia com as linguagens pop americanas, radicalizando seus aspectos desafinados, exaltados, forçados, desajeitados, *kitsch*. Utilizar o registro pop como cavalo de troia infectado pela desordem, jogando-o de encontro à pobre cultura comum de um moderno estertorante e de um pós-moderno morto prematuro [...] sua estética politicamente incorreta gosta de copular com as imagens mais sórdidas da cultura mundializada, trazendo à luz seus lados obscuros, morbidamente produzidos e hipocritamente negados. Nesse frame, o desvio torna-se espelho corrosivo das sintaxes linguísticas dominantes” (Canevacci, 2005, p. 85).

Esta foi a forma de resistência encontrada pela arte *avant-pop* diante da cultura de massas, assim como das formas piramidais de comunicação e de poder: uma estética da dispersão, que, colando-se ao fetiche das mercadorias e aos estereótipos, explode-os por dentro. Nesse movimento se incluem, além da Revista *Torazine*, as mercadorias tatuadas, o movimento *Rave*, as *Fucking Barbies*, os Corpos Inorgânicos, os Anarcociclistas, os *Squatters*, etc. Movimentos que reúnem na Itália desde músicos, *squatistas*, *hip-hoppers*, grupos tatuados, que organizam festas, tendo em comum o que Massimo Canevacci chama de “culturas intermináveis”.

O autor anuncia o fim das subculturas ou mesmo das contraculturas (que teriam nascido nos anos 1960 e morrido nos anos 1980) – referindo-se aos movimentos que surgiram

para se opor à cultura hegemônica, incluindo valores, estilos de vida, visões de mundo e até mesmo uma cultura intelectual dominante. Ocorre que, particularmente, a partir dos anos 1990, segundo o autor, não se pode mais falar em cultura dominante, uma vez que se anuncia o fim da clássica dicotomia entre cultura hegemônica e cultura subalterna. É dentro desse contexto que surgem as culturas juvenis que não são nem contra uma cultura dominante, nem a favor de uma cultura propriamente revolucionária.

A esse respeito diz o seguinte o autor:

Não existe mais uma contracultura, pois morreu a política como utopia que transforma o mundo empenhando o futuro próximo. Não há mais contracultura, pois não há mais o contra. O término da hegemonia, o fim da ideologia e o fim da política enxugaram o contra. E libertaram as culturas extremas... aliás, eXtremas: lá onde esse x (como veremos) não tem nenhuma relação com a incógnita de uma geração (Canevacci, 2005, p. 15).

As *culturas intermináveis* são culturas sem fim, infinitas, sem limites, assim como o são as idades da vida, as gerações e os corpos. Do mesmo modo como as identidades não são mais unitárias, compactas, ligadas a um “sistema produtivo industrial, a um sistema reprodutivo familiar, a um sistema sexual monossexista, a um sistema racial de tipo purista, a um sistema geracional de tipo biologista” (determinado por idade cronológica), as culturas juvenis são “plurais, fragmentárias, disjuntivas” (Canevacci, 2005, p. 18).

Embora pertinente a uma realidade de 1º mundo, pareceu-nos um ideário muito próximo do que conhecemos hoje como “Culturas juvenis”, nas grandes metrópoles brasileiras. Nas publicações da *Ação Educativa*, pode-se ter acesso a alguns desses movimentos, como na que resultou de um “Encontro das culturas juvenis com a escola” (organizado por A. P. Corti, M.V. de Freitas e Marília Sposito, 2001). Dentre eles, podemos citar: União Graffiti, Coletivo Ascaso, Anarquistas contra o racismo, Posse poder e revolução, Núcleo cultural Força Ativa. Alguns ligados à cultura anarco-punk, outros ao hip-hop, ainda outros movidos por ideais anarquistas, acabam tendo algo em comum: a luta é contra a discriminação principalmente do jovem pobre e negro da periferia de São Paulo, mas cuja estratégia de luta se faz não pela via partidária ou sindical, mas pelo cultivo da cultura, objeto de discriminação social.

Se analisarmos mais detidamente o movimento *hip-hop*, conforme sustenta Contier (2005), veremos que é um misto de uma multiplicidade de manifestações artísticas, que vai desde o *rap* (estilo musical), um DJ e um MC; o *break*, um tipo de dança e o grafite, como expressão plástica. O interessante é que surgiu nos guetos de Nova York (no bairro de *Bronx*, em especial), e as músicas feitas para animar as festas eram o resultado de cortes e mixagens, *back to back*, aglutinando milhares de jovens negros, na sua maioria, para protestar contra a guerra do Vietnã, a discriminação e o preconceito. Suas danças simulavam o movimento dos corpos feridos e dos helicópteros da guerra, caracterizando-se por ser um movimento de rua, sobretudo.

No Brasil, embora inicialmente tenha sido um movimento que atingiu as classes médias ricas, logo assumiu uma característica semelhante ao do movimento nova-iorquino: dominou as ruas do centro e da periferia de São Paulo, reunindo as camadas dos excluídos da cidade. O grupo *Racionais MC's*, sob a influência de Milton Salles, dizia que a música era uma arma com o poder de mover o sistema, assim como de elucidá-lo. Vejamos como Milton Salles define a origem do *rap*:

O *rap* não é propriedade dos americanos. Tanto a música dos Estados Unidos, quanto a do Brasil são a soma de várias coisas do mundo. Você pode falar que ele é pan-africano, porque ele é uma fusão, que vem do *reggae*, que nasceu com os caras tocando na Jamaica e que ouviam o ritmo dos *blues* de Miami. O som começou a se fundir, veio o *ska*, o *rocksteady*, depois o *reggae*. O *scratch*, por exemplo, surgiu antes na Jamaica” (cf. Contier, em sua palestra “*O rap brasileiro e os racionais MC's*”, maio de 2005).

A subversão contida nas posturas dos músicos, assim como em suas letras e ritmos, pode ser esclarecida pela frase do Mano Brown, líder do grupo: *Eu não sou artista. Artista faz arte, eu faço arma, sou terrorista!* No sentido de encarnar no ritmo, na tonalidade da voz, a crítica sem concessões aos políticos, às arbitrariedades da polícia, assim como à futilidade dos ricos. É nessa linha que se coloca, por exemplo, a música *Diário de um detento*, cantada pelos Racionais MC's que se baseou em um diário de um preso do Carandiru, ao mesmo tempo em que o inseriu no contexto do massacre dos 111 detentos em outubro de 1992.

Ora o que temos nessas diferentes manifestações culturais, da Itália e do Brasil?

São manifestações culturais metropolitanas que ultrapassam a determinação de classe ou mesmo etária, que extrapolam toda dicotomia e simplificação redutora e que transitam pelos corpos urbanos, materiais e imateriais (comunicação virtual), que se veem atravessados pelo som, pelos “ruídos pós-industriais e orquestras pós-fordistas” (Canevacci, 2005, p. 54/55).

Canevacci está se referindo ao mundo globalizado em que os jovens foram definitivamente liberados do trabalho (embora amparados pelo Estado nos países desenvolvidos) e transformados em consumidores. No caso do Brasil, a liberação do trabalho e o assédio do consumo se deram em meio à marginalização social, à violência policial e ao tráfico de drogas. Ao mesmo tempo, “as tradicionais faixas etárias se abrem” e “a ideia de jovem se dilata” (Canevacci, 2005, p. 20). Um processo que também fora orquestrado pela mídia que exalta, desde os anos 30, o cinema falado, o jazz e a nova mídia (a rádio) contrapondo-os ao cinema mudo e à música tradicional (clássica). É assim que o público se vê instado a identificar-se com o novo em detrimento do velho, considerado autoritário e passadista.

Ao mesmo tempo, as culturas juvenis – “plurais, fragmentárias, disjuntivas” – acompanham o fim das identidades compactas e unitárias ligadas ao sistema produtivo do tipo industrial e se fundem a um novo sistema produtivo ‘flexível’, cujo sujeito passa a ser a metrópole comunicativa e imaterial, e cujas características são o seu caráter “plural, diferenciado e móvel” (Canevacci, 2005, p. 7).

Sem compartilhar do mesmo otimismo de Canevacci acerca do impacto das transformações contemporâneas da cultura, Lipovetsky, em *A Era do Vazio* (1993) sustenta que a sociedade do bem-estar e a era do consumo produziram uma espécie de “atomização crescente”, ao levar a ideologia individualista ao extremo, fazendo prevalecer a ideia de “obsolescência acelerada”. Segundo o autor, há que se atentar para o fato de que “a realização definitiva do indivíduo coincide com sua dessubstancialização, com a emergência de átomos flutuantes esvaziados pela circulação de modelos e por isso recicláveis continuamente” (Lipovetsky, 1993, p. 154). O Homem de massas pressupõe não apenas a desqualificação da ética protestante, como a liquidação do valor dos costumes e tradições. Perde, neste sentido, importância toda e qualquer possibilidade de transmissão de experiência entre as gerações, qualidade tão valorizada nas sociedades antigas, mas que pouco vale quando se requer uma abertura continuada às mudanças sociais e à transformação pessoal.

Seria interessante ainda recorrer às formulações de Zygmunt Bauman, em seu livro *Modernidade líquida* (2001), em que o autor esclarece a passagem da Modernidade pesada da Era do *Hardware* – cujo modelo era a racionalidade planejada e instrumental da fábrica fordista – para a Modernidade leve do *Software*, em que predominam formas organizacionais mais soltas e formas de trabalho mais flexíveis.

Bauman considera que a questão central é a ‘nova irrelevância do espaço’, disfarçada em ‘aniquilação do tempo’:

No universo do software da viagem à velocidade da luz, o espaço pode ser atravessado, literalmente, em ‘tempo nenhum’; cancela-se a diferença entre ‘longe’ e ‘aqui’. O espaço não impõe mais limites à ação e seus efeitos, e conta pouco, ou nem conta. Perdeu seu ‘valor estratégico’, diriam os especialistas militares (Bauman, 2001, p. 136).

Diante dessa nova conjuntura, como manter uma posição crítica? Com que critérios poderíamos analisar o papel, por exemplo, das manifestações atuais das culturas juvenis?

Diferentemente de Bauman e Lipovetsky, Canevacci parece visualizar no interior do que ele chama de “culturas intermináveis juvenis”, uma possibilidade de acompanhar essas mudanças culturais, ao mesmo tempo em que considera poder delas extrair uma pluralidade de campos de visão críticos. Canevacci sustenta, por exemplo, que se deva trabalhar com “conceitos líquidos” para que se possa apreender a transitoriedade e fluidez desse processo de mutação constante expresso pelas culturas juvenis, como sugerem as seguintes noções empregadas pelo autor: “aporia irresolúvel” no lugar das “contradições” da lógica dialética; ou o conceito de “diáspora líquida” como manifestação do sincretismo cultural e das mestiçagens alteradas.

Parte 5: A letra, a música e a dança reunidas na arte juvenil de protesto

XII. O rap, o hip-hop e o funk: a “eróptica” da arte juvenil invade a cena das metrópoles brasileiras¹⁵⁸

XII.1. Quando a irreverência do rap se faz sentir no espaço escolar

Como vimos, nosso trabalho de pesquisa na EMEF Alcântara aproximou-nos de algumas formas juvenis de manifestação cultural – como o *hip-hop* e o *funk* – por meio das quais estes alunos têm alcançado uma verdadeira “virada criativa” de suas vidas apesar das circunstâncias precárias em que vivem. E, mais do que isso, somente assim, têm conseguido de algum modo sair de seus “guetos” e se fazer escutar por diversos segmentos sociais até então alheios à realidade da população excluída das metrópoles.

Deparamo-nos, de um lado, com a irreverência e a criticidade de alguns jovens *rappers* como pudemos observar no trecho de uma música denominada por eles – *Realidade, não fantasia!*, que retomamos a seguir:

*A falta de emprego e compreensão
Transporta o pivete pra uma vida de ladrão
A falta de emprego e compreensão
Mata os sonhos da pessoa e [os] joga dentro do caixão*

De outro, a contestação que se traduz pelo gingar do corpo erótico que acompanha os diversos ritmos musicais apreciados pelos jovens, como declarou uma aluna: “*Hip-hop*, eu gingo...*black*, eu danço...*rap*, eu canto...”.

Encontramos, ainda, no depoimento de outra jovem, uma frase que aponta para a escola sonhada, em que o corpo, a música e o conhecimento andam juntos: “Eu sugiro que [a escola] tenha músicos e cantores, que nos ensinem a verdadeira música brasileira”.

Sem contar o verdadeiro *frenesi* que acompanha as danças do ritmo *funk*, em que o erotismo feminino assume papel central, cujas letras e movimentos dos quadris sugerem e até

¹⁵⁸ Uma versão resumida deste trabalho foi apresentada na *XI Reunión Nacional y IV Encuentro Internacional de Investigadores sobre Juventud*, Havana/Cuba, realizado em fev/2009, sob o título: “El rap, el hip-hop y el funk: la eróptica del arte juvenil invade la escena de las metrópolis brasileñas”.

mesmo lembram a sensualidade das danças afro-americanas, tanto sob o ritmo do *jazz* e dos *blues*, quanto das emboladas¹⁵⁹ brasileiras.

Todas essas mensagens e imagens que nos foram transmitidas pelos jovens sugeriram-nos que as diversas formas encontradas por eles para se recriarem e superarem suas dores de exclusão faziam parte de uma estética musical refinada, inscrita, muitas vezes, no limiar da Lei, ao mesmo tempo em que colocavam em questão a moral cínica vigente, e por meio de um trabalho de recriação da cultura popular, apontavam para uma espécie de “inversão crítica dos valores”, questionando, à semelhança do que propusera Friedrich Nietzsche, em *Além do Bem e do Mal* (2008b) e em *Genealogia da Moral* (2006a), os “princípios a partir dos quais se fundam os valores”¹⁶⁰. Um clamor que merece a atenção não apenas dos educadores, mas do conjunto da sociedade.

No caso de nossa pesquisa na referida escola, os jovens pareciam reivindicar um espaço na metrópole excludente, muitas vezes, recriando a cultura popular cultivada por suas famílias – que se encontrava a um só tempo, enraizada nas origens “sertanejas” do homem rústico do nordeste brasileiro e combinada com a cultura afro-brasileira – mas que, ao se deparar com o duro retrato do homem pobre suburbano, impulsionou-os a produzir *raps* e se engajar em ritmos e danças dotadas de aguçada potência crítica. Muitos deles fazendo emergir, com seus tambores, letras, músicas e danças, o que um dia Nietzsche chamara, em *A visão dionisíaca de mundo* (2005a), de o “cerne da força vital da humanidade”¹⁶¹. Retomam justamente os elementos da cultura que foram há muito tempo expurgados da razão ocidental e, conseqüentemente, da razão ordenadora escolar.

O interessante é que Nietzsche disse algo muito próximo da escola sonhada pela garota acima mencionada, quando em um artigo sobre *O futuro de nossos estabelecimentos de ensino* (2004a), sustentou a ideia de que a verdadeira tarefa da educação seria a de propiciar ampla

¹⁵⁹ Embolada, Coco ou ainda Coco de embolada é uma espécie de [arte](#) surgida no [nordeste](#) onde é especialmente popular. Consiste em uma dupla de "cantadores" que, ao som enérgico e "batucante" do [pandeiro](#), montam versos marcadamente métricos, rápidos e improvisados onde um tenta denegrir a imagem do que lhe faz dupla com versos ofensivos, famosos pelos palavrões e insultos utilizados. O ofendido deve improvisar uma resposta rápida e ao mesmo tempo bem bolada. Caso não consiga, seu par é coroado triunfante. Não deve ser confundido com [repente](#) onde a música e a resposta são lentas, melodiosas e o tema principal é a vida cotidiana. Obtido em "<http://pt.wikipedia.org/wiki/Embolada>".

¹⁶⁰ Cf. Deleuze, s/d, pp. 5-6.

¹⁶¹ Os tradutores, no prefácio da obra *A visão dionisíaca de mundo* (2005a), salientam que Nietzsche advogava ser impossível tocar no “cerne da força vital da humanidade grega” pela via do racionalismo, como sustentado por Sócrates e Platão, que pretendiam, com isto, suprimir o espírito da música e a dimensão policromática da arte grega.

formação cultural, compreendendo desde uma educação estética até a formação do “espírito livre”, para o qual contribuiriam filósofos e artistas no sentido de despertar os sentidos dos alunos em prol da elevação da cultura. Mas, para tanto, seria importante o retorno à cultura clássica da Antiguidade grega, que deveria ser conduzida por mestres capazes de fazê-los (aos alunos) estetizar e filosofar por si mesmos, enquanto ouvissem os grandes pensadores.

Foi pensando nesse distanciamento da escola pública em relação à multiplicidade de expressões da cultura juvenil, é que ficamos atentos às observações de Georges Bataille (2004b), de que a Filosofia deveria recuperar o poder de transgressão do erotismo e do próprio Nietzsche, de que se teria que ir ao encontro da mais viva expressão da Filosofia, que estaria presente na arte dionisíaca. *Mas no que consistiria esta arte dionisíaca?* A conjunção das diversas formas de expressão plástica do homem, tal como teria sido observado na Antiguidade, em que associado ao canto, havia o gesto da dança, que se combinava com a potência da harmonia, da dinâmica e da rítmica, atingindo o êxtase sentimental na lírica e evocando imagens, como na epopeia, envolvendo, desse modo, o conjunto de todas as formas de expressão simbólica.

Embora nosso interesse tenha sido analisar o papel destas manifestações culturais na escola pública brasileira, como forma de repensar a tradição da cultura escolar e a autoridade do professor, pareceu-nos fundamental percorrer a dimensão estética irreverente do *rap* e do *funk* como modos de fazer explodir por dentro toda tentativa de massificação da cultura popular, para depois retomarmos a potência crítica dessas expressões juvenis no âmbito escolar.

XIII. O rap e o hip-hop: a presença de uma concepção dionisíaca de mundo na arte juvenil de origem afro-americana?

Christian Béthune, filósofo francês, amante e estudioso do jazz, em seu livro *Le rap – une esthétique hors de la loi* (2003), realizou um estudo sobre as raízes históricas do *rap*, que o autor remete à música afro-americana (particularmente o *jazz* e os *blues*), que por sua vez, tiveram inspiração na difícil trajetória percorrida pela população negra nos EUA, desde a escravidão, passando pela Guerra de Secessão, a depressão dos anos 1930, entre outros momentos que marcaram a vida desta parcela da população americana, cujo lamento fez-se sentir em suas músicas. Um passado que segundo o autor, não desapareceu e, mais do que

isso, encontra-se presente no estilo *rap* de música inaugurado pelo *hip-hop* americano. Já o *rap* francês seria mais adepto de um estilo multiculturalista.

Emmanuel Parent (2005), em uma resenha deste livro, salienta que desde a exclusão dos poetas conclamada por Platão, em *A República* (1956), dos campos político e filosófico, sob o pretexto de que aqueles poderiam afastar os jovens da busca da verdade – o que, por sua vez, implicaria menos uma oposição entre o racional e a poética, e mais entre “dois modos diferentes de acesso ao conhecimento” (Parent, 2005, p. 319) – a estética tem se desenvolvido em torno da tendência a abstrair da arte sua dimensão corporal. E o *hip-hop* traz à tona exatamente esta dimensão, como valor estético, que ainda é associado à oralidade e ao improvisado. A esse respeito Parent salienta:

“Remeter ao coração da práxis artística esses valores banidos, com o objetivo de afirmar seu profundo valor estético, é esta a ambiciosa e arrogante poética dos turbilhões do *hip-hop*” (Parent, 2005, p. 319).

E por em relevo estes aspectos inovadores do *hip-hop* teria sido a grande contribuição de Béthune nesta e noutra obra, *Por une esthétique du rap* (2004). De outro lado, sustenta que esse estilo de música e de dança retoma a dimensão da arte inconsciente, brotada do povo, como sustentou Nietzsche a propósito dos grandes trágicos, Ésquilo e Sófocles, em sua obra *A visão dionisíaca do mundo* (2005a).

Não se pode esquecer que, ao contrário das tendências modernas que buscam valorizar as expressões cindidas da arte, Nietzsche valorizou justamente a “concepção policromática” da arte plástica antiga, que nada tem de bárbara, mas que vai ao encontro do Humano, lembrando-nos de que os jogos olímpicos gregos eram caracterizados por uma grande festa onde se reuniam todas as artes gregas.

Diríamos, ainda, que, além dessa dimensão policromática da arte, como dirá Béthune, a inovação do *hip-hop* não se faz apartada da tradição da música de origem africana. Sendo esta uma das maiores contribuições do *hip-hop*: ao retomar uma arte plena, em que se combinam a expressão corpórea da arte, o canto marcado pela espontaneidade do improvisado e da tradição oral, a dança e a música, que, por sua vez, enraizam-se na história dos americanos afrodescendentes. E com seu cântico de protesto, o *hip-hop* acabou se difundindo pelo mundo, particularmente entre os jovens pobres moradores das grandes metrópoles e se combinando com novos campos culturais trazidos pelos excluídos de cada país e região do mundo.

No Brasil, o *hip-hop* chegou nos inícios da década de 1980, através do *break* (dança), paradoxalmente trazido por agentes sociais pertencentes às camadas sociais mais ricas da

sociedade. Mas foi Nelson Triunfo que, depois de entrar em contato com o break nas discotecas da classe média paulistana, levou o *break* e o *hip-hop* para o seu local da origem: a rua.

Posteriormente, o *break* conquistou as ruas e as camadas dos excluídos sociais da cidade de São Paulo através da formação de grupos de dança, que se reuniam, num primeiro momento, na Praça Ramos, em frente ao Teatro Municipal, e num segundo, nas proximidades das galerias de lojas de discos da rua 24 de maio, esquina com a Dom José de Barros.

Os iniciadores desse movimento foram Nelson Triunfo, Thaide & DJ Hum, *MC/DJ Jack*, Os Metralhas, Racionais *MC's*, Os Jabaquara *Breakers*, Os Gêmeos, entre outros. Devido à perseguição policial e às reclamações dos lojistas que admitiam que essas aglomerações favoreciam roubos e furtos, esses grupos da Rua 24 de Maio passaram a se fixar no Largo São Bento. Numa determinada fase desse movimento, houve uma divisão entre os *breakers* e os *rappers*: os primeiros continuaram no largo São Bento e a outra facção dirigiu-se para a Praça *Roosevelt*. A cisão entre o Largo São Bento e a Praça Roosevelt foi fundamental para essa prática cultural, pois, a partir desse momento os excluídos sociais (*office-boys*, por exemplo) identificaram-se com o verdadeiro conceito de *rap*, num espaço geográfico diferenciado. Assim, o *rap* tornou-se um gênero musical com certa autonomia em face do break. Muitos grupos musicais surgiram a partir dos fins dos anos 1980. Em 1988 foi lançado o primeiro registro fonográfico de *Rap* brasileiro através da coletânea "*Hip-Hop Cultura de Rua*" pela gravadora Eldorado. Desse disco participaram Thaide & DJ Hum, MCDJ Jack, Código 13, entre outros grupos.

Sob a gestão da prefeitura de Luiza Erundina, que adotou o *hip-hop* como um dos eixos de sua política cultural, houve a formação de muitos grupos ligados à cultura.

Em agosto de 1989, foi criado o MH2OSP (Movimento *hip-hop* Organizado), por iniciativa de Milton Salles, sócio do grupo *Racionais MC 's* (até 1995), que organizou esse movimento no Brasil, definindo as posses, as gangues e as suas respectivas atribuições. E, fundamentalmente, estruturou e organizou grupos de *rap* oriundos de facções que dançavam o *break*. O objetivo do movimento *hip-hop*, tendo o *rap* como ponto nodal, consistiu em transformar o MH2O num movimento de música de protesto e de combate social. Foi a partir dessa temática básica que se motivou a formação do grupo *Racionais MC's* (cf. Contier, 2005, p. 2).

Para Andrade (1996), o *hip-hop* no Brasil define-se como um movimento que se traduz por uma determinada forma de organização política, social e cultural da juventude

negra. Esse movimento caracteriza-se pela denúncia da exclusão social do negro e pela ideologia inspirada na autovalorização de suas origens africanas, negando a violência e a marginalidade a que a mídia tende a associar esta parcela da população.

Mas, como bem salientaram as estudantes de jornalismo que fizeram uma ampla reportagem junto àqueles que cultivam o *hip-hop*, publicada no livro *HIP-HOP a periferia grita* (Rocha et alii, 2001), evitando reproduzir discursos oficiais sobre a conclamada ideologia desse movimento, demonstram como é delicada a adesão a seus ideais para os jovens que vivem as agruras da exclusão social nas metrópoles brasileiras:

(...) constatamos que, se a ideia de movimento social é pertinente para descrever atividades de equipes como os Jabaquara *Breakers*, ela não se aplica, por exemplo, a muitos grupos de *rap*, gênero musical que disputa um naco do mercado fonográfico tanto quanto qualquer outro estilo. Em nossa reportagem, quando fomos a campo conhecer os manos que ouvem *rap* e circulam entre quatro paredes grafitadas, também descobrimos o quanto é conflitante para um jovem de periferia abraçar o discurso 'consciente', pacifista, antidrogas do *hip-hop* e viver em situações concretas de extrema violência policial, de convivência com traficantes e de puro e simples desespero existencial(...) Por enquanto , queremos mostrar que mais que um modismo, que um jeito esquisito de se vestir e falar, mais que apenas um estilo de música, o *hip-hop*, com um alcance global e já massivo, é uma nação que congrega excluídos do mundo inteiro" (Rocha et alii, 2001, pp. 19-20).

Cabe aqui uma observação a propósito das reflexões de Theodor W. Adorno (1974) acerca da nova música, ou mais especificamente da música de vanguarda de Schönberg¹⁶², à qual associou a metáfora do “*sismógrafo*”, querendo dizer com isto que os experimentos arrojados no campo instrumental desse grande compositor, sobretudo ao introduzir a música dodecafônica e a atonal, além de produzir uma verdadeira transformação no ‘idioma

¹⁶² A brevidade das frases melódicas criadas por Schönberg e Webern, segundo Adorno, expressam, não apenas a “densidade e consistência formais”, em que se proíbe o supérfluo, mas também a “consciência angustiada” do homem moderno, que o autor descreve por meio de metáforas tão fortes como as desta frase: “A música coagulada no instante é verdadeira como êxito de uma experiência negativa. Reflete a dor real” (Adorno, 1974, p.39).

tradicional' da música clássica, *soube captar esteticamente as dissonâncias da humanidade*, ao mesmo tempo em que apontava para o sentido de descontinuidade do tempo histórico na modernidade. Apoiados nesta vertente de análise, sustentamos que o *hip-hop* não deixa de ser uma manifestação estética de outra ordem, também de vanguarda, cuja negatividade (ou seja, a capacidade de apanhar as contradições do objeto, no caso, a sociedade dos excluídos, e expressá-las por meio de um estilo musical renovado e, paradoxalmente, afirmativo) encontra-se marcada por elementos estéticos específicos – o *break*, um estilo de dança; o *rap*, acompanhado de *DJ* e *MC*; o grafite, uma forma de expressão plástica – em que a multiplicidade de sentidos encontra-se condensada em seu grande potencial polifônico e policromático de representação estética e de crítica social, constituindo-se em uma das expressões das mais ricas da arte de improviso de rua no mundo contemporâneo. O *rap*, em particular, é feito da alternância entre uma circularidade rítmica e os cortes, o *break beat*, introduzido com o fito de promover deslocamentos dos equilíbrios musicais. A técnica da amostragem, que consiste em selecionar diferentes arranjos musicais para introduzi-los em uma mesma composição musical, foi uma forma irreverente e transgressora de lidar com a absoluta falta de recursos financeiros para fazer música, o que remete o *rap* e o *hip-hop* a uma longa tradição da música afro-americana, conforme assinalara acertadamente Béthune (2003). Mas o que há de inovador é a utilização da mais sofisticada tecnologia eletrônica de reprodução da arte musical – não como a música *techno*, que faz desaparecer os traços humanos – para realizar o *mixing* de diferentes estilos musicais e fazer dessa alternância, bem como de uma poética rítmica marcada por rupturas, uma forma de humanizar a máquina (que os domina no trabalho e os marginaliza no campo cultural). Do mesmo modo, segundo Adorno (1974), os movimentos atonais, ao mesmo tempo em que rompiam com as convenções, faziam irromper expressões do inconsciente. A singularidade do *rap* consistiria, provavelmente, em fazer irromper 'as profundezas da alma' de nosso povo, ou mais especificamente, dos jovens das classes populares banidos do coração das metrópoles.

Com seu cântico de protesto, o *hip-hop* acabou se difundindo pelo mundo, particularmente entre os jovens pobres moradores das grandes metrópoles e se combinando como novos campos culturais trazidos pelos excluídos. O grupo *Racionais MC's*, sob a liderança de Milton Salles, cujas músicas continham forte denúncia da violência a que eram submetidos, sobretudo os jovens pobres e negros, chegou a afirmar que a música era uma arma e estava presente em todos os lugares. Se ela tinha o poder de denunciar e mover um

sistema desigual e injusto, ela tinha também o poder de elucidar. Salles admite ter trazido essa proposta política – diríamos, inspirados em Adorno, negativa – para o *rap*.

Os rappers – os novos cronistas da modernidade

Arnaldo Contier (2005) considera que os rappers são os novos cronistas da sociedade brasileira, a qual se encontra marcada pela estranha combinação do arcaico e do moderno, em que o papel civilizador da revolução burguesa jamais se estendeu ao conjunto da sociedade e está ainda hoje muito longe de fazê-lo:

O *rap* caracteriza-se pela reinvenção do cotidiano através da oralidade de pessoas comuns que denunciam em suas canções problemas graves vivenciados nas situações sociais extremamente adversas e totalmente negligenciadas pelos Donos do Poder. Os rappers narram com as suas próprias vozes e olhares o cotidiano das cidades contemporâneas transfigurando-se em instigantes cronistas e críticos da modernidade. Retratam a periferia de São Paulo num momento de intensa globalização e da formação de uma sociedade marcadamente massificada. As histórias de vida dos autores do *rap* afloram, com nitidez, em suas letras: miséria, desemprego, violência social, policial e sexual, o mundo das drogas. Os rappers não são heróis, em seu sentido romântico, mas a coragem de agir e falar sobre problemas da realidade e silenciados da vida cotidiana pela historiografia em suas canções marcadamente ritmadas e repetitivas levam a um novo tipo de inserção social, pois, agora, os despossuídos sociais começam a contar as suas próprias histórias não ajustadas a pensamentos políticos e ideológicos tradicionais, causando certo "desconforto" entre setores das elites políticas e intelectuais tradicionais. Os *rappers* representam as novas vozes da cidade de São Paulo, são aqueles que vivem em favelas, barracos, bairros (sem eletricidade, sem saneamento básico, sem asfalto, sem transporte coletivo...) que apresentam em suas canções uma fraseologia específica, com sotaque próprio, seco e anasalado. A criatividade dos *rappers*

fundamenta-se na linguagem comum, em diálogos marcados basicamente pela oralidade (Contier, 2005, p. 5).

Analisemos mais de perto, iluminados por essas ideias, como poderia ser reinterpretada a letra da música *Realidade, não fantasia*, apresentada no início, como uma forma de luto de uma infância que mal pode ser sonhada subjacente à realidade avassaladora que “mata os sonhos da pessoa” e como os espaços propiciados na escola e na comunidade para se recriarem por meio do *rap e do hip-hop*, acabaram permitindo o surgimento de uma “estética no limiar da Lei”, capaz de oferecer sustentação psíquica e cultural sobretudo para os garotos pobres das metrópoles.

XIV. A estética irreverente e negativa do hip-hop

Retomemos as ideias sustentadas por Béthune, em seu livro *Le Rap – une esthétique hors de la loi* (2003). Na introdução, o autor nos lembra das críticas feitas por W. Benjamin, em seu artigo *Na era da reprodutibilidade técnica* (1985), ao papel das técnicas de reprodução em massa sobre a arte, que não só modificaria profundamente a arte do passado, como viria a se impor como “formas originais de arte”. Mas ao contrário do que pronunciaram os *frankfurtianos*, considera que o *hip-hop* se utilizaria sistematicamente das técnicas eletrônicas de reprodução, porém para a produção de uma arte de novo tipo. Segundo o autor, a arte conjugada do *rap* envolve uma estética bastante sofisticada: é uma forma lúdica de se fazer arte por meio de uma espécie de “telescopia histórica” (querendo dizer com isto uma forma de reunir e de discernir objetos distantes), de “deslocamento simbólico” e de “trituração sonora”, que se opõe à tradição da cultura ocidental, que tende a valorizar a arte contemplativa e não a do “jogo em ação” (como é valorizado na cultura afro). Uma maneira, portanto, de aproximar a arte da *performance* esportiva, em que se misturam os torneios de dança, as rivalidades e desafios entre os grafiteiros pelos muros da cidade, os confrontos musicais entre os DJ’s, os desafios verbais entre os MC’s, reintroduzindo, segundo o autor, na arte, o espectro de uma “beleza aderente” (que vai além do prazer de uma arte desinteressada engendrada pela beleza enquanto tal). Além dessa forma lúdica de lidar com os ritmos musicais, inventa palavras, em um jogo de vai e vem, recompondo uma nova relação entre o campo da oralidade e da escrita, revelando-se como uma verdadeira ‘linguagem em ato’, com toda sua expressividade quase que teatral, de natureza polifônica e polissensorial que a

acompanha. Para denunciar os abusos da polícia, por exemplo, ou a discriminação, muitas vezes, os *rappers* recorrem a esses ‘atos de linguagem’, vociferando contra as injustiças, com tamanho realismo, acompanhado de todos os recursos sonoros para obter tal efeito, que, muitas vezes, suas músicas são confundidas com uma verdadeira incitação à violência e ao crime. Segundo Béthune, “o rapper não fala *da* realidade, ele fala *na* realidade e, colocando-se no coração da ação, ele transforma fortemente sua fisionomia” (Béthune, 2003, p. 59).

Se formos analisar o *rap* dos garotos, temos um exemplo típico de reinvenção da linguagem e de sua conversão em ‘atos de linguagem’: “*É inadmirável uns trutas da quebrada fazendo 157, ou seja, assalto a mão armada*”. Produz-se como resultado uma verdadeira reinvenção da linguagem materna, nela introduzindo uma espécie de linguagem estrangeira, resultando em uma forma interessante de se reapropriar da mesma, sobretudo para aqueles que são excluídos da linguagem culta e que são normalmente considerados incapazes de enveredar pela arte poética. E que ao mesmo tempo em que se produz um verdadeiro cataclismo musical, observa-se uma espécie de transbordamento verbal, constituído por violência e obscenidade. Uma arte que é definida como essencialmente uma arte de rua, que como veremos, assim pode ser definida, ao menos antes de se tornar objeto de políticas públicas.

As flutuações de significados ou mesmo a ambiguidade, entre o experimentado socialmente e a arte poética enquanto tal, têm gerado uma série de ingerências jurídicas e policiais sobre o *hip-hop*, o que exige, segundo o autor, mais do que nunca, uma abordagem estética destas manifestações, cujos sentidos podem ser apreendidos se observarmos a particular dialética que se estabelece entre o novo e o tradicional em suas criações: “segundo a maneira como integram, transgredindo, a base tradicional de onde proveem” (Bethune, 2003, pp. 15-16). E isso se refere tanto à estética musical do *rap* que traz consigo algo da cultura afro-americana, como os desafios e lamentos em forma de cânticos presentes no *jazz*, *blues*, ou mesmo no *soul* e no *funk*, como no repente e cantorias praticadas no nordeste brasileiro, que contam as histórias do povo sofrido do sertão. Uma estética que é capaz ainda de combinar o universal e o particular, em sua crítica social, como podemos observar noutro trecho do *rap* dos garotos “Realidade, não fantasia”: “*Pra vencer na vida é preciso ser agressivo, somos grupo elementos*”. E depois o refrão que remete a uma questão social mais ampla:

A falta de emprego e compreensão

*transporta o piveti pra uma vida de ladrão
a falta de emprego e compreensão
mata os sonhos da pessoa e joga dentro do caixão*

Mas a transgressão se faz presente também na letra que aponta para o limiar do crime e da transgressão, ao mesmo tempo em que lança um apelo à sociedade, exigindo o direito de passagem dos jovens pobres das metrópoles:

*A lei do mata-mata é o poder que abre as portas
Essa é a lei de satanás quem não tem respeito faz
Com uma arma na cintura vc vê quem pode mais*

E o apelo não apenas para a compreensão, mas que os vejam com humanidade:

Somos manos de direito e ainda temos esperança.

XV. De que realidade “brasileira” esses jovens estão falando?

Em seu livro *A moderna tradição brasileira*, Renato Ortiz (2006) nos recorda em que bases nosso capitalismo periférico fora implantado, salientando como a burguesia brasileira, ao contrário da europeia, não teria cumprido o papel civilizador que lhe caberia. Salienta, nesse sentido, a adequação do pensamento de Roberto Schwarz de que as ideias de modernização no Brasil sempre foram “ideias fora do lugar”, uma vez que sempre houve um hiato entre as intenções de modernização e sua efetiva realização. As ideias liberais no campo econômico e cultural foram assumidas apenas de modo ornamental. A elite brasileira, em vez de assumir a responsabilidade histórica de consertar o estrago herdado da escravidão e das consequências nefastas de nosso passado colonial, assumiu desde o início os padrões de consumo do primeiro mundo, pouco se importando com as necessidades de consumo popular. Iniciou-se, desde o início de nossa República, o que Roberto Schwarz (1977, 1997) chamou de “a feição moderna do desconjuntamento colonial”, que mais se aproxima de uma máscara encobridora de um fosso aberto entre as classes pobres e a elite brasileira.

Ortiz (2006), por sua vez, salienta como o próprio cenário arquitetônico do Rio de Janeiro, quando recém-saída da época colonial – do qual somos ainda hoje devedores, fruto

do contraste entre a aparência de modernidade e o atraso devido à herança escravagista – fora marcado pelo momento em que a burguesia carioca abandonara os salões coloniais e experimentara sua sociabilidade nas avenidas, praças e jardins, enquanto as favelas cresciam nos morros, como parte da dívida colonial.

Portanto, a expressão “ideias fora do lugar” significa que a modernidade no Brasil se fez presente mais como anseio de reconhecimento por parte da burguesia, e menos como um real processo de modernização, uma vez que desde o início, os ideais de progresso e civilização sempre andaram juntos com o subdesenvolvimento brasileiro.

É exatamente a situação dessa população excluída desde os tempos idos coloniais, que os *rappers*, com sua estética agressiva denunciadora e os funkeiros, de modo mais irônico e alegre, têm denunciado em suas músicas.

Alguns livros importantes têm se constituído em um forte e denso testemunho da realidade completamente adversa a que estão sujeitos, crianças e adolescentes, que convivem diariamente, senão com o crime e o tráfico, com a violência policial e a injustiça no mundo do trabalho. *Cabeça de porco*¹⁶³ (2005), de autoria de dois importantes *rappers* brasileiros, MV Bill e Celso Thaíde, em conjunto com o trabalho de pesquisa etnográfica realizada por Luiz Eduardo Soares sobre juventude, violência e polícia, resultou em uma pesquisa corajosamente empreendida por eles junto aos principais pontos de tráfico espalhados por todo o Brasil, com o objetivo sobretudo de recuperar a “dimensão humana” dos jovens que se encontram mergulhados na vida do crime e do tráfico.

Ferréz, em seu livro *Capão Pecado* (2005), considerado por muitos como ficção-realidade, descreve a realidade dura de um dos bairros considerados mais violentos da cidade de São Paulo, narrando o dia a dia dos moradores de uma favela, em que se mesclam na vida de alguns meninos, a miséria, a violência, drogas e a morte, dando visibilidade, portanto, a uma realidade que não aparece na mídia, a não ser de maneira espetacular e caricata. Foi considerado um exemplo de literatura oral, dado o recurso à linguagem comumente utilizada pela população que lá habita – pobre, negra e cujas famílias são oriundas das regiões mais pobres do Nordeste, mas que vivem desde que nasceram na condição de “favelados suburbanos” das metrópoles das regiões Sul e Sudeste.

Somente após a leitura desses livros de “crônica moderna” da periferia da cidade de São Paulo é que podemos compreender as dificuldades mencionadas por Janaína Rocha

¹⁶³ Cabeça de porco, conforme esclarecem os autores, na linguagem dos jovens que habitam as favelas cariocas, é sinônimo de situação sem saída, confusão.

(2001) para os jovens moradores de regiões tão conflitantes assumirem o discurso pacifista do movimento *hip-hop*. Compreende-se até mesmo a ambiguidade de suas letras que, muitas vezes, se situam no limite da denúncia da injustiça social e do crime como resposta.

XVI. E a proposta do *funk* carioca – um produto massificado ou uma estética erótica irreverente de novo tipo?

Nosso interesse pelo *funk* surgiu motivado por nossa pesquisa na mesma escola pública em São Paulo onde nos deparamos com os jovens *rappers* mencionados anteriormente. Depois de uma série de trabalhos realizados em classe, em que estimulávamos os alunos a expressarem suas ideias a respeito da escola e de suas vidas, seus sonhos e as dificuldades para alcançá-los, e ainda sobre músicas e danças apreciadas e cultivadas por eles nos finais de semana, encontramos muito interesse em torno das músicas e danças afro-brasileiras, dentre elas o *hip-hop* e o *funk*.

No final do ano, programamos uma apresentação de alguns grupos de música e de dança, e como havia uma expectativa de realizarmos um baile *funk*, apesar de nossa insistência, os alunos não trouxeram seus pais, quase que deliberadamente. Somente depois, fomos entendendo os motivos. Eram alunos da última série do Ensino Fundamental e muitos deles pareciam decepcionados/desencantados com as arbitrariedades e com o descaso com sua formação por parte da direção daquela escola. Por esse e outros motivos, o que valia mesmo naquele momento era o prazer e a liberação total nas apresentações de seus textos de despedida. Como foi visto anteriormente, alguns chegaram até mesmo a ser saudosistas, mas quando apresentaram seus *raps*, bastante contestadores e depois, as meninas com seus dois números de *funk*, o ambiente ficou praticamente incontrolável, prevalecendo muita excitação claramente de tonalidade sexual (diante da sensualidade dos jovens corpos femininos, rebolando no palco de costas para o público, com seus shortinhos bem provocantes, os meninos entraram em êxtase).

Embora muitos professores tenham se assustado diante do que consideraram “uma sensualidade/sexualidade sem limites”, beirando “o desrespeito ao ambiente da escola”, o que presenciamos, na verdade, foi o clamor dos alunos para serem ouvidos e vistos. E por que não? Também acompanhados pelos adultos em suas expressões juvenis.

Depois, lendo o livro de Micael Herschmann (2005), *O funk e o hip-hop invadem a cena*, tivemos a oportunidade de conhecer o *funk* carioca e suas vicissitudes. Como o próprio título sugere, o livro refere-se ao modo como estas culturas juvenis reinscrevem os jovens pobres e negros no espaço público das grandes cidades, do qual são usualmente excluídos. Trata-se do resultado do projeto integrado de pesquisa “Violência, Comunicação e Cultura”, que contou com o apoio da Escola de Comunicação da UFRJ.

A pergunta inicial era acerca de qual, ou de quais representações estavam se formando do Brasil a partir do que estava sendo veiculado pela mídia, que tendia a enfatizar cenas de violência muitas vezes associadas a estes movimentos, o que o impulsionou a estudá-los mais de perto.

Em 1992, houve o episódio dos arrastões na Praia de Ipanema, uma das mais badaladas do Rio de Janeiro, que foi longa e histericamente alardeado pela mídia, assim como a marca a ele associado – de violência dos jovens das camadas populares – que rapidamente se estendeu ao *funk*, levaram o autor a se perguntar se o mesmo não teria acontecido no passado em relação a outras expressões culturais populares, como com o *jazz* e o samba. E mais ainda, se não viria a ocorrer algo parecido, no sentido de que as mesmas expressões da cultura popular que, um dia, foram objeto de preconceito, seriam depois divulgadas de modo emblemático pela cidade ou País, como ocorrera com o samba.

O autor propõe que se veja estas expressões culturais juvenis como “espelho de seu tempo”, não no sentido frequentemente veiculado como da “desordem e do caos” (Herschmann, 2005, p. 17). E muito menos associado ao estereótipo criminalizador. Propõe-se, ao contrário, a analisar o lugar que o *pobre* assumiu no debate intelectual e político no país, assim como se deu o processo, a um só tempo, de estigmatização e de glamourização do “funkeiro e do b-boy” pela mídia.

Salienta que, nos EUA, na passagem dos anos 1960 aos anos 1970, em que predominava o *soul*, os músicos mais engajados viram no *funk* uma vertente da música negra capaz de produzir algo mais revolucionário. Em seguida, demonstra como a música do *hip-hop* nos bairros de *Bronx* em Nova York, os conhecidos “guetos” afro-caribenhos ou mesmo porto-riquenhos, foi toda construída sobre a base dos ritmos *funk*. Diferentemente do *hip-hop*, no entanto, os ritmos *funk* que se propagaram a partir de 1975, com a banda *Earth* e o seu LP que foi um sucesso, “*That’s the way of the World*”, “sintetizava um *funk* alegre, extremamente vendável, descompromissado com a questão étnica” (Herschmann, 2005, p. 22).

O *funk* carioca nasceu nos anos 70 quando o Canecão, casa noturna conhecida do R.J, na zona sul, promoveu os “bailes da pesada”, promovidos por Big Boy e Ademir Lemos, DJs que deram especial destaque para o *soul*, como James Brown, Kool, Gang, etc. No entanto, quando esta casa noturna começou a privilegiar a MPB, os “bailes da pesada” se deslocaram para a zona norte.

Embora se tenha discutido sobre a influência da indústria cultural americana na divulgação das músicas *soul* e *funk* no Brasil, muitos são da opinião de que por meio delas poder-se-ia levar a uma “revitalização de formas afro-brasileiras tradicionais”.

Assim caracterizou o autor a diferença que se estabeleceu entre os movimentos no Rio e em São Paulo:

Enquanto no Rio o conteúdo, o ritmo, se traduziu num clima e em uma música mais dançante, alegre e não necessariamente politizada, em São Paulo e dentro de alguns círculos, o *hip-hop* foi se afirmando como importante discurso político que tem revitalizado parte das reivindicações do movimento negro” (Herschmann, 2005, p. 27).

A posição do autor, ao contrário do que se tem dito a respeito do *funk* carioca, é a de que o fato de ser um estilo de música mais alegre e erotizada não quer dizer que seja alienada ou apolítica. Salienta a importância do lançamento do disco do DJ Marlboro, em 1989, do *Funk Brasil n.1*, responsável pela nacionalização da música e pelo lançamento dos jovens pobres e marginalizados das metrópoles no cenário midiático e, por meio deste, alcançando sua popularização, fazendo com que o público de classe média, inclusive, tivesse acesso a essa realidade.

Já as representações ligadas ao mundo do *hip-hop* e do *funk* apontam para um “novo retrato do Brasil, marcado pela pluralidade e por fraturas sociais profundas”, particularmente das “cidades-vitrines” do Rio de Janeiro e de São Paulo. Outro ponto interessante apontado pelo autor é que em face da forte presença “pedagógica” da mídia (devido ao seu papel formativo), há que se ponderar sobre as variadas formas de pensar e agir construídas pelos consumidores como contrapartida.

Nesse sentido, o autor vai desmontando cada visão da mídia associada a estes movimentos juvenis sobre temas, como a violência, o erótico e o grotesco, contrapondo a cada

uma das posições apresentadas sobre esses temas, o que lhe foi possível apreender como pesquisador.

Salienta que é preciso analisar ainda o contexto sociopolítico em que surgiu este cenário, em que se ressalta a crescente insatisfação com o regime democrático instaurado desde os anos 1980, pelo fato de não ter propiciado as condições efetivas de cidadania para o conjunto da população. E que, aos poucos, foram se definindo outras formas de construção de cidadania, não pela via do estado, mas pela do mercado. E é neste contexto que se insere o *funk* e o *hip-hop*.

Tais expressões culturais surgiram também em oposição ou em posição de tensão em relação a uma tendência que predominou na construção do imaginário popular de “não violência” e, como diz o autor, “colocando em xeque o velho mito do País pacífico” (Herschmann, 2005, p. 39). Ao contrário da imagem até então veiculada do povo brasileiro, que tendia a ressaltar, ou a ideia libertária ou a do malandro, os *raps* têm revelado “os conflitos diários enfrentados pelas camadas menos privilegiadas da população: repressão e massacres policiais; a dura realidade dos morros, favelas e subúrbios; a precariedade e a ineficiência dos meios de transporte coletivos; racismo e assim por diante” (Herschmann, 2005, p. 42). Deixa claro como é o Estado o grande gerador de violência, cabendo às ONGs, atuar segundo outras leituras do fenômeno da violência, distinguindo-se da visão criminalizante do fenômeno.

Com relação aos estilos de vida difundidos pelos movimentos *funk* e *hip-hop*, o autor salienta que se trata de uma forma de dialogar de uma maneira tensa com a mídia, e de, ao mesmo tempo, de propor uma nova forma de fazer “política”. Entende por estilo de vida, uma forma de se expressar “no âmbito da cultura de consumo contemporânea, conotando individualidade, ou melhor, uma forma de autoexpressão e uma consciência de si estilizada” (Herschmann, 2005, pp. 62-63).

A expansão do interesse por esses movimentos é observada pelo consumo de uma determinada indumentária, criando uma determinada estética das ruas, assim como os seus elementos têm penetrado o imaginário juvenil, sobretudo das classes populares.

Porém, um dos reflexos da demonização destes movimentos foi a proibição no Rio de Janeiro dos bailes *funk* na comunidade, sendo permitido apenas os bailes em clubes. Algo semelhante ocorreu em São Paulo em relação aos bailes de comunidade do *hip-hop* que foram sendo esvaziados, não em razão de uma proibição específica, mas por força da divulgação

pela mídia de outros estilos de música menos contestadores. Há alguns que atribuem à entrada do *funk* carioca em São Paulo o declínio do interesse em São Paulo pelo *hip-hop*.

A obscenidade como transgressão nos bailes funk e nas letras dos raps

Segundo o autor, os bailes *funk* são o epicentro de uma forma de sociabilidade e de lazer dos jovens moradores das favelas e subúrbios das zonas norte e oeste do Rio de Janeiro. Observa-se, nesses bailes, um verdadeiro jogo de sedução, em que se mesclam a força e a exibição dos corpos masculinos diante das garotas. As garotas, por sua vez, exibem seus shortinhos, saias curtas e os *tops* para atrair o olhar dos garotos. Além da batalha que tem lugar nos corredores, há competições de *raps*, danças e gritos. Em um dos bailes o ponto alto foi a competição de dança envolvendo moças virgens, o que demonstra como ao lado da liberdade caminha o conservadorismo dos costumes.

Todos esses bailes e competições pareceram aos olhos do autor uma importante “válvula de escape” para esses jovens pobres, constituindo sua versão de esporte radical que domina a cena dos jovens ricos da cidade. Há ainda outros bailes mais “escrachados”, com a presença da dança da “bundinha”, em que predomina o ritmo do axé e as mulheres têm um papel mais determinante.

Faz questão de ressaltar, portanto, que embora existam momentos de violência ritualizada, não é como anunciado na mídia, uma vez que esses momentos se mesclam com danças, cantos, criando um espaço coletivo de confraternização, de encontro e troca. Há sim a competição, mas também solidariedade e cumplicidade.

Seguindo as ideias de Mikhail Bakhtin (1992)¹⁶⁴ sobre o espaço-tempo criado pela festa, em que se abre um campo tanto para a subversão, como para o êxtase e a imaginação e, no Brasil, por Roberto DaMatta (1978)¹⁶⁵, que sugere ser o carnaval uma abertura para novas vias de relacionamento social, o autor considera que nos bailes *funk* possa haver “um processo catártico, instaurador de autoestima e de territorialidade para segmentos sociais excluídos” (Herschmann, 2005, pp. 150).

A despeito das críticas à erotização do *funk*, o autor identifica nas danças em que simulam atos sexuais, uma espécie de brincadeira ou mesmo de deboche. Na verdade, vê nelas uma manifestação estética subversiva de certo modo, que acrescenta o humor, e, muitas

¹⁶⁴ Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

¹⁶⁵ Damatta, R. *Carnaval, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

vezes, o grotesco, ao lado do aspecto agressivo das lutas e sensual das danças. Não se pode esquecer que “o ritual do embate” representa uma forma de luta e de reconhecimento social por meio da afirmação geopolítica.

Com relação aos *rappers*, considera-os como “repentistas eletrônicos”, seguindo a tradição oral e de protesto dos negros afro-americanos. Uma tradição mais presente no *hip-hop*. Já no mundo *funk*, a dramaticidade é menor, dando espaço mais para o “tom alegre e jocoso” tão comum entre os repentistas. A poesia falada e ritmada permanece, mas com outra tonalidade. E, por meio da arte, lutam, na verdade, por “seu direito à cidade”.

As características divergentes dos dois movimentos têm favorecido a expansão do *funk* em detrimento do *hip-hop*, tanto pelo fato de o primeiro ser mais aceito pela mídia e, portanto, ser mais divulgado, quanto por corresponder à subjetividade dos novos tempos, em que a crítica leve se vê mais valorizada, uma vez que permite certa fruição do prazer. Além disso, pelo fato de ser mais divulgada e mais amplamente aceita pelos jovens de todas as classes sociais, permite uma maior profissionalização do mundo *funk*, e desse modo, também uma relativa ascensão social dos jovens que se dedicam à produção de seus bailes e shows. O interessante, como foi salientado, é que o *funk* tem sido uma forma de as mulheres jovens da periferia das grandes cidades se valorizarem e se imporem por meio da exploração de sua sensualidade, chegando muitas vezes a dispensar os homens de suas vidas. Em razão de tudo isso, o movimento *hip-hop* tem sido obrigado a rever sua forma de se comunicar com os jovens, convidando, por exemplo, as mulheres a participar mais de seus shows, tratando-as com maior respeito em suas músicas, ao mesmo tempo em que modificam o tom de seus apelos e crítica social, sem perder sua radicalidade na crítica social, mas compondo com outros estilos musicais que sugerem maior leveza.

Béthune (2003), por sua vez, salienta que o gosto pelo obsceno e por apelos misóginos, muito frequentes em alguns *raps*, faz parte de uma “prática poética fundada na transgressão” muito comum na tradição da cultura afro-americana.

O autor nos lembra, por exemplo, de como Nova Orléans fazia circular músicas, desde o século XIX, bastante ardentes e até mesmo obscenas, como por ex., uma parte de seu repertório sob o título “*Shake and Break*”, na verdade, substituindo outro que originalmente era “*Fuck it and Suck it*”. E a censura americana, com todo o seu puritanismo, recaiu também sobre as rainhas dos *blues* em 1923, como Bessie Smith. Assim como nos *blues* e no *jazz*, o movimento *hip-hop* faz uso das palavras obscenas não apenas pela atração pelo obsceno, mas

também pelos mais variados motivos: por sua força explosiva, por sua pontuação respiratória, como pela organização rítmica do verso.

XVII. Da estética irreverente à elaboração de um luto tornado possível através da música de protesto e da dança erótica

Em primeiro lugar, a virada criativa que esses jovens souberam dar em suas vidas, vividas em uma situação de tamanha fragilidade do tecido social, consistiu em que exatamente?

O *rap* foi uma forma de os jovens das periferias das metrópoles fazer uma crônica das grandes cidades e denunciar suas formas de exclusão, trazendo para a música o mundo vivido. E o *hip-hop*, concebido neste trabalho como movimento social e como arte policromática e polissensorial, associou à música, a arte da *performance* esportiva, em que se misturam os torneios de dança, as rivalidades e desafios entre os grafiteiros pelos muros da cidade, os confrontos musicais entre os DJ's, os desafios verbais entre os MC's, reintroduzindo no campo estético, segundo Béthune (2003)¹⁶⁶, o espectro de uma “beleza aderente” (que vai além do prazer de uma arte desinteressada e contemplativa). Este autor, um estudioso do *jazz* e das raízes afro-americanas do *rap*, salienta que a prática da dança e da música em roda – tão comum entre os ancestrais de origem afro-americana, ex-escravos, cujo difícil percurso ao longo da história da América, se fez sentir no *jazz* e nos *blues* – é reavivada com o *hip-hop* –, sobretudo nos desafios da dança *break*, mas também nos confrontos entre os *rappers* – promovendo uma verdadeira “linguagem em ato”, uma vez que a fala não se faz referenciada a uma dada realidade abstrata, mas se encontra inteiramente ancorada e mergulhada na realidade denunciada. Nesse sentido, à semelhança do “coro ditirâmico”, destacado por Nietzsche como sendo aquele que dá vida à tragédia, no *hip-hop*, público e músicos se misturam, cujas vozes e ritmos de protesto, ao mesmo tempo em que carregam em suas letras, de maneira vigorosa, a verdadeira tragédia que constitui o cotidiano desses jovens afrodescendentes, seus reclamos vociferantes se expandem em círculos e acabam contagiando o mundo à sua volta e, como poderemos ver, convocando o conjunto da sociedade à tomada de consciência.

¹⁶⁶ Béthune, C. *Le rap: une esthétique hors de la loi*. Paris, Ed. Autrement, 2003.

Parece-nos ser esta uma das maiores contribuições do *hip-hop* – ao retomar uma arte plena, em que se combinam a expressão corpórea da arte, o canto marcado pela espontaneidade do improviso e da tradição oral, a dança e a música, que por sua vez, enraízam-se na história dos afrodescendentes. Não se pode deixar de observar que, com seu cântico de protesto, o *hip-hop* acabou se difundindo pelo mundo, particularmente entre os jovens pobres moradores das metrópoles e combinando com novos campos culturais trazidos pelos excluídos.

Acreditamos que esse componente insistentemente denunciador e crítico do *rap*, por meio do qual o movimento *hip-hop* pretende manter viva a consciência crítica da juventude excluída das metrópoles, constitua a dimensão apolínea dessa arte de rua que se conjuga com os ritmos fortes que fazem ressoar a dimensão dionisíaca da arte afro. Não se pode deixar de observar que, assim como nos *Blues* e *Jazz*, o movimento *hip-hop* faz uso das palavras obscenas não propriamente pela atração pelo obsceno, mas pelos mais variados motivos: por sua força explosiva, por sua pontuação respiratória, ou ainda pela organização rítmica do verso. Uma tendência que ganhará a cena nas letras, ritmos e danças sensuais do *funk*. A despeito das críticas que se faz ao forte apelo erótico do *funk* – *observe-se que estamos falando aqui do funk carioca, amplamente estudado pelo antropólogo Herschmann (2005)*¹⁶⁷ nas comunidades e bailes dos morros do Rio de Janeiro – identifica-se nas danças em que simulam atos sexuais, uma espécie de brincadeira ou mesmo de deboche. Na verdade, o autor identifica nelas uma manifestação estética subversiva de outra ordem, uma vez que acrescenta o humor e, muitas vezes, o grotesco, ao lado do aspecto agressivo das lutas e sensual das danças.

Inspirando-se em Nietzsche, podemos dizer que exercer a “vontade de potência” exige uma postura afirmativa (da moral do senhor), agressiva, capaz, não apenas de denunciar, mas demonstrar a que veio, como dizem os Racionais: “o que o guerreiro diz/o promotor é só um homem/Deus é o Juiz”. Ou que no caso do *funk carioca* – cujas letras e bailes têm sido, senão objeto de perseguição, de vulgarização pela mídia – *Quem nasceu/nasceu (...) com paz. justiça e liberdade/o funk sempre vai rolar*. Uma resistência que passa pela reversão da moral cínica que sustenta os valores vigentes veiculados pela mídia, inclusive dos que regulam as relações entre homens e mulheres e destes com sua sexualidade.

¹⁶⁷ Herschmann, M. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

Com isso, esses movimentos da arte juvenil conseguem converter a exclusão em arma de denúncia e em motor para a construção de uma estética de novo tipo. Como dizia Canevacci (2005) é preciso ser capaz de olhar para essas manifestações dos jovens que usam seus corpos e suas mentes para penetrar no que há de mais alienado e fazê-lo explodir por dentro. Eis a nova estética, que no caso do jovem pobre passa por uma estética “*hors de la loi*”, que parece apontar para uma nova ética e a consequente necessidade de “refundar” o conjunto dos valores de nossa sociedade.

Ao fazê-lo, o *rap* faz erodir a construção dos pilares da moral e projeto de individuação burguês e, por meio do que Béthune (2003) chamou de “telescopia histórica”, reinventa o tempo presente, realizando mixagens e hibridações musicais e poéticas, sem se esquecer de suas raízes afro: – É o *funk* de raiz! É uma forma de fragmentar – a música, a cultura e a individuação – e recompô-las a seu modo. Com isso, vai ao encontro do projeto nietzschiano de ruptura com o “conceito sintético de eu”, recriando-se por meio de uma estética plural. Ao mesmo tempo, evoca a crítica radical ao homem moderno desesperançado, a cujo cerne Bataille pretendeu ter acesso, experimentando no limite o desespero como condição do pensar filosófico. E, desse modo, constrói uma noção de experiência interior, em que sujeito e objeto se confundem. Um processo semelhante se faz presente na criação estética que flui pela verve poética e musical dos novos cronistas da periferia de nossas metrópoles, cuja vontade nos pareceu mais do tipo afirmativa, do que movida pela moral do ressentimento.

Segundo os autores de *Cabeça de porco* (2005), “aquilo que na cultura *hip-hop* se chama *atitude* talvez seja a síntese de uma estética e de uma ética, que se combinam de modo muito próprio na construção de uma pessoa” (Soares et alli, 2005, p. 206). Os autores estão querendo dizer com isso que suas músicas exigem um olhar de reconhecimento do outro, do conjunto da sociedade para esses jovens que se veem excluídos da condição de cidadãos.

Consideramos, ainda, que o *funk*, de um modo mais irônico e alegre, e muitas vezes “esrachado”, vem impondo a necessidade de um novo olhar para as mulheres negras e pobres das metrópoles, que sofrem não apenas com a exclusão social e a violência do tráfico e da polícia, mas com o machismo brasileiro que se constitui em outro tipo de violência. Sua estética sensual/sexual põe em questão todos os valores que têm regulado a tradição familista patriarcal e escravocrata presente de modo opressivo, sobretudo, nas relações entre os gêneros das famílias de baixa renda no Brasil.

XVIII. A eróptica das culturas juvenis: uma ruptura possível na cultura escolar?

Depois dessa longa exposição de um trabalho de pesquisa que, ao mesmo tempo em que transformou professores em pesquisadores, envolveu um intenso processo de sensibilização dos mesmos, da escola e até mesmo da Diretoria de Ensino no sentido de produzir uma escuta e um olhar atentos da comunidade escolar à realidade vivida pelos jovens alunos daquela escola, que têm sido excluídos não apenas da sociedade, do bairro, mas da própria escola. Uma exclusão que envolve o descaso das autoridades governamentais, a repressão (escolar e policial), os maus tratos, a violência física e simbólica, o preconceito e a discriminação.

Encontramos nas intervenções em sala de aula uma oportunidade de dar voz ao sofrimento dessa juventude, às suas inquietações, tanto de natureza pessoal (em suas relações familiares, de amor e de amizade), como de natureza política, poderíamos dizer, uma vez que em quase todas as intervenções foram denunciadas as diversas formas de discriminação e preconceito sofridas por eles, em razão de tudo aquilo que caracteriza a perversa forma de inserção que esses filhos de migrantes das regiões Norte e Nordeste encontraram nas metrópoles da região sudeste do país: – por serem pobres, negros, de origens nordestina e indígena, devem aprender a viver e se contentar com pouco, morar em condições miseráveis, aceitar uma escola de má qualidade, conviver com a violência do tráfico e da polícia e, mesmo assim, serem honestos e humildes.

Tudo isso foi se revelando não apenas aos olhos da equipe da universidade, mas aos próprios professores que pareciam desconhecer por completo a realidade dos alunos para quem lecionavam. As histórias de cada um, assim como de suas famílias, o ambiente sociofamiliar em que predominava a união e a solidariedade, a despeito de toda uma realidade adversa vivida em seu cotidiano. E o acolhimento encontrado em nossas intervenções traduzido por um real interesse por suas vidas, assim como por seu desenvolvimento, foi suficiente para que se envolvessem em pesquisas sobre os diversos temas tratados, como: o modo como a sexualidade era tratada pela mídia, a história do cangaço e do agreste do sertão nordestino, as formas de expressão tradicionais da arte popular e seus hibridismos com o mundo urbano e jovem – como, por exemplo, entre o repente, o cordel e o *rap*. Pesquisas que fizeram com que esses jovens produzissem desenhos

expressivos, letras de *rap* e poesias de cordel (cujos textos foram publicados pela Faculdade de Educação, Anexo V), como forma de fazer face à discriminação e ao preconceito por meio da arte. Ou melhor, como sustentara Adorno¹⁶⁸ a propósito da nova música (de Schönberg) ou da arte de vanguarda (como *Guernica*, de Picasso), que se trata de uma arte capaz de exprimir a “consciência excluída da sociedade”. Daí todo o nosso interesse em torno do *rap* e do *funk*. O primeiro, por sua irreverência e criticidade, e o segundo que, com seus apelos eróticos, tem respondido ao desejo de afirmação das jovens mulheres diante do machismo masculino, constituindo-se, ambos, em formas de enfrentamento das marcas deixadas por “fraturas sociais profundas” presentes na história da sociedade brasileira. Retomam a força da tradição oral e, convertendo-a em “atos de linguagem”, mimetizam a violência ou mesmo a sexualidade eschachada, enaltecidos pela mídia, para virá-las do avesso e, desse modo irreverente, denunciam a injustiça, a exclusão social, assim como os valores conservadores reinantes em nossa sociedade.

É preciso ressaltar que chegamos a essa conclusão – ou seja, sobre a potencialidade crítica destas manifestações culturais juvenis – não apenas analisando músicas de *rap* e de *funk*, como acompanhando entrevistas de alguns *rappers* e *funkeiras*, mas, sobretudo, por estar junto e até mesmo “vestindo a pele” daqueles jovens que iam criando suas letras de música, suas poesias de cordel, e gingando seus corpos erotizados pelo *funk* na escola em que pesquisávamos.

Uma potencialidade crítica que nos apontou a necessidade de uma verdadeira “transvaloração dos valores” da cultura escolar, exigindo da equipe de pesquisadores um repensar constante dos valores que sustentavam nossas ações e iniciativas, ou mesmo opiniões, para além dos critérios morais de bom e de mal, de “decência” no interior da escola – como clamaram alguns, em meio às apresentações dos jovens na escola – e do próprio processo de construção da pesquisa e de conhecimento junto àqueles jovens. Não podemos deixar de mencionar o trabalho importantíssimo feito junto aos professores que, como parte da equipe de pesquisadores, se dispuseram a entrar de “corpo e alma” na pesquisa, muitos deles deixando-se “contaminar” pelos modos de ver e de sentir daqueles alunos.

A grande questão, no final do projeto, que, a nosso ver, encontra-se inacabado, uma vez que exigiria, ainda, todo um trabalho dirigido para a questão do preconceito e da discriminação, é

¹⁶⁸ Adorno, T.W. (1956) Sociologia da arte e da música. IN: Adorno, T.W. e Horkheimer, M. (org.) *Temas Básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973, pp. 120-131.

que apesar de termos alcançado relativa transformação nos modos de pensar de boa parte da equipe de professores/pesquisadores, a sedimentação desse trabalho dependerá de um novo esforço no sentido de romper com uma cultura escolar ancorada em uma concepção de educação mais voltada à disciplina dos corpos e mentes, do que em um saber renovado e criativo com um olhar voltado para a multiplicidade étnica e cultural daqueles jovens.

XIX. A título de conclusão: como repensar as ideias de fundação e tradição, associadas à noção de autoridade, a partir da ruptura conceitual proposta pelas culturas juvenis eXtremas?

Nossa pesquisa iniciou-se movida pelas inquietações trazidas por Hannah Arendt quanto aos rumos da educação a partir do momento em que a transmissão da cultura se viu ameaçada pela ruptura do presente com os lastros do passado, deixando de ter como referência a tradição greco-romana, na qual teriam se ancorado as instituições democráticas da civilização ocidental. A diluição da tradição que adveio com a modernidade e a crise instaurada no exercício da autoridade pública teriam tido o seu ápice com os regimes totalitários, momento em que, como bem observou Lafer, no prefácio de *Entre o passado e o futuro* (1992), “os padrões morais e as categorias políticas que compunham a continuidade histórica da tradição ocidental se tornaram inadequados” (Lafer, 1992, p. 11), tanto para se pensar em um direcionamento político, quanto ético para a sociedade. E mais do que isso, se a modernidade trouxe consigo a possibilidade de pensar sobre seu tempo, como sustentara Habermas (2007), com o advento do totalitarismo nos anos 1950, que abriu espaço, inclusive, para o ressurgimento de conflitos resultantes das mais variadas formas de intolerância ¹⁶⁹, retirou-se também a capacidade de “inserir questões relevantes no quadro de referência da perplexidade contemporânea” (Lafer, 1992, p. 11).

Todos esses fatores contribuíram para fazer ruir a autoridade pública, atingindo as instituições pré-políticas, como a família e a escola, ao mesmo tempo em que representavam séria ameaça à conservação do patrimônio cultural. No âmbito da educação, como vimos, Arendt considera que tanto as orientações rogerianas, como as construtivistas teriam provocado sérios abalos à autoridade do professor, retirando-lhe a responsabilidade pela formação da criança e o pior, destituindo-lhe o exercício de uma função central: a de responsabilizar-se pelo mundo perante as novas gerações. Com isso, colocaram-se em risco os “fundamentos do mundo” e, conseqüentemente, as condições de sua preservação.

¹⁶⁹ Em meu livro *O espectro de Narciso na modernidade: de Freud a Adorno* (1997), sustentei a hipótese de que os espectros do nazismo pareciam não ter sido soterrados com o fim da 2ª Guerra Mundial, uma vez que os maiores conflitos do século XX terminavam onde haviam começado - em Sarajevo. Quando escrevi este livro (entre 1992 e 1993), estava fazendo uma parte do meu doutorado na França, quando estourou a guerra étnica na ex-Iugoslávia. A ideia era investigar em que medida a regressão do Espírito anunciada por Adorno permaneceria de forma latente nos subterrâneos da personalidade narcísica, podendo ressurgir sob a forma de conflitos étnicos e religiosos assim que as circunstâncias históricas o permitissem.

Essa lacuna entre o passado e o presente que, na escola pesquisada, traduziu-se pelo descompasso absoluto entre a cultura escolar e o que denominamos de culturas juvenis, parecia ameaçar o pouco que restava da autoridade do professor, comprometendo seriamente as possibilidades de transmissão docente. Uma cultura escolar que, ao renunciar à sua autonomia, ficava à mercê das “novidades” político-pedagógicas impostas pelo Estado, cada vez mais distanciadas dos reais interesses e necessidades dos jovens pobres, moradores das comunidades adjacentes aos polos de concentração da riqueza da metrópole de São Paulo. De outro lado, encontramos jovens ávidos por se recriar e se impor ao mundo dos adultos e à cidade excludente onde moravam. E assim o fizeram por meio da música e da dança, exigindo o direito de estetizarem por si mesmos, tal como sugerira Nietzsche ser a verdadeira tarefa da educação. Os professores, por sua vez, depois de dois anos de pesquisa e de reflexão sobre suas práticas de transmissão e de contato íntimo com as culturas juvenis cultivadas pelos alunos da escola, passaram a exigir maior autonomia para decidir sobre o conteúdo de suas aulas e os métodos de ensino.

O debate teórico ensejado por essas questões suscitadas pela pesquisa de campo também nos foi muito enriquecedor, assim como a leitura de Nietzsche e Bataille, que nos impulsionou a percorrer diferentes interpretações e confrontações teóricas, procurando, desse modo, levar a sério o perspectivismo nietzschiano. Acreditamos, ainda, que esta leitura aberta, inclusive, para novas interpretações, possa subsidiar um projeto de mudança “radical” a ser implementado no sistema público de ensino, se não quisermos perder a oportunidade de formar as novas gerações. Consideramos, nesse sentido, que o pensamento de Arendt a propósito da educação alinha-se aos críticos da modernidade e, embora se aproxime de pensadores irreverentes como Nietzsche, Marx e Kierkegaard, com suas reticências quanto ao poder de esclarecimento da razão, paradoxalmente, defende-a como condição de resistir às distorções que a ela se interpõem no mundo contemporâneo.

No entanto, quando no debate sobre a cultura e a tradição, salienta a importância do necessário mergulho na cultura grega clássica, reconhecendo sua “influência formativa permanente na civilização” ocidental e nela identificando as possíveis “operações de reviravolta” que se pode depreender se retomarmos o “princípio em um duplo sentido” (que interpretamos à luz da psicanálise freudiana como podendo significar o sentido antinômico suprimido do pensamento e da linguagem originária ao longo da história), apanhando os “opostos em cuja tensão se move a tradição”, aponta para um caminho não conciliador de

permanência na lacuna, entre o passado e o presente, como condição para repensar as bases de nossa civilização.

Este nos parece ser o ponto em que mais se aproximam os pensamentos de Arendt, Nietzsche e Freud – esse retorno às origens, como condição de refundar a razão e a própria individuação – embora cada um o faça a seu modo. Arendt e Nietzsche remetem-nos igualmente à importância dos gregos da antiguidade clássica como forma de garantir o fortalecimento e a soberania da cultura. No entanto, se, na primeira autora, encontramos a busca dos sentidos antinômicos como condição de se refundar as bases de nossa civilização; no segundo, os sentidos opostos se traduzem pela vivência dilacerante das tendências apolíneas e dionisíacas que não somente rompem com a individuação, como afirma Assoun (2008), mas prenunciam uma possível unidade restaurada (ou várias), além de induzir a uma reviravolta nos valores (a transvaloração dos valores), ao colocar em questão os princípios que os fundam.

Ou seja, encontramos em Arendt e em Nietzsche a premência do retorno às origens greco-romanas da cultura, retomando os opostos em que estas se fundam. No entanto, o chamado de Nietzsche, como vimos, caminha ao longo de suas obras em direção a uma dimensão mais arcaica, inconsciente e instintual, o que aparentemente o aproxima de Freud, na busca deste último dos sentidos suprimidos do pensamento e da cultura que estariam presentes nas formações oníricas e no pensamento inconsciente, de um modo mais geral. Em Nietzsche, essa busca se faz pela via estética cada vez mais associada ao campo dos valores, como forma de promover “a avaliação de onde procede o valor”, conforme sustentara Deleuze (s/d). Já para Freud, a preocupação se afasta do campo moral, no sentido de analisar os seus fundamentos, e se aproxima muito mais da possibilidade de reconstrução dos sentidos e afetos inconscientes, ora como forma de ampliar o campo da razão, ora em seu efeito de “cura” das neuroses ou mesmo dos males da civilização.

Mas, por que da aproximação de autores com orientações, que embora mantenham algumas “afinidades eletivas”, mantêm direções não coincidentes?

Nossa ideia foi traduzir na exposição desse trabalho teórico e de campo, o movimento do pensar “*après-coup*” – sustentado pela psicanálise, que entendemos como o modo de ressignificação próprio ao pensamento inconsciente, além de ser condição da (per)laboração (psíquica e histórica) – no sentido de percorrer os autores que nos forneceram as ideias *princeps* essenciais à construção teórico-metodológica de nosso trabalho de campo em torno de uma temática que se nos demonstrou tão complexa – ou seja, as condições para se refundar

a autoridade do professor, a partir de uma escuta atenta aos reclamos dos jovens de uma escola municipal de um bairro luxuoso de São Paulo, onde as contradições sociais são mais evidentes, considerando suas produções estético-culturais irreverentes. Daí termos invertido nosso percurso teórico em relação ao tempo de surgimento das teorizações de cada um dos autores envolvidos: de Canevacci a Bataille e Nietzsche; ou mesmo, de Freud a Nietzsche. Ressalte-se que este último foi tomado não apenas como fundante e precursor em relação ao pensamento daqueles, mas também capaz de renová-los no tempo presente.

De outro lado, optamos por autores, cuja teorização acerca da crise instaurada no âmbito da cultura ocidental fosse condizente com a realidade complexa de nosso objeto; ou seja, foram escolhidos dando-se primazia ao objeto, no sentido ressaltado por Adorno, em que o conceito é introduzido de modo a acompanhar o movimento histórico do objeto, mas não em detrimento do sujeito. Daí termos procurado apresentar nossa teorização a propósito da “trama e urdidura” formada pela cultura escolar e culturas juvenis, como forma de repensar a autoridade do professor, mantendo uma tensão crítica necessária a toda reconstrução teórica que se pretenda consoante às mutações do objeto – sobretudo em se tratando das culturas juvenis de protesto, cujo cerne, identificamos como sendo prenhe de hibridismos culturais dos mais diversos. Com isso, procuramos constituir o que se designou, segundo a teoria dos campos (do inconsciente) de Herrmann, como sendo a “prototeoria do sujeito”, que estivesse intimamente ligada a um método que foi se constituindo “na medida” dos sujeitos de nossa pesquisa, conformando-se às características dos mesmos. O recurso à etnografia do olhar, ou mais especificamente à “eróptica” de Canevacci, se deu nesse sentido, em sua delicada conjunção entre Eros e o olhar, que foge do campo de visão e vai em busca do cerne do campo vital – no caso, o que faz pulsar a escola, ou seja, os alunos, cheios de vontade de fazer história e, como vimos, de estetizarem por si mesmos. Mas, não sem contar com o olhar presente e confiante dos professores.

Perguntamo-nos se Massimo Canevacci quando contrapõe à razão ocidental o papel transformador das culturas juvenis, não estará dando voz a um sujeito há muito esquecido pelas velhas instituições europeias, incluindo-se dentre elas a escola – ou seja, essa nova classe de jovens com suas irreverentes manifestações culturais?

Uma contribuição importante dada por Massimo Canevacci consistiu no fato de ter enfatizado que o sentido do político mudou. Com isso, pareceu-nos sugerir que o sentido de autoridade também. De outro lado, as formas da contestação política não são as mesmas, passando menos pela oposição a autoridades estabelecidas, normas e interdições, e mais por

acompanhar os destroços “legados” pela mídia, por meio de uma linguagem que pudesse explodi-la por dentro, praticamente mimetizando-a, como o fazem algumas culturas juvenis denominadas pelo autor de eXtremas. Uma forma, a nosso ver, bastante irreverente e transgressora de promover o que chamamos de “ruptura de campo”, ou seja, capaz de promover a (re)abertura de significados e de possibilidades para o exercício da autoridade e da docência na escola. E para tanto, era preciso ceder à polifonia dessas culturas e construir um método capaz de traduzir suas diversas dimensões também de forma plural, como sugerira Canevacci.

Percorrer as ideias de Bataille, em particular suas concepções de experiência interior e de erotismo, nos pareceu fundamental. A experiência interior que o autor vincula à autoridade e que, por estar fundada no questionamento, é posta em questão continuamente, a qual nos pareceu ser a ideia mestra para se repensar a questão da autoridade do professor na escola. Portanto, uma experiência, fundada em uma forma de autoridade, que não se congela, abrindo-se invariavelmente a novos sentidos e que sugere uma verdadeira ruptura da separação sujeito/ objeto, de abertura ao outro: no caso, o outro de si representado por jovens alunos de uma comunidade, que em suas lembranças e produções estéticas, trouxeram uma história real e mítica para contar e, assim, refundar suas culturas (afro-indígenas), cujo universo, se nos demonstrou tão variado e rico.

Como foi salientado anteriormente, esta concepção implicava uma atitude metodológica que exigia dos professores-pesquisadores tamanho despojamento de valores que foi difícil sustentá-la, embora muitos deles tenham se aberto a uma transformação radical de suas concepções, ampliando-se, desse modo o campo de visão sobre o mundo que os cercava e no qual estávamos todos inseridos – professores, pesquisadores e alunos – embora ocupando posições sociais e de poder bem distintas.

O conceito de erotismo em Bataille aparece associado intimamente à fascinação pela morte no ser humano, dado o sentido de continuidade do ser nela envolvido. A fusão mortal dos amantes visa o impossível: a continuidade de seres descontínuos, daí a paixão amorosa ser fonte não apenas de felicidade, mas de grande sofrimento. Paradoxalmente, é o desaparecimento dos seres separados que é condição da gestação de um novo ser, sendo ele mesmo descontínuo.

Encontramos um ponto de apoio nessas ideias de Bataille para pensarmos, de um lado, o prazer dos adolescentes em colocar a vida em risco como forma de escapar muitas vezes de outro risco maior ainda representado pela fusão mortal (amorosa) com o outro como condição

de retomada de uma continuidade perdida (que segundo a concepção psicanalítica, referir-se-ia à perda do objeto primário de amor). Um imperativo, entretanto, fortemente alimentado, pela violência a que se encontram submetidos e condizentes com a descontinuidade e a ruptura, como ritmos a serem seguidos na sociedade contemporânea. De outro lado, perguntamo-nos em que medida o desejo de ter um filho ou mesmo a gravidez precoce frequentemente encontrados entre os adolescentes pesquisados, se não seria uma forma de romper com a fusão dos amantes, tão desejada e ao mesmo tempo tão mortífera e ameaçadora para a (re)criação de si mesmos, sobretudo em se tratando de jovens pobres moradores do entorno de um dos bairros mais ricos e luxuosos da metrópole paulistana.

Depreendemos ainda das leituras desconcertantes de algumas das obras de Bataille, uma ideia de homem moderno desesperançado, cuja dimensão, o autor pretendeu, como vimos, penetrar, experimentando ele mesmo o desespero envolvido em uma situação-limite, tomando-a como condição necessária do pensar filosófico. Uma compreensão da filosofia que aponta ser esta a condição para se proceder à crítica da modernidade – romper com os limites da razão. Ao mesmo tempo, apanha uma dimensão existencial muito próxima daquela experimentada pelos jovens *rappers* de nossa pesquisa, no sentido de não apenas viverem no limite, mas também pelo fato de adotarem uma estética musical que tende a mimetizar as situações limite que lhes são impostas como forma de denúncia e de poder pensar (filosoficamente, por que não?) sobre suas existências.

Chamou-nos ainda a atenção as reflexões de Bataille sobre o caráter transgressor e explosivo das orgias contidas nos rituais sagrados que apontam para algo próximo da fusão ilimitada entre os seres, para pensarmos, sob outro ângulo, a dimensão transgressora do *funk*. Este, com suas letras e ritmos orgiásticos, permite, por meio de uma vivência “estética extrema” do erotismo, liderada por jovens mulheres habitantes dos morros cariocas, que, assim, se apropriam de seus corpos eróticos e constroem suas subjetividades livres de preconceitos e da própria dominação masculina que pesa sobre elas.

Não se pode esquecer que Nietzsche, no qual se inspira em grande parte Bataille, em seus últimos escritos, como o *Crepúsculo dos ídolos* (2006b), propõe uma transvaloração de todos os valores e uma “razão restaurada”, apoiada no excesso, no vício e no luxo, por meio de uma estética baseada na “embriaguez apolínea” que confere potência à visão e na embriaguez dionisíaca que se faz expressar pela “força da representação e da imitação”.

O caráter afirmativo da visão dionisíaca de mundo exaltado por Nietzsche desde seus primeiros escritos, bem como sua “estética extrema” que se vê potencializada pela vontade

dilatada de poder (de afirmação da vida), nos foi essencial para identificar nas letras e ritmos do *rap* (do movimento *hip-hop* e do *funk*) a dor da “consciência excluída da sociedade” que, ao mesmo tempo, pareceu-nos suscitar, por meio de uma estética de novo tipo, um questionamento radical das bases em que se fundam os valores de uma sociedade e de uma escola, ainda bastante excludentes, a despeito das tentativas de universalização dos direitos sociais e do acesso ao ensino público.

Como vimos, ficou claro que, do mesmo modo como nasceu o *rap* e o *hip-hop* nos EUA como forma de contestação do jovem negro urbano, entre os alunos da escola, muitas de suas músicas e letras representavam um apelo para que os retirássemos do crime e do tráfico, oferecendo-lhes alguma perspectiva de “vida digna”. E o fizeram, seja pela construção de *raps* – cujas letras traziam mensagens que se situavam entre o lícito e o ilícito – seja por meio da dança *funk*, cujos ritmos eróticos e debochados sugeriam algo que também ficava no limiar entre a livre expressão erótica das jovens mulheres das comunidades periféricas das metrópoles e sua vulgarização instigada pela mídia. Pareceu-nos ser esta a condição de se recriarem e adquirirem “identidade”, como muitos deles sustentam em suas letras e, desse modo, afirmarem suas identidades negadas por uma sociedade desigual e excludente.

Observe-se que a(s) cultura(s) brasileira (s), embora tenham grande influência europeia, como existem outras culturas em sua fundação, muitas delas suprimidas de nossa memória histórica, seria necessário repensar o conceito de tradição, tal como concebido por H. Arendt, que a remeteu aos fundamentos da civilização grega. Daí se justifique o cultivo das origens afro-indígenas de nossa cultura, por parte de algumas das culturas juvenis por nós pesquisadas. É preciso observar, ainda, que a questão dos sentidos antinômicos ressaltados por Arendt estão presentes nas letras de *rap*, fazendo eco às canções de ex-escravos afro-indígenas e sertanejos, cujos lamentos e identidades foram suprimidos pela força – seja devido aos aldeamentos forçados do passado, seja pelas tentativas de homogeneização da língua e cultura brasileiras.

Ponderando sobre o papel fundamental da música na recriação e afirmação dos jovens por nós estudados, perguntamo-nos, inspirados em Nietzsche, sobre sua importância para tocar no que o filósofo designou como sendo “o cerne da força vital da humanidade”, ou mais especificamente no cerne da força vital da cultura escolar, que por meio de uma escuta e um olhar atentos às expressões culturais juvenis, com seus ritmos e letras de protesto, poderiam fazer ressurgir o “recalcado” da tradição afro-indígena brasileira, relegada, como vimos, ao esquecimento.

Acreditamos, nesse sentido, se considerarmos a escola como espaço de formação e de preparação da juventude para a vida pública, como defendera Arendt, que seria possível repensar a cultura escolar e a autoridade do professor a partir de uma “razão restaurada” pela música e a arte de protesto da juventude excluída das metrópoles brasileiras. E assim poder reconhecer a necessidade de se conferir espaço para uma formação escolar multiculturalista comprometida com a diversidade étnica e cultural.

Enfim, nossa tentativa, ao contrário de uma reconciliação forçada de autores e teorias não consoantes entre si, foi muito mais no sentido de provocar tensões, reabrir diálogos para se repensar em novas bases as diversas dimensões da cultura escolar, em particular das escolas públicas brasileiras. E como o faríamos? Oferecendo uma escuta e um olhar atentos às expressões estéticas juvenis, as quais, como vimos, vão muito além da reprodução de uma cultura popular massificada ¹⁷⁰.

¹⁷⁰ Não se pode esquecer, no entanto, o caráter reificador imprimido pela indústria cultural à música popular, denunciado e amplamente estudado por Adorno, quando de sua participação no *Princeton Radio Research Project*, desde os anos 30 do século XX, cujo principal responsável teria sido Paul Felix Lazarsfeld, com quem teria tido sérias divergências, conforme estudos realizados pela Prof^a. Dra. Iray Carone (mimeo, 2009). Ocorre que esta dimensão, embora tenha surgido com força em nossas intervenções em classe, não pode ser explorada mais amplamente na presente tese, uma vez que demos ênfase à dimensão estética criativa dos jovens *rappers* como condição de afirmação de suas existências nas metrópoles excludentes.

Referências bibliográficas

- ADORNO, T.W. (1951) *Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*. São Paulo: Ática, 1992.
- _____. (1956) Sociologia da arte e da música. IN: Adorno, T.W. e Horkheimer, M. (org.) *Temas Básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973, pp. 120-131.
- _____. (1958) *Filosofia da Nova Música*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.
- _____. (1966) *Dialectica negativa*. Madri: Taurus, 1975.
- _____. Sociology and Psychology (part I). *New Left Review*, 1967, 46, pp. 67-81.
- _____. Sociology and Psychology (part II). *New Left Review*, 1968, 47, pp. 79-97.
- _____. Por que é difícil a nova música. In: ADORNO, T.W. *Sociologia*: (Gabriel Cohn, org.). São Paulo: Abril Cultural, 1986.
- _____. *Théorie esthétique*. Collection d'esthétique, 21. Paris: Klincksieck, 1989.
- _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. *Currents of music. Elements of radio theory*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006 apud Carone, I. *A face histórica de 'On popular music'* (mimeo, 2009).
- _____. e HORKHEIMER, M. (1947) *Dialética do Esclarecimento*. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALMEIDA, M. I. M. de e EUGENIO, F. (orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- AMARAL, M. do. Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade: um texto perdido em suas sucessivas edições?, *Revista Psicologia USP*, São Paulo, 1995, v. 6, n. 2, pp. 63-84.
- _____. *O espectro de Narciso na modernidade: de Freud a Adorno*. São Paulo: Ed. Estação Liberdade/FAPESP, 1997.
- _____. Da arte do bem narrar à narrativa da análise: uma tarefa possível no mundo em que vivemos?, *Revista Percurso*, n. 28 -1./2001, pp. 35-40.
- _____. A adolescência na contemporaneidade: reflexões sobre a vida danificada. In: *Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2003, pp. 195-215.
- _____. *Projeto de pesquisa piloto para se pensar sobre políticas públicas de atenção à saúde mental do adolescente: uma articulação entre as dimensões sócio-educativa e terapêutica*, 2004.

_____. A atualidade da noção de 'regime do atentado' para uma compreensão do funcionamento-limite na adolescência: proposição de um debate sobre a constituição da subjetividade na pós-modernidade. In: *A psicanálise e a clínica extensa – III Encontro Psicanalítico da teoria dos campos por escrito*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, pp. 81-108.

_____. Apresentação à Edição Brasileira. In: *Novas problemáticas da adolescência: evolução e manejo da dependência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

AMARAL, M. do (org.). *Educação, psicanálise e direito: combinações possíveis para se pensar a adolescência na atualidade*. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2006.

_____. *Culturas juvenis X cultura escolar: como repensar as noções de tradição e autoridade no âmbito da educação? Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa “Melhoria do Ensino Público” da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo*. São Paulo: 2006.

_____. *Relatório Científico Parcial do Projeto de Pesquisa Culturas Juvenis X Cultura Escolar: como repensar as noções de tradição e autoridade no âmbito da educação? (FAPESP, outubro/2006 a setembro/2007)*. São Paulo: 2007.

_____. *Relatório Científico Final do Projeto de Pesquisa Culturas Juvenis X Cultura Escolar: como repensar as noções de tradição e autoridade no âmbito da educação? (FAPESP, outubro/2007 a setembro/2008)*. São Paulo: 2008.

_____. *El rap, el hip-hop y el funk: la eróptica del arte juvenil invade la escena de las metrópolis brasileñas*. IN: Anais da XI Reunión Nacional y IV Encuentro Internacional de Investigadores sobre Juventud. Centro de Estudios sobre la Juventud, Habana: 2009.

_____, ABBONDDANZA, L., NAKASHIMA, E., LEITE, S.C. Educação pública no Brasil: miopia ou hipermetropia?. *Jornal da USP*, Ano XXII, n. 799, de 23 a 29 de abril de 2007, pp. 10-11.

_____, et alli. *Uma etnografia do olhar em direção às culturas juvenis e étnicas: uma ruptura possível na cultura escolar?* In: Anais da 5ª Semana da Educação da FEUSP, 2007. Site: <http://www3.fe.usp.br/secoes/semana07/completos/mgt.swf> (Acessado em 09 de maio de 2008).

ANDRADE, E.N. *Movimento negro juvenil: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo*. São Paulo: 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da USP.

- ARALDI, C. L. Para uma caracterização do niilismo na obra tardia de Nietzsche. Cadernos Nietzsche, 5, p. 75-94, São Paulo, USP, 1998.
- ARAÚJO, M.C.A. *Vivências escolares de jovens de um bairro da periferia de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UFMG.
- ARENDT, H. (1954) *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992.
- ARISTÓTELES. *A Poética*. Trad. de Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1992.
- ARNAUD, A. et EXCOFFON-LAFARGE, G. *Bataille*. Paris: Ed. du Seuil, 1978.
- ASSOUN, P.-L. (1976) *Freud, la philosophie et les philosophes*. Paris: PUF, 2005.
- _____. (1980) *Freud et Nietzsche*. Paris: PUF, 2008.
- BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BANDEIRA, P. *A marca de uma lágrima*. São Paulo: Ed. Moderna, 1997.
- BATAILLE, G. Prefácio de Nietzsche, F. *Mémorandum*. Paris: Gallimard, 1945.
- _____. Prefácio de Sade. *Justine ou les malheurs de la vertu*. Paris: J.-J. Pauvert, 1950.
- _____. (1961) *Les Larmes d'Eros*, Paris: Pauvert, 1971.
- _____. (1928) *Histoire de l'oeil*. Paris: Gallimard, 1979.
- _____. (1943) *L'expérience intérieure*. Paris: Gallimard, 2004a.
- _____. (1954) *L'érotisme*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2004b.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- _____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- _____. *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- BEHRING, E.R. *Política social no capitalismo tardio*. São Paulo: Cortez, 1998.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: *Textos escolhidos de W. Benjamin, M. Horkheimer, T.W. Adorno, J. Habermas*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980, pp. 57-74.
- _____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. Tesis de Filosofía de la Historia. In: *Discursos Interrompidos I*. Madri: Ed Taurus, 1989, pp. 175-183
- BÉTHUNE, C. *Le rap - une esthétique hors de la loi*. 1ª ed., Paris: Éd. Autrement, 2003.
- _____, C. *Pour une esthétique du rap*. 50 questions. Paris: Klincksieck, 2004.
- BOSI, A. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, pp. 11-25.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999 apud CRUZ, L. *Medo e silenciamento no trabalho do professor*. FFLCH-USP, 2001 (Tese de Doutorado).

CAMACHO, L.I. *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes*. São Paulo: 2000. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da USP apud SPOSITO, M.P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 27, n.1, pp. 87-103, jan/jun.2001.

CANEVACCI, M. Diversidade nômade e a mutação cultural. In: TRINDADE, Azoilda e SANTOS Rafael (orgs.). *Multiculturalismo: as mil e uma faces da escola*. DP&A Editora. Rio de Janeiro: 1999.

_____. *Culturas eXtremas – mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. Rio de Janeiro: D.P. & A. Ed, 2005a.

_____. Eróptica: etnografia palpitante para um olhar díspar. *Revista IDE*, Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, v.41, p. 91-96, julho de 2005b.

CARONE, I. *A face histórica de 'On popular music'* (mimeo, 2009).

CERTEAU, M. *A cultura no plural*. São Paulo: Papyrus, 1995.

CODO, W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CONTIER, Arnaldo Daraya. *O rap brasileiro e os Racionais MC S*. In Proceedings of the 1th Simpósio Internacional do Adolescente, 2005, São Paulo (SP, Brazil) [online]. 2005 [cited 03 February 2006]. Available from World Wide Web: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100010&lng=en&nrm=iso>.

CORTI, A.P., FREITAS, M.V. de e SPOSITO, M.P. *O encontro das culturas juvenis com a escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

CRUZ, L. *Medo e silenciamento no trabalho do professor*. FFLCH-USP, 2001 (Tese de Doutorado).

DAMATTA, R. *Carnaval, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DELEUZE, G. *Nietzsche e a Filosofia*. Porto, Portugal, s/d.

DUARTE, R. Esquematismo e semiformação. *Revista de Ciências da Educação / Centro de estudos Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez/Campinas: Cedes, Vol. I, n.1, 1978, pp. 441-457.

_____. Sobre o constructo estético-social. *Revista Sofia*. Revista semestral de Filosofia do Depto. de Filosofia da UFES. Vitória: vol.XI, n. 17 e 18, 2007, pp. 239-263.

- DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor? *Revista Brasileira de Educação*, (5): 222-231, 1997.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123): 539-555, set/dez., 2004.
- DURKHEIM, E. *Moral education: a study in the theory and application of the sociology of education*. Ed. The Free Press, N.Y, USA, 1973.
- EURÍPEDES. As bacantes. In: *Eurípedes. Ifigênia em Áulis, As bacantes, As fenícias*. Trad. de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993, pp. 207-281.
- FACÓ, R. *Cangaceiros e fanáticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- FAURE, S. et GARCIA, M-C. *Culture hip-hop – jeunes de cités et politiques publiques*. Paris: Ed. La dispute/snédite, 2005.
- FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989 apud CRUZ, L. *Medo e silenciamento no trabalho do professor*. FFLCH-USP, 2001 (Tese de Doutorado).
- FERREIRA, M.S. *Poesia Popular Brasileira: Cordel, RAP e Repente*. Trabalho apresentado na VI Semana de Educação (FEUSP, 2008).
- FERRÉZ. *Capão pecado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- FEUERBACH, A. *Der vatikanische Appolo*. Leipzig, 1833 apud Nietzsche. *A visão dionisíaca do Mundo*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2005, p. 52.
- FEVORINI, L.F. *A autoridade do professor: um estudo das representações de autoridade em professores de 1º e 2º graus*. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1998.
- FREIRE, W. *As três Marias*. Recife: Bagaço, 2002.
- FREUD, S. (1895). *Sobre la justificación de separar de la neurastenia un determinado síndrome en calidad de ‘neurosis de angústia’* (Sigmund Freud, Obras Completas, vol. 3). Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001, pp. 85-115.
- _____. (1900). *La interpretación de los sueños* (primeira parte). (Sigmund Freud, Obras Completas, vol. 4). Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001.
- _____. (1905). *Tres ensayos de teoria sexual* (Sigmund Freud, Obras Completas, vol. 7), Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2001, pp. 109-224.
- _____. (1909). *Análisis de la fobia de un niño de cinco años (caso del pequeño Hans)* (Sigmund Freud, Obras Completas, vol. 10) Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2001, pp. 1-118.

- _____. (1910). *Sobre el sentido antitético de las palabras primitivas* (Sigmund Freud, Obras Completas, vol. 11). Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001.
- _____. (1911). *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico*. (Sigmund Freud, Obras Completas, vol. 12). Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2001, pp. 217-231.
- _____. (1913-1914). *Tótem y tabú* (Sigmund Freud, Obras Completas, vol. 13). Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001, pp. 1-164.
- _____. (1914) *Introducción del narcisismo*. (Sigmund Freud, Obras Completas, vol. 12). Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2001.
- _____. (1914). *Recordar, repetir y reelaborar* (Sigmund Freud, Obras Completas, vol. 12). Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001, pp. 145-157.
- _____. (1914). *Sobre la psicología del colegial* (Sigmund Freud, Obras Completas, vol. 13). Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001, pp. 243-250.
- _____. (1915). *La represión* (Sigmund Freud Obras Completas, vol. 14). Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001, pp. 135-152.
- _____. (1917). *Conferencias de introducción al psicoanálisis: 25ª Conferencia: la angustia* (Sigmund Freud, Obras Completas, vol. 16). Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001, pp. 357-375.
- _____. (1919). *Lo ominoso* (Sigmund Freud, Obras Completas, vol. 17). Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001, pp. 215-251.
- _____. (1920). *Más allá del principio de placer* (Sigmund Freud, Obras Completas, vol. 20). Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001, pp. 1- 62.
- _____. (1926). *Inhibición, síntoma y angustia* (Sigmund Freud, Obras Completas, vol. 20). Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001, pp. 71-164.
- GAGNEBIN, J.M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- GIACOIA Jr., O. *Labirintos da Alma: Nietzsche e a auto-supressão da moral*. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 1997.
- _____. *Nietzsche: Perspectivismo, Genealogia, Transvaloração*. Cult (São Paulo), São Paulo, v. 37, p. 45-51, 2000
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.
- GOLDMAN, L. et ADORNO, T.W. Discussion extraite des actes du Deuxième Colloque International sur la Sociologie de la Littérature, Royaumont. In: *Hommage à Lucien Goldman - Lucien Goldman et la Sociologie de la Littérature*. France, Éditions de L'Université de Bruxelles, 1974, pp. 33-50.

GONÇALVES Filho, J.M. Passagem para a Vila Joanisa: uma introdução ao problema da humilhação social. São Paulo, Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1995.

GORGULHO, G.S. et alli. *A Bíblia de Jerusalém*. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e Paulus, 2000, p. 1185.

GORZ, A. Técnicos, especialistas y lucha de clases. In: *Cuadernos de Pasado y Presente*, nº 32. México: 1977, p. 176 apud CRUZ, L. *Medo e silenciamento no trabalho do professor*. FFLCH-USP, 2001 (Tese de Doutorado).

GUARESCH P.; JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, A.M. *Escola e violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: 1984. 183p. Dissertação (Mestrado) – Fac. de Educação da PUCCAMP apud SPOSITO, M.P. *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 27, n.1, pp. 87-103, jan/jun.2001.

_____. *A depredação escolar e a dinâmica da violência*. Campinas: 1990. 471 p. Tese (Doutorado) – Fac. de Educação da UNICAMP apud SPOSITO, M.P. *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 27, n.1, pp. 87-103, jan/jun.2001.

GUINSBURG, J. *Nietzsche no Teatro*. In: NIETZSCHE, Friedrich. *O Nascimento da Tragédia, ou Helenismo e Pessimismo*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 155-171.

HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HEIDEGGER, M. *Nietzsche* (Vol. I e II). Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2007.

HELLER, A. *Aristóteles y el mundo antiguo*. Barcelona, Ed. Península, 1983.

HERRMANN, F. L'Attentat. *Cahiers Confrontation – Accident*, Printemps. Paris: vol. 7, 1982, pp. 35-43.

_____. Interpretação: a invariância do método nas várias teorias e práticas clínicas. In: FIGUEIRA, S.A. (org.). *Interpretação: sobre o método da psicanálise*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1989.

_____. *Andaimes do real: o método da psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. *O divã a passeio: a procura da psicanálise onde ela não parece estar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

_____. *Psicanálise da crença*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

- _____. *Introdução à teoria dos campos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- HERSCHMANN, M. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.
- HOBBSAWM, E. *A era dos extremos – o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1996.
- IGLECIAS, W. Impactos da mundialização sobre uma metrópole periférica. *Rev. Bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 17, n. 50, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000300004&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 20 2008. doi: 10.1590/S0102-69092002000300004.
- JEAMMET, Ph. Adolescência: espelho da sociedade. *Revista IDE*, vol. 41, 2005a, pp. 138-143.
- _____. *Novas problemáticas da adolescência: evolução e manejo da dependência*. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2005b.
- JEAMMET, Ph. e CORCOS, M. *Évolution des problématiques à l'adolescence: l'émergence de la dépendance et ses aménagements*. Paris: Doin, 2001.
- JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCH P.; JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- JUNQUEIRA Filho, L.C.U. *Perturbador mundo novo: história, psicanálise e sociedade contemporânea, 1492, 1900, 1992*. São Paulo, SP: Escuta, 1994.
- JUNQUEIRA, C. & MULS, L. O processo de pauperização docente. *Rev. Contemporaneidade e Educação*, v.2, n.2, set., p. 130-142, 1997 apud CRUZ, L. *Medo e silenciamento no trabalho do professor*. FFLCH-USP, 2001 (Tese de Doutorado).
- KANT, Emmanuel. (1786) *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução de Paulo Quintela. Porto: Porto Editora, 1988.
- KRISTEVA, J. *As novas doenças da alma*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1997.
- LAFER, C. Da dignidade da política: Hannah Arendt. In: Arendt, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992, pp. 9-27.
- LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.-B. *Vocabulário da Psicanálise*. S.P, Ed. Livraria Martins Fontes, 1985.
- LAPLANCHE, J. Masochisme et la théorie de la seduction generalisée. In: *La révolution copernicienne inachevée*. Paris: Aubier, 1992.

- LATERMAN, I. *Violência e incivilidade na escola*. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2000 apud SPOSITO, M.P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 27, n.1, pp. 87-103, jan/jun.2001.
- LEBRUN, Gérard. *Obras incompletas*: (Friedrich Nietzsche). São Paulo: Nova Cultural, 1983.
- LEIRIS, M. "Von dem unmöglichen Bataille zu den unmöglichen Documents (Do Bataille impossível à impossível Documents) (1963). In: *Das Auge des Ethnologen (O olho do etnólogo)*. Frankfurt an Main, 1981, p. 75 apud HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 297.
- LIBÂNEO, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *Ande*, v.3, n.6, SP, 1983, pp. 1-12.
- LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2002.
- LIPOVETSKY, G. (1983) *L'ère du vide: essays sur l'individualisme contemporain*. Paris: Gallimard, 1993.
- _____. *Les temps hypermodernes*. Paris: Grasset, 2004.
- _____. *O império do efêmero – a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- LO DUCA, J. M. Préface. In: Bataille, G. *Les Larmes d'Eros*, Paris: Pauvert, 1971.
- LYOTARD, J-F. *The Postmodern Condition: a Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- MAAR, W.L. Materialismo e primado do objeto em Adorno. *Trans/Form/Ação* [online]. 2006, vol.29, n.2 [cited 2009-09-17], pp. 133-154 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732006000200011&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-3173. doi: 10.1590/S0101-31732006000200011.
- MACHADO, R. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- MAFFESOLI, M. *No fundo das aparências*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- MARTON, S. O homem que foi um campo de batalha. In: Nietzsche, F. *O Anticristo*, São Paulo: Ed. Martin Claret, 2005, pp.11-19.
- MELO SOBRINHO, N.C. A Pedagogia de Nietzsche. In: *Escritos sobre Educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Ed. PUC-Rio, Ed. Loyola, 2ª ed., 2004.
- MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1971.

- MÜLLER – LAUTER, W. *A doutrina da vontade de poder em Nietzsche*. Tradução de Oswaldo Giacóia. São Paulo, Annablume, 1997.
- MUSIL, R. (1938) *O homem sem qualidades*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- NAKASHIMA, E.Y. *Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo*. São Paulo: 2009. 248 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da USP.
- NIETZSCHE, F. (1872). O nascimento da tragédia no espírito da música. In: *Os pensadores. Obras Incompletas/F. Nietzsche*. Seleção de textos de Gérard Lébrun. 3ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1983a, pp. 5-28.
- _____. (1886). Para além do bem e do mal – prelúdio de uma filosofia do porvir. In: *Os pensadores. Obras Incompletas/F. Nietzsche*. Seleção de textos de Gérard Lébrun. 3ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1983b, pp. 267-294.
- _____. (1872) Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. In: *Escritos sobre Educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Ed. PUC-Rio, Ed. Loyola, 2ª ed., 2004a, pp. 41-137.
- _____. (1888) *Humano, demasiado humano – um livro para espíritos livres*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2004b.
- _____. (1870) A visão dionisiaca do mundo. In: *A visão dionisiaca do mundo e outros textos de juventude*. São Paulo: Martins Fontes, 2005 a, pp.3-44.
- _____. (1870) O drama musical grego. In: *A visão dionisiaca do mundo e outros textos de juventude*. São Paulo: Martins Fontes, 2005b, pp.47-70.
- _____. (1870) Sócrates e a tragédia. In: *A visão dionisiaca do mundo e outros textos de juventude*. São Paulo: Martins Fontes, 2005c, pp. 71-93.
- _____. (1888) *O anticristo*. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2005d.
- _____. (1887) *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006a.
- _____. (1888). *Crepúsculo dos ídolos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006b.
- _____. (1886) *O nascimento da tragédia, ou Helenismo e Pessimismo*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2008a.
- _____. (1886) *Além do bem e do mal*. Tradução, notas e posfácio. Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008b.
- NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: Almeida, M.I.M. de. *Culturas jovens – novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006, pp. 105-120.

- OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ.Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127 – 1144, set./ dez.2004.
- ORTIZ, R. *A moderna tradição brasileira – cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.
- PACHECO, J. *A chegada de Lampião no inferno*. [S.I.: s.n., 19—]. 8 p.
- PARENT, E. Christian Béthune. *Revue L'Homme*, Musique, 174/2005, pp. 319-321.
- PIAGET, J. *O julgamento moral da criança*. Editora Mestre Jou, São Paulo: 1977.
- _____. *Para onde vai a educação?* Editora José Olympio, Rio de Janeiro: 1991.
- PLATÃO. *A República*, Atena Ed., 1956.
- PROJETO CASULO. *Perfil dos jovens das Comunidades do Real Parque e Jardim Panorama*. São Paulo: ICE, 2008.
- _____. *Uma metodologia para formação de jovens pesquisadores - observatório de Jovens Real Panorama da Comunidade*. São Paulo: ICE, 2005.
- ROCHA, J. et alii. *Hip-hop – A periferia grita*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2001.
- RODRIGUES, M.L. *Sociologia das profissões*. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.
- RODRIGUES, T.K. *A metamorfose de jovens lideranças que querem ser professoras: como a escuta analítica propicia a potência crítica da práxis*. São Paulo: 2008. 212p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da USP.
- ROSTAND, E. *Cyrano de Bergerac*. São Paulo: Ed. Scipione, 2002.
- SANTOS, B.S. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10ª ed. São Paulo: Cortez; 2005. Cap. 8, p. 187-226.
- SCHOPENHAUER, A. *El mundo como voluntad y representación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica-Círculo de Lectores, 2005. Libro I.
- SCHUTZ, A. *Fenomenologia e Relações Sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- SCHWARZ, R. *Duas meninas*. São Paulo: Cia. das Letras, 1977.
- _____. *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Ed. Duas Cidades, 2000.
- SENNETT, R. *A corrosão do caráter – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 2001.
- SOARES, L.E., BILL, MV, and ATHAYDE, C. *Cabeça de porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- SOUSA, M.A. Introdução ao O Anticristo de Nietzsche. In: Editora Martin Claret. (Org.). *O Anticristo*. 1 ed. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

SOUZA, P.C. Posfácio. In: NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SPOSITO, M.P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 27, n.1, pp. 87-103, jan/jun.2001.

TOURAINÉ, A. *Critique de la modernité*. Paris: Fayard, 1992.

VARGAS, H. *Hibridismos musicais de Chico Science & Nação Zumbi*. Cotia, Intervenção Editorial, 2007.

VATSYAYANA. *Kama Sutra*. Porto Alegre, L&PM, 2006.

VELHO, G. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, M. I. M. de e EUGÊNIO, F. (org.). *Culturas jovens – novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, pp. 192-200.

WEBER, M. Los tipos de dominación. In: *Economía y Sociedad*, vol. I, Editora Fondo de Cultura Económica, México, 1944.

ZELCER, M. Novas lógicas e representações na construção de subjetividades: perplexidade na instituição educativa. In: Amaral, M (org.). *Educação, psicanálise e direito: combinações possíveis para se pensar a adolescência na atualidade*. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2006, pp. 101-132.

Vídeo (DVD)

A GUERRA DO FOGO. La guerre du feu. Direção: Jean-Jacques Annaud. Belstar Productions, Ciné Trail, Famous Players, International Cinemedia Center, Royal Bank, Stéphan Films. Canadá-França-EUA, 1981. São Luís: Lume Filmes, 2007. DVD (100 min.), color.

CIDADE DE DEUS. Direção: Fernando Meirelles, Katia Lund. O2 Filmes e VideoFilmes. Brasil, 2002. São Paulo: Imagem Filmes, 2002. DVD (130 min.), color.

LAVOURA ARCAICA. Direção: Luiz Fernando Carvalho. Video Filmes. Brasil, 2001. Barueri: Europa Filmes, 2005. DVD (171 min.), color.

MENINAS. Direção: Sandra Werneck. Cineluz Produções Cinematográficas. Brasil, 2005. Videofilmes, 2006. DVD (71 min.), color.

SOU FEIA, MAS TÔ NA MODA. Direção: Denise Garcia. Imovision. Brasil, 2005. Imovision, 2007. DVD (61 min), color.

EDUCAÇÃO SEXUAL: métodos anticoncepcionais. Sao Paulo: SBJ produções, 1995. 1 videocassete, (30 min), VHS, son., color.

CD de Música

RACIONAIS MC'S. Vida Loka (Parte II). In: Sobrevivendo no inferno. Manaus, [Brazil]: Zambia Fonográfica, 2002.

Anexos

Anexo I

Realidade, não fantasia

(Rap composto por alunos da 8ª C da EMEF José de Alcântara Machado – a grafia original foi mantida)

As vezes pra vencer na vida é preciso ser agressivo
Somos grupo elementos pensamentos positivo
Nosso governo é sinistro e só quer ganhar dinheiro
Aqui os mano não se ilude aqui os mano é brasileiro
Por isso eu te falo com muita convicção
O crime é pra quem é e não serve pra mim não
É inadmirável uns trutas da quebrada
Fazendo 157 ou seja assalto a mão armada

A falta de emprego e compreensão
Transporta o pivete pra uma vida de ladrão
A falta de emprego e compreensão
Mata os sonhos da pessoa e joga dentro do caixão

Muito zé polvinho errado e cheio de ganância
Somos manos de direito e ainda temos esperança
Fizemos essa letra com força de vontade
Só queremos expressar um pouco da realidade
Hoje em dia quem é quem isso é o que importa
A lei do mata-mata é o poder que abre as portas
Essa é a lei de satanás quem não têm respeito faz
Com uma arma na cintura você vê quem pode mais

Não quero ser mais um muleque, irmão da vida do crime

Levantei minha cabeça e agora sinto firme
Muitos jovens hoje em dia nessa pura fantasia
Se envolvendo com o crime pra vencer seu dia a dia
A vida é tipo assim truta uma selva de bicho
Por isso tudo o que for fazer de bom faça com capricho
A 1000 por hora vejo bater meu coração
Já vi muita gente ruim gente que mata sem perdão
Um salve eu vou deixar pros manos da quebrada
real parque panorama é ZONA SUL que se enquadra
Mano eu falo pra você então, sem tumutua
Aqui é ZONA SUL maluco chega de vagar...

Anexo II

Professores na Comunidade Carente: a dura realidade de uma clientela

Silas Corrêa Leite / 20 de Outubro de 2007

Para Marcos Correa Costa (Dirigente da ONG SOS Juventude)

Você entra e sai de uma escola pública para outra, começa o difícil dia letivo aqui e termina ali, na periferia entregue ao deus-dará, entre um apressado cafezinho e uma aula, entre uma bala de hortelã para matar a fome e um copo de água sem gelo para matar a sede, às vezes mal tem tempo de se socializar inteiro e completo mesmo, de se inteirar mesmo da dura realidade de cada um. Você está acostumado a lutar, a correr, a se matar dando tantas aulas, com tantos inumanos e sofríveis acúmulos até, e nessa rotina cotidiana será que um bendito dia você já parou pra pensar "que aluno é o aluno meu"; a que tipo de comunidade escolar sirvo, a que clientela estou me dando em coração em mente; meu sacrifício pessoal, referência de tantos alunos? Pare e sinta.

Não é fácil, colocar a mente pra funcionar nesse sufoco todo, pedir para o coração sentir a resistência e aliviar tensões, descansar o giz e o apagador sobre a mesa de trabalho, dar-se um tempo a partir de se situar no crivo de um humanismo de resultados, repensando o próprio fito de você ter sim uma missão, um dom, um senso altamente profissional, nesse árduo trabalho de regência de aulas, e, um belo dia você pára sim, dá-se um tempo: – Meus Deus! O que é que eu estou fazendo aqui! Melhor: vamos romantizar? – Belo sol de primavera ardendo no lombo da tarde, você ali com seus braços de palha carregando bolsa cheia, livros usados, giz, apagador, lições, trabalhos para corrigir, conteúdos, diário de classe – teus ombros suportam o mundo (e ele não pesa mais do que a mão de uma criança) – cantou o Poeta Drummond – e então você dá um stop! Olha-se. Aprecia o entorno. Sente-se alma nua naquele espaço e ao seu redor tantas crianças alvissareiras, "teens", energias, viços, jovens-livros-abertos, uma enorme RESPONSABILIDADE. O que você fizer a esses alunos, eles farão à sociedade, ao futuro. Êpa! Cadê a sua rebeldia nessa hora? O direto de ser rebelde agora, meu amigo, é do aluno, não seu, não é esse o seu foro, seu espaço de luta é sindical é mobilização (condições de trabalho, salário, classes lotadas) num outro lugar. O lugar em que você está é um canteiro, campo de trabalho, talvez aqui e ali, por assim dizer, um espaço

minado, mas é a sua profissão, você tem que prosseguir... você vai se aposentar dando aulas, já pensou?

De repente, entre a lousa e o apagador, entre o sufoco e a correria, entre a loucura de seu ofício de trabalho – professar aulas – você se dá conta de que, sim, faz por amor, de alguma maneira mas faz. E então você sem querer até, de repente delicado toca um aluno. Ele olha pra você. Sorri pra você. Responde qualquer coisa no mesmo jogo. Pergunta: - Tudo bem com a sra, professora. Ou, aquela “Maria cebola” inquieta, briguenta, atijada, as vezes meio rude até, no mesmo contexto olha pra você solta o verbo limpo e lindo: – Sabe, Profe, eu adoro o sr.

"Salve lindo pendão da esperança..."

Você não cabe em si. E você caiu em si. E você quer chorar, quer sorrir, quer plantar bananeiras, quer soltar borboletas, quer gritar "eu adoro isso aqui que estou fazendo feito uma louca pirada" – mas você não diz, você pirou de vez mas não pode explicitar, você precisa se controlar ou vão dizer que é hormônio atijado. Tudo o que num minuto antes era árduo trabalho, barra pesada, agonia, dor, janela chata entre uma aula e outra, e você ali, comovida, tocando seu coração, olhando o aluno-filho, o aluno-sobrinho, podendo se sentir altamente humana e nem tanto assim adultizada. Tem dias que não cabemos em nós...

Você tem altos picos de ser altamente profissional... mas você é humano, você é gente... você já foi criança arredia, peralta rebelde sem causa, agitadora e agora ali, entre a cruz e a luz, entre o giz e o apagador, se perguntando: o que é que eu vou fazer disso? Ou, melhor, poetando: o que é que eu vou fazer de mim, depois de tudo o que reger aulas fez de mim? Reflexões. Há dias que a primavera é dentro de nós.

Mas, nesse enfoque, nesse raciocínio, pinta um clima. Alguém propõe visitar um dia a comunidade carente. Alguma colega louca ou professora nova talvez, sonhadora. Você se assunta. Você pensa logo em que roupa vestir, o que levar, tem preocupação, pinta um medo também; será que eu devo? Por quê? Pois é: caia na gandaia. Nada como um dia depois do outro. Missão impossível? Pense, reflita.

– Se você pudesse, quem sabe um dia, ver um filminho da mãe do aluno saindo para trabalhar de madrugada. O sufoco, o ônibus lotado, as impropriedades do percurso, a marmita, os desaforos, as humilhações. Humildade é pouco. O ganho que é pouco, a luta que é dez vezes pior do que a sua luta. Se você soubesse quanto resistem... e depois a volta pra casa o

mesmo inferno. Pior: o que eles esperam no retorno ao lar? Os filhos carentes pedindo um afeto, um olhar, um prato de comida, quase nada entre barracos de uma sociedade anônima, entre mansões e cortiços, entre barracos e câmaras de segurança, contrastes sociais, riquezas impunes, lucros impunes, propriedades-roubos e a favela ali, sim, porque é na favela que a mãe de seus alunos mora. Moram? Eles preferem Comunidade... de comunitário... e comungam a dor... sobreviver é tudo o que se quer...

Não é fácil. Se você pudesse assistir a uma fita sobre a dura realidade de cada aluno, será que você se daria mais; seria diferente? Então você um dia sai de seu meio escolar tudo arrumadinho, sai de sua escola bonitinha e enfeitada (para você – para os alunos pode ser fria e de branqueadas paredes vazias), e seguindo um projeto de ocasião vai com a turma toda de educadores, num sábado de sol aberto e forte, descendo a ladeira, com um amigo e colega de trabalho membro da comunidade carente servindo de guia, de cicerone, então você tira o pé do asfalto e sabe que vai pisar outras realidades a partir de sequelas históricas.

Então você anda alguns poucos metros, medindo aqueles prédios ricos, saindo da segurança dos muros escolares, e vai vendo pessoas humildes, reconhecendo parecenças com alunos e familiares, você desconversa, mas o coração está forte no peito, você começa ver outros horizontes, além de ponte rica, do prédio nobre, do condomínio de luxo, das arrumações arquiteturais todas. E se questiona. – Será que precisa pedir licença para algum líder para entrar? Será que de dia é mais tranquilo? Será que vão respeitar você? Será que vão compreender tal visita? Você segue andando. Desconversa. Olha pra trás. Terrenos abandonados. Muros caídos. Grades. Alarmes, cães, crianças vadiando aqui e ali, pensa num filme que assistiu e agora é como se estivesse dentro de um filme. Cidade de Deus? Cidade dos Homens? Paraíso Tropical? Que lugar é esse? Pois é: a dura realidade dói. Não parece que você está dentro do Brasil, não é? Pelo menos um Brasil que você conhece, está acostumado. Esse é um outro país... A periferia de uma Sampa da força da grana que ergue e destrói coisas belas... sabe a canção? Pois agora não é canção. Você leva um soco no íntimo. Você pisa o chão de brasileirinhos, excluídos sociais... a plebe ignara... quem eles pensam que são? Os descamisados, os miseráveis, os que estão na ponta de baixo da pirâmide da tal (neoliberal, globalizada) da tal nova ordem econômica mundial...

Vamos, pegue na mão da realidade que vai emergenciar; tome assento nessa andação Brasil adentro, peça licença pra sua sensibilidade, sinta o ar, o mesmo sol, o mesmo clima seco, só que agora a sua pose nesse novo contexto. Ande, não pare, só pense, só sinta... Aquelas pessoas parecem com você, mas são mais humildes. Olham pra você. Crianças.

Cachorros. Cheiro de fritura diferente no ar. Uma música aqui... outra ali... então você passa em frente a tantos barracos (então é assim?). Qual é o portão? Qual é a entrada? Há uma senha? Dor. Caminhos, descaminhos, você fica sem jeito, pois é, aqui, uma lousa e um giz é quase um céu. Aqui um professor é quase um documentador, em peso, do real, sobre a qual nem sempre os livros informam. Sinta-se em casa. Então o amigo que vai com você, chefiando a visitança, abraça uma bonita criança que corre arredia por ali... Quem é esse menino, você pergunta tentando um diálogo no improvisado da emoção empacada. Então descobre que é filho dele. E o abraço é forte. E a realidade está ali: casas, quase casas, barracos, quase barracos, construções de alvenarias, entre um começo aqui e ali, uma casa encostada na outra, vielas, becos, cortiços, bibocas, onde passa um nem sempre passam três, você segue, a intimidade nua e crua de uma cozinha-quarto, de uma janela-rio, de um esgoto-rua, de uma parede-pessoa, intimidades abertas, a dor íntima de cada um exposta no varal da dura realidade. Comunidade comunitária comungando a sobrevivência... Você tenta assoviar. Não há som que soe na sua emoção agora. Você tenta soar um cumprimento, quando na curva da humilde ruela surge um ilustre desconhecido como se tivesse (e está) no quintal comunitário dele. E está. E você segue a turma. Professores. Alunos da USP. Seres humanos. Você vai ficando mais seguro aos poucos, roupas no varal, quase não cabe por inteiro ali, na próxima curva, o imponderável, o papo, o inusitado, as pessoas comendo, jogando, aqui e ali uma possível talvez ex-aluna, aqui e ali um possível talvez futuro aluno, aqui e ali talvez uma futura ausência, morte, bala perdida, história triste... Você segue, você é forte, duro na queda, então o cicerone aponta um colega do bairro; cumprimenta de um jeito diferente, usa uma linguagem que você não compreende inteira, os barracos são de zinco, as portas estão abertas, e, talvez, num segundo imagina um antigo samba de Paulinho da Viola a soar na sua memória meio aburguesada dizendo que "a dor da gente não sai no jornal"...

Você segura na emoção, anda em grupo; o rapaz que norteia a andação da visitança mostra a arquitetura de um prédio que é um projeto, diz de ONGs, diz de planos para o futuro, então você encontra um amigo que tem afinidades ali, você entra no esqueleto do prédio e de longe vê a ponte chique que de Sampa quer imitar Los Angeles e deve sair na próxima propaganda política enganosa neoliberal, mas você entra no prédio, quase um clube na curva da quebrada, ali, crianças, jovens, gente mestiça, parda, negra, quase negra, e você acena, cumprimenta na medida do possível, sonhos, fotos, jornais, tudo amontoado, você está na célula de uma comunidade, no coração de uma favela, no âmago da dor brasileiríssima, ao longe (e tão perto) a marginal, a ponte, do outro lado do rio um shopping, um túnel, uma

cidade alheia àquela realidade que você sente, pisa, sofre, vai aprender a recompor de alguma maneira dentro de você... Quem é você agora? E se fosse com você? Ordem e progresso.

Você ouviu falar... você ouviu dizer... você soube de mortes, crimes, perdas, sequelas do crime organizado ou não... e agora você está ali e essa lição você não aprendeu em nenhuma faculdade. Todos conversam. Risos tímidos. Você é um estranho no ninho. Que país é esse? Você é um estranho pra você mesmo, meu Deus. Rock, hip-hop, forró, temperos com cheiros bem diferentes, pessoas tristes, algumas passam e sorriem, mas estão com pressa, é sábado mas sobreviver não é apenas um dia preto na folhinha do calendário. Os jovens que foram seus alunos, ou que abandonaram a escola, agora num espaço limitado e seco, cru e nu, dançam pra você, a dança da rua, a dança negra, a dança como válvula de escape, a fuga. A dança deveria ser alegre, mas você só vê a tristeza... Você nunca se viu de uma tristeza diferente assim, uma tristeza social... E você no miolo da dor. Alguém fotografa. Preto e branco. Alguém filma o colorido daquele pedaço de lugar. Registro. Documento. Brasil real. Real Parque. Morumbi. A comunidade carente agoniza mas reage, se habilita. Se organizam em grupos politizados, reagem, é tudo o que ela, a comunidade carente tem; reagir, contestar, correr atrás... os insensíveis do poder, sabem? Agora você é testemunha viva, a se levar consigo por onde for, outra escola, a mesma escola, regência de aula, comunidade carente... conteúdo, afeto, toque, alunos-filhos, alunos-cidadãos... e você sendo talvez a única esperança deles, os filhos deste solo...

Você saiu o mesmo quando entrou, desta visita? A dura realidade de uma clientela que é sua, que é da sociedade que é de todos nós. Amanhã, segunda-feira, no começo de um dia letivo a mais, você será um professor diferente, sabendo como essa gente vive, imaginando o que essa gente passa, pensando como essa gente é discriminada, sacando como essa gente até que é boa pelo que tem de herança a partir de uma dívida social que veio desde a libertação de escravos que libertou, mas não indenizou, do golpe de 64 que não bancou uma reforma agrária com medo do comunismo, ou do que um funesto plano econômico bancado por um ex-sociólogo e ex-ateu facultou aos pais num sequestro de sonho? Esse seu olhar novo, para essa comunidade carente, talvez reflita em suas próximas aulas ou não, em sua intermediação na hora do conflito em classe, e, talvez até, você registre no seu diário de classe, numa área à parte, que num sábado foi visitar a comunidade escolar. O que você vai fazer disso é com você. O que você sentiu, pensou, vai utilizar a favor dos fracos e oprimidos, é uma reflexão pessoal, só sua, do que você viu, sentiu, sacou, refletiu. Mas não fácil. Se não foi pra você, assim de cara, também não é fácil pra eles que vivenciam isso dia e noite. Parafraseando

Guimarães Rosa, Mestre é quem, de repente, toca a ferida do Brasil Real. Eric Hobsbawm, em "A Era dos Extremos" disse: "Não nos desarmemos, mesmo em tempos não satisfatórios. A injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não ficará melhor por conta própria".

Anexo III

Questionário para os alunos

EMEF José de Alcântara Machado

1º nome: _____ Série: _____ Idade: _____

Bairro: () Real Parque () Jardim Panorama () Paraisópolis

() Outros. Qual? _____

1. Em que cidade você nasceu? E os seus pais?
2. Descreva sua família. Como é seu relacionamento com seus pais?
3. O que a escola representa para você hoje?
4. Quais as dificuldades que você enfrenta no mundo de hoje?
5. Quais os movimentos culturais presentes em sua comunidade? Com quais deles você se identifica?
6. Você participa de algum destes movimentos? De que forma?
7. Que cantores ou grupos musicais você mais gosta? Cite uma frase ou trecho de música que mais chama a sua atenção.
8. Você conhece os Pankararus? O que sabe sobre eles?
9. O que você conhece sobre a cultura negra?
10. Nessa escola, você encontra espaço para se manifestar culturalmente? Como? Caso contrário, o que você sugere?
11. Quais mudanças você sugere para que a escola melhore?
12. Como você imagina seu futuro? Tem algum objetivo na vida?
13. O que você pode fazer para atingir esses objetivos?
14. Como o professor e a escola podem contribuir para o seu futuro?

Anexo IV

SÍNTESE DA PESQUISA

Origens e organização familiar

Origens

1. Reatando os laços familiares: a maioria deles conhece muito bem as origens de suas famílias (Nordeste). Embora distante de suas famílias, estão retomando o contato com eles por meio do *orkut*;
2. Embora a maioria das famílias seja do Norte e do Nordeste, encontramos membros da comunidade de outras regiões, como: Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso e São Paulo;
3. Cerca de metade dos alunos nasceram em São Paulo. E os demais do Norte, do Nordeste e de Minas Gerais.

Observação: o fato de eles serem imigrantes das mais variadas regiões do país pode estar gerando uma atomização dos indivíduos de metrópole. Há aqui uma noção de desenraizamento podendo ser subjugados a uma cultura de massa dominante.

Organização familiar

1. A família mudou: o núcleo familiar não é mais o mesmo. Muitas vezes, a mulher é levada a assumir sozinha o sustento do lar, o cuidado e a educação dos filhos. A imagem paterna, devido a sua ausência na família, é vivida como algo tão distante a ponto de se apagar da memória do jovem a própria origem paterna. Sem o marido para compartilhar a educação dos filhos, um irmão mais velho tenta ocupar o lugar da autoridade, mas é rechaçado pelos irmãos, gerando, muitas vezes, uma situação muito conflituosa na família. Muitos moram todos juntos na mesma casa; pais, avós, primos, tios, irmãos ou mãe e filhos de diferentes pais (muitas vezes, fruto de uma recomposição familiar com o resultado de uma migração associados aos laços arcaicos da família ampliada). Notou-se a

importância de um relacionamento mais firme e positivo do pai com a família e principalmente diante dos filhos homens;

2. Somos humildes, porém unidos – esta era uma frase recorrente entre os alunos para expressar sentimentos, como: solidariedade na alegria e na tristeza entre os seus e na comunidade. Em meio a tantas diferenças sociais existentes no bairro, os alunos valorizam a sua união. Em suma, uma família alegre e trabalhadora;
3. Os novos vínculos familiares entre pais, mães, padrastos e madrastas podem trazer uma segurança para todos, por vezes, ocasionando conflitos;
4. Alguns alunos demonstraram uma compreensão e uma maturidade muito acima do esperado nesta faixa etária, sobretudo quando se referem à responsabilidade que pesa sobre suas mães;
5. Os jovens reclamam muito da forma como são criados pelos pais, que acabam dando a mesma educação rígida que tiveram em sua infância. O conflito, quando se expressa, é com a mãe ou com os irmãos. Já com o pai para evitar conflitos, não o enfrentam.

As escolas e as suas representações

1. “A escola é tudo... o que podemos ter”. A escola não oferece tudo o que os adolescentes necessitam;
2. Apesar dos jovens acreditarem que a escola é uma forma de lhes garantir o futuro, eles não se comportam e não se empenham nos estudos;
3. Os alunos querem sim uma escola de qualidade, mas o que é para eles uma escola de qualidade?
4. Os alunos depositam na escola grande expectativa para a melhoria de vida. Mas como a escola atual pode contribuir?
5. A escola sonhada é muito diferente da escola vivida. Apesar de valorizarem muito o papel da escola para o seu futuro, levantam críticas muito pontuais ao seu funcionamento atual:
 - a) Questões ligadas à infraestrutura: manutenção da escola, conserto de ventiladores, quadra coberta para os dias de chuva.;
 - b) Questões relativas à administração da escola. Sugestão: mudança de diretores;

- c) Mudança na forma de dar aulas; maior respeito entre alunos e professores; exercício de autoridade em classe para diminuir a bagunça em sala de aula; atividades extraclasse, que vão além da lição de casa;
 - d) Um tempo maior de recreio;
 - e) Aulas vagas demais.
6. A escola é vista como essencial em suas vidas, no entanto não compreendem muito bem qual é o sentido do aprendizado neste momento de suas vidas. Sua importância é sempre remetida a um futuro distante. Outros veem na escola uma possibilidade concreta de inserção no mercado de trabalho, embora não saibam de que maneira;
 7. Forte idealização do papel da escola na vida deles, como, por exemplo: “Representa o saber. O que seria dos seres humanos sem a escola?”. De outro lado, se deparam com a dura realidade da escola sem professores: “Os professores dando aulas e a diretora contratando professores”. E ainda outros esperam mais empenho do professor, como, por exemplo: “Os professores devem se aprofundar nos estudos para dar aula para nós”;
 8. Em meio às dificuldades de ensinar por parte dos professores e de aprender por parte dos alunos, a escola ainda representa uma esperança de um futuro. E o aluno ainda acrescenta que ainda assim se desenvolve bastante;
 9. Uma fuga da realidade dura que os cerca (marcada pela violência, tráfico e roubos) em direção a uma vida melhor que se encontra associada à faculdade e à garantia de emprego;
 10. Insistem muito no aprendizado de posturas adequadas para arrumarem emprego;

Principais reivindicações

1. “Que os professores não falem e tenham projetos que despertem o interesse dos alunos”;
2. “Passar tudo que aprenderam em suas vidas de estudantes”;
3. A escola é um passatempo ou uma perda de tempo? ;
4. Os alunos de algumas séries nas quais há falta de professores fazem críticas contundentes ao nível de ensino e ao descaso do sistema público na contratação de professores, produzindo uma verdadeira falha na formação desses alunos, sendo frequentes falas como: “me preocupo com o meu futuro porque o ensino vai de mal a pior”;
5. Reclamam que, mesmo sem aulas, são obrigados a ficar na escola sem fazer nada até o final do período, sendo frequentes falas como: “esta escola não é bem o que eu imaginei,

porque não temos todos os professores e, nós, alunos, somos obrigados a ficar até o último sinal”;

6. Os alunos apontam para a frágil infraestrutura da escola: a) solicitam chuveiro e espelho no banheiro; b) solicitam melhoria na refeição oferecida aos alunos;
7. Sugerem campeonatos esportivos e reivindicam atividades culturais.

Quanto ao tratamento dado pelos funcionários administrativos aos alunos:

8. Eles esperam ser tratados com justiça e respeito. Querem ser tratados como seres humanos que são, envolvendo uma escuta respeitosa de suas reivindicações para a melhoria de ensino, assim como troca significativa de experiências entre alunos e professores. Fala do aluno: “O aluno aqui não tem vez e isso me deixa revoltado”.

Um contraponto de professores dedicados sem estrutura funcional da escola

Por que não dá para oferecer um ensino de qualidade?

1. Falta de apoio básico de material na unidade escolar, como, por exemplo, xérox, vídeo, papel quadriculado, livros didáticos (velhos, em mal estado, desatualizados e em número reduzido, em razão da falta de número suficiente de livros para todos, os livros não podem ser utilizados pelos alunos fora da escola. Além disso, os livros que estão na escola são manuseados por diversos alunos nos diversos períodos);
2. Falta de autonomia dos professores diante da coordenação e direção para fazer coisas como: aulas diferenciadas, aulas ao ar livre, uso de vídeos, estudo do meio, reinstalar a sala ambiente, coordenador de sala de aula;
3. O que é que o ensino regular proporciona em comparação com a escola técnica? (Pergunta dos professores);

Observação dos professores:

1. Os jovens de hoje têm um anseio pelo agir, pela ação, por se tornarem ativos na sala de aula e talvez por isso sintam-se desmotivados para as aulas que exigem mais reflexões,

pensamentos e concentração, etc. A importância de recursos visuais e musicais para sensibilizar os jovens durante a aula, sem utilizá-los em excesso.

2. Os alunos querem ser tratados com amor, humanidade e tolerância pelos professores e demais funcionários. Os alunos acham que os professores os tratam com preconceito. Querem ser respeitados e escutados. E, de alguma maneira, incentivados a crescerem, dando esperança em relação ao futuro, garantindo-lhes uma mínima inserção na sociedade e no mercado de trabalho: “Me dando um pouquinho de esperança”;
3. Os alunos se preocupam com a bagunça em sala de aula, mas não sabem como lidar com isso. Muitas vezes exigindo uma atuação autoritária dos professores. Uma coisa é certa, não gostam de modo algum que os professores, para manter a disciplina, exijam que os alunos delatem os seus colegas: “A escola não é mais como antes... Disciplina é preciso, mas delatar colegas não”;
4. “A escola que queremos... o melhor possível é tão distante da nossa”;
5. Inadequação do espaço escolar em relação à distribuição das faixas etárias por período, causando um verdadeiro caos. Uma vez que existe um excesso de alunos por sala e a presença de crianças de diferentes faixas etárias, cujos intervalos se fazem alternadamente, promovendo um barulho enorme nas aulas de outras salas.

Quanto aos professores:

1. Espaço de aprendizado diferenciado (que os pais não tiveram);
2. Reforçando mais as aulas, ou seja, mais explicações e conduzir o aluno para que este não tenha vergonha de perguntar;
3. Consciência de que eles precisam de maior concentração e dedicação aos estudos;
4. Os alunos percebem a descontinuidade de todo trabalho do professor por duas razões: discordância com a direção e a perda de aulas, devido a problemas estruturais de contratação, posse e possível alocação de professores;
5. Querem, sim, uma escola de qualidade reivindicando, por exemplo: aulas de dança, desenho, grafite, idiomas, etc.
6. Escola: um lugar para ficar em paz;
7. O aprendizado, apesar das críticas ao barulho e a falta de professores, consideram a escola um lugar de aprendizado diferente ao da rua;
8. Sugerem professores mais divertidos, com boas atividades e não com besteiras;

9. “Professores que falem a nossa língua no bom sentido”. Ou seja, que se aproximem mais da linguagem e do universo dos alunos;
10. Reclamam da falta de livros com número insuficiente para eles, de não poderem levá-los para estudar em casa e do estado de conservação dos mesmos (uma vez que são utilizados por várias turmas);
11. Professores e alunos reclamam também da conservação dos armários e da falta de atenção para a melhoria dos mesmos.

Anexo V

Cordéis