

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ivi Belmonte Machado

Conhe-*ser* ou não conhe-*ser*, eis a questão:

**Experiências formativas de integração através da tensão entre *habitus* e saberes
docentes e discentes em sala de aula**

SÃO PAULO

2022

Ivi Belmonte Machado

Conhe-ser ou não conhe-ser, eis a questão:

**Experiências formativas de integração através da tensão entre *habitus* e saberes
docentes e discentes em sala de aula**

Dissertação submetida à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Ciências
Sociais: desigualdades e diferenças

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Belmira Amélia de Barros
Oliveira Bueno

Versão corrigida

(Versão original encontra-se disponível nos arquivos da Faculdade de Educação)

SÃO PAULO

2022

Ficha de identificação da obra

Machado, Ivi Belmonte

Conhe-ser ou não conhe-ser, eis a questão:

Experiências formativas de integração através da tensão entre *habitus* e saberes docentes e discentes em sala de aula / Ivi Belmonte Machado;
Orientador, Prof^a. Dr^a. Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno, 2022.
174 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós Graduação em Educação e Ciências Sociais,
São Paulo, 2022.

1. Relações pedagógicas. 2. *Habitus*. 3. Saberes. 4. Experiências formativas.
5. Ensino médio público noturno.

I. Bueno, Belmira Amélia de Barros Oliveira. II. Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Sociais. III. Título.

Agradeço...

À minha **mãe**, minha primeira professora; vigorosa, deu-me todos os empurrões necessários para que eu aprendesse a voar.

A meu **pai**, meu primeiro juiz; tão rigoroso, que jamais se furtaria a me segurar se eu caísse.

À minha **irmã Andréia**, que sabe coisas que ninguém mais sabe.

À minha **irmã Fabiola**, que me ensina força.

À minha **irmã Vanina**, que me ensina felicidade.

À minha **irmã Veridiana**; minha guardiã, que me ensina a andar.

Ao meu **irmão Victor**, que me ensina a graça.

Aos meus cunhados **Antônio, Roger, Ângelo e Alex**, e cunhada **Giovana**, que enriquecem nossa família com tantos cuidados e alegrias...

Ao meu **sobrinho Paulo**; arguto, guerreiro, resiliente.

À minha **sobrinha Stella**, com quem tenho uma conexão transcendental.

À minha **sobrinha Olívia**, que me ensina a humildade de aprender e a compaixão.

À minha **sobrinha Norah**, que me faz sentir a profundidade da vida.

À minha **sobrinha Selina**, que me ilumina.

À **vó Irene**, minha guru, que transporta e nos lega toda a herança ancestral.

Aos meus **avôs Virgínia, Anselmo e Miguel**, por me permitirem existir.

À **vó Virgínia**, nossa mãe, nosso anjo.

Ao **vô Anselmo**, nosso pai, nossa semente.

A todos os **membros da família Palulis-Belmonte**; tão geniais que fazem tudo ficar mais difícil... À Dinastia **Miguel I, Miguel II, Miguel III**, os destemidos.

A todos os **membros da família Freitas-Machado**, que me ensinam a importância de, simplesmente, viver.

À **Denise**, minha fada madrinha, e às quatro **gatinhas da família Becker: Manu, Melissa, Mia e Luna**.

À **Ivi Criança**, minha Super-heroína.

Ao **Renan**; intelectual da periferia, poeta trabalhador, sensível e forte, doa tudo de si. Quando me falharam as funções vitais, me emprestou as suas.

A todos os **membros da família Andrade-Holanda**, por me ensinarem a importância da simplicidade, da calma e da aceitação.

Às **mães** que me encontraram no caminho: **Dola, Ester, Tiene...** e à amorosa **Liliane...**

Aos **pais** que me encontraram no caminho: **José Ferraz, José Roberto, Guto, Geraldo...**

À **Lindaaura** e a **toda a família Ferraz**, praticantes da generosidade divina.

À **Bertila Toaldo**, que nos protege e nutre diariamente.

À **Cackie, Pepper e Cat**, fieis companheiras.

A todos os meus **professores da Escola Raio de Sol e do Colégio Bom Bosco** – Curitiba, os quais gostaria de ter sabido valorizar quando estavam perto.

Às minhas **amigas de escola, Danielle, Adriana, Rafaela, Júlia e Thelma**, que me deram as mãos.

À **Giuliana Souza de Lima**, irmã de alma; historiadora e pesquisadora implacável, que me ensina coragem e persistência.

À **Agnieszka Kędracka-Martínez**, irmã de alma, que me prova que a amizade é possível em quaisquer circunstâncias.

À **Ana Luíza Sertã**, que abriu minha mente.

À **Angélica Flores**, que me transformou.

À minha psicóloga **Ana Paula Musatti Braga**, que me ensinou a falar, rir e chorar.

À **Dr^a. Fabiola Di Cicco Souza**, minha médica psiquiatra, minha alquimista.

A **Giuliana, Vivian (in memorian), Bruno, Elenice, Rodrigo Seiji, Didio, Caio, Isabel**, que me ofereceram condições: cama quentinha, comida, banho, e tornaram possível meu sonho de cursar o mestrado.

À **Giovana Gimiliani**, que cuidou de mim e fez do alojamento do crusp um lar.

À **Sandra Maria Glória da Silva**, um milagre que me aconteceu...

A **Bruno Manosso** e à nossa Sociedade do Anel, que me protegeram dos perigos do fim do caminho...

Aos **Profs. Drs. do curso de Ciências Sociais da FFLCH-USP**, que me chacoalharam, me viraram do avesso e de ponta cabeça... em especial **Prof^a. Dr^a. Sylvia Gemignani Garcia** (em cujas aulas eu não conseguia nem respirar e que fez com que eu me apaixonasse pela pesquisa), **Prof^a. Dr^a. Heloisa Buarque de Almeida** (que representa toda a seriedade e responsabilidade com que se deve conduzir uma pesquisa) e **Prof. Dr. Leonardo Gomes de Mello e Silva** (que me iniciou às insólitas vicissitudes que caracterizam o processo de uma pesquisa),

Aos **Fefeledes**, que me ensinaram a quebrar preconceitos e a ousar.

Ao **Prof. Dr. José Sérgio Carvalho (FE-USP)**, que me contagiou com a paixão pelo ensino público. Às **Prof^{as}. Dr^{as}. Carmen Sylvia Vidigal de Moraes e Mônica Pinazza (FE-USP)**, que tiveram de receber uma aluna maluca em suas aulas... e a aguentaram e a fizeram pertencer. À **Prof^a. Dr^a. Márcia Gobbi (FE-USP)**, que me deu apoio e confiança para ser professora de sociologia no ensino médio e para me aventurar no processo seletivo do mestrado.

A **todos os Profs. Drs. da Pós-Graduação da FE-USP**, incríveis... em especial **Prof^a. Dr^a. Adriana Bauer** (que sustentou o início tão difícil de minha jornada), **Prof. Dr. Romualdo Portella** (que me instigou aos maiores desafios), **Prof^a. Dr^a. Diana Gonçalves Vidal** (que personifica a ternura no ensino), **Prof^a. Dr^a. Ana Duboc** (que disse que eu posso), **Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Gallego** (exemplo de serenidade, via o lado bom de tudo que eu tentava fazer, quando a insegurança e a dúvida me afligiam).

À **Prof^a. Dr^a. Tânia Figueiredo Braga Garcia UFPR**, que generosamente aceitou analisar meu trabalho com zelo e lucidez. Duas representantes de gerações de orientandas da **Prof^a. Dr^a. Belmira Oliveira Bueno** juntas!

A todos os **servidores públicos da FE-USP**, que me fizeram sentir que a Faculdade de Educação da USP é uma casa aconchegante.

Aos **colegas da Pós-Graduação da FE-USP**, que me proporcionaram conversas inspiradoras.

À **Beijing Normal University**, pela oportunidade de participar da *Summer School* de Pesquisa em Formação Docente, em 2017. Às **colegas da Beijing Normal University**, exemplos de confiança profunda na verdade do outro e de delicadeza com a qual acolher.

Aos **Rotary Clubes de Enkhuzen – Holanda e Curitiba Norte**, bem como às famílias **Sluis, de Wit e Meijerink**, que me inserindo no mundo pela segunda vez, permitiram-me experienciar como é ser inserido no mundo pela primeira vez.

Aos **Educadores da E.E. Fernão Dias Paes – São Paulo**, que me inseriram no sublime do trabalho escolar docente.

Aos **Educadores do Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto**, que mantêm viva a chama da luta pela educação e formação de educadores de excelência acolheram esta pesquisa.

À **Gabriela**. Eu sei que é pouco... mas esse pouco é meu tudo...

Aos **Mestres**. Sem vocês eu não seria nada.

E um Viva à Universidade de São Paulo!!!

Prof^a. Dr^a. Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno,

Eu não te coloquei nos agradecimentos, você não merece estar lá. Você merece estar aqui, nesta **dedicatória**, íntima e pública.

Trata-se de uma necessidade minha de reconhecer que, não só você foi essencial para este trabalho, como para todo este meu ciclo, marcando para sempre minha vida.

Bem, além disso, urge comemorarmos ritualisticamente o seu ciclo como orientadora.

Você me disse que sou a “raspinha de seu tacho”. Sou aquela raspinha difícil de desgrudar... Sabe aquela raspinha que nem fervendo sai? Eu não saio, mas a dissertação saiu.

Graças à sua compreensão e paciência, às suas experiências acumuladas como professora e extensa formação, honrada Decana da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Graças ao que você é.

Tão fiel ao ensino a professora Belmira, que não desistiu e acreditou em mim até o fim, mesmo quando eu mesma não acreditei. Fiel, generosa, resiliente, acreditou por nós duas.

Por isso, querida professora, este trabalho é seu.

A maneira como as palavras são ditas depende da profundidade da região do ser de onde elas provêm. E, por um milagroso compromisso, elas alcançam a mesma região do ser de quem as ouve.

(Simone Weil. *Gravity and grace*)

RESUMO

O objeto desta pesquisa são as formas de conhecer e de se relacionar em sala de aula, traduzidas nos encontros inerentemente tensos entre *habitus* e saberes docentes e discentes (Bourdieu e Tardif, respectivamente), especialmente relacionados a posicionamentos de autoridade, no ensino médio noturno de uma escola pública em Curitiba. A escola que sediou o trabalho de campo é reconhecida por sua importância na história da educação formal no Estado do Paraná e atualmente recebe majoritariamente jovens advindos da periferia da cidade. Ao longo de um processo, os encontros entre *habitus* e saberes docentes e discentes delineiam práticas e sentidos de socialização e trabalho escolar, bem como possíveis experiências de exclusão, fracasso, inclusão ou integração dos alunos junto aos professores, a seus pares e aos conteúdos disciplinares. Atendendo à reconhecida necessidade do campo das Ciências da Educação de se estudar a escola desde seu interior, esta pesquisa qualitativa mobilizou a abordagem etnográfica, que oferece condições privilegiadas para acessar a complexidade das interações simbólicas no cotidiano da sala de aula. Foram acompanhadas as aulas de dois professores, de sociologia e matemática, em uma turma de 2º e outra de 3º ano do ensino médio, durante o ano letivo de 2018. Também foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com cada professor, no início e ao fim do ano, uma entrevista com um aluno, ao final do ano, quatro grupos focais com as turmas, além de análise de documentos escolares e interações diversas. As observações permitiram discernir mudanças significativas nas relações professor-aluno. Então, procurou-se entender como as tensões inerentes às interações contribuíram para o envolvimento vital dos professores e dos alunos em experiências formativas (Turner) que rearranjaram sentidos da socialização escolar e abarcaram tanto diversidades quanto dimensões coletivas de pertencimento, promovendo integrações.

Palavras-chave: relações pedagógicas; *habitus*; saberes; experiências formativas; ensino médio público noturno.

ABSTRACT

Knowing for *Be-coming* or not *Be-coming*, that is the Question: Formative Experiences of Integration through the Tension between *Habitus* and Personal Knowledge of Teachers and Students in the Classroom

The object of this research is the way into the knowing and building of relationships throughout intrinsically tense gatherings where teachers' and students' personal knowledge and *habitus* (Tardif and Bourdieu respectively) meet in the classroom setting especially regarding the interactions of a public high school students attending evening lessons, with authority positions. The venue is a well-recognized public school known for its importance and impact on the history of education in Curitiba and the whole state of Paraná - Brazil, which currently registers a big majority of youth coming from the outskirts of the city. Along the various stages of the process in which teachers' and students' personal knowledge and *habitus* meet, practices and senses of socialization and approaches to schooling, the possibility of experiences of exclusion, failure, inclusion, and integration of the students together with their teachers, peers, and syllabus, are delineated. In compliance with the essential need of the educational field of research which consists of studying the school from the inside, this qualitative investigation mobilized an ethnographic approach that enables privileged conditions to access the complexity of the daily symbolic interactions in classrooms. The lectures to a second and a third-grade classes of two teachers (sociology and mathematics teachers) were observed throughout the school year of 2018. The teachers were both interviewed twice at the beginning and at the end of the year, and a student was interviewed once, at the end of the year, four focus groups with the classes were done, as well as school registers, assessments, and reports on the students were analyzed; besides, other various informal talks were conducted. The observations carried out allowed for the discerning of significant changes in teacher-student relationships. Thus, the aim was to understand how these relationships' inherent tensions contributed to a vital engagement between teachers and students into formative experiences (Turner) that rearranges meanings that embrace both diversities as well as collective belonging dimensions leading to integrations.

Key words - pedagogical relations; *habitus*; personal knowledge; formative experiences; public evening shift high school.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Instituto de Educação do Paraná, escada frontal	63
Imagem 2: Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto	63
Imagem 3. Escola Normal Secundária, alunas na escada lateral.....	64
Imagem 4: Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto, salão principal, placa em homenagem ao Governador Caetano Munhoz da Rocha.	65
Imagem 5: Instituto de Educação do Paraná, ensaio de comemoração cívica no pátio	66
Imagem 6: Instituto de Educação do Paraná, sala de aula.....	67
Imagem 7: Galeria de Diretores do Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto. Lourival: última foto e única em cores	69
Imagem 8: Ilustração de matéria jornalística, Daniel Castellano	70
Imagem 9: Fachada do Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto na Rua Emiliano Perneta	70
Imagem 10: Vista do salão principal, alunos ao fundo	71
Imagem 11: Pátio interno, hoje coberto	72
Imagem 12: Quadro lateral, sala do 3º A, ensino médio, período noturno.....	73
Imagem 13: Sala dos professores, professores ao fundo	75
Imagem 14: Alunos no patamar das escadas ao fundo do pátio	78
Imagem 15: Alunos do 2º ano do ensino médio noturno, sala de aula.....	78
Imagem 16: Entrada lateral atual do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto.....	80
Imagem 17: Primeiro desenho de Cauã.....	86
Imagem 18: Segundo desenho de Cauã.....	87

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1 INTRODUÇÃO: QUESTÕES, OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA	21
1.1 Desafios conceituais e teóricos para o estudo da sala de aula	28
1.2 Conhecimentos: construções humanas e construções do humano	33
1.3 Os conceitos de saber e de <i>habitus</i>	36
1.4 Conhecer o outro nas relações de autoridade: limites da realidade	44
2 APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: ENTRANDO E TRABALHANDO EM CAMPO	52
2.1 A abordagem etnográfica na pesquisa em educação	52
2.2 “Falhas” em campo transformadas em dados e objetos de reflexão	56
2.3 Entrar e sustentar o trabalho em campo: questões éticas	57
3 RESTAURANDO UMA INSTITUIÇÃO TRANSFORMADA	62
3.1 O Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pillotto: de escola de elite a uma escola democrática	62
3.2 Considerações à restauração	70
4 ESTRUTURAS E AGÊNCIAS ESCOLARES DE CONHECIMENTO DOS ALUNOS: FRATURAS INSTITUCIONAIS, RELACIONAIS E PESSOAIS	81
4.1 “Sou dois”: sustentando a tensão entre o público e o privado	83
4.2 “Eu ligo!”: produzindo e mobilizando conhecimentos sobre os alunos	90
4.3 A ficha de aluno revisitada no encontro entre a família e a escola	96

5	CONHECENDO ATRAVÉS DAS INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNO.....	101
5.1	Sala de aula: interações intensas	103
5.2	Perto e longe, longe e perto	107
5.3	Sagrados e profanos	112
5.4	Tensões entre <i>habitus</i> e saberes docentes e discentes: uma síntese	124
6	EXPERIÊNCIAS DE INTEGRAÇÃO EM SALA DE AULA	127
6.1	Eu não vou desistir	131
6.2	Quem é que manda?.....	132
6.3	Nunca me ensinaram	135
6.4	“Acho bom!”.....	136
6.5	O que estamos fazendo aqui?.....	139
7	CONCLUSÃO	143
8	BIBLIOGRAFIA	147
9	APÊNDICES	151
9.1	Notas de campo: visita à escola em 17 de maio de 2018:.....	151
9.2	Notas de campo: visita à escola em 22 de outubro de 2018	162

APRESENTAÇÃO

Não dá pra dizer exatamente como cada um vai construir o seu caminho, como cada um vai se apossar da sua formação. [...] Formar é formar-se, é se dilacerar, é ajustar as contas com a sua divisão e com as suas contradições. É escolher com o quê e com quem você vai se confrontar. (Christian Dunker)

Apresento-lhes aqui minha paixão, ou o encontro entre a dor e a motivação para realizar esta pesquisa, expondo-lhes minha voz. O curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo me proporcionou uma jornada reflexiva para ressignificar o passado e curar lembranças. Afinal o que a pesquisa e a cura têm em comum é isto: ambas são uma *procura*.

Descobri que as encruzilhadas, as incertezas, o fundo do poço fazem parte do processo de cura de cisões, íntimas e públicas, que se manifestam em minhas trajetórias escolar e profissional. Enquanto aluna na educação básica, lembro-me de um aparente sucesso escolar convivendo com uma sensação de não pertencimento coletivo. Os recreios eram insuportáveis. Eu me escondia na biblioteca da escola, onde descobri que os livros podiam ser meus escudos. Enquanto eu os lia, nada de mal podia me ocorrer. Meu silêncio, decorrente das dificuldades em formar laços através da construção de sentidos em interações, era entendido como “timidez de menina” e como um comportamento condizente com o tipo ideal de boa aluna. Assim, nessa instituição que promove socialização através da tensão que se dá no espaço entre o privado e o público, fundando uma configuração híbrida, internalizei, em silêncio, regras, rotinas, posições hierárquicas estruturais, papéis e expectativas, não necessariamente entendendo suas razões e me sentindo integrada.

Como estudante de ciências sociais no ensino superior, acreditei que o conhecimento me protegeria melhor da insegurança que sentia em situações de socialização. Uma estudante de sociologia, antropologia... a essa altura não era para eu entender de interações humanas? Então, descobri que “entender de interações” e “interagir” não é a mesma coisa. Eu continuava me sentindo fora do mundo, fora de uma realidade comum. Sempre uma frágil identidade, prestes a desabar: meu castelo de areia. O que, portanto, eu realmente sabia? Para agravar minha situação, no momento histórico em que vivemos os conhecimentos “se desmancham no ar”. Poxa, nem mesmo tentava me levantar sobre um apoio sólido! Que pontes “seguras” eu poderia encontrar entre a socialização e a construção de conhecimentos? O conhecimento pode libertar e pode prender. Para quaisquer situações, são as relações

sociais que estabelecem o referencial. Era preciso abdicar do conhecimento como escudo e superar a dicotomia entre o que eu conhecia e as minhas relações, defrontando-me com os perturbadores abismos entre mim e os outros.

O que posso dizer sobre minha breve experiência como professora? Por muito tempo vivi apenas entre mulheres pedagogas: minha mãe e minhas duas irmãs mais velhas. Mais tarde, quando nosso irmão mais novo se formou em biologia, também ele não escapou à sala de aula. Praticamente todos diálogos que presenciava em casa se referiam à escola, aos alunos, aos professores, aos pais... Mesmo que eu não contribuísse com esses diálogos, registrei momentos marcantes de dilemas, preocupações e cansaço que tomavam minha mãe e irmãs e que pareciam muito mais frequentes do que os momentos de êxito. Por isso, eu detestava profundamente a ideia de ser professora! Mas, quando precisei assumir outro ofício que o de estudante, vislumbrando uma atividade profissional, nada me era tão “familiar” quanto o ofício de professor. E, por ironia da vida, comecei a lecionar e senti que a docência era a profissão certa para mim.

Enquanto professora de sociologia e filosofia no ensino médio de uma escola pública, lembro dos meus colegas de trabalho e alunos. De quantos alunos posso ter, desejando o contrário, reforçado a exclusão? E, se me sentia incompreendida pelos meus pares, tampouco os compreendia!

Trabalhei em uma escola pública considerada tradicional e reconhecida da capital paulista, cuja criação remonta à década de 1940. Localizada em uma região relativamente central e servida por metrô e muitas linhas de ônibus, recebia alunos de diversos bairros periféricos e cidades da região metropolitana. Muitos, por motivação própria ou familiar, viam no ingresso naquela escola uma chance de ter acesso a um ensino melhor e se afastar dos significados sociais das escolas de seus bairros de origem. Alguns dos alunos da escola provinham do bairro onde ela se localizava e pertenciam à classe média. Os professores que ali trabalhavam também consideravam aquela escola melhor do que outras. Dizia-se que os professores que ali entravam saíam apenas aposentados.

No entanto, uma vez dentro da escola, sentia que os fantasmas da falência e do fracasso habitavam as paredes daquela construção antiga e se alimentavam da falta de referências comuns e diálogo entre equipe pedagógica, professores e alunos, levando-nos ou a arroubos diários de autoritarismo e violência simbólica ou ao cinismo, desânimo e apatia. Em tentativas de reconstruir uma inteligibilidade ideal perdida em relação ao que escapava ao entendimento acerca de nosso trabalho com os jovens, atribuía-se a culpa (a busca desesperada por uma relação de causalidade) ao “comportamento e desinteresse dos alunos”, à “educação que seus

pais lhes dispensam em casa”, à “negligência dos professores”, à “imperícia dos coordenadores”, à “cegueira burocrática dos supervisores de ensino”, ao “abandono do Estado”. Assim, todas as nossas oportunidades de discussão acabavam desembocando em um fogo cruzado difícil de atravessar sem mágoa, ressentimento e mais impotência.

Aos poucos, a escola se tornou um lugar insuportável; o trabalho docente impedia minha sobrevivência material e subjetiva. Empresto a expressão de um colega professor: “somos corroídos em nossas bases mais fundamentais”. Pois, não “durei” muito lá. Como outros professores de que tive notícia, dois anos após o ingresso adoeci e me exonerei do cargo. Com os alunos parecia suceder algo parecido. Os professores desistiam, mas os alunos, ainda mais do que os professores, também desistiam. Era lastimável o número de alunos que perdíamos durante o ano letivo.

Uma situação extrema que vivi de fracasso da inclusão de um aluno na escola foi a ocasião do suicídio da aluna Agatha¹ e o pouco caso, ou o absolutamente nenhum caso, que a escola fez dela. Um não reconhecimento cru da individualidade de um aluno e sua despersonalização radical em prol de sua consideração como número. Durante o conselho de classe — que ocorreu um dia depois de seu suicídio e no dia em que a escola recebeu a notícia —, nenhuma palavra que pudesse demonstrar alguma consideração à perda. Nem mesmo quando anunciaram o “número” de Agatha e sua “aprovação” apressadamente, para não atrapalhar o ritmo das enunciações mecânicas dos “aprovados” e “reprovados”. Pareceu-me que estavam corroborando com seu desaparecimento do mundo dos vivos. O suicídio de Agatha não abalou, não parou por um segundo sequer a lógica do conselho de classe com seus tempos, espaços e práticas instituídas, fazendo-a morrer novamente, mas, dessa vez, simbolicamente.

Assim, nessa socialização institucional, provei de forma intensa consequências práticas dos conhecimentos que mobilizamos sobre alunos e pares para as relações pedagógicas e profissionais com eles. Por isso, hoje acredito que o ofício docente oferece condições privilegiadas para confrontar conhecimentos e relações.

Como o trabalho empírico de campo exigia sucessivas reformulações das questões de pesquisa, passei a ressignificar minhas experiências como professora e a localizar de forma mais precisa como os fantasmas que assombravam o ambiente escolar em que trabalhei apareciam para mim.

¹ Todos os nomes mencionados nesta dissertação são pseudônimos.

Não é de espantar que eu sentia a necessidade de conhecer melhor meus alunos. Antes de iniciar o trabalho, não tive acesso a informações sobre as turmas que me estavam sendo atribuídas, tampouco sobre os alunos individualmente considerados. Então, somaram-se às dificuldades dos diagnósticos relacionados aos conhecimentos disciplinares das turmas e dos alunos situações que me surpreenderam mais do que aquelas para as quais me alertaram minhas piores conjecturas acerca das dificuldades a serem enfrentadas. Toda minha imaginação, sociológica e pessoal, foi insuficiente para me preparar para início tão difícil. Eu sentia que precisava de *muito mais* como apoio ao meu trabalho.

Foi assim que decidi eu mesma ir à caça dessas informações. Passei a exigir dos alunos a redação de diários sociológicos e filosóficos onde deveriam escrever, conforme minhas orientações ao longo das aulas, ora suas próprias visões e experiências relacionadas aos conteúdos que víamos, ora livremente, sobre o que quisessem ou sentissem necessidade. Com essa estratégia pedagógica e socioepistemológica, acessei aflições e reflexões profundas dos alunos, por exemplo, quando o tema direcionado na aula foi violência. Deparei-me, também, com relatos sobre seus cotidianos: idas ao cinema, shows, relacionamento com os amigos e a família etc.

“Conteúdos da vida” dos alunos também apareceram relacionados a um assunto específico da disciplina de sociologia, mas, dessa vez, encenados, numa metanarrativa, quando desenvolvi com minha única turma de 1º ano de sociologia do período noturno o projeto de uma peça de teatro, cujo tema era a história da sociologia e o conceito de fato social de Durkheim. A turma foi dividida em cinco grupos; quatro grupos tiveram de criar e encenar uma cena que representasse um fato social, enquanto um grupo representaria o próprio Durkheim, contando a história da sociologia, observando e analisando as cenas que se passassem diante de seus olhos.

Tratava-se de uma turma com muitos desafios. Além de uma maioria de alunos com histórico de sucessivos fracassos e resistência à socialização escolar, havia nela dois alunos que descobriam uma sexualidade “desviante” — um deles assumindo-se transgênero — e que recebiam de alguns de seus colegas de classe toda sorte de tratamentos depreciativos e simbolicamente violentos, certas vezes presenciados por mim em sala de aula. No fato social encenado pelo grupo do qual os dois alunos mencionados faziam parte, as personagens eram cercadas, xingadas, jogadas no chão e chutadas por serem gays e travestis.

Também se encontravam nessa turma dois alunos que, ao longo do tempo em que trabalhávamos no projeto da peça de sociologia, foram presos por roubo e passaram por um período na Fundação Casa. Quando esses alunos voltaram à escola e se reinseriram na criação

de cenas e ensaios, seu grupo de trabalho passou a encenar, como exemplo de fato social, um interrogatório policial onde as personagens eram vítimas de violências físicas, psicológicas e simbólicas.

Uma das memórias mais queridas e indescritíveis que tenho de meu trabalho inicial como professora é a da emoção que os alunos sentiram antes da apresentação da peça e da felicidade que demonstraram quando a tinham finalizado.

O contato com “os conteúdos da vida” dos alunos que a leitura de seus diários de campo ou filosóficos e o “Teatro dos Fatos Sociais” me proporcionou nunca foi visto por mim como uma perda de limites na relação que eu estabelecia com os alunos, mas como um ganho para minha performance como professora e para o alcance das aulas. Pode-se argumentar que as aulas de sociologia e filosofia constituem espaços, tempos e conteúdos privilegiados para serem relacionados com as questões vividas pelos jovens. E de fato o são. Mas eu gostaria de estender a discussão para um nível de generalidade maior, que transcende a dimensão do saber disciplinar.

Apresentei-lhes as potencialidades que meus alunos me ofereceram de “conhecer mais” com eles no trabalho escolar cotidiano. Agora, devo chamar a atenção para sentidos não conscientes de minhas práticas durante minha socialização profissional escolar, num âmbito mais amplo. Lembro-me de que, durante reuniões e convívio com outros professores e coordenadores pedagógicos, sentia que minha forma de trabalhar tocava discretamente em tensionamentos velados, indiretos, que tangenciavam minha identidade e afetavam minha autoimagem profissional. Em alguns momentos fui classificada por colegas e pela equipe gestora como o “tipo de professor” que é “amigo dos alunos”, que destrói a relação com os alunos que os professores “sérios” e “rigorosos” têm muito trabalho e demoram anos para construir.

O “tipo de professor” no qual eu era enquadrada estava relacionado a um certo “jeito de ser” meu, que se expressava na disposição para conhecer os alunos, na forma de conversar com eles, de me mostrar disponível, de atendê-los caso viessem me procurar na sala dos professores, de me estender conversando com eles nos corredores da escola se me interpelassem. Certamente, os significados atribuídos aos meus comportamentos profissionais nas relações com os alunos eram reforçados pela minha aparência e idade. Eu não aparentava ser muito mais velha que os próprios alunos. No entanto, tenho certeza de que minha aparência física e idade biológica eram questões secundárias. Sabemos que a identidade geracional socialmente construída não é um epifenômeno da idade biológica. Acredito que o que intrigava meus pares e equipe gestora era o fato de eu ser *jovem*, socialmente falando e,

associada a isso, a postura que eu adotava. Eu representava uma “nova geração” de professores “imatuross”, “sem experiência”, “sem fibra de professor”, que não se porta de acordo com as práticas estabelecidas na escola, a qual tinha uma tradição a zelar, ao meu ver insustentável, mas defendida pela maioria dos professores que trabalhavam ali há tantos anos.

Eu ficava ofendida. Pensava que, mesmo sendo uma professora imatura, que cometia diversos erros, tratar minha forma de trabalhar como um “jeito” meu, ainda por cima condenável, desqualificava profissionalmente meus esforços, bem como o trabalho docente coletivo em geral, individualizando e enrijecendo nossos vínculos profissionais. Por isso, acreditava, não conseguíamos demonstrar coerência coletiva e de projeto político pedagógico aos alunos, que certamente percebiam isso e passavam a condenar a escola e os professores. Também me pesava uma sensação de injustiça por entender que, apesar de me ser cobrada uma outra atuação como professora, eu não havia podido desfrutar de experiências coletivas de reflexão e compartilhamento construtivos oferecidos pela escola, por sua própria estrutura institucional, relações, recursos e práticas. Percebia que me queriam “pronta” para o que seria a única possibilidade de se conceber a relação professor-aluno.

Por outro lado, ao longo do desenvolvimento da pesquisa cheguei à conclusão de que havia muitas mais nuances que eu não percebia. Assim, professores que eu considerava exageradamente rigorosos, tornavam-se humanos para mim, procurando fazer seu melhor. Tinham uma vida inteira dedicada à docência e à necessidade de *sobrevivência* sob duras condições materiais e de socialização profissional. Acredito que a desconstrução da dicotomia “professor bonzinho *versus* professor carrasco” como formas de conceber a autoridade docente pode afetar construtivamente diversas outras dicotomias que envolvem o “conhecer” e o “se relacionar” na escola, como a do “bom aluno *versus* mau aluno, ou aluno problema” e mesmo a do “silêncio *versus* voz”.

Também é indispensável confessar que a construção das questões da pesquisa só adquiriu mais coerência quando admiti, em todas as implicações, que eu — minha “pessoa”, minhas “atitudes”, minha “personalidade”, minha “idade”, meu “jeito” de me posicionar na instituição escolar, de tratar e falar com os alunos — tinha sim um “jeito de ser”, tal como os outros me viam, diferente de grande parte das gerações de professores anteriores a mim.

“Ser” é um termo expressivo que elucida uma guinada histórica, social, cultural e teórica do conhecimento moderno em direção às características das “pessoas comuns”, de seus modos de viver e de produzir os entendimentos acerca de suas realidades e práticas, enfim, uma guinada ao que se chamou, na filosofia e em de diversas áreas de estudos acadêmicos, de conhecimento fenomenológico. Assim, o que foi chamado até aqui de “jeito de ser”, como

imaginário, passou a representar uma importante chave a ser traduzida, teórica e metodologicamente, na pesquisa. Friso que, ao me apropriar dessa vaga noção de “ser”, não assumo o compromisso conceitual de definir psicológica e ontologicamente o “ser”, nem desejo o essencializar. Busquei, antes, uma figura de linguagem.

Além disso, dei-me a licença poética de parafrasear a célebre indagação de Hamlet na obra de Shakespeare: “Ser ou não ser, eis a questão”, com a qual o príncipe dinamarquês expressa a encruzilhada em que se vê preso: um confronto entre a vida e a morte auto infligida como uma escolha — ou um “destino” — aparentemente menos angustiante do que se posicionar diante de uma injustiça. A paráfrase que se verifica no título deste trabalho, “Conhe-*ser* ou não conhe-*ser*, eis a questão”, refere-se à fluida fronteira entre conhecimento e relações sociais, entre o conhecer o outro e o relacionar-se com o outro, tornando-se, nesse processo, “alguém”. Tal formulação conjura, portanto, meus esforços. Ademais, não bastasse a complexidade que constitui a prática docente na relação professor-aluno, esta insiste com que nos defrontemos sempre com — no mínimo — dois lados (o ser ou o não ser) dos diversos confrontos éticos que ocorrem na escola, como forma de possibilitar diálogos e superação de dicotomias.

Ao compartilhar com os leitores minha trajetória, formação, experiências e motivações de pesquisa tive por propósito entender de forma mais aprofundada a construção do processo de conhecer. Espero que os materiais e interpretações que advirão desta pesquisa levem a uma inteligibilidade maior a respeito da relação entre professores e alunos do ensino médio público nos dias atuais. Dessa busca resultam novos conhecimentos, objetivados, registrados, para refletirmos sobre essas relações, melhorá-las; para nos tornarmos mais inclusivos em relação aos nossos alunos, ao outro, à diversidade e à diferença, como professores, profissionais e pessoas, e estabelecermos relações de reconhecimento mútuo.

Mas, na prática, juntar conhecer e se relacionar é só o começo. Ao nos depararmos com o outro que nos ajuda a sermos alguém, ainda devemos subir e descer, subir e descer, subir e descer... muitas muralhas. Segundo um colega chinês, esse é o processo indispensável para sermos dignos da humanidade, o que, na China, significa poder finalmente tornar-se filho dos dragões. No relato acerca de minha experiência inicial como professora contei que dois anos após o ingresso adoei e me exonerei da rede estadual pública de ensino de São Paulo. No final do período em que trabalhei na escola, as tensões, as experiências dolorosas, ainda que as experiências felizes também tivessem ocorrido, somadas aos fatores de vulnerabilidade da profissão, abalaram minha saúde, bem como o cerne de minha autoimagem como professora. Ali eu experimentei novamente a dúvida de se era mesmo possível eu “ser alguém” e realizar

um bom trabalho. Então decidi parar. Entendi que estava diante de um *ofício impossível*. Entretanto, considero que me encaixo no grupo de professores mencionados por Perrenoud (2002) que almejavam objetivos quixotescos, mas, que, em algum momento de suas práticas de trabalho, tiveram o azar e a sorte de *duvidar*, a sorte e o azar de não ter mais certeza de saber que linha de conduta adotar.

1. INTRODUÇÃO: QUESTÕES, OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA

Philippe Perrenoud (2002), em seu livro *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*, fala dos dilemas cada vez mais numerosos e complexos com que os profissionais docentes se deparam quando estão, em seu cotidiano de trabalho, diante da necessidade de assumir escolhas e responsabilidades pedagógicas, éticas e políticas. A meu ver, o autor elaborou a respeito desses dilemas de forma contundente, não porque ofereceu respostas, mas porque demonstrou consciência das complexidades envolvidas:

O profissional pode se voltar a seus próprios valores se eles forem capazes de guiá-lo sem hesitação e de fazê-lo investir na luta contra o fracasso e o elitismo, na educação para a cidadania ou na instrução propriamente dita, na negociação ou na sanção. Alguns profissionais tem o azar e a sorte de *duvidar*. Eles não têm certeza de saber que linha de conduta devem adotar. Nesse caso, eles precisam dispor dos recursos intelectuais capazes de produzir *certezas provisórias*. Isso poderá ser alcançado com maior facilidade se trabalharem em equipe, mas não os dispensará de refletir, de pesar os prós e os contras, de pensar nas contradições e de buscar um ponto de equilíbrio desconfortável, que representa um frágil compromisso entre valores e finalidades contrapostas [grifos do autor] (p.55).

Essas análises levaram o sociólogo a afirmar que o ensino é um “ofício impossível”, pois visa, assim como Dom Quixote, objetivos fora do alcance da ação ordinária. Para os idealistas, o conselho de Perrenoud é o de treinar a lucidez de forma a superar a perversa oscilação entre o desejo de sermos totalmente bem sucedidos em nossos objetivos e o de desistir deles. A análise reflexiva de nossas práticas, diz ele,

não suspende o julgamento moral, não vacina contra qualquer culpa; porém, incita o profissional a aceitar que não é uma máquina infalível, a assumir suas preferências, hesitações, lacunas, falhas de memória, preconceitos, desgostos e atrações, entre outras fraquezas inerentes à condição humana (PERRENOUD, 2002, p.58).

Procurando me apropriar dessa profunda reflexão de Perrenoud e visando transformar minha experiência inicial como professora em objeto de estudo e oportunidade de aprendizado, a perspectiva que se delineou para este estudo de mestrado, um objetivo amplo, foi a de reentrar na escola; uma escola específica, pública, de ensino médio, dessa vez, como campo empírico de pesquisa, com o propósito de dialogar, observar, descrever e interpretar

práticas e experiências distintas das minhas entre professores e alunos em seu cotidiano escolar.

No contexto das pesquisas sobre a relação professor-aluno na escola, especialmente em sala de aula, este trabalho se justifica pela importância já reconhecida de *entrar* na escola e na sala de aula para poder saber o que acontece ali. No entanto, esta não é uma tarefa fácil. Este tipo de pesquisa exige um método antropológico, o etnográfico, que apenas pode se realizar no decorrer de um tempo alongado, em trabalho de campo presencial, bem como com a tomada de notas de campo, além da coleta de outros documentos comprobatórios, tão complexos de reunir quanto o próprio trabalho de escrita da dissertação. Trata-se de um processo altamente custoso para o pesquisador, o orientador e a instituição acadêmica. Por isso, as pesquisas etnográficas em educação, apesar de sua reconhecida importância, são menos favorecidas, ou ganham pouca repercussão (ROCKWELL, 2009).

Tendo em vista essa necessidade na área de estudos da educação, este trabalho busca contribuir para o desenvolvimento das pesquisas que enfocam, antes de tudo, os contextos relacionais microscópicos, ou seja, as interações simbólicas, para, apenas depois, buscar, com cautela, algumas generalizações mais propriamente teóricas. É justamente este o objetivo da pesquisa antropológica em educação.

A razão pela qual aparece nesta introdução, ao invés de constar na discussão metodológica, a descrição dos tensionamentos proporcionados pelas conversas em campo e as decorrentes reestruturações das questões de pesquisa, bem como as consequências para a operacionalização e práticas em campo, deve-se ao fato de que essa construção é exatamente o procedimento da pesquisa de cunho etnográfico.

Não há pretensões de sedução de que havia desde o início uma questão pronta e perfeita, capaz de imediata operacionalização e obtenção de grandes achados empíricos, numa imersão em campo estável, transparente e fluida. Ao contrário, a jornada foi difícil, com muitas pedras no caminho. Empreguei o que minha experiência como pesquisadora permitiu. É importante dizer que a questão de pesquisa apenas ganhou vida com o empenho em leituras desconcertantes, memórias desconcertantes e motivações desconcertantes, entrando em campo, conversando com os agentes institucionais e dedicando tempo e coragem para que os diálogos que tivemos decantassem e adquirissem algum tipo de inteligibilidade.

A instituição escolar em que foi desenvolvida esta pesquisa apresenta significativas semelhanças em relação àquela em que trabalhei em São Paulo. Situa-se no centro de Curitiba e também é considerada uma escola “tradicional e reconhecida”. Sua criação remonta a uma época anterior à de São Paulo. Quando sua sede permanente foi inaugurada, em 1922, foi

chamada de Palácio da Instrução e sua “majestosidade” passou a fazer parte do imaginário dos curitibanos (IWAYA, 2000). É de difícil acesso aos professores da rede, que a consideram melhor do que outras escolas e, quando acontece de ali se tornarem professores efetivos (ou “fixarem” na escola o seu “padrão”, para utilizar seus termos) apenas saem ao se aposentar, à exceção dos professores de contrato temporário, que expira em um ano. Estes professores, cada vez mais numerosos por conta das políticas de admissão de profissionais da educação do Estado do Paraná, apresentam alta rotatividade e desistência, mesmo em escola tão almejada. Suas condições de contratação são semelhantes aos dos professores pertencentes à categoria “O” em São Paulo, mas, nesse caso, denominam-se categoria “PSS”. A sigla “PSS” significa que sua seleção se dá através do “Processo Seletivo Simplificado”. Hoje, a escola recebe alunos de diversos bairros da periferia, bem como alguns alunos de classe média das imediações.

O referencial empírico da pesquisa constituiu-se de duas turmas do período noturno do ensino médio da escola. Existem algumas visões predominantes entre os agentes pertencentes à equipe pedagógica encontrados em campo acerca dos jovens alunos que frequentam esse período. Segundo relatos, os jovens alunos que frequentam o período noturno apresentam uma relação mais “distanciada e desinteressada com a escola”. Segundo outros relatos, o fato de que esses alunos advêm, majoritariamente, de diferentes regiões da periferia de Curitiba, impossibilita a atribuição de características ou perfis comuns a eles. Talvez a impossibilidade apontada se deva, na visão dos agentes, à inexistência do pertencimento dos alunos a uma comunidade específica, que lhes forneceria códigos, experiências e memórias comuns das socializações em seus bairros.

No entanto, é possível afirmar que os jovens alunos do ensino médio noturno da escola pesquisada, em sua maioria, além de apresentarem a característica comum de advirem de regiões periféricas de Curitiba, são trabalhadores no período diurno, em geral no centro da cidade, onde a escola se localiza. Além disso, entre os alunos há uma visão muito recorrente sobre sua escola: ela lhes oferece uma relativa segurança, após diversas experiências ruins, próprias ou relatada por parentes, em escolas da periferia. Portanto, professores e alunos veem sua escola de forma relativamente positiva, reconhecendo sua importância, o que me levou a perceber, ali, interações e socializações institucionais relevantes.

Ao entrar em campo eu precisava de um ponto de partida. Quando visitei a escola pela primeira vez, meu repertório resumia-se na questão crua: “o que sabem os professores sobre seus alunos de ensino médio?”, acompanhada da certeza sobre uma ausência estrutural de

conhecimentos e informações dos agentes escolares sobre seu público de alunos e a gravidade desse problema.

Ao expor essa questão, recebi severas advertências do diretor interino do período noturno da escola²: existe um perigo no conhecer os alunos, de cujo descuido decorre a perda de limites fundamentais à construção da relação professor-aluno, ou o derradeiro desabamento de suas ruínas. O professor perde sua posição de professor e o respeito que lhe é devido. A essa altura sentia vertigens. Foi nesse momento que vi desabar os sentidos de minhas memórias como professora e a formulação inicial da pesquisa, marteladas pela semiconsciência silenciosa e incômoda da intensidade com que o confronto com tais advertências levantou de lacunas nas interpretações de como conheci e me relacionei com meus ex-alunos e colegas professores — a diversidade viva que encontrei na escola e não reconheci.

Após essa problematização, veio com perplexidade uma pergunta: quando falamos em impor fronteiras, “dar limites” aos alunos jovens no ensino médio de uma escola pública, do que estamos falando? Em que medida é possível apontar os limites da relação professor-aluno em sala de aula, ainda mais no calor da ação: os limites pedagógicos (o que conseguimos ou não ensinar dos conhecimentos curriculares e as disposições para o aprendizado), os limites normativos (estabelecer autoridade, regras, ordem e disciplina), os limites éticos (até onde podemos interferir em comportamentos e visões de mundo dos alunos, perpetrando violências simbólicas?) e os limites do conhecer e do não conhecer os alunos (onde termina o doméstico, ou o privado e o cuidado, que se inicia no público, cuja colossal responsabilidade de transição é da escola e principalmente do professor!).

Os professores vivenciam cotidianamente a complexidade das práticas de socialização na sala de aula, mas, muitas vezes, apenas se dão conta de que uma interação desconcertante é uma interação desconcertante. É comum perceberem que os alunos não os entendem ou não acreditam neles. E não se trata apenas de mal-entendidos, como se pudessem “explicar melhor” o que querem dizer. Por trás disso, o que pode estar acontecendo é que os códigos inconscientes, semiconscientes e conscientes com os quais estão familiarizados em suas inserções sociais, singularidades e na comunidade escolar não estão dando conta das transformações sociais históricas e expansões do reconhecimento das diversidades, cujas manifestações testemunham nos mais íntimos dos ritos escolares, de forma a lhes atribuir sentidos comuns, compartilhados.

² Todas as falas descritas neste trabalho são aproximações do que foi ouvido durante o trabalho de campo realizado na escola que acolheu a pesquisa, em outubro e novembro de 2017, período do exercício de campo preliminar, e depois, ao longo do ano letivo de 2018, acrescido de visita em novembro de 2019.

No segundo encontro para a realização de grupo focal com o 1º ano de 2017, pedi aos alunos que realizassem uma síntese das reflexões que tiveram oportunidade de fazer durante nosso primeiro encontro, em texto, poesia, música ou desenho. As questões propostas nesse primeiro encontro haviam sido: “Como foi esse 1º ano de ensino médio para vocês?” e “Como suas vidas se relacionam com a escola?”. Miguel, em gesto marcadamente misterioso, entregou-me sua síntese virando o papel para baixo para que ninguém visse o que estava nele escrito. Para respeitar sua vontade, virei o papel discretamente e li a pergunta secreta: “O que estamos fazendo aqui?”. Para mim, essa é a síntese do mal-estar de uma época, mas vamos nos ater à pesquisa.

Interessante que o questionamento do aluno sobre o sentido da socialização escolar expressou-se em um ato confidencial, impregnado de uma sensação de subversão, como se desrespeitássemos o código implícito da proibição de admitir que, no fundo, não estamos entendendo muito bem o que está acontecendo na escola e que não adianta encobrirmos o vazio do desconhecido com explicações reducionistas.

É insistente a problematização do diretor do período noturno da instituição do campo traduzida na questão: “devemos ou não conhecer nossos alunos ao estabelecermos, na relação com eles, a posição de professor?”. Porém, um contra-argumento seria o de que sempre sabemos *alguma coisa*. Então, a preocupação seria a de que um saber não reconhecido como tal se esquivava de ser objetivado, apontado, questionado, pensado, refletido. A questão consequente para a pesquisa foi: “Quais as consequências do que sabem os professores sobre seus alunos para as interações com eles em sala de aula?”

Essa pergunta fez voltar aos primeiros passos (“o que sabem os professores...”). Era preciso encontrar naquele contexto institucional os conhecimentos de professores sobre seus alunos; então observar e interpretar suas interações com eles na sala de aula ao longo do ano letivo, e “ver o que acontecia”.

Mas o diretor do período noturno da escola não parou por ali. “Os alunos também não sabem quem são seus professores!”, disse. Se eu insistisse em minha pergunta e em minhas certezas unilaterais, não arranharia nem a superfície dos dilemas que consistem na relação professor-aluno. Era preciso dar atenção ao que sabiam os alunos sobre seus professores. Afinal, os conhecimentos e as relações são construídos em reciprocidade, independentemente das características dessa reciprocidade. De fato, durante as atividades de campo destacaram-se trajetórias fluidas entre vida e escola, e percepções discentes acerca de seus professores. O acesso a essas trajetórias e percepções enriqueceram a pesquisa.

Até aqui, aproveitei de uma liberdade lexical em relação aos termos “conhecimento”, “saber”, “informação”, porque estava construindo as questões de pesquisa. Se não estamos nos especializando apenas no estudo de um conceito, primeiro é preciso saber o que nos espera em termos de imaginários, para depois refletir sobre quais são as melhores escolhas conceituais. Ressalvo que, em campo, as palavras não são conceitos acadêmicos, tampouco podem ser facilmente escolhidas em tão imediatas e complexas interações. Assim, nas descrições dos acontecimentos em campo, os termos aparecem com significados intercambiáveis, dependendo das situações e dos discursos em que aparecem. Porém, esses termos serão filtrados de seus contextos de acordo com os significados conceituais com que são utilizados.

A começar por uma rápida especificação: quando falamos de “interações” nos referimos aos encontros singulares que devem ser contextualizados quando estudados. Nas contextualizações das interações, o termo “relações” nos leva a um nível mais amplo de abstração, sociológico, antropológico e pedagógico, permitindo certos enquadramentos. Por exemplo, na interação entre um professor e um aluno é possível entrever uma *relação de autoridade* e uma *relação socioepistemológica* socialmente viabilizadas. As relações presentificadas e tornadas práticas regulares nas interações permitem discernir formas de socialização em determinado contexto histórico, social e institucional. Ao estudar interações e seus sentidos estamos mobilizando uma tradição sociológica interacionista simbólica que se aproxima da antropologia

Em termos teóricos, foi preciso encontrar uma forma de tratar a interseção entre conhecimentos e relações. Para isso, assumir que conhecimentos são construções humanas, sociais. Depois, destrinchá-los em duas de suas dimensões: o saber (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2000) e o *habitus* (BOURDIEU, 2002). O saber é uma dimensão fenomenológica consciente ou, na pior das hipóteses, semiconsciente; o *habitus* é uma dimensão estrutural inconsciente ou, na melhor das hipóteses, semiconsciente. Ambos conceitos são “guarda-chuvas”, poderíamos ficar mapeando saberes e *habitus* infinitamente. Por isso, foram delimitados alguns focos sobre os saberes e *habitus* docentes e discentes, conforme será visto.

Para abordar as interseções entre conhecimentos e relações no testemunho de tensionamentos de *habitus* e saberes de professores e alunos em interações em sala de aula, as categorias sociológicas de análise delimitadas, pela relevância que apresentaram, foram: privado-público, profano-sagrado, diversidade-comunidade. Essas são categorias elementares do nosso pensamento e da nossa realidade. Expressam dinâmicas relacionais sociossimbólicas

que repercutem cisões, limites, tensões e transições, exteriores e interiores, objetivas e subjetivas (DURKHEIM, 2009).

Enfim, por meio das observações desses tensionamentos entre professores e alunos, puderam ser percebidas, ao longo do ano letivo, algumas transformações e conservações nas relações professor-aluno e na socialização em sala de aula, entre professores e alunos, entre alunos e pares e entre alunos e conteúdos disciplinares.

Os procedimentos de análise dos tensionamentos que puderam transformar as relações entre professores e alunos e suas socializações consistiram na dissociação das práticas regulares e experiências cotidianas, que mobilizam *habitus* e saberes consolidados, das experiências significativas, ou formativas (TURNER, 2005); e na ênfase às experiências formativas, as quais, por suas próprias características, promovem *processos de desconstruções e construções de sentidos*. No caso desta pesquisa, enfocamos as desconstruções e construções de sentidos de *fracasso, exclusão, inclusão e integração*, que promovem diminuição ou aumento do engajamento dos professores e dos alunos em sua socialização em sala de aula, bem como transformações qualitativas nesse engajamento, que demonstram o potencial dramático (figurativa e literalmente) das experiências formativas.

Num contexto de intensas transformações sociais e educacionais, frequentemente *habitus* e saberes se chocam na relação professor-aluno, especialmente em sala de aula, mas também no contexto institucional escolar mais amplo. Esses choques, então, podem suspender práticas regulares e experiências ordinárias docentes e discentes, e as destituir, frequentemente pelo conflito e exclusão, de sentido comum, ou, ainda, desvelar uma falta de sentido comum já existente, mas vagamente percebida. A suspensão das práticas abre espaços para *antiestruturas* (TURNER, 1974), em que se embaralham, se estilhaçam significados, saberes e certezas, hierarquias sociais e autoridades; e afloram inconsciências. Esses são os momentos das experiências formativas. Elas mobilizam todos os que nela se envolvem de forma vital, exigindo performances ativas e, mesmo, surpreendentes ousadas. Tornam-se possíveis interseções entre *habitus* e saberes, que se surpreendem numa mesma semiconsciência: uma ponte entre o que sabemos e o que não sabemos ao nos relacionar com o outro. Fagulhas de transformações de conhecimentos e relações. Culminando na reestruturação de sentidos, as experiências formativas são oportunidades raras para o triunfo sobre valores implícitos dos *habitus* e certezas arraigadas dos saberes. Neste caso, enfocamos o triunfo dos sentidos de inclusão e integração sobre práticas e saberes que levam à exclusão e ao fracasso.

Como recurso narrativo e interpretativo moveu-se de silêncio em silêncio. Foram as batidas furtivas de um pulso que ouvi pelo caminho. A expressão “batidas do pulso” foi

utilizada por Victor Turner (2005) para dissertar sobre os sentidos da observação de cunho antropológico. Ressalvo que os silêncios não foram considerados em si mesmos, como noção consensualizada, pois eles não têm significados fixos; seus significados são diversos, de acordo com as circunstâncias e contextos interacionais relacionais em que surgem. São, em grande parte, sutis, alguns poderiam até passar despercebidos, mas não por isso, menos significativos e dignos de atenção. Nada nas relações humanas é desimportante. Pelo contrário, é possível encontrar materiais importantes, sejam comuns ou diversos, individuais ou coletivos, nos “desperdícios”. Além disso, os “desperdícios” podem ser justamente gatilhos de confrontos entre *habitus* e saberes e das experiências significativas. Por vezes, podemos encontrar silêncios quando ainda não se consegue elaborar algo que estamos começando a perceber.

Por fim, é oferecido aqui para escrutínio a consideração de que as experiências significativas de inclusão e integração em sala de aula aconteceram quando ambos professores, cada um a seu modo, com suas características singulares, possibilitaram sínteses entre o *reconhecimento da diversidade e o reconhecimento de sentidos comuns*, ao atravessarem junto com os alunos os tensionamentos dos limites da realidade. Ao contrário do que pode parecer de início, diversidade e comunidade se fortaleceram mutuamente nas situações observadas.

Vamos para a escola?

1.1 Desafios conceituais e teóricos para o estudo da sala de aula

É importante explicitar os desafios conceituais e teóricos, bem como as contextualizações histórico-sociais imprescindíveis para a operacionalização das questões desta pesquisa, conjuntamente a outros acontecimentos relevantes em campo que fizeram parte dessa construção.

As ações humanas, mesmo as silenciosas, são sempre simbólicas, permeadas de signos, significados, classificações, representações, sentidos, valorações, juízos, estereotipizações etc., os quais são mobilizados e interpretados ativamente pelos agentes, de forma consciente, semiconsciente ou inconsciente, de acordo com suas percepções das situações específicas em contextos interacionais, relacionais e institucionais.

É necessário ter em mente que as relações na escola, antes de serem profissionais e pedagógicas, são relações humanas, cujas dimensões e limitações estão ligadas à eficácia das relações pedagógicas (MORALES, 2008). Segundo Morales, é comum entre os professores que não se pense na sala de aula como um espaço de relação com os alunos. Muitos concebem a relação professor-aluno apenas como a relação “informal” ou de “amizade” que são estabelecidas com os discentes fora da sala de aula (ao cumprimentá-los, por exemplo). Porém, o estilo de relação que se estabelecem com os alunos em sala de aula geram aprendizados e resultados não intencionais nas relações pedagógicas. Esses aprendizados e resultados não intencionais, ainda segundo Morales (2008), são de máxima importância, pois estão a ocorrer o tempo todo, mesmo que não sejam percebidos, e, com frequência, marcam permanentemente as trajetórias escolares e de vida dos alunos. Por isso, a qualidade da relação professor-aluno, amplamente entendida, expressa em cada ação, em cada comunicação, verbal ou não verbal, pode ter efeitos determinantes. Até a forma como os professores olham para os alunos quer dizer alguma coisa.

É comum a perplexidade diante daquilo que foge ao saber docente estritamente didático e disciplinar. Este foi o relato de uma professora entrevistada no contexto de um projeto de pesquisa que Luiza Camacho (2004) descreve no artigo “A invisibilidade da juventude na vida escolar”: “Quando eu penso no meu conteúdo, eu dou conta. Aí quando você vê que o conteúdo não interessa a ele [aluno], que esse problema é de agressividade, aí a gente não dá conta. Eu acho que a maioria dá conta do conteúdo e se perde [...] por causa das relações, das relações pessoais” (p. 336).

De fato, muitas vezes os professores se perdem num silêncio aflito, engolido. A memória, imprescindível para as construções de conhecimentos e saberes, entalada em cantos da mente aos quais já não se tem acesso: estruturas mentais inconscientes (BOURDIEU, 1991). Ressalto que Pierre Bourdieu não trata o inconsciente, no estudo das relações sociais, como estruturas psicanalíticas, senão como o esquecimento das condições sociais de sua própria estruturação.

O início de uma jornada estonteante ao inexplicável é como interpreto o silenciamento de uma memória com que me deparei em campo, relatado por uma estagiária que chamarei aqui de Luana. Durante um período de minha pesquisa na escola, vi que Luana acompanhou as aulas de português e inglês do período noturno com a professora responsável pelas disciplinas. No dia em que conversamos mais detidamente, ela havia acabado de passar por uma experiência em sala de aula que a fez duvidar de sua possibilidade e vontade de continuar a formação docente.

As exigências de suas atividades de estágio levaram-na ao momento de realizar uma regência, a qual Luana cumpriu. Pasmem: Luana não tinha *nenhuma memória* do que recém se passara durante sua regência em sala de aula. Nenhuma. Não sabia o que tinha falado, não sabia o que tinha feito. Por isso, não podia responder minha pergunta sobre como havia sido sua experiência. Pelo menos não racionalmente. Ela podia descrever o que sentiu (e isso não é pouco...). Luana explicou que foi tomada por uma esmagadora sensação “de ser engolida” pela presença e olhar de tantos alunos, a ponto de não mais conseguir se perceber. Estar simplesmente na presença dos alunos, que, na verdade, não é nada simples, sob a “luz de seus olhares”, causou um “eclipse” de seu “eu”, o que parece contraditório se pensarmos que, concretamente, ela recebeu bastante atenção dos alunos.

Grande parte da experiência de Luana poderia ser tratada a partir de estruturas psíquicas individuais. Mas, uma importante caracterização de sua experiência pode trazer à tona certas dimensões do *habitus* para a análise de suas interações com os alunos em sua regência: a posição social de professora diante daqueles alunos, ou futura professora de pessoas que serão seus alunos. Quais são suas disposições diante do fato de ocupar esse lugar numa estrutura relacional em que deve instituir uma determinada relação hierárquica e de autoridade? Quais são suas disposições diante da possibilidade de ocupar esse lugar numa estrutura relacional baseada em contraposições de conhecimentos sociais?

Para prosseguir com estas análises e reflexões, é importante lidar com conceitos. Os conceitos que apresentamos, incluindo algumas contextualizações e problematizações, importam na criação de uma base comum que têm, nos contextos científicos e acadêmicos, as funções de nomear os problemas de onde partem as questões, nomear objetos de estudo e hipóteses, para possibilitar “buscar algo” na realidade, mesmo que de forma imperfeita. Mas é deste modo que os conceitos podem ser postos a prova, tensionados pela realidade, pelas interpretações e avaliações de suas adequações e aplicações pelos colegas pesquisadores, baseados nas tradições histórico-epistemológicas e profissionais do campo de estudos em que estão inseridos.

Afinal, o que é a escola? A escola é um sistema de socialização — uma *instituição*. O que isso quer dizer? Quer dizer que a escola permite a inserção no mundo humano de determinadas formas.

Segundo os sociólogos Peter e Brigitte Berger (1977), as instituições, no sentido amplo do termo, oferecem as condições mais básicas para a socialização, portanto, a existência dos agrupamentos humanos. Já, no sentido estrito, as instituições (por exemplo uma escola, um

hospital, uma prisão), realizam a mediação dialética entre os processos sociais e as instituições em sentido amplo e a socialização dos indivíduos de forma concreta e cotidiana.

As instituições localizadas geram subjetivações porque permitem aos agentes se inserirem em um *lugar* no interior de uma *estrutura de relações*, portanto, em formas de encontros com o outro. Por “mediação dialética” entendemos uma via de mão dupla. Se não há vida social fora das instituições, as instituições não existem sem as ações dos indivíduos que as sustentam, ou melhor, seus *agentes* (GUIRADO, 1997 apud AQUINO, 1998b).

Segundo Gómez (2001), a escola “pode ser entendida como uma instância na qual ocorre a mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações” (apud CAMACHO, 2004, p. 327).

Rosa Fátima de Souza (1998) chama a atenção para o edifício escolar, o espaço da escola em si, um lugar específico, reservado, escolhido ou construído exclusivamente para ela. As “retóricas arquitetônicas” também são características importantes das instituições escolares pelas mensagens culturais que transmitem, incluindo as representações sociais e históricas de educação e os significados do aprendizado em um determinado período e sociedade. O espaço escolar dota a escola de uma “identidade própria”.

Em geral, entende-se que o objetivo da escola é a transmissão de conhecimentos. Mas, quando passamos por intensas transformações sociais, como as que vivemos atualmente, de desconstrução de paradigmas epistemológicos e socioepistemológicos, de flexibilização entre fronteiras institucionais e de crise do profissionalismo, tornou-se comum a falta de consenso e disputas extremadas entre agentes do campo educacional a respeito das funções e atividades específicas das escolas, das práticas que constroem as relações professor-aluno e dos sentidos do trabalho escolar. Também se tornou um desafio mensurar resultados e avaliá-los, apesar da existência de orientações curriculares e avaliações internas e externas.

Os conceitos de público e privado, ainda que não façam parte do imaginário brasileiro como os entendemos aqui, podem ser utilizados para pensarmos certas relações escolares. Como “mundo público”, ou, mais adequadamente, “esfera pública”, não estamos nos referindo ao conceito de sociedade citado acima, que remete de modo genérico aos agrupamentos humanos juntamente às instituições instauradoras. De modo semelhante, a “realidade comum” não é sinônimo de “realidade social”.

Para Hanna Arendt (2007), a esfera pública assegura uma realidade comum. Por estabelecerem a ponte entre as esferas privada e pública, as escolas dependem da realidade comum e de sentidos do trabalho escolar comuns em sua construção: desde as políticas públicas educacionais, a manutenção de suas sedes, passando por estruturas internas e culturas

escolares, até a possibilidade de diálogo entre os agentes escolares que ali se socializam. Quanto menor a coesão do tecido social, maiores as contradições e desigualdades que impõem abismos entre cidadãos e excluídos da cidadania e mais fragmentada é a realidade comum. Em decorrência, dificilmente as escolas não apresentarão fragmentações à sua maneira.

Quantos professores já não se sentiram angustiados por não conseguirem a atenção dos alunos quando estão com eles em sala de aula, ou dar destinos a seus comportamentos, conversas, falas, discursos, apatias e gritos, ou, num extremo mais doloroso, “explosões” de indisciplina e violência, cujos conteúdos parecem remeter a questões advindas de suas vidas extraescolares? Muitas vezes, a resistência à socialização propriamente escolar dos alunos faz acreditar que estão encerrados em seus mundos privados, querendo “falar mais alto” que os objetivos docentes e escolares, tentando “chamar a atenção” ou “fazer só o que querem”. Muitas vezes, entende-se que esses tipos de comportamentos abusivos e de ataque deveriam ser deixados do lado de fora da escola. “Se é isso que vocês querem fazer, por que vêm à escola?”.

Carrano (2000) argumenta que as escolas tentam se fechar em si mesmas, ficando circunscritas aos seus problemas cotidianos de ordem pedagógica, técnica e administrativa. Uma vontade de “purificação”. Ao menos essas são as características de alguns discursos a respeito das funções escolares. Arendt (2003) mesmo defende uma circunscrição da escola pelo entendimento das suas funções mais especificamente pedagógicas, diante do mundo público em esfacelamento. Todavia, isso não é tão simples. A necessidade de uma relação recíproca, realizada através de tensões mútuas entre o público e o privado, que constituem a própria dimensão escolar, não deixa de existir. O público e o privado não são categorias fixas, seus limites se deslocam. E não podemos nos esquecer de que entre cada cisão da realidade representada nas categorias do pensamento humano existem dimensões transicionais. Muitos de nós esquecemos que a escola não é uma instituição pública, apesar do nome; é uma instituição *híbrida*, que faz uma ponte entre o mundo privado e o mundo público, de forma a preparar os jovens para mundo público. O caráter híbrido da socialização escolar, mesmo quando a autoridade tradicional-racional patriarcal e a autoridade do professor costumavam ser menos questionadas, é construído através das tensões que vão se estabelecendo historicamente sob certas sínteses.

Durante o primeiro grupo focal realizado com o 1º ano de 2017, ao final do ano letivo, os alunos expressaram a síntese da tensão entre o privado e o público na instituição escolar: “a escola é nossa vida”.

Quando perguntei aos alunos sobre suas relações com a escola, eles responderam enfaticamente, sem dúvidas ou desacordos: “A escola é tudo!”, “A escola é nossa vida!”, “Não tem como separar!”. Miguel especificou: “Sim, a escola é o tempo todo, como um trabalho. Só não nos finais de semana. É todo dia, a convivência na escola também”. Beatriz completou: independentemente de como está se sentindo. “Tem que vir todo dia, mesmo se você está mal”.

Portanto, temos de admitir que os “problemas dos jovens”, “questões de suas vidas” das mais diversas ordens acabam entrando sim na escola. O que nos resta a fazer é nos perguntar: *como entram na escola, que espaço recebem e como são entendidas e tratadas pelos agentes escolares?*

Muitas vezes, o mal-estar dos professores advém do fato de estarem na linha de frente — na sala de aula — das interações nas transições dos alunos entre o privado e o público na socialização escolar. A elaboração de Áurea Guimarães (1996) caracteriza a força e complexidade com que as tensões e limites a serem construídos ou desconstruídos ganham nesse espaço: o professor estabelece, além de normas e obrigações, os *limites da própria realidade*.

Porém, trata-se de uma incumbência ambígua, segundo a autora. Os limites dos quais os professores dão conta de oferecer aos alunos a partir de uma posição de autoridade, seja qual for a forma e conteúdo dessa autoridade, transformam-se, ao mesmo tempo, em dispositivos de confrontação e diferenciação dos alunos em relação aos professores, numa intrigante reciprocidade através da qual os jovens realizam um processo de construção de sua autonomia social e psíquica. Portanto, presume-se que as relações entre professores e alunos em sala de aula apresentam e continuarão apresentando uma tensão inerente, composta por forças opostas, frequentemente vivenciadas como choques e crises (GUIMARÃES, 1996).

Como poderíamos, então, em uma escola inserida em um mundo tão recortado, fortalecer os laços humanos?

1.2 Conhecimentos: construções humanas e construções do humano

Ao recorrermos a dois autores clássicos — Émile Durkheim e Marcel Mauss — que no início do século XX fundamentaram a sociologia do conhecimento, vemos que suas teorizações privilegiam a prática social no entendimento da natureza e da construção do

conhecimento humano. Suas teorizações originaram diferentes abordagens em relação a essa construção, mas nos permitem entender suas gêneses.

Durkheim e Mauss, em “Algumas formas primitivas de classificação” (1995), afirmam que é possível encontrar na natureza humana individual a capacidade de estabelecer algumas distinções fragmentárias, mas não a de definir, ou de estabelecer classificações, ou seja, de ordenar os seres. Os sociólogos desenvolveram a argumentação de que os sistemas lógicos de classificação mais simples, que originam os sistemas mais abstratos e complexos, apresentam origens sociais (ainda que estas possam aí não serem mais visíveis). A função primordial dos sistemas de classificação seria tornar inteligíveis as relações existentes entre os seres. Essa necessidade surgiu do fato de que seres humanos vivem agrupados. Vendo-se em forma de grupos, agrupam idealmente os outros seres. Ordenam-se seres em grupos distintos, com base em vínculos sociais de caráter doméstico, de parentesco, moral, afetivo, religioso etc., segundo relações específicas, por exemplo, de subordinação e dominação, de inclusão e exclusão, tal como as espécies biológicas se excluem mutuamente, mas estão incluídas nos gêneros e estes as englobam.

Assumimos aqui a posição epistemológica da desconstrução da noção de conhecimento segundo a qual o conhecimento é uma “explicação pura” da realidade e nos aproximamos das noções segundo as quais ele parte das condições e das práticas sociais, das ações das pessoas, estando marcado por conformações, limitações e contradições diante de materialidades e mentalidades históricas. Mas, daqui em diante, para nossos propósitos, vamos delimitar um sentido estrito para o termo “conhecimento”, qual seja, um sistema de classificações e de representações que sofreram um processo intencional de objetivação e especialização, mesmo que a arqueologia de suas especificidades lógico-sociais nos seja desconhecida.

Essa delimitação é importante para que possamos trabalhar com duas dimensões subjacentes ao conhecimento em sentido lato, não objetivadas ou apenas parcialmente objetivadas. A ideia, nesse sentido, é destrinchar a noção de conhecimento nos conceitos de saber e *habitus*, pois, dessa forma, torna-se possível nos aproximar epistemologicamente de práticas e experiências relacionais e interacionais dos “seres”, dos “eus sociais”, de forma mais concreta. Já o processo de “conhecer”, o verbo, as ações e construções ativas, epistemológicas e socioepistemológicas, continuaremos considerando em sentido lato.

Pelo conceito de saber, pretendemos chegar aos saberes docentes e discentes, suas formas próprias e singulares de conhecer suas realidades no âmbito escolar. Pelo conceito de *habitus*, pretendemos chegar às disposições segundo posicionamentos em relações sociais no conhecer

e no estabelecimento de autoridade entre professores e alunos na sala de aula. Ambos são necessários nas construções dos sentidos da socialização escolar.

As noções de cultura e cultura escolar, ainda que vistas aqui muito brevemente, são importantes de serem mencionadas, uma vez que o aparecimento do termo “cultura” é relacionado à “invenção” do humano por meio de sua dissociação da natureza e das “leis naturais”. A noção de cultura associa a diversidade humana a outras dimensões que não as causalidades determinísticas naturais. Nesse entendimento, a diversidade seria conquista e condição humanas, advindas dos aprendizados.

As primeiras noções de cultura estavam imbuídas da imensa ambição de discernir e agrupar tudo o que era propriamente humano. Foi isso que intentou Edward Tylor, em 1871. A cultura, em suas palavras, é “este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR, 1871 apud LARAIA, 2001).

Ao longo da história da disciplina antropológica, a amplitude da noção de cultura trouxe dificuldades. Segundo Clifford Geertz (1992), a noção de “cultura” foi abraçada por pesquisadores como uma panaceia, a qual, por isso mesmo, já não sanava as necessidades e não resolvia os problemas específicos com que o campo de estudos se deparava. No entanto, ainda que demasiado abrangente, é evidente seu potencial para distinguir e se aproximar das práticas eminentemente humanas e legitimar a dimensão humana do aprendizado.

Segundo o conceito mais restrito de Geertz (1992), de origem hermenêutica, uma cultura é como uma reunião de textos. Não necessariamente textos escritos, mas em qualquer manifestação escrita, oral, visual, gestual etc. Esses textos oferecem aos que se familiarizam com eles estruturas de significados. Seu compartilhamento, coletivização e, nesse sentido, sua natureza pública, permite que as mensagens signifiquem algo, “falem algo”, sejam inteligíveis e interpretáveis para quem as recebe e envia. Não importam as características dessas mensagens — objetivas ou subjetivas, diretas ou indiretas, didáticas ou cifradas...

No contexto das transformações sociais, políticas e culturais do final do século XX, a noção de cultura, entre outras, foi mobilizada para criticar o processo educativo formal. Este contradizia o discurso hegemônico “democrático” e “meritocrático” que disfarçava a reprodução das desigualdades sociais por meio de dispositivos de exclusão e fracasso escolar, tendo como referência a cultura e os conhecimentos especializados da classe dominante, universalizados e naturalizados. O pressuposto mobilizado foi o de que culturas e conhecimentos são equiparáveis com base na característica comum de se constituírem em sistemas de significação. De acordo com esse argumento, a educação formal perderia, junto

com os conhecimentos científicos e suas transposições em disciplinas escolares, suas especificidades. Se estas são apenas outro sistema de significação dentre tantos, o que lhes conferiria a legitimidade de presidir os processos educativos formais? (SILVA, 2010).

Segundo Bernadete Gatti (2012), as problematizações contra o campo da educação formal acabaram gerando um leque de novos temas para as pesquisas educacionais, bem como novas posturas frente às interpretações de dados. Após ter apresentado seu potencial de desconstrução da legitimidade do processo educativo formal, o conceito de cultura foi apropriado de diferentes formas pelos estudos da educação que se agruparam no que tem sido denominado de estudos da “cultura escolar”. Desse ponto de vista, a noção de cultura deixa de carregar uma força conceitual negativa em relação à escola e passa a lhe atribuir uma significação positiva, ou seja, de afirmação de sua autonomia, ainda que relativa, diante dos processos mais amplos da sociedade.

Nos estudos das culturas escolares, vemos que o referido termo assume facetas múltiplas em suas diversas definições, conforme Faria Filho et al. (2004). Os estudiosos que se debruçam sobre as culturas escolares divergem no que tange ao nível de autonomia que as escolas podem adquirir. De todo modo, aprendemos com eles que não se deve considerar as escolas um reflexo puro e simples das relações macrossociológicas, nem totalmente apartada delas; as escolas precisam ser consideradas em suas relações com o mundo. Além disso, os pesquisadores concordam com a importância da renovada postura teórico-metodológica que consiste em adentrar a escola e, em seu interior, em sua “caixa preta”, encontrar a dimensão das práticas cotidianas. Acredita-se que, assim, é possível desvendar aspectos das realidades escolares que de outra forma permaneceriam ignorados (JULIA, 2001).

Uma vez dentro da sala de aula, interações e relações contextualizadas nas culturas escolares da instituição, o conceito hermenêutico de cultura nos ajuda a interpretar significados veiculados nas comunicações que ali ocorrem.

1.3 Os conceitos de saber e de *habitus*

O conceito de saber é fenomenológico; uma noção semelhante seria a de conhecimento fenomenológico. Mas, apontaremos algumas diferenciações importantes entre o que Bourdieu chama de conhecimento fenomenológico e o conceito de saber tal como foi ganhando corpo nos trabalhos de alguns pesquisadores.

Para Bourdieu (2002), o conhecimento fenomenológico continua sendo um conhecimento teórico da realidade e, não, prático, mesmo que não se dissocie da experiência primeira e familiar do mundo social e se caracterize por não questionar as condições de possibilidade desse mundo.

Os saberes, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), são frutos de processos de apropriação, individual ou coletiva, de conhecimentos, culturas e saberes sociais, que acontecem em processos de *formação*, implicando em *transformações positivas* “*das formas de pensar, de agir e de ser*” de quem a esses processos se submete (p. 217). Ao se tornarem “próprios”, os saberes não podem ser dissociados da pessoa ou grupo que os detém. São as certezas sobre *aquilo de que depende sua própria realidade*; mas também são considerados práticos, como saber-fazer e saber-ser. Os conhecimentos fenomenológicos, tais como mobilizados por Bourdieu (2002), referem-se a tudo quanto é material da vida social. Já os saberes, tais como mobilizados por Tardif (2000), aplicam-se a demandas de contextos de socialização específicos, a objetivos e execuções de tarefas, como as profissionais, ainda que sempre apresentem outras origens, como saberes de apropriações ocorridas ao longo das trajetórias de vida, em outras situações de socialização. Porque suas razões de ser dependem de sua eficácia prática, advêm de aprendizados através de experiências e práticas em suas mobilizações cotidianas. Costumam ser elaborados de forma parcialmente objetivada, mas podem se manifestar de forma não objetivada, “silenciosa”, semiconsciente, sem deixar de serem eficazes.

Os saberes não são facilmente encontrados e delimitados. Não estão deliberadamente sistematizados tal como os conhecimentos escritos; também não são códigos de significação compartilhados como as culturas. Mas não são puramente subjetivos; como dito, são normalmente parcialmente objetivados e seu compartilhamento ocorre principalmente de forma oral (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). Segundo Rockwell (2009), os saberes se inserem numa ampla gama do que não costuma ser documentado da vida social.

Tardif (2000) aplicou o conceito de saber às práticas profissionais, por conseguinte, às práticas profissionais docentes. A noção de saberes docentes adentrou os estudos da educação que passaram a focar as culturas escolares, incluindo os *saberes escolares e os saberes docentes e discentes* como partes importantes em suas composições. Historicamente, os estudos sobre os saberes docentes foram motivados pela necessidade de se levantar as relações entre as mudanças educacionais em curso na América Latina, a partir dos anos 80, aos professores aos quais eram destinadas (MERCADO; ESPINOSA, 2008).

Em termos profissionais, o conceito de saber (TARDIF, 2000) leva ao entendimento de que a personalidade dos trabalhadores se torna a principal mediação de suas interações, especialmente em profissões cuja principal característica é a interação humana. Por isso, não seria à toa que, em estudos sobre saberes docentes, os professores, em seus discursos, geralmente sobrepõem às suas competências profissionais suas “qualidades pessoais”, “talentos naturais” etc. O sociólogo François Dubet (1997) apresenta uma análise semelhante, qual seja, de que não há solução de continuidade entre a pedagogia e a “personalidade do professor”. Por isso é que muitos professores afirmam que “existem métodos que me servem e métodos que não me servem”; e que, “quando se pede a um professor para mudar o seu método, não se pede apenas que ele mude de técnica, pede-se para que ele próprio mude” (Ibid., p. 226).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991), em “Os professores em face ao saber”, chamaram a atenção para tipos de saberes adquiridos pelos professores em suas formações profissionais.

Os conhecimentos das *ciências da educação* e da *pedagogia* são transmitidos em programas de formação docente, em instituições como universidades, faculdades, escolas de ensino médio técnico ou o antigo magistério. É possível encontrar professores atualmente em atividade formados nessas diferentes instituições. Os conhecimentos das ciências da educação têm como objeto os professores e o ensino. Mas os objetivos desses conhecimentos não se resumem à sua produção e transmissão acadêmica. Também englobam a possibilidade de sua apropriação pelos professores em formação como um *saber cultivado*, que pode ser incorporado à suas práticas educativas, tornando-as “práticas cultivadas”. Já os conhecimentos pedagógicos são reflexões, representações, concepções, orientações ou doutrinas referentes às práticas educativas. As doutrinas pedagógicas podem ser apropriadas como um arcabouço ideológico à profissão e incorporadas às práticas docentes como algumas formas de saber-fazer e de técnicas educativas. Os conhecimentos pedagógicos se articulam às ciências da educação em um esforço sistemático de integrar resultados de pesquisas às concepções pedagógicas, para legitimá-las cientificamente.

Os saberes docentes disciplinares provêm da apropriação de conhecimentos provenientes de tradições culturais e epistemológicas sociais, selecionados e difundidos por instituições universitárias, faculdades, departamentos e programas. Os conhecimentos disciplinares são independentes das faculdades de educação e dos programas de formação docente. No caso de professores de ensino médio, esses conhecimentos adquirem uma posição mais relevante na formação de seus saberes.

Os *saberes curriculares* podem ser apropriados de discursos, objetivos, conteúdos e métodos para a prática de ensino que são definidos, organizados e objetivados por órgãos governamentais e instituições escolares.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) explicam que os saberes docentes são formados pelo amálgama mais ou menos coerente dos saberes que os constituem: saberes originários das trajetórias de vida, formações profissionais, inserções institucionais, experiências e práticas de trabalho. Mas o amálgama que constitui o “saber próprio” docente é forjado nas experiências e práticas de trabalho. Por isso, os chamados “saberes da experiência” possuem um estatuto particular. São eles que oferecem os parâmetros para os professores julgarem sua formação profissional, programas curriculares, métodos de ensino, reformas educacionais, o padrão de qualidade de práticas docentes no contexto de seu campo profissional etc.

Uma última referência aos saberes docentes nesta conceituação: existe uma hierarquia de seus “objetos-condições” quando inseridos institucionalmente. Isso quer dizer que alguns saberes da experiência são mais relevantes que outros, por conta das características da própria prática. O encontro diário com os alunos na sala de aula confere as maiores urgências e dificuldades, portanto, as prioridades aos professores. Assim, nas palavras dos pesquisadores,

no discurso docente, as relações com os alunos aparecem como constituindo o espaço onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes. A sala de aula e a interação cotidiana com os grupos de alunos constituem, de alguma maneira, um teste, ao mesmo tempo da maneira de ser do profissional e dos saberes veiculados e transmitidos pelo docente (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 229-230).

Num primeiro momento, a importância do conceito de saber para esta pesquisa é a de conceder uma “porta de entrada” ao campo empírico, um ponto de partida para nos orientar nas interações que observamos entre os agentes, defrontando saberes deles e nossos. Em primeiro lugar, é necessário saber o que eles sabem e o que sabemos. Além disso, intentamos contribuir com a documentação desse material.

Se comparado ao conceito bourdieusiano de *habitus*, o conceito de saber apresenta demasiada ambição em constituir um “ser” e demasiado otimismo na capacidade de transformação “das formas de pensar, de agir e de ser”. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) parecem querer transformar todas as dimensões dos conhecimentos humanos em “saber” e “pronto!”.

Perrenoud (2002) questionou o alcance do conceito de saber no estudo da profissão docente, em defesa do conceito de *habitus*:

Em que nos baseamos para decidir se um determinado saber é pertinente em determinada situação? [...] Em última instância, não são os saberes que guiam a mobilização de outros saberes, mas [...] esquemas de ação e de pensamento, os quais formam o *habitus* do sujeito (p.73).

Para sermos coerentes na utilização conjunta dos conceitos de saber e de *habitus* entenderemos aquele como a parte exterior do “iceberg”, importante nos processos formativos, mas não seu único responsável. Transformar o *habitus* é muito mais difícil. Saber e *habitus* não são necessariamente convergentes, no entanto, acreditamos que possam ocorrer entre eles interseções, ou desvelamentos de alguma de suas indiferenciações semiconscientes em experiências formativas capazes de iniciar mudanças, mesmo que mínimas e fugazes, em ambas dimensões do conhecimento humano.

O *habitus* (BOURDIEU, 2002) é o fruto de uma estruturação inconsciente mental e corporal socialmente engendrada que se manifesta em *disposições* que estruturam, por sua vez, percepções da realidade e expectativas, juízos a respeito dos outros e de si mesmo, “cálculos” de possibilidades de escolha, ações sociais que vão se tornando regulares, enfim, *práticas*. Assim, as disposições dos *habitus* são duráveis (persistem com o tempo), transponíveis (aplicáveis de forma semelhante a situações que apresentem semelhanças) e atuam de forma totalmente prática, sem qualquer tipo de deliberação.

O processo de incorporação e inculcação da estrutura do *habitus* — sua retenção pelo corpo e pela mente, nesse sentido, indissociáveis — acontece pela harmonização entre o agente e sua posição na estratificação social pelas experiências acumuladas de suas condições sociais de existência, principalmente durante a socialização primária, na instituição familiar. Agente é aquele que se insere no mundo humano e age de acordo com essa subjetivação de sua posição social, através, dialeticamente, da objetivação do que foi subjetivado através de suas práticas. É isso que significa a expressão bourdiesiana, frequentemente citada, até mesmo banalizada, de que o *habitus* é a “interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”.

Mas como continua impactante essa asserção, mesmo depois de ouvida e lida tantas vezes! É porque ela expressa como nos tornamos um “ser social”, um “eu”, de natureza social. A palavra natureza aqui não é à toa.

Pode soar estranha a afirmação de que tudo isso acontece de forma totalmente inconsciente. Segundo Bourdieu, o máximo a que o *habitus* pode chegar ao conhecimento de alguém é à semiconsciência. Até porque, se a estrutura do *habitus* se tornar consciente ao agente, já não é mais um *habitus*, já não pertence à dimensão pura da prática. Enfim, é essa

inconsciência, ou o esquecimento de suas condições sociais de interiorização, que torna a estrutura do *habitus* uma “segunda natureza”. Quando falamos em “naturalização” das condições sociais de existência nas percepções das pessoas, é exatamente a esse processo que nos referimos. Quando naturalizamos nossos “eus”, “vestimos” o *habitus* e nos tornamos ele próprio. Bourdieu usa a metáfora do “hábito que faz o monge”. Os indivíduos vestiriam os *habitus* como os monges vestem seus hábitos. Já, nós professores, vestimos nossos aventais.

Uma das relevâncias da estruturação de um *habitus* na socialização em determinada condição social é a de dispensar a necessidade de “adivinhar”, supor o que os outros querem dizer o tempo todo. Torna-se desnecessário perguntar “o que você quer dizer?”. Bourdieu chama isso de “economia da intenção”. Mas a economia da intenção apenas ocorre quando se interage com alguém que apresenta um *habitus* pelo menos semelhante. Quanto mais semelhantes os *habitus*, devido às semelhanças das condições sociais das socializações, maior é a harmonização das práticas, ou sua “orquestração”. Nesse sentido, os *habitus* funcionam como códigos compartilhados apriorísticos (que antecedem as próprias interações) e implícitos (pois dispensam qualquer raciocínio para serem mobilizados). Por conseguinte, quanto menores as semelhanças entre *habitus* dos agentes que interagem, maior é a desarmonia da intenção e a dificuldade de orquestração de práticas.

A mobilização de um *habitus* semelhante é o que confere regularidade, objetividade, racionalidade e relativa autonomia às práticas de um grupo, que passam a ser vividas como evidentes, necessárias e universais. O “efeito de universalização” de práticas é necessariamente complementado por um “efeito de particularização”, pois a homogeneização só pode ocorrer pela *distinção* do grupo em relação a todos os outros. As distinções sociais são acompanhadas por disposições de distanciamento, como condutas para “guardar distâncias” entre as pessoas que se encontrem circunstancialmente. As distâncias também podem ser manipuladas, seja para as manter ou aumentar, mas também as reduzir. Bourdieu ressalva: seja qual for o intuito da manipulação das distâncias, ela é sempre mais fácil para as pessoas em posições sociais superiores. Quanto maior for a distância social e a dominância de um agente em relação a outro, maior é a quantidade e intensidade com que aquele pode emitir discursos e estabelecer suas forças simbólicas.

Mais duas atribuições ao conceito de *habitus* antes de prosseguirmos. O conceito de capital cultural apresenta uma interseção com o conceito de *habitus* e o conceito de *hexis corporal* pertence a uma das dimensões do conceito de *habitus*.

O que é o capital cultural? Não estamos falando simplesmente de cultura ou conhecimento. Capital cultural, para Bourdieu, é uma forma de *capital* (BOURDIEU, 1999).

Capital, segundo Marx (1985), é, grosso modo, um valor (tempo de trabalho, ou trabalho acumulado) que é apropriado (por quem detém meios de produção) e reinvestido de forma a produzir mais valor e se reproduzir. Bourdieu (1999), inspirando-se em Marx, argumenta, contra grande parte dos estudiosos da teoria econômica, que o capital se expressa sim nas formas materializadas e econômicas, mas não se reduz às mesmas, da mesma forma como as trocas sociais não se reduzem às trocas mercantis. Para Bourdieu, portanto, o trabalho pode se acumular na forma material ou imaterial. A estrutura de distribuição das formas materiais e imateriais de capital em uma sociedade, em um determinado momento histórico, representa a estrutura da estratificação social dessa sociedade. Por isso, Bourdieu também entende capital como *poder*.

As formas imateriais de capital seriam fruto de uma transubstanciação pela qual passam a maioria das formas materiais de capital. As formas imateriais de capital podem ser transubstanciadas novamente em formas materiais de capital, sob certas condições.

Entre os capitais imateriais existentes está o capital cultural. Na verdade, o capital cultural, segundo o conceito de Bourdieu, se apresenta em três formas: na forma material, em bens culturais (o *capital cultural objetivado*) e em certificados escolares (o *capital cultural institucionalizado*); e, na forma imaterial, o *capital cultural incorporado*, como uma das dimensões do *habitus*. O estado incorporado do capital cultural reúne a parte mais significativa de suas propriedades, porque possui uma característica estratégica: ele é fruto de um processo dissimulado, ou implícito de aquisição, que o faz existir na chave dupla do desconhecimento e do reconhecimento, o que é um princípio poderoso de eficácia simbólica e ideológica. Diferentemente do capital cultural objetivado, que pode ser transmitido instantaneamente pela herança, o longo e dissimulado processo de aquisição do capital cultural incorporado permite que este reúna tanto a *aparência de propriedades inatas* (o dom, as aptidões naturais), quanto a *aparência do mérito* (como aquisição empreendida “pelo próprio sujeito”). Neste caso, Bourdieu faz uso do termo “sujeito” por se referir a um processo de “autocultivação”, o trabalho do sujeito sobre si mesmo na aquisição do capital cultural incorporado. O sucesso do processo de incorporação do capital cultural influencia o sucesso da aquisição de outros tipos de capital.

Já o conceito de *hexis* corporal se refere à expressão da posição de uma pessoa na estratificação social pelo corpo, por exemplo, pela forma de andar, de falar, de se posicionar corporalmente diante de uma autoridade etc. Pelas técnicas do corpo de alguém também é possível perceber a quantidade e as características do capital cultural incorporado (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1999).

Esse conceito pode ser importante para observar juízos inconscientes que os professores fazem de seus alunos. Por meio do *hexis* corporal um aluno pode expressar a familiaridade com capitais culturais privilegiados que incorporou. Então, uma contradição pode ocorrer se os professores valorizarem virtudes culturais incorporadas próprias às elites em detrimento de virtudes “escolares”, ou formalmente afirmadas como as mais importantes na socialização escolar, como a do esforço e a da servilidade. O mais grave seria a dissimulação de juízos sociais, alheios às intenções pedagógicas e aos desempenhos discentes, em julgamentos escolares.

As consequências éticas e políticas desses julgamentos adquirem gravidade ao influenciar os olhares dos alunos sobre si mesmos, as expectativas a respeito de suas possibilidades de sucesso e fracasso, tanto em suas trajetórias escolares quanto em suas tentativas de inclusão e ascensão social, conseqüentemente suas escolhas nesses âmbitos. Dessa forma, as escolhas dos alunos são cooptadas e se tornam “atos de vontade”, identificação e cumplicidade em relação a um “destino” que foi pré-estabelecido pelo professor.

Mas como as posições e distinções sociais são concebidas por meio dos *habitus*?

Bourdieu, em toda sua obra, procurou confrontar apreensões empíricas da realidade social. Com esse intuito, desenvolveu uma espantosa excelência na combinação entre teorias e métodos macrossociológicos, microsociológicos, antropológicos e, inclusive, fenomenológicos (o que por vezes é ignorado na utilização de seus conceitos), com a consciência de que nenhuma dessas abordagens são capazes, sozinhas, de chegar perto da complexidade das relações sociais. Bourdieu estava criando uma nova socioepistemologia: a praxiologia (GRÉMION, 2005).

Existe uma hierarquia pressupositiva na construção bourdieusiana do conceito de *habitus*. O conhecimento dessa hierarquia é muito importante para sua apropriação cuidadosa e eficaz. O conceito começa pela “classe social”, ou melhor: toda teoria social de Bourdieu se assenta sobre o paradigma marxista segundo o qual a principal cisão da realidade em que vivemos é a nossa separação em classes sociais, de acordo com as condições do modo de produção vigente, o qual, basicamente, constitui os modos de vida.

No entanto, Bourdieu busca superar a abstração contida no conceito de “classe social” demonstrando que a dicotomia burguesia *versus* proletariado não existe de fato. O que existe, na realidade, é um *continuum* de posicionamentos. Os posicionamentos podem ser agrupados estatisticamente ao estudados a partir das evidências empíricas de suas práticas regulares em todas as dimensões das práticas sociais, como, por exemplo, o consumo de bens culturais, a familiaridade com museus, as características geracionais, as disposições diante dos sistemas

escolares... Enfim, são muitas as possibilidades de enfoques que podem ajudar a mapear as estratificações reais e suas estruturas relacionais. Por isso é possível subdividir o *habitus* em “os *habitus*” sem desrespeitar a origem paradigmática dessa construção conceitual.

Os enfoques escolhidos para os *habitus* docentes nesta pesquisa foram as disposições no conhecimento dos alunos e para posicionamentos de autoridade; no entanto, outros indicativos de *habitus* foram encontrados e considerados para contextualizações e aferição dos enfoques mencionados, como escolaridade e juízos professorais. Por fim, os conceitos de capital cultural e *hexis* corporal nos auxiliarão nas descrições que faremos das disposições docentes presentes no conhecimento dos alunos nas relações de autoridade observadas em campo.

1.4 Conhecer o outro nas relações de autoridade: limites da realidade

Existe uma contradição inerente entre o geral e o particular, o universal e o singular, construída historicamente à medida do desenvolvimento do modo de vida ocidental moderno, que atravessa noções e processos de conhecimento (GARCIA, 1994). A tensão entre igualdade e diferença, apropriada e atualizada nesta pesquisa em termos de comunidade e diversidade, é uma entre tantas outras tensões que participam das definições dinâmicas dos limites da realidade humana.

De origem iluminista e jusnaturalista, o pilar do pensamento moderno é o indivíduo dotado de razão. Sua consciência não admite divisões e contradições internas e seu pensamento coincide com sua existência. Por sua vez, a sociedade seria o resultado da somatória das vontades inequívocas dos indivíduos livres, autônomos, centrados e no controle de suas ações (SILVA, 2010). Ligada às concepções de indivíduo e razão construídas ao longo dos séculos XVII e XVIII, uma concepção do humano. A faculdade da razão, caracterizando a natureza humana, estaria presente em todos os indivíduos da espécie, que seriam, por isso, iguais. A ideia da diferença passou lentamente a fazer parte da concepção moderna de indivíduo apenas depois, a partir no século XIX. Então, a noção do humano passou a tensionar igualdade e diferença (GARCIA, 1994).

Segundo a ideia da igualdade, a razão naturalmente presente nos indivíduos, o papel da educação seria desenvolver as potencialidades humanas, libertando-as de todos os obstáculos contra seu desenvolvimento. No entanto, essa mentalidade previa apenas um caminho de evolução individual e social, que seguia, pelo “progresso”, rumo à “civilização”. O progresso

e a civilização deveriam nos proporcionar maior qualidade de vida e a organização burocrática moderna, oferecer a eficiência e a produtividade necessárias para atingir esse fim. Porém, esse tipo de organização foi se impondo sobre as subjetividades, constituindo-se como “a formalidade”, bem como única possibilidade institucional racional. Sua manutenção passava pela supressão das divergências inerentes através da legitimidade recebida da autoridade estatal e patriarcal e do monopólio estatal da violência (WEBER, 2015). Tanto as organizações estatais como as fabris geraram configurações de estratificação social extremas e relações de alienação, exclusão, conflito e sofrimento.

O conhecimento científico, entendido como “puro” e única forma coerente de conhecimento, comprovada pela bem-sucedida exploração da natureza, em verdade, não se dissociava de suas condições sociais de produção e se submetia às relações de poder. Nas formas de conhecer o outro — um outro a princípio estranho e “exótico”, que gera fascinação e curiosidade — sofre-se do desejo de fixá-lo, de controlá-lo conceitualmente, colocando-o na posição de “objeto”, para produzir a seu respeito um conhecimento que, no fim das contas, o oprime (GARCIA, 1994).

Não estamos aqui para negar todo o processo de modernização — fechando os olhos para ver se o mesmo desaparece da história —, mas para levá-lo em consideração como um fato, de forma a nos tornar mais capazes de compreender os paradoxos de diversas ordens que enfrentamos hoje.

Contemporaneamente, em um contexto de profundas transformações sociais que exigem repensar a socialização na escola, Tiramonti (2005) propõe o desafio de criar respostas éticas à diversidade nas relações escolares. Gostaríamos de acrescentar a esse desafio o da construção de novos sentidos comuns acerca da socialização e do trabalho escolar. Não são desafios simples de perseguir, pois quaisquer respostas éticas e construções de sentidos exigem estruturas socioepistemológicas e culturais que as sustentem nas formas práticas segundo as quais os problemas a que se endereçam — os deslocamentos múltiplos das experiências sociais do comum e do diverso — se apresentem na realidade. Se conhecimentos são construídos socialmente, no interior de instituições concretas e pela ação humana, os processos atuais de construção carregam todas as ambiguidades das mudanças sociais que ainda estamos pensando para entender. Negações, afirmações e interrogações são feitas todas ao mesmo tempo a tudo o que seja possível — e até ao impossível (as utopias sociais, as grandes narrativas históricas) — e em todas as dimensões da vida social. A realidade é difícil de ser encontrada. Assim sendo, nenhuma dialética entre conservação e transformação de nosso repertório humano tem sido fácil.

Ademais, falando em conhecimentos e práticas humanas, os desafios socioepistemológicos e éticos envolvem sempre decorrências políticas e afetivas. Ora, se a distância social também é vivida como barreira emocional, a inferiorização de indivíduos e grupos e sua exclusão de posições de poder são reforçadas (ELIAS; SCOTSON, 2000). Sem novas referências e possíveis conscientizações e transformações de saberes e *habitus* corremos o risco de conhecermos uns aos outros indefinidamente dominados por determinadas valorações que vêm à tona nos encontros entre diferentes ou semelhantes em emoções imediatas de dor, fracasso, repulsa, desprezo ou de intimidade emocional e prazer (TURNER, 2005). As valorações estabelecem uma ponte entre as emoções imediatas e as estruturas mentais inconscientes advindas da interiorização das posições e distinções sociais. Nas relações professor-aluno em sala de aula, barreiras emocionais e de classe social podem certamente dificultar ou até impedir a relação pedagógica.

Às tensões entre o comum e o diverso nas disposições no conhecer o outro, sobrepomos as disposições para estabelecer posicionamentos de autoridade e as tensões entre as categorias do pensamento e estruturação elementar das realidades humanas que consistem no sagrado e no profano. Para Durkheim (2009), as categorias sagrado e profano são condições para a existência da vida em sociedade pois instituem a noção cognitiva da interdição. Elas seriam derivadas da vida religiosa em sociedades de sistemas de solidariedade menos diversificados, como condições de instituições totais (que atravessam todos os níveis da realidade social), até alcançarem autonomia de conteúdos religiosos em sociedades de solidariedades mais diversificadas.

A dualidade elementar sagrado-profano realiza uma cisão na realidade segundo a qual um determinado objeto, seja um totem, uma autoridade religiosa, uma liturgia, expressões da linguagem, um professor, uma sala de aula, um conteúdo disciplinar, uma prova de vestibular... apenas podem ser acessados por meio de certas prescrições e obrigações, sem as quais esse acesso fica interditado. O profano, por sua vez, é a complementação dialética que apresenta a disponibilidade dos objetos sem restrições rígidas, o contingente, a possibilidade de escolhas de formas e conteúdos.

Durkheim acredita que a integração social ocorra quando do acesso coletivo à dimensão do sagrado. Mas a realização do sagrado e sua manutenção dependem das passagens, mediadas simbolicamente pelas regras que instituem os limites entre as dimensões, do sagrado ao profano e, novamente, do profano ao sagrado e assim por diante. Uma pessoa, de acordo com suas próprias características, corporifica, representa e manifesta essas regras ao assumir um posicionamento de autoridade. Passagens entre dimensões sagradas e profanas

mediadas por posicionamentos de autoridade serão abordadas nas análises das interações entre professores e alunos observadas em sala de aula.

Alertamos que as passagens entre o sagrado e o profano se complexificam quando estamos vivendo um contexto de anomia social. Os limites familiares entre tais dimensões se deslocam, borram-se, ou, ainda, tornam-se invisíveis para quem os procura. A estrutura social anômica, segundo Durkheim (2000), ocorre em períodos de mudanças sociais em que os indivíduos (e assim os chamaremos neste momento, por conta do processo de intensificação da individualização que abordaremos abaixo) não encontram normas e códigos eficazes para ajuizar e valorar suas ações e a dos outros em experiências de socialização. A anomia em si não teria relação com moralidades específicas, explica Durkheim. Tanto faz quais são os valores que estão em jogo, quais códigos e regras perderam eficácia. Mas indivíduos e grupos frequentemente sentem a anomia social como sofrimento se seus valores e moralidades estão sendo ameaçados.

Em sua configuração moderna, de origem ideológica burguesa (como conceito), a autoridade estatal e patriarcal se traduziam no contexto familiar, na autoridade paterna, cuja legitimidade se ancorava no pai como representante da razão; sua manutenção dependia do aprendizado de afetos específicos internos às famílias assim construídas.

A publicização da educação aconteceu no registro da autoridade patriarcal, pelo processo de especialização e solidificação de conhecimentos técnico-científicos pedagógicos nos universos acadêmicos masculinos, estabelecendo-se procedimentos cada vez mais desligados dos universos femininos, domésticos. Na escola, a autoridade patriarcal se traduzia na autoridade do professor.

Como o *habitus*, a autoridade depende, para se estabelecer, da posição social que se ocupa e da ordem hierárquica simbólica; como o *habitus*, assenta-se em códigos implícitos, mas também se alimenta de regras explícitas. Quando a estratificação social se desestabiliza, por exemplo, ao serem conquistadas, por classes e subclasses, movimentos sociais e grupos identitários, a expansão do acesso às fontes de poder — como quando se expande o acesso ao ensino — as posições de autoridade e suas expressões em direção às interdições também se desestabilizam.

As posições e hierarquias simbólicas de autoridade sofreram diversas desestabilizações e mudanças desde que as configurações burocrático-rationais modernas se tornaram uma “tradição”. A crise da autoridade patriarcal, paterna, docente e profissional aprofundou-se, de modo geral, no contexto da “mudança de época” (tradução nossa), como o chama Tiramonti (2005), na passagem do século XX para o século XXI. Testemunhamos mudanças

tecnológicas, comunicacionais, geopolíticas, culturais; o mundo globalizado, a reestruturação dos processos de trabalho, a virtualização do capital e o neoliberalismo, bem como rupturas geracionais sem precedentes.

As rupturas geracionais, segundo Tiramonti, seriam importantes fatores intensificadores da dificuldade docente de estabelecer diálogos com os alunos, que estão imersos em ambientes culturais muito diferentes, demandando que a escola tenha de confrontar forças com as tecnologias comunicacionais, as mídias e as redes sociais. Para Dominique Julia (2001), por conta das inúmeras e, ainda por cima, aceleradas mudanças sociais, as novas gerações estão mais distantes das gerações que as precederam do que as gerações que as precederam estão de suas gerações precedentes! E vice-versa! É, de fato, um “trava-língua”.

Nesse contexto, também testemunhamos o enfraquecimento da eficácia regulatória das subjetividades que até então as instituições, mesmo que relativa e contraditoriamente, conseguiam oferecer. O enfraquecimento da eficácia regulatória das instituições enfraquece a experiência do pertencimento e intensifica a experiência da individualização e da “democracia internalizada”, ou seja, do “eu” que se concebe como autorreferencial (BECK, 2011), um “eu” detentor das “chaves” de seus sagrados individualizados.

No entanto, a experiência do “eu autorreferencial” pode tornar muito maior a inconsciência das cisões, internas e externas, ocasionadas pelos deslocamentos dos limites da realidade e pelo aumento dos distanciamentos das cisões entre eles, portanto, das dimensões transicionais e das relações dialéticas que instituem esses limites como realidade, cindindo, por sua vez, ainda mais esse “eu”. Ulrich Beck (2011) alerta que, quanto mais inconsciente e “descolado” de suas condições sociais de existência, menos o “eu” experiencia vínculos aos dramas coletivos dos quais faz parte, como o desemprego em massa, a escassez material, catástrofes ambientais, uma pandemia mundial... de modo geral, o crescimento exponencial do risco a que estamos submetidos enquanto humanidade, distribuídos, tais como as riquezas, de formas inefavelmente cruéis. Nesses limbos dos descolamentos sociais dos indivíduos, podem surgir autoridades teatralizadas que se mantêm através da sedução e da manipulação, pervertendo e confundindo ainda mais os significados da autoridade e suas responsabilidades em relação ao conhecimento. E aquele “eu” ali, cada vez mais sozinho, perdido nos labirintos do subjetivismo...

De fato, foram abertos caminhos para a liberdade e a diversidade que não se fecharão e isso é uma vitória. Precisamos estar atentos, então, para o fato de que, se as instituições atuais não puderem processar esses novos reconhecimentos sociais, não superaremos os riscos, as impotências e os sofrimentos de todos nós. É imprescindível superarmos juntos a herança da

contradição entre o comum e o diverso, entendendo, no caso da escola, como autoridades docentes diversas, tais como os professores o são, podem ser eticamente viáveis e eficazes a partir de habilidades de mediar transições.

A esta altura, torna-se necessário aqui tratar de elitismo *versus* democratização na educação, ainda que de forma breve, levando em conta a história e as características da escola que se constituiu no referencial empírico deste estudo.

As críticas endereçadas ao elitismo na educação brasileira impulsionaram demandas políticas pela expansão e democratização real dos níveis de ensino, para a inclusão de extensa camada da população deles excluída: trabalhadores, afrodescendentes, indígenas etc., luta que certamente ainda não acabou. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 foram marcos relevantes nesse processo. Depois disso, podemos indicar o marco da expansão da obrigatoriedade do ensino a alunos de 4 a 17 anos, ou seja, a inclusão do ensino médio no ensino básico obrigatório, pela Emenda Constitucional n.59, em 2009 (ALVES NT, 2014).

Claro que as lutas pela democratização do ensino não foram desprovidas de ambiguidades e uma delas se expressa pelo paradoxo de atrelar a reivindicação de reconhecimento e autonomia social à inclusão das populações excluídas num sistema escolar que não foi pensado para elas. Vemos esse paradoxo se realizando concretamente no cotidiano escolar quando parte das crianças e jovens que passam a frequentar a escola, bem como a emergente comunidade escolar, relacionam-se com ela de forma tensa.

Podemos incluir como um dos diversos e difusos significados históricos da expressão “crise da educação” a suposta queda da qualidade do ensino público brasileiro ao longo de seus processos de expansão. Claro que não é exatamente acurado falar de uma “crise da educação” pelo ponto de vista das etnias, classes e grupos que estavam excluídos da escola, ou que vivenciaram a educação escolar numa posição social dominada³. Os significados desta crise são herança de ângulos conservadores do problema, desde os quais se trata da crise de uma certa educação, voltada às elites, cujo modelo lhes é familiar. A origem ideológica de classe da interpretação do “problema do ensino público” torna inteligível o paradoxo: a escola pública passou por um processo de estigmatização *porque se democratizou* (AZANHA, 1995).

Os conflitos sociais e ideológicos que emergem desse contexto podem ser melhor analisados se discernirmos pontos de vistas de classes e subclasses: as classes burguesas que

³ Da mesma forma que não faz sentido falar de uma “crise do profissionalismo” do ponto de vista dos povos detentores de saberes nunca reconhecidos como conhecimentos “técnico-científicos”.

tenham acesso privilegiado à educação pública formal, a qual consiste em um fator legitimador de seu status — o capital cultural institucionalizado; as classes pequeno-burguesas e médias, às quais o acesso ao ensino é fundamental para a ascensão social, legitimada principalmente pelo discurso meritocrático; e as classes trabalhadoras, que não tinham esse acesso.

Do ponto de vista dos que tinham acesso privilegiado à educação, a escola perde qualidade porque precisa se adequar aos alunos que provêm lá do outro lado do abismo, de culturas familiares anteriormente alheias ao ensino formal. Também foram contrariados os grupos ligados aos interesses privados e confessionais, os quais, segundo José Pires Azanha (1995), estiveram quase sempre conjugados na história da educação brasileira, pela exploração ideológica e comercial do ensino. Seu lobby e poder de persuasão sobre as decisões políticas, bem como a ressonância que alcançam na imprensa influenciam as prioridades da educação no Brasil. Para as classes médias, soma-se às razões da queda da qualidade do ensino público a desvalorização dos diplomas escolares.

Entre as subclasses que não tinham acesso ao ensino formal as “boas escolas” passam a ser as escolas privadas, para onde migraram as elites e as classes médias, com as políticas educacionais neoliberais e a privatização do ensino. O acesso às escolas privadas passa a ser almejado, mas dificilmente alcançado, por seus custos⁴. Infelizmente, os alunos que hoje mais dependem do ensino público também se dizem frustrados com a má qualidade do ensino, principalmente apontando falhas na organização das escolas, que têm de funcionar com menos recursos, e nos professores, que resistem às jornadas desumanas e ao arrocho salarial.

Azanha (1995) coloca em debate um contraponto às concepções conservadoras acerca da democratização do ensino público no texto “A estigmatização da escola pública”. Nesse texto, o autor se refere à “queda de nível” do ensino público do município de São Paulo pela expansão maciça do 1º grau, ao final da década de 1960. Apesar dessa especificidade, creio que a argumentação pode ser proficuamente aproveitada para uma discussão mais geral e atual, englobando o ensino médio público.

O contraponto colocado por Azanha é justamente o de que a queda do nível do ensino público, frequentemente experienciada como uma “fatalidade”, esteve mais associada à resistência à sua expansão e à dificuldade de adaptação da categoria docente, comprometida com o *habitus* do sistema educacional anterior. Azanha confessou sua perplexidade diante da postura majoritária da categoria docente, alinhando-se, à época, à consideração conservadora

⁴ A expansão do ensino superior privado tem acrescentado novos fatores a essas disputas ideológicas.

do problema, por afinidade aos interesses das classes médias, dos grupos privados e confessionais (e, diríamos, à cultura letrada contraposta à cultura visual e oral). A maioria da categoria docente, então, dissociou seus interesses políticos dos interesses pedagógicos e institucionais escolares.

É perfeitamente compreensível a perplexidade dos professores que desfrutavam de uma autoridade tradicional-racional perante seus alunos e acreditavam saber, ou terem se apropriado de um modelo “ideal” de processo de ensino-aprendizado, baseado em anos de estudos, práticas, experiências e dedicação. Agora, seus saberes e *habitus* arraigados não correspondem harmoniosamente às práticas e às experiências escolares atuais.

Isso também significa que muitos professores que dedicaram suas vidas à educação sentem, ao se aposentarem, que não receberam o valor e reconhecimento sociais de que são merecedores. Significa que foram abalados seus processos de pertencimento, subjetivação, construções de autoimagem e de uma formulação de quem se “é”, não só na socialização no trabalho, como em todos os âmbitos de socialização. Como seria possível jogar fora tudo o que se estudou, tudo o que se sabe, tudo o que se fez e tudo que se “é”? O mínimo que podemos fazer é procurar compreender.

A questão é que dificilmente volta-se atrás... A escola não é mais a mesma, os alunos e a comunidade atendida não são mais os mesmos, nem a quantidade de alunos, o tamanho do sistema. Não podemos comparar seus problemas aos problemas do sistema anterior, porque são inéditos. Diante deles, os parâmetros anteriores são ineficazes. As transformações pelas quais os sistemas educacionais passam exigem reinventarmos o olhar, os saberes, os sentidos, as práticas profissionais docentes.

2. APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: ENTRANDO E TRABALHANDO EM CAMPO

Por incrível que pareça, a coisa mais difícil no campo é *conversar*. Assim como na vida. Quando vamos a campo, entendemos o aparente paradoxo apresentado por Geertz em *Interpretação das Culturas* (1992), com base em Cavell (em tradução livre do espanhol): “Se falar em nome de alguém nos afigura um processo misterioso [...], pode ser porque falar *com alguém* não está sendo considerado um processo suficientemente misterioso [grifos meus] (CAVELL apud GEERTZ, 1992). Em outras palavras, se sustentar conversas em campo parece simples, está-se subestimando a principal ferramenta da pesquisa etnográfica.

2.1 A abordagem etnográfica na pesquisa em educação

Pela abordagem da pesquisa etnográfica, fica mais fácil perceber que o método não está subordinado ao objeto. O método carrega consigo implicações importantes para as construções dos problemas, questões e objeto de pesquisa, que são frutos de seus amálgamas a localidades, situações e interações concretas. O método e o objeto se interconectam e, interdependentes, trazem consigo paradigmas epistemológicos.

Antropologicamente falando, um grande desafio ao encontrarmos “nosso outro” é o de tornar o estranho familiar, operação que nos permite estranhar a nós mesmos. Mas, no enfoque etnográfico *na escola* o desafio se inverte: é preciso estranhar o familiar. Ora, se passamos tantos anos de nossas vidas na escola e, ainda, nos tornamos professores, o que há de mais familiar para nós senão a escola?

Mas continuamos amparados pela tradição disciplinar antropológica. Quando recente ainda como campo de estudos, a antropologia tinha na distância geográfica a condição da definição de seu objeto. Com o tempo, porém, muito por conta do desenvolvimento do próprio método etnográfico, passou a se voltar para as sociedades de origem e, cada vez mais, às questões cujos pontos de fuga são de ordem global, como a educação, cuidando para não perder de vista seu enraizamento local. Para Rockwell (2009), a etnografia demonstra singular potencial de “desentranhar a complexa rede de interações e de revelar a heterogeneidade de experiências vividas nas escolas” a fim de “estudar processos educativos difíceis de compreender por outras vias” (p. 14).

Portanto, demonstrando a igualdade de sua importância em relação à construção de um objeto de estudo, a etnografia da escola e da sala de aula permite transcender o funcionalismo que a torna refém de categorias fixas, como as de resistência, submissão, opressão, exclusão, fracasso, inclusão, êxito, algumas das quais recebem atenção especial neste trabalho. Assim como os silêncios não têm significados fixos, assim como os limites das diversas dimensões da realidade não são fixos, as relações e processos pedagógicos e os sentidos da autoridade docente não o são. A sala de aula é dinâmica e cada uma tem sua singularidade, embora guarde similaridades com as demais; precisamos estar atentos às construções dialéticas das relações professor-aluno, implícita ou explicitamente negociadas, através de contínuas e singulares interações simbólicas (BUENO; GARCIA, 1996).

Não é intuito descolar a sala de aula dos processos institucionais e sociais mais amplos, romper com todo e qualquer tipo de abstração (pois assim se constitui o pensamento humano), nem desistir das teorizações e da construção de conhecimentos científicos. O desafio da ciência, para Azanha (1992), torna-se o de produzir sim conhecimentos acerca do mundo social, capazes, como defende Bourdieu (2003), de mostrar as lacunas e os limites dos conhecimentos existentes e dar ferramentas para as pessoas dominarem “os mecanismos que fazem com que contribuam para a própria miséria” (p. 27); ao mesmo tempo, entender a ciência como um *fazer* dinâmico (AZANHA, 1992), no qual importa o momento histórico dos “fazeres” das produções científicas da área, as condições de suas operacionalizações em situações concretas e as limitações de pesquisadores de carne e osso.

Tal como na sala de aula, em que a personalidade do professor está implicada nas interações com os alunos, a personalidade do pesquisador está implicada nas interações durante o trabalho de campo. Ali, minhas visões de mundo estiveram sempre presentes, do início ao fim, em uma tentativa de integrar um processo profundo de conhecer que reconhece o outro como forma profunda de se relacionar; para mim, a mais significativa convergência a meus propósitos de pesquisa.

Existe um debate metodológico importante acerca das consequências da personalidade do pesquisador para a validade das pesquisas sociais e, portanto, socioeducacionais. A posição adotada neste trabalho, com base em Bernard Phillips (1974), é a de não desistir dos procedimentos das pesquisas qualitativas; em contrapartida, assumir seus riscos ao mesmo tempo em que se reconhece suas potencialidades. Tampouco, desistir de ser uma pessoa, uma pesquisadora tentando eliminar qualquer traço subjetivo e pessoal a influenciar as interações em campo, o que, afinal de contas, seria impossível e indesejável. Mas, ao aceitar lidar com os riscos das etnografias da forma mais transparente possível e os colocar como partes

integrantes dos dados, demandando reconsideração de premissas e análises, podemos continuar nos dedicando às tentativas e erros nas construções coletivas de conhecimentos científicos legítimos.

A abordagem etnográfica inspira a construção de conhecimentos pelo diálogo, como enfatizamos acima. Essa ênfase no diálogo não é apenas importante por ser uma das principais ferramentas do trabalho em campo, junto com a da observação. Existe uma dimensão ética fundamental que vem com ela, se quisermos ser consequentes e respeitosos com nossos processos formativos, com a instituição que nos recebe, sua cultura escolar e com os interlocutores em campo: a construção de conhecimentos pelo diálogo acontece e se comprova, nesse processo, ao abrir espaço para a transformação do próprio pesquisador, de sua consciência e da forma como vê o que veio a estudar.

Tento aqui explicar o que foi, finalmente, o “fundo do poço”, o poço de pedra (curiosamente, esse é o significado do sobrenome Rockwell) aonde eu tive de chegar para resgatar e liberar o que acredito que foi, em todo este processo, uma espécie de “monstro interior”, o qual, se não expusesse às luzes de quem lê, poderia engolir cada palavra minha e invalidar meus esforços teórico-metodológicos e empíricos de pesquisa.

Na ocasião do exame de qualificação, uma advertência marcante das cautelosas professoras Rita de Cássia Gallego e Tânia Braga Garcia foi a de não entrar na escola disposta apenas a apontar tudo o que ali “não se faz”. E minha orientadora teve de me lembrar disso ainda algumas vezes. Tratava-se de estar atenta ao processo de inculcação de um conhecer e de um se relacionar que me levou às disposições apriorísticas para tais juízos. Como fui percebendo, essas disposições se deviam a anos de estudos de teorias sociais e críticas, muito distantes dos conhecimentos fenomenológicos que circulam em nossas interações cotidianas fora e dentro da escola.

É experiência formativa alcançar uma condição em que é possível se elevar da própria existência individual e fenomenológica e vislumbrar estruturas e forças sociais. No entanto, forçar-se ao aprendizado nessa estrita chave cognitiva sem as indispensáveis alternâncias aos poucos interrompe as percepções das materialidades e dos processos de subjetivação, próprios e dos outros, que ocorrem nas experiências interacionais ignorantes do mundo e das disposições por trás delas.

A crítica é essencial. Quando descobri a possibilidade de questionar, desconstruir e criticar, minha dinâmica como pesquisadora mudou — para melhor, especialmente no que diz respeito às sensibilizações diante das misérias do mundo e às chances que se abriram a impremeditadas autonomias.

Mas, quando se sobrepõem o procedimento da crítica e o desprendimento da percepção de si, ultrapassa-se o limite da desconstrução e transformamos nossos processos de conhecer e se relacionar em destruição. Então, algo de terrível acontece, como neste processo.

A ambição teórica atrás de ambição teórica, crítica após crítica, passei a acreditar que essas incansáveis mobilizações consistiam no “caminho verdadeiro” que levaria à “verdade verdadeira” e, eu, em sua “fiel guardiã”, uma “agente secreta” infiltrada em sua defesa em todos os contextos de socialização aos quais tinha acesso. Minha visão de mundo transformou-se na obsessiva desconfiança de que, por conta de um pensamento e de uma ação “equivocados”, ou do teor de alguma interação com outra pessoa, os principais culpados pela destruição imediata do mundo seríamos nós. Um delírio narcísico em que me confundia com a própria sociedade e, as interações, com as próprias relações macrosociológicas. Precisei me lembrar de que eu existia, da importância de minha existência e, paradoxalmente, de que minha existência não era tão importante assim...

Como poderia dormir tranquila em um poço de pedra? Posso parar por aqui? Até poderia, mas, então, teria que reproduzir o óbvio e dizer “quantos gatos tem em Zanzibar”, em uma referência a Geertz (1992), descrever abstracionismos e mecanicismos pedagógicos e o olhar da falha, da falta, de tudo o que a escola “não faz”, pelo vício da abstração e da compulsão à crítica, desrespeitando os esforços dos interlocutores em campo, aqui, na vida real.

De todo modo, Rockwell (2009) nos desanima ao atestar que assimetrias são inerentes às inserções do pesquisador em campo, que estão fadadas a ser sempre tensas enquanto o campo for campo e não se metamorfosear em relações outras de solidariedade. Uma das tensões entre pesquisador e interlocutores em campo acontece entre as tentativas de se estabelecer uma comunicação sincera e a necessidade de estabelecer uma comunicação estratégica. A estratégica é uma comunicação válida se atender a duas condições: ser “verdade” no sentido de estar ajustada “à realidade segundo a percebe quem fala” e demonstrar “retidão” no sentido de se ajustar ao contexto normativo. Já a comunicação sincera exige, além desses dois quesitos, mais um, qual seja, a sinceridade subjetiva de quem fala. A falta desse último quesito numa conversação, tornando-a estratégica, gera uma duplicidade caracterizada pela intenção implícita de se obter algo em troca (HABERMAS, 2000 apud ROCKWELL, 2009, p. 189).

Segundo Rockwell, o que aliviaria nossas consciências seria entender que nossos interlocutores também se comunicam de forma estratégica, sempre que lhes parece necessário. Mesmo assim, ao longo do tempo, um destencionamento, ainda que difícil de ser alcançado, deve ser almejado, segundo a experiente pesquisadora. Esse destencionamento vai se tornando

possível pelo aprofundamento e amadurecimento do pesquisador no método etnográfico, através do diálogo, da busca e reconhecimento de propósitos comuns nas relações com os interlocutores e transformações genuínas.

2.2 “Falhas” em campo transformadas em dados e objetos de reflexão

Onde está Renata? Essa pergunta ficou entalada dentro de mim depois que voltei ao campo, no segundo semestre de 2018. E eu só me dei conta um bom tempo depois de que não consegui perguntar algo tão importante, pois dizia respeito ao “destino” da aluna que apresentava muita dificuldade na escola, em termos de socialização nas interações com professores e pares e de aprendizado. Ao fim do primeiro semestre de 2018 ela me disse, pessoalmente, que não queria, de forma alguma, desistir da escola, mas, no segundo semestre, ela já não estava mais lá.

Não é que não senti sua falta. Eu logo percebi sua ausência. Mas, nem mesmo me veio à mente a possibilidade de fazer a pergunta, e a *necessidade* de não saber dessa possibilidade aponta, no silêncio da interdição, uma relação entre *habitus*. Até eu entender isso, lamentei e me culpei pelo erro no trabalho de campo.

Descobrir o motivo da interdição inculcada demandou um retorno às interações que a demarcaram. Então, cheguei às conclusões a respeito de minhas posições de subordinação diante dos professores Francisco e César. Quando lhes fiz uma pergunta semelhante, no primeiro semestre de 2018, a respeito do “destino” do aluno Paulo, que também deixou a escola, colidi com dois silêncios significativos, os quais denominei “silêncios das ruas sem saída”. Os silêncios que me dispensaram os professores na ocasião caracterizaram limites normativos impostos por seus posicionamentos de autoridade no que diz respeito ao meu direito de acesso às informações sobre os alunos e práticas da escola e ao direito deles de não me responder, de cuidar atentamente da fala como componente ético da profissão, ou de falar apenas o necessário para não dar margens à interpretações que vão além do que se disse estritamente, entre outros dilemas de comunicação. O resultado dessas interações se expressou, em mim, na interdição inconsciente de repetir a pergunta, transposta à situação de Renata.

Mas, ao permitir que as reflexões sobre minhas “falhas” não acontecessem no registro do medo, aos poucos desvendei as pistas que as interações com os professores me deram em

direção ao caminho do uso do conceito de saber relacionado ao conceito de *habitus* e à procura por outros silêncios, que passaram a ser valiosos.

2.3 Entrar e sustentar o trabalho em campo: questões éticas

Diante do exposto, torna-se claro que a escolha de uma escola como local de estudo nem sempre é fácil. Muitas vezes há características prévias a serem levadas em conta como critérios de escolha, outras vezes não. De qualquer modo, esse processo depende sempre do aceite da instituição e das pessoas envolvidas na investigação, como requisitos éticos, sem os quais uma pesquisa de campo não pode ser desenvolvida. No caso deste estudo, que tem seu foco nas relações entre professores e alunos do Ensino Médio em sala de aula, muitas escolas poderiam se constituir em campo de estudo. No entanto, era preciso encontrar essa escola.

O exercício de campo preliminar (requisito da disciplina ministrada por minha orientadora), foi realizado em uma escola central, em Curitiba, por indicação de uma professora, e esse passo acabou sendo decisivo para o percurso posterior da pesquisa. Tratava-se do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, onde essa professora trabalha desde há muitos anos. Aproveitei o laço de confiança e ela intermediou os primeiros contatos que, a seguir, me levaram a tomar todas as medidas exigidas pela ética em pesquisa: aprovação do projeto pela comissão de ética da Faculdade de Educação; carta de apresentação de minha orientadora à direção da escola com pedido de autorização para a realização da pesquisa; e, à medida que a pesquisa de campo se desenrolou, a assinatura do Termo de Livre Consentimento por parte daqueles que diretamente participaram do estudo, seja como professores ou alunos, estes maiores de idade⁵. Importante, ainda, registrar que as pessoas que livremente participaram da pesquisa tiveram suas identidades pessoais preservadas pelo uso de pseudônimos, em todos os casos.

Com isso, fui aceita e acolhida pelo diretor interino do ensino médio do período noturno para realizar as atividades de pesquisa. Essa mesma docente também sugeriu que eu procurasse pelo professor de sociologia, que se tornou um dos professores cujas aulas acompanhei no ano letivo de 2018 e meu principal interlocutor em campo. Após essa intermediação inicial, minha interação em campo com essa professora foi praticamente nula,

⁵ Esses documentos encontram-se de posse da pesquisadora.

pois nossos dias de comparecimento não coincidiam. Minhas interações posteriores na escola dependeram de mim mesma e dos vínculos que fui criando.

O trabalho de campo foi desenvolvido entre outubro de 2017 e novembro de 2018, por meio de observações do cotidiano da escola no turno noturno de ensino médio; conversas com o diretor, com as coordenadoras pedagógicas, diversos professores e alunos; acesso e análise de documentos escolares; e, especialmente, o acompanhamento de dois professores, Francisco, de sociologia, e César, de matemática, em suas aulas no 2º e no 3º ano do ensino médio noturno de 2018. Também foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas, no início e ao final do campo, com os professores acompanhados, quatro grupos focais com três turmas (dois com o 1º ano de 2017 e um com o 2º e o 3º ano de 2018), bem como uma entrevista com um aluno do 2º ano de 2018, ao final do campo.

Esses dois professores apresentavam características bem diferentes em suas relações com os alunos e as turmas. Essas diferenças ofereceram oportunidades muito interessantes para endereçar as questões da pesquisa, de ângulos praticamente opostos, mas complementares enquanto análise. As características de ambos apresentaram potencialidades significativas para a interação, inclusão, ensino e integração de seus alunos no trabalho escolar em sala de aula. Certas limitações também foram encontradas e serão abordadas.

O professor Francisco, de sociologia, se desdobrava para encontrar tempo para que eu realizasse os grupos focais com as turmas em seus horários de aula e para conversar comigo sobre a pesquisa sempre que necessário. Mas sua abertura não parava por aí: não economizava franqueza para questionar minhas possíveis falhas na apresentação das questões da pesquisa, minha falta de objetividade, cobrar-me maior organização e desconfiar se, de fato, eu sabia o que estava fazendo ali. Também não perdia a oportunidade de fazer chacotas.

Quer interlocutor melhor do que este? A antropóloga Alba Zaluar (1994), em *A máquina e a revolta*, propõe uma reflexão metodológico-afetiva argumentando que, quanto mais “respeitado” você é em campo, menos sinceridade você está recebendo. Geertz (1992), por sua vez, conta com bom humor sobre quando fugiu da polícia junto com os balineses durante uma briga de galos e, por isso, foi finalmente aceito pela comunidade que viera estudar e que até então o ignorava. O sinal inequívoco de sua aceitação consistiu nas imitações e piadas das quais se tornou alvo: “Em Bali, ser caçado é ser aceito”, teve de admitir (p. 187).

O diretor, sempre solícito e mais diligente impossível ao indicar os professores do período noturno que pudessem me receber em suas aulas — me disse que eu não arranharia nem a superfície do problema se eu não mudasse o ângulo da pesquisa. O outro professor cujas aulas acompanhei, César, de matemática, fazendo um esforço hercúleo para me reservar tempo e

atenção em grade horária de trabalho tão apertada — não me dava muita atenção, mas também me deu algumas sugestões do que eu realmente deveria fazer. Até o aluno me advertiu de que eu estava errada em querer realizar a entrevista com ele no salão principal da escola, por conta do barulho — e ele estava certo! E ainda falou: "Viu? Eu te disse!".

Eu só tenho a agradecer, pois era tudo o que eu precisava para saber o que realmente estavam pensando, aprofundar vínculos e angariar apoio. É muito interessante quando as tensões em campo de fato vão se tornando os próprios meios de gerar reciprocidade e cumplicidade.

Em conversa com os professores César e Francisco, havíamos entrado em um impasse na escolha da turma que seria acompanhada em suas aulas durante o ano letivo de 2018. Meu propósito era o de acompanhar o 2º ano do Ensino Médio, pois, assim, eu reencontraria os alunos do 1º ano de 2017, que participaram dos dois primeiros grupos focais. Os professores discordaram dessa proposta porque, segundo eles, havia muitos alunos novos nessa turma provenientes de outras escolas, a classe estava lotadíssima e “tinha se tornado a pior turma daquele ano letivo, com a qual estava praticamente impossível de trabalhar, segundo o depoimento de ambos.

Em vista disso, eles gostariam que eu acompanhasse as aulas do 3º ano, muito mais tranquilas. Contra argumentei quanto foi possível, mas como não chegávamos a um acordo, eu lhes disse, “eticamente”, que a última palavra era deles. Minha expressão corporal devia estar realmente engraçada, eu tinha me encolhido inteira, de tão amuada me sentia. No fundo, eu queria que eles ficassem com pena de mim, para que dessem o braço a torcer. Quem disse? Ambos rindo ao se entreolhar, aproveitando a oportunidade para zombar um pouco, falaram: “Vai ser o 3º aninho, então!”. Senti raiva! Essas comunicações não foram estratégicas, foram muito sinceras.

Saímos juntos da sala dos professores para entrarmos na fila do bolo de chocolate de páscoa, um pequeno consolo para meu desalento. Enquanto esperávamos nossa vez, um grupo de alunos do antigo 1º ano de 2017 veio me cumprimentar e me abraçar. Perguntaram-me empolgados se eu entraria na sala deles naquele ano. Eu respondi que os professores não tinham aprovado a ideia. “Disseram que a turma está muito ruim de trabalhar”. Dessa vez, foram os alunos que ficaram amuados e tiveram de concordar: “Está mesmo...”. Mas eles não desistiram da causa! Começaram a falar carinhosamente de mim para os professores e pedir que me deixassem entrar na sala deles. A situação foi totalmente inesperada, mas, agora eram muitos contra dois. Os professores me perguntaram: “Você quer muito, né?”. “É...”, eu respondi. Eles concordaram.

Em troca, eu me comprometi a também acompanhar o 3º ano, pois sabia que era essencial que os professores pudessem demonstrar todo o potencial de seu excelente trabalho, dispondo de condições melhores, em turma em que podiam se sentir mais à vontade. Valeu a pena apesar do trabalho em dobro.

De fato, se não tivesse acompanhado as aulas com o 3º ano, não teria sido possível saber quantos importantes referenciais de comparação estava perdendo, nem teria consciência do quanto a pesquisa teria se empobrecido. Uma estranha alquimia acontece quando permitimos que se combinem os elementos do cuidado com os objetivos da pesquisa e o “deixar-se levar” em campo, aproveitando as oportunidades que aparecem.

Acredito que, além da sinceridade, esta maneira de relatar o trabalho em campo é uma forma de finalizar este ciclo de reflexões, e poder mostrar a outros pesquisadores iniciantes como eu que entrar e sustentar um trabalho em campo pode ser um bicho com menos cabeças. O que exponho aqui envolve uma noção de seriedade, provavelmente não óbvia, mas rigorosa, sagrada, na acepção que vimos, mobilizada no amor à escola e ao trabalho de campo: se não tivéssemos empregado uns com os outros verdadeiro cuidado ético, todas essas interações aparentemente “desrespeitosas” jamais teriam sido possíveis, o campo poderia ter se tornado infrutífero, ou, então, morrido antes do fim.

É preciso enfrentar todos os desafios que se vão impondo, deixando-nos inseguros em relação à nossa presença em campo, a experiência insólita de estar “jogado” em um lugar que você não conhece, com pessoas que você não conhece, sem saber “o que vai acontecer depois”. Mas a familiaridade vai ocorrendo aos poucos e eu já começava a nem querer mais ir embora e a sentir saudades dos professores e dos alunos antes mesmo que terminasse toda aquela ousadia de entrar naquele espaço, quase um sacrilégio.

Ao longo desse trabalho de conversas, de convivência e observações ao longo do ano letivo de 2018, foram produzidas cerca de quinhentas páginas de notas de campo (ver dois exemplares dessas notas na seção de apêndices, ao final). Esse material empírico, analisado à luz dos referenciais teóricos atrás referidos, deram suporte para a presente dissertação, cujos capítulos referentes de modo mais específico a esse trabalho se estruturam como vêm a seguir.

Restaurando uma instituição transformada: o referencial empírico deste estudo é uma instituição que tem mais de 140 anos! Vamos atravessar o tempo com ela, seus contextos, características de arquitetura, culturas escolares, *habitus* e saberes de agentes institucionais que vivenciaram ou que vivenciam atualmente seu cotidiano.

Estruturas e agências escolares de conhecimento dos alunos: fraturas institucionais, relacionais e pessoais: aqui buscamos examinar, sociologicamente, com base em dados e interpretações etnográficas, as presentificações de fraturas estruturais, relacionais e pessoais no interior da instituição, em um contexto histórico-social de anomia, em que os limites da realidade estão deslocados. São enfatizados o modo de conhecer os alunos nas relações escolares entre limites das esferas privada e pública. Mas, sabemos que não é possível purificar as manifestações dessa cisão na realidade social, que se interligam com todas as demais. Iniciamos a narrativa com uma cisão interior referente a um aluno que se esforça em ser “onipotente”, um “eu soberano” em época de “democracia internalizada”, e suas condições de subjetivação através da mediação da instituição escolar. Veremos também os recursos de que a escola dispõe para produzir conhecimento sobre seus alunos e um encontro entre família e escola em que alguns desses recursos foram mobilizados.

Conhecendo através das interações professor-aluno: Neste capítulo, o foco são os professores acompanhados durante o trabalho de campo, seus *habitus* e saberes, e como estes aparecem em suas interações cotidianas com os alunos. Então, direcionamos, prioritariamente, as relações no conhecer e o conhecer nas relações através de posicionamentos de autoridade dos professores, bem como consequências em termos de organização pedagógica do trabalho escolar e responsividade dos alunos às situações de aprendizado. Buscamos apontar algumas potencialidades e limites das características agenciais dos dois professores que foram acompanhados em suas aulas, no que diz respeito à inserção e à integração de alunos no ambiente de socialização da sala de aula.

Experiências de integração em sala de aula: nesse capítulo procuramos aprofundar as tensões e choques específicos entre *habitus* e saberes dos professores, turmas, além de alguns alunos em particular. Depois disso, mostraremos surpreendentes experiências formativas, desencadeadas pelos professores, que não só aumentaram a inserção dos alunos na socialização em sala de aula como a modificaram qualitativamente no sentido da integração, ocasionando transformações significativas das relações professor-aluno e/ou das relações dos alunos entre pares.

Conclusão: para finalizar, enfatizaremos as potencialidades dos conflitos nas interações entre professores e alunos como gatilhos de experiências formativas e a importância da construção de conhecimentos que se proponham a precisar, em proveito dos professores, modos de atravessamento das cisões desveladas por tais conflitos. Uma pequena mudança no olhar endereçado às relações de autoridade e aos significados das regras em sala de aula pode afetar positivamente os vínculos entre professores e alunos e as relações pedagógicas.

3. RESTAURANDO UMA INSTITUIÇÃO TRANSFORMADA

O Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (IEPPEP) imprimiu uma marca duradoura no imaginário curitibano.

Muita coisa pode ter mudado desde 1876, quando foi inaugurada a Escola Normal em uma sede dividida com o Ginásio Paranaense. Depois de a Escola Normal passar a ser sediada no Palácio da Instrução, em 1922, foi rebatizada como Instituto de Educação do Paraná, em 1946 e, em 1993, prestou homenagem ao influente intelectual e professor, quem, por sua vez, imprimiu uma marca na história da instituição que ganhou seu nome. Há três ou quatro gerações ainda era possível ouvir falar da grandeza daquele lugar.

Muita coisa pode ter mudado e o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto ter perdido um tanto de seu prestígio com as reações ideológicas e políticas contra a gradual expansão e democratização do ensino básico... No entanto, as gerações atuais ainda sabem muito bem que ele existe e que há “algo” de especial nele. Pouco provável que muitos saibam que, um dia, a sede foi chamada de “Palácio da Instrução”. Mas, se, até hoje, curitibanos de diferentes origens sociais o chamam pelo apelido carinhoso de “Instituto”, e se entende do que se trata sem necessitar do complemento, é porque “Instituto” se tornou sinônimo de instituição educacional.

3.1 O Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto: de escola de elite a uma escola democrática

O Instituto de Educação do Paraná já era uma referência em educação no Estado do Paraná há quatro décadas quando Odette ingressou no curso secundário normal, em 1958. O sonho de se tornar professora, herdado da tradição vocacional familiar, podia contar com o prestígio da instituição na qual se formaria. Todos os dias, ela, assim como todos os estudantes normalistas, entravam pela lateral do prédio para suas aulas, já que a escadaria principal, a qual oferecia, ao adentrar, vista privilegiada do salão principal, apenas podia ser utilizada pelos professores (IWAYA, 2000).



Imagem 1. Instituto de Educação do Paraná, escada frontal
Fonte: Arquivo do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (s/d)

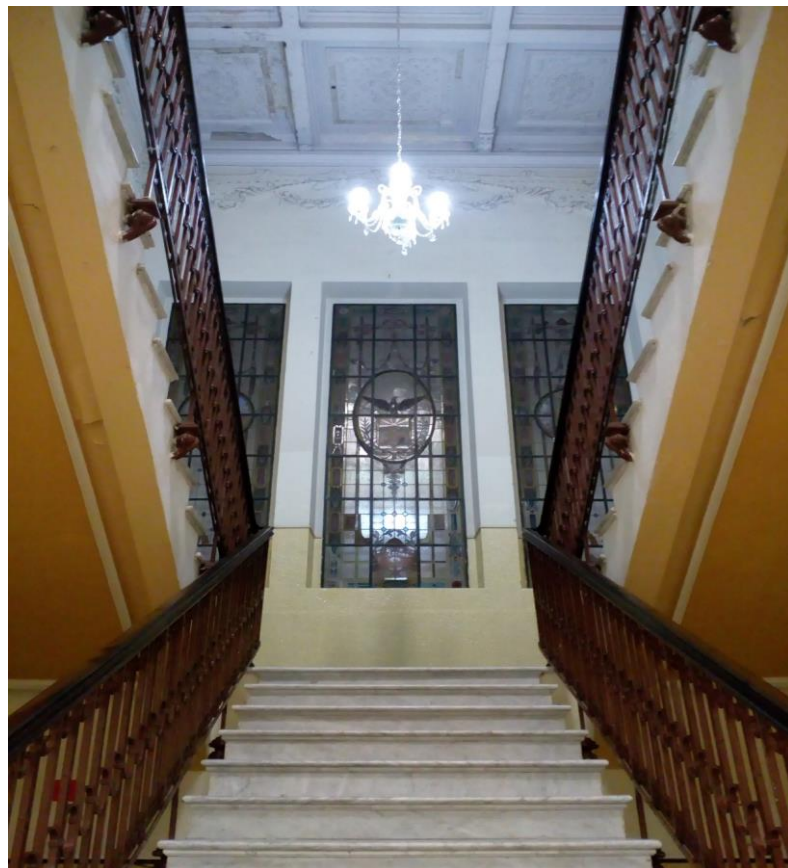


Imagem 2. Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, escadaria do salão principal
Fonte: Arquivo da pesquisa (2018)



Imagem 3. Escola Normal Secundária, alunas na escada lateral
Fonte: Acervo digital do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1938)

Para quem estava de fora (literal e simbolicamente), era impossível não ser surpreendido pela maior e mais cara construção que já havia sido feita no Paraná, o Palácio da Ilustração, como foi nomeado. O então Governador do Estado do Paraná, Caetano Munhoz da Rocha (*1879 +1944), que entregou a obra em 1922, descreveu-o com orgulho: “elegante” e “majestosamente situado”.

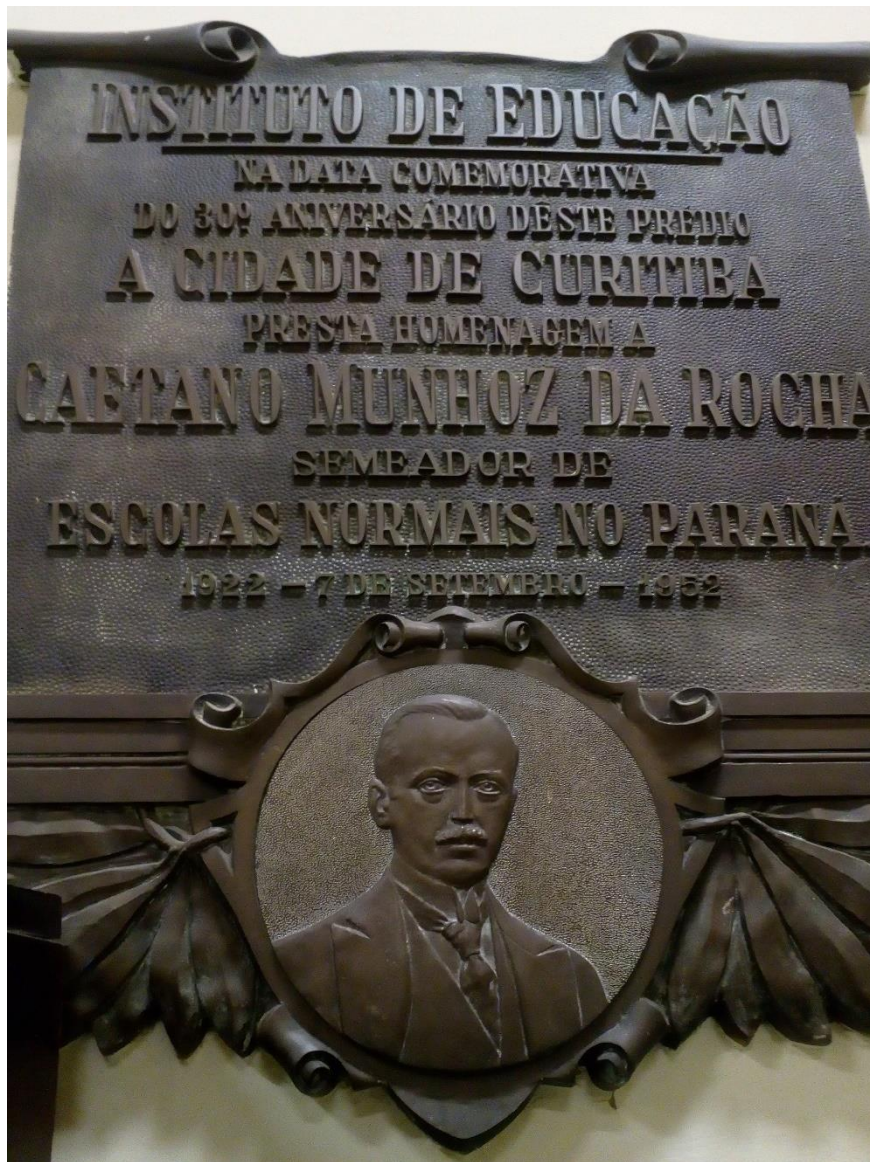


Imagem 4. Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto, salão principal, placa em homenagem ao Governador Caetano Munhoz da Rocha -
Fonte: Arquivo da pesquisa (2018)

Edificado em estilo neoclássico, na área central da capital, o Palácio da Instrução serviu ao objetivo de inserir o Paraná, até então região predominantemente agrícola, no círculo dos estados brasileiros “civilizados” da Primeira República. Curitiba estava sendo transformada de forma semelhante, seguindo as concepções urbanistas europeias. O prédio ainda está lá, prestes a completar 100 anos. Eponina, formada em 1939 no curso Secundário Normal, lembra-se do Palácio da Instrução imponente e maravilhoso, quando ainda era alvo de cuidados. “O prédio era imponente! Aquilo era maravilhoso, muito bem conservado, ainda se cuidava do prédio” (YWAIA, 2000, p.42).

“Eu te digo o seguinte, quando eu fui aluna lá, eu olhava a entrada principal e pensava: Um dia eu ainda hei de subir estas escadas!”, exclamou Eponina (Ib.). Eponina e Odette sonhavam em um dia poder subir pela escadaria principal, ascendendo degraus na ordem hierárquica que a arquitetura da instituição representava. À medida em que passavam os anos letivos, os estudantes sentiam que se tornavam um grupo coeso, uma coletividade que, à sua vez, construía ativamente a história e a memória da instituição.



Imagem 5. Instituto de Educação do Paraná, ensaio de comemoração cívica no pátio
Fonte: Arquivo Instituto de Pesquisa e Planejamento de Curitiba (s/d)

Como eram seus professores? Disciplinadores, severos. Algumas normalistas tinham medo deles; medo, mas também respeito, porque se impunham. Odette, porém, relata que não percebia seu domínio. Havia regras, claro, mas já estava acostumada... O que dos mestres de fato lhe marca a memória é uma grande admiração. Eram professores idealistas e como davam o sangue!, dizia.

O corpo docente do IEPPEP, ou, para quem se sentir à vontade, Instituto, era majoritariamente masculino. Diz-se que consistia na vanguarda intelectual da época. Era possível encontrar os professores, a exemplo de Erasmo Pilotto, discutindo questões filosóficas educacionais. Eram escritores, poetas... Tal como seus professores, o Instituto era considerado uma instituição de vanguarda, de caráter popular e humanista, pois abraçava as

mudanças sociais e trabalhava em prol da abertura das políticas educacionais. Foi a primeira instituição a inaugurar cursos voltados para o público feminino e passar a receber professoras mulheres. Porém, sabemos que as escalas dessas aberturas institucionais refletem as limitações sociais da época. Era muito difícil conseguir uma vaga e apenas um grupo seletivo de alunos e alunas — uma elite — conseguia estudar ali.

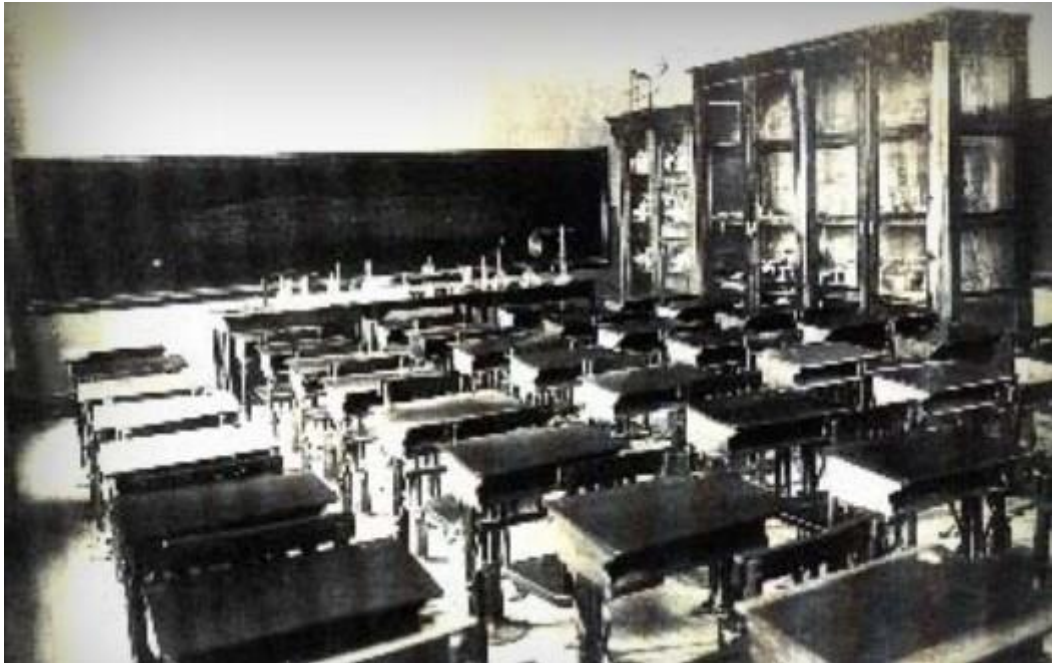


Imagem 6. Instituto de Educação do Paraná, sala de aula
Fonte: Arquivo Patrimônio Histórico do Estado (s/d)

Década de 1980. Abertura política, nova constituição. 1996, nova LDB. 2007, o antigo secundário, nomeado ensino médio, torna-se nível de ensino obrigatório. Quantas transformações entram na escola: estruturais, relacionais, interacionais. Talvez por isso tenha sido difícil manter o regimento atualizado... A última atualização da linha do tempo desse documento institucional data de 2007.

Segundo o diretor interino do período noturno do Instituto, Alexandre, o último engajamento coletivo num projeto extraescolar de relevância, desenvolvido na extinta Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, ocorreu em 2006. “Contos para não dormir”, um livro do gênero terror, foi escrito e publicado pelos alunos participantes. As histórias ali narradas recuperam uma tradição da cultura escolar da instituição: por muitas décadas, alunos e alunas da escola juravam que viam fantasmas ali. Fantasmas de ex-alunos, de ex-professores, ou fantasmas urbanos, que simplesmente precisavam usar o banheiro da escola.

Então, todos compreendiam sua responsabilidade para com alunos recém chegados de os avisar desse fato, para que não se assustassem ao andarem sozinhos por algum corredor vazio...

2006 foi também o ano em que o diretor Alexandre conseguiu sua transferência para o Instituto. Portanto, ele viu o projeto e a publicação acontecer. Enquanto falávamos do assunto, abriu uma gaveta próxima à sua mesa e retirou o livro. Com prontidão e brio entregou-me: “Pode levar para você ler!”. Produções discentes como esta, disse Alexandre, requerem muito envolvimento dos alunos com a escola, coisa que, hoje, já não se nota. Para ele, esta nova geração de jovens se comporta de forma muito diferente: imediatista, desinteressada. “E, veja bem, não estou falando de uma geração que conheci há 10 anos atrás. Estou percebendo mudanças dramáticas de atitudes dos alunos de 5, 6 anos para cá”. Os jovens estariam mudando muito mais rápido... Lembram-se do nosso trava-língua?

Alexandre pareceu sentir um gosto amargo na boca: “Os alunos não respeitam os professores. Difícil eles verem “o lado” dos professores e os valorizarem. Certamente porque a escola é pública! Preferem valorizar os professores dos cursinhos pré-vestibulares que frequentam no contra turno, porque estes são privados e, ainda que sejam ruins e baratos, têm de se pagar por eles. Não sabem quão qualificados são seus professores do Instituto. São mestres e doutores; são tão bons ou ainda melhores do que professores de escolas privadas. Os alunos acham que aqui é de graça, mas na realidade tudo isso custa muito caro!”.

“Por que os alunos veem os professores como inimigos?”: Para a professora Maria, de biologia, uma professora “da casa”, prestes a se aposentar após uma vida dedicada à docência, essa é a questão mais aflitiva e importante de se averiguar em uma pesquisa na escola.

Maria também falou sobre a atual condição da equipe de educadores da escola. Para a professora, a principal dificuldade institucional atualmente é a de se obter uma equipe coesa, sólida. Ela explicou que estavam passando por um momento difícil desde a saída do ex-diretor Lourival, que ocupou o cargo por mais de uma década e estabeleceu uma liderança que envolvia a equipe e a levava a “vestir a camisa”, “fazia e acontecia”, realizava projetos interessantíssimos.



Imagem 7. Galeria de Diretores do Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto.
Lourival: última foto, única em cores
Fonte: Arquivo da pesquisa (2018)

Desde então, segundo Maria, os que ali ficaram estavam “apenas segurando” para a coisa não desandar de vez. As consequências disso seriam perceptíveis na energia e disposição de todos no dia a dia da escola. O que Maria caracterizou como “vestir a camisa” estaria se perdendo. Preencheu a conversa de nostalgia lembrando-se dos ex-professores que “fizeram “história” no Instituto, como a ex-professora, também de biologia, Helena Kolody, famosa no Paraná principalmente pelo conjunto de suas obras poéticas.

Encerro este “corte” entre passado e futuro com o que foi, na opinião do diretor, mais um sinal de desrespeito de alunos em relação à escola: a ocupação estudantil que ocorreu em 2016. Seu juízo é o de que a ocupação “não foi uma coisa boa”, não estava organizada e houve muito prejuízo por conta de estragos em equipamentos e áreas da escola. Isso porque teriam participado dela apenas os alunos que normalmente demonstravam desrespeito e descomprometimento. Os “bons alunos ficaram de fora”. Eis aqui a mensagem que os estudantes participantes da ocupação expuseram à luz pública:



Imagem 8. Ilustração de matéria jornalística, Daniel Castellano
Fonte: Jornal Gazeta do Povo, Paraná, 13/10/2016

3.2 Considerações à restauração



Imagem 9. Fachada do Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto na Rua Emiliano Pernetta
Fonte: Arquivo da pesquisa (2018)

Creio que o prédio histórico que sedia a escola, tombado pela Secretaria de Estado da Comunicação Social e da Cultura, ainda chama a atenção de quem atravessa a esquina entre as ruas Emiliano Pernetta e Voluntários da Pátria. A paisagem urbana que o circunda certamente mudou bastante. Talvez evidencie mais as estratificações sociais, assim como as escolas com o público estendido? ⁶

Eu nunca tinha entrado no prédio do Instituto antes de realizar esta pesquisa. Ao entrar também tive uma impressão de grandeza, quando a arquitetura interior se somou ao imaginário cultural sobre a instituição com o qual eu estava familiarizada.



Imagem 10. Vista do salão principal, alunos ao fundo
Fonte: Arquivo da pesquisa (2018)

⁶ Na imagem 9, caminha pela calçada um homem branco, por volta de seus 50 anos, vestido de calça jeans, camisa vermelha, “sapatênis”, relógio de pulso, óculos de sol segurando um objeto preto na mão, que pode ser uma agenda ou um *tablet*. Dali alguns segundos esse homem vai passar perto de uma pessoa em situação de rua, deitada rente ao portão da escadaria principal do Instituto, que hoje é mantido sempre trancado. Mais adiante, ele passará por um trabalhador varredor de rua.



Imagem 11. Pátio interno, hoje coberto
Fonte: Arquivo da pesquisa (2018)

Entretanto, o diretor Alexandre, que trabalha na escola há mais de 10 anos, não sente a mesma coisa. Quando conversamos sobre o prédio, em vez de dirigir o olhar ao pé direito elevado, à amplidão do salão principal ou à escadaria decorada com o antigo lustre, olhou fixamente para uma parede. Tocou-a com delicadeza e, com pesar, disse: “é bonito, mas não recebe as reformas estruturais de que necessita”. Para os recursos destinados à educação, segundo prioridades privadas/políticas, realmente fica cara a obra estrutural do prédio, o salário dos professores, a imensidão de um sistema educacional democrático que a LDB-1996 pede...

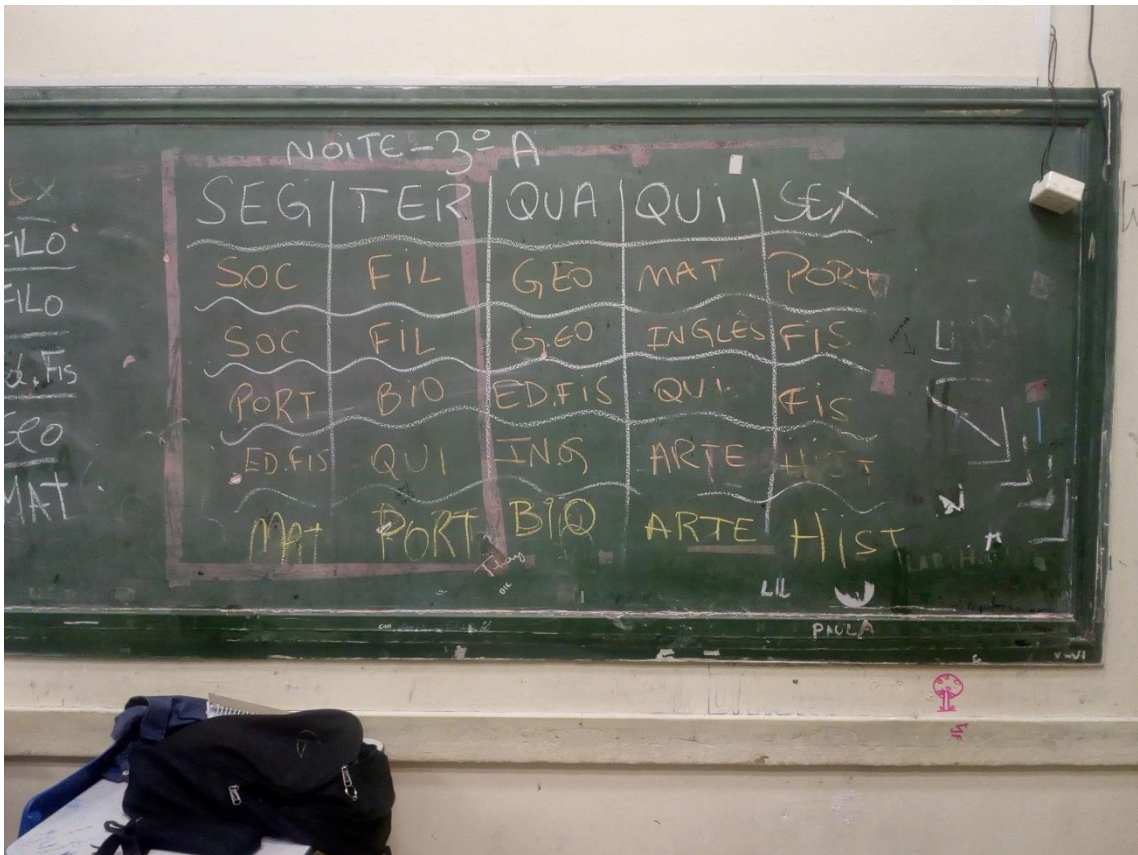


Imagem 12. Quadro lateral, sala do 3º A, ensino médio, período noturno
Fonte: Arquivo da pesquisa (2018)

Não questiono a paixão que Odette e Eponina sentem quando remexem suas memórias como normalistas no curso Secundário Normal, nas décadas de 1930 e 1940, nem as dificuldades e o pesar de Alexandre e Maria quando olham para o presente. No entanto, é comum pensar que, no passado, as coisas eram “totalmente diferentes”. Por isso, gostaria de mostrar alguns “achados” em campo e na internet.

O Regimento Interno do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto pode ainda não ter sido atualizado desde 2007. No entanto, um blog, fonte das fotos históricas do IEPPEP, foi criado por alunos em 2012; sua última atualização data de 2015. Então, foi criada, em 2016, também por alunos, uma página de facebook para o IEPPEP, cuja última postagem data de 2018. Em 2017, alunos do curso técnico Formação Docente do IEPPEP criaram um grupo no facebook, que vem sendo atualizado regularmente em 2022⁷. Nesses

⁷ <http://institutoerasmopilotto.blogspot.com/>, <https://www.facebook.com/alieppep>, <https://www.facebook.com/groups/ieppep>, respectivamente.

sítios encontram-se registros de atividades, eventos, comemorações, como a do dia dos professores em 2017, que “ocupou” o pátio onde as “comemorações cívicas” eram antes realizadas. Diversos outros materiais atuais podem ser encontrados, inclusive no *youtube*: vídeos de trabalhos escolares feitos por alunos, vídeos registrando apresentações culturais de alunos e, sim, vídeos de alunos contando a história de sua escola!

O número de turmas oferecidas no período noturno no Instituto em 2018 — três turmas abertas de ensino médio e quatro de curso técnico em pedagogia — é muito menor do que no turno matutino e vespertino, que têm mais de vinte. Uma professora me garantiu que “isso faz muita diferença!”. Esvaziado e sofrendo a ameaça de ser fechado, o turno noturno pode ser mais “calmo e silencioso”, no entanto, não acredito que se deva a isso o clima escolar nesse período da jornada no que diz respeito às relações entre professores e entre professores e a equipe gestora, muito respeitosa.

Havia divergências importantes. Ao conversarmos sobre a ocupação estudantil de 2016, o diretor Alexandre fez um gesto com o braço, indicando o lado de fora da sala da direção e, com uma ponta de ressentimento, afirmou que alguns professores haviam dado seu apoio; outros não. Mesmo sem saber quais professores se posicionaram a favor ou contra a ocupação, enquanto eu estive na escola e tive a oportunidade de presenciar diversas interações, coletivas e individuais, não foi possível perceber nenhum tipo de desconfiança do diretor ao conversar com professores e vice-versa.

A professora Maria me contou de tensionamentos que um dos professores frequentemente trazia para as discussões, mas concluiu seu relato com um certo divertimento e, mesmo, carinho: “Mas eu gosto das coisas que ele fala!”. Eu pude presenciar uma dessas ocasiões em que ele contribuía ao debate entre pares. Os professores conversavam, no horário do intervalo, sobre a organização de um evento para o ensino médio do período noturno (na qual trabalhava com muita dedicação e preocupação o diretor Alexandre, mesmo sem os recursos de que dispunham os diretores anteriores). De fato, não pareceu agradar alguns dos professores o tensionamento que o professor referido pela professora Maria produziu, mas as reações de reserva foram praticamente imperceptíveis comparadas ao efeito causado: a discussão apenas se tornou mais engajadora e animada, vários professores que se mantinham em silêncio passaram a externalizar suas ideias sem nenhum melindre e, ao final, chegaram tranquilamente a algumas decisões e adiaram outras.

Mas, o mais encarniçado debate que presenciei durante o campo foi o preconizado pelo professor Marcos e a professora Kátia, ambos do ensino médio. Quase me escondi embaixo da mesa, pois nenhum deles estava dando sinais de que iria desistir de defender a teoria

libertadora do currículo e a teoria centrada no conteúdo. Parecia que suas almas dependiam daquilo, Paulo Freire e Saviani muito bem representados. O acirramento agressivo, no entanto, ateve-se à dimensão da palavra. Quando finalizaram o debate, foram embora satisfeitos e em paz — com suas próprias convicções e com o respeitado colega de trabalho. Não foi à toa que o diretor Alexandre defendeu bravamente, diante de mim, as qualificações dos professores do Instituto, “mestres e doutores”. Os professores Marcos e Kátia não estavam brincando em serviço e não devem ter deixado nada a desejar aos professores de Odette e Eponina!



Imagem 13. Sala dos professores, professores ao fundo
Fonte: Arquivo da pesquisa (2018)

Pode-se contra argumentar, com base no relato do diretor Alexandre, que o Instituto é uma das escolas mais concorridas da rede estadual. Mas, quem já tentou vaga pelo Processo Seletivo Simplificado, sabe que toda a rede é extremamente concorrida e, que, dependendo da disciplina que ministra, se o candidato não tiver pelo menos um mestrado e vários anos de experiência no Estado para acrescentar pontos ao seu currículo, não tem chances de contratação, nem em chamadas posteriores. Por outro lado, também é verdade, como me contou a professora Simone, que os professores contratados dessa forma precária estão desistindo muito rapidamente do trabalho, muitas vezes sem nem chegar ao fim do primeiro semestre, mesmo em escola considerada tão almejada.

O principal objetivo desta descrição das relações entre professores, equipe e escola é mostrar que mesmo uma parede ali ganhou atenção. Ouvi muitos outros pesares em relação às condições das dependências da escola, da profissão docente, das dificuldades dos alunos, das políticas públicas para a educação... Mas nenhum deles foi dirigido à instituição como tal. Pelo contrário. Os professores demonstravam contentamento, até mesmo sacralidade, quando indagados se gostavam de trabalhar no Instituto. Francisco contou, em tom reverencial, que deve ter sido um bom sinal o fato de que quando prestou o concurso para a rede estadual de ensino seu local de prova foi justamente o Instituto e, se não bastasse, na sala que recebe o nome da professora Helena Kolody.

A relevante socialização e clima institucional que testemunhei não eram superficiais e pareciam contagiantes. A faxineira sorria, o cozinheiro se desculpava se criticassem a merenda, os inspetores que recebiam os alunos na entrada, checando suas carteirinhas, os tratavam com amabilidade, mesmo quando “faziam arte”, e, se chegassem atrasados, recebiam um “puxão de orelha”, firme, mas afável. Até mesmo o segurança que fica posicionado do lado de fora da porta de entrada dava um jeito de contribuir com a educação “dos meninos”. Ele me contou da vez em que conversou diligentemente com um aluno do ensino médio noturno que estava indo muito mal na escola e “se perdendo na vida”. Depois de conversarem, o aluno teria mudado completamente, passou a ir bem nos estudos e agradeceu imensamente os conselhos.

Um pequeno detalhe, bonito, tal como quando um passarinho pousa rapidamente na janela: os sinais que indicam os horários das aulas na escola foram substituídos por músicas, basicamente de dois tipos: pop norte-americano e erudito. Estavam todos os alunos do 2º ano de 2018 em sala quando ainda tocava As Quatro Estações, de Vivaldi. Quando o volume da música baixou, um aluno, em estado de total distração, continuou assoviando a música por algum tempo...

Devo ressaltar que os alunos que entram no Instituto não apresentam desempenho acadêmico diferenciado. A matrícula não depende de processos seletivos, mas da proximidade de moradia, ou de trabalho, no caso do ensino médio. A maioria dos alunos do período noturno é oriunda da periferia e trabalha no centro da cidade, por isso, têm sua matrícula efetivada. Iniciando o curso, sentem tremenda dificuldade em acompanhar o ritmo e o conteúdo das disciplinas. Em seus comentários a respeito das turmas do ensino médio noturno, o professor Francisco frequentemente empregava tom de perplexidade e desapontamento: “Parece que não sabem o que está acontecendo na sala de aula! Parece que não aproveitam 10% da aula! Eu consigo suas atenções por 10, se muito, 15 minutos e tenho

que aproveitar e correr para lhes passar a atividade...”. Claro, os alunos estão cansados da jornada de trabalho e o professor Francisco sabe disso, pois conhece profundamente suas condições de vida.

Aponto essas questões referentes às dificuldades dos alunos por dois motivos: o trabalho dos professores no Instituto não é facilitado pelo corpo discente, a não ser quando “eles já são nossos alunos há mais tempo, aí sim!”. Os professores se deparam com turmas cuja grande maioria dos alunos têm muita dificuldade e, frequentemente, evadem. Mas vejam, isso não foi motivo suficiente para que um professor falasse que não gosta de trabalhar no Instituto.

Nem para os alunos essas condições são suficientes para não gostarem de sua escola. Nos grupos focais que realizei com as turmas, com massiva participação dos alunos, nenhum deles falou mal da escola. Os leitores podem pensar que estou romantizando, mas registrei fielmente os alunos que finalizavam o 3º ano do ensino médio, em 2018, reconhecendo com gratidão a importância que a escola teve em suas vidas. Registrei o que disseram os alunos do 1º ano de 2017 quando lhes perguntei sobre a relação entre suas vidas e a escola. Eles não hesitaram em responder: “A escola é nossa vida!”. Eles poderiam estar se referindo às instituições escolares de modo geral, e isso é muito positivo, mas acredito que essa resposta não teria sido tão enfática se não estivessem se sentindo acolhidos no Instituto. Fortalecem esse argumento outros relatos de alunos na ocasião: eles encontraram estabilidade no Instituto depois de diversas experiências ruins em outras escolas — por conta de dificuldades de socialização entre pares, brigas, bullying etc. — e depois de várias experiências turbulentas em suas vidas, como difíceis adaptações às mudanças recentes para a cidade de Curitiba, difíceis relações nas comunidades de seus bairros de origem e conflitos em casa. O professor César confirmou o efeito de segurança que o Instituto oferece aos seus alunos, em tom zeloso, demonstrando consciência de sua responsabilidade nessa construção: “Aqui é um porto seguro para eles”.



Imagem 14. Alunos no patamar das escadas ao fundo do pátio
Fonte: Arquivo da pesquisa (2018)



Imagem 15. Alunos do 2º ano do ensino médio noturno, sala de aula
Fonte: Arquivo da pesquisa (2018)

Por fim, relativizo o ponto de vista do diretor Alexandre sobre os alunos que ocuparam a escola em 2016. Certamente essa foi uma situação muito difícil para toda a comunidade

escolar, pois se tratou de uma espécie de “erupção vulcânica”, de intensos sintomas de sofrimentos sociais e pessoais. No entanto, o movimento não deixou de ser um engajamento dos alunos com a escola, foi o engajamento possível para uma parte dos alunos. Pode ter sido considerado um engajamento “desviante”, de alunos “desviantes”, mas acredito que fica cada vez mais difícil discordar da mensagem que afixaram na ocasião — e para o porvir — nas grades da escadaria principal do Instituto. “O medo não educa”.

Vamos fechar essas considerações de tijolinhos de dados de pesquisa com um cimento dialético.

As expressivas transformações sociais que aconteceram desde 1876 foram sendo testemunhadas pelas comunidades escolares do Instituto justamente porque elas estavam lá. O Instituto não deixou de existir. Não porque os educadores que seguravam o bastão lograram resistir a todas as mudanças que o ameaçavam descaracterizar completamente; também não só porque os educadores não desistiram e “seguraram as coisas”. O Instituto não deixou de existir principalmente porque seus agentes sofreram as experiências das transformações sociais intermediadas pela instituição, permitindo que a instituição se transformasse junto, atravessando o tempo.

As experiências que vivenciaram, segundo dinâmicas próprias, certamente comportaram transformações e conservações, divergências e trabalho coletivo. Os educadores que herdaram as condições atuais têm a honra... de viver os mais complexos e assustadores dilemas, estruturais, relacionais e interacionais com que possam se defrontar! Lembremos que “o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é constantemente reatualizado através dos processos de aprendizagem” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p.218).

Hoje, poderíamos subir pela escadaria principal do Instituto apenas pulando o portão da frente, se alguém quiser ou se atrever. Mas, professores, equipe pedagógica e gestora, funcionários, estudantes, bem como todos os estagiários e pesquisadores que recebem de bom grado, colaborando e lhes dando condições para trabalhar, entram juntos pela porta lateral, cumprimentando-se ao chegar. E eu garanto aos leitores que os fantasmas ainda estão lá, esperando por quem entrar desatento.



Imagem 16. Entrada lateral atual do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto
Fonte: Arquivo da pesquisa (2018)

4. ESTRUTURAS E AGÊNCIAS ESCOLARES DE CONHECIMENTOS DOS ALUNOS: FRATURAS INSTITUCIONAIS, RELACIONAIS E PESSOAIS

Em um contexto social de anomia é irremediável que nos deparemos com fraturas fora e dentro da escola. A intensificação do individualismo e da experiência da “democracia internalizada” de um eu soberano aparentemente compensa as experiências de um “eu” cindido nas crescentes distâncias das cisões entre os limites deslocados da realidade. Mas essa aparência têm um custo.

Para curar nossos conflitos, angustias e lutos na escola, parecem indispensáveis, mas também insuficientes, nossas lembranças, mobilizando sobre elas saberes em forma de certezas, explicações que demonstram o desejo de encontrar razões e racionalidades para o que é desconcertante, justamente porque não as alcançamos; se, então, vier a dúvida, parece que piora. Mas, quando um médico examina uma fratura que você sofreu em um acidente — porque precisa testar hipóteses (que são perguntas para sanar dúvidas) a respeito de seu problema — ela vai doer mais. Mas disso depende o tratamento, a responsabilidade de seu corpo ao mesmo e a cura.

Essa foi apenas uma metáfora, para análises do tipo clínico ou de diagnósticos. Ainda estamos falando de relações sociais, institucionais e interações na escola. O que quero dizer é que “olhar mais de perto” pode parecer pior, mas também pode facilitar o desenvolvimento da responsabilidade de uma instituição e de seus agentes às suas fraturas, ultrapassando certos *habitus* e saberes e os atualizando.

Antes de mais nada, é importante ter claro que nosso propósito não é diminuir os esforços dos agentes institucionais. Quando havia, no Instituto, uma acirrada seleção de entrada com base em capitais culturais adquiridos em condições e posições de classe social, a escola e os professores “conheciam melhor” seus alunos porque suas expectativas, baseadas em *habitus* e saberes, eram muito mais proximamente correspondidas.

Foi o professor de sociologia, Francisco, quem mobilizou o termo “fratura”, escolhido para o título deste capítulo. Ele ofereceu sua própria análise da estrutura institucional atual da escola no que diz respeito à forma de reunir informações sobre os alunos, promover sua circulação, objetivá-las em conhecimentos, transformá-las em saberes docentes e escolares, bem como em práticas regulares relacionadas aos alunos partindo dessas referências.

Francisco ressaltou a dificuldade de lidar com tão extensa heterogeneidade, ou seja, diversidade, de alunos. Não só ele, também o diretor do ensino médio do período noturno havia chegado à conclusão além da qual ambos já não passavam: não existe um perfil de aluno no Instituto. Quando o diretor justificou sua conclusão, argumentou que os alunos vinham de diversos bairros da periferia. Por isso, é provável que a inexistência de um “perfil de aluno” na visão dos agentes se deva à inexistência do pertencimento dos alunos a um bairro específico da cidade que poderia fornecê-los culturas, códigos, experiências e memórias comuns das socializações comunitárias nas relações entre “a casa e a rua”.

No entanto, é possível afirmar com confiança que os jovens alunos do ensino médio noturno da escola, em sua maioria, além de apresentarem a característica comum de advirem de regiões periféricas de Curitiba, são trabalhadores no período diurno, em geral no centro da cidade, onde a escola se localiza. Certamente se originam de comunidades e trazem suas marcas, mas as singularizações de suas experiências devem, de fato, oferecer muitos desafios ao conhecer da escola.

O professor acompanhado, César, que leciona matemática, colocou em palavras sua percepção de que há uma “regulação mais fraca” dedicada aos alunos no Instituto, se comparado à escola privada em que também trabalha. Nesta, segundo ele, as práticas de regulação são mais incisivas e frequentemente reiteradas em explicitações claras e detalhadas, em orientações diretas. Mais um fator de regulação institucional dessa escola adviria de sua característica confessional católica, que oferece, nas palavras do professor, “toda a parte espiritual”. Por fim, argumentou que, certamente, a maioria dos alunos que estuda lá já tem uma família estruturada. “No Estado a gente vê muita gente que tem família bem desestruturada; ou é separado, mora só com o pai, só com a mãe... Isso influencia bastante”.

Segundo o professor Francisco, a responsividade às demandas do público que as estruturas, relações e interações institucionais na escola permitem ainda é de característica reativa e vagarosa. O termo fratura foi utilizado pelo professor para caracterizar essas limitações, que impedem um planejamento prévio das ações relacionadas aos alunos. Os professores e a equipe pedagógica vão tentando lidar com as dificuldades dos alunos ao longo do ano letivo à medida em que aparecem. A pedagoga Carla mobilizou diversas vezes o termo “resgate” para caracterizar essas ações da escola.

Segundo o diretor do período noturno, os alunos do ensino médio ofereceriam uma vantagem nesse sentido. Diferentemente do que ocorre no ensino fundamental, nível de ensino que demanda a participação dos pais dos alunos em qualquer intervenção, no ensino médio, tenta-se sempre resolver as questões direto com os alunos. Os pais são eventualmente

chamados a comparecer à escola, mas em último caso, quando todas as outras tentativas de intervenção falham. Durante o trabalho de campo, testemunhei duas situações que mobilizaram todos os professores e os membros da equipe pedagógica ao engajamento na relação entre família e escola. A primeira delas trouxe à escola um profundo drama familiar de um aluno. A segunda trouxe à escola os responsáveis por quatro alunos que adotaram a prática de jogar baralho em sala de aula e foi caracterizada pelo choque entre as concepções de relação pedagógica, ética, autoridade, limites normativos institucionais das famílias e da escola. Vamos tratar da primeira situação neste capítulo.

Francisco continuou explicando que, quando um aluno apresenta problemas psicológicos graves, a responsabilidade do laudo médico oficial e seu compartilhamento com a escola é inteiramente da esfera privada, da família. Não existe uma política pública educacional de auxílio psicopedagógico às escolas. Às vezes o laudo chega à escola, mas dificilmente chega ao professor. “Até lá, o aluno já se suicidou e nem sabemos por quê!”. Eu já havia experimentado esse drama como professora na escola em que trabalhei... Fraturas exteriores, fraturas interiores; fraturas institucionais, relacionais e pessoais.

4.1 “Sou dois”: sustentando a tensão entre o privado e o público

É provável que a realização dos grupos focais com as turmas na escola promoveu aos alunos e aos professores oportunidades para compartilharem experiências significativas, formativas. Algo de especial acontecia quando alunos e professores escutavam uns aos outros e a si próprios tão atentamente. Para fins narrativos e de esclarecimento das escolhas descritivas e argumentativas que serão apresentadas, vamos começar com a narração da experiência de um aluno ao percorrer uma fratura interna cuja extensão abarcava todos os aspectos de sua vida.

Aos 16 anos, Cauã precisou impedir os pais de se machucarem durante uma briga em casa — a mobilização de uma performance ativa e vital de mediação que mudou seu lugar no mundo. Ele disse que, depois dessa experiência, “nunca mais foi o mesmo” e passou a ver a vida, as pessoas, seu bairro e ele próprio de forma diferente. “Tive que crescer: nunca mais me senti triste”.

Antes desse divisor de águas, Cauã já dotava de autonomia para se inserir nas complexas e muitas vezes violentas relações de socialização entre jovens em seu bairro. Quando as

dificuldades em casa se somaram à culminância de um impasse entre grupos divergentes de jovens, Cauã teve de partir. Então, sua vida foi marcada por instabilidade de moradia e de inserção escolar, pois não foi fácil ser acolhido e se estabelecer em outro lugar. No início de 2017, encontrara um lugar mais apropriado para morar, junto a um primo mais velho, um emprego em uma panificadora e uma vaga no ensino médio noturno do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto. Sentia-se cansado, mas, finalmente, conseguia “baixar a guarda” e respirar.

Entretanto, Cauã não deixou de se mostrar preparado para qualquer eventualidade para a qual considerasse necessária sua mediação. Nos três grupos focais de que participou⁸, sem pensar duas vezes, adiantava-se aos colegas para abrir caminho. Sempre que achava necessário, retomava falas para contra argumentar ou complementar. Ele estava convicto de que suas contribuições eram essenciais. Mas não o fazia com arrogância. Demonstrava comunicação sincera, investimento emocional, engajamento nos dilemas que eram levantados e solicitude ao meu pedido de participação aos alunos e até cumplicidade com meus objetivos declarados de estudar sua escola. Quando falei que gostaria de entrevistá-lo, ao final do ano letivo de 2018, ele consentiu com seriedade e, durante a entrevista, esteve concentrado, sóbrio. Até o final do trabalho de campo, também eu entendi que sua contribuição para esta pesquisa era essencial.

Quando perguntei aos treze alunos da pequena turma do 1º ano noturno ao final de 2017, durante o primeiro grupo focal, qual era a relação de suas vidas com a escola, a aluna Isabella soltou, sem hesitar, em alto e bom som: “Ah, a escola é tudo! A escola é nossa vida!”. Outros alunos concordavam: “Não tem como separar!”.

A aluna Beatriz, no entanto, lembrou da consequência perversa que a atestada inseparabilidade entre suas vidas e a escola pode adquirir. Para ela, o mais difícil não era o conteúdo a estudar, mas o fato de ter de frequentar a escola todo dia, independentemente do que se está sentindo: “Vir aqui todo dia, mesmo se você está mal”.

Ela levantou um grande dilema para seus colegas. Apesar da convicção sobre a vida estar na escola e a escola estar na vida, os alunos, especialmente os meninos, tiveram de se apressar em procurar soluções para o problema que consistia na própria adequação à rotina escolar. Cauã disse: “Eu passei a ignorar tudo que sinto!”. Breno e Miguel concordaram com essa tática. Cauã esclareceu a importância que essa atitude tinha para ele: era a forma com que queria que seus amigos o vissem — sempre bem, contando piadas, xingando e falando tudo o

⁸ Dois grupos focais ao final do curso de 1º ano do ensino médio, em 2017, e um grupo focal ao final do curso de 2º ano, em 2018.

que pensa...Como no decorrer da conversa apareciam novas confissões sobre a dificuldade de gerir os sentimentos, a subjetividade, a própria vida no cotidiano escolar, Cauã sentiu que precisava novamente tomar a dianteira para ajudar seus colegas, como um bom exemplo para tomarem como referência, insistindo, enfaticamente, diante deles: “*Eu* prefiro não estar triste!”.

Com a “pulga atrás da orelha”, perguntei aos alunos se então não era possível falar sobre “essas coisas” na escola. Enquanto as meninas relativizavam essa impossibilidade, os meninos se mantinham firmes. Miguel decretou: “Eu não quero!”. Cauã concordou e complementou: “Eu não quero chegar no interno!”. Mas ele teve que dar o braço a torcer: “Pelo menos até este dia nunca tinha contado nada...”.

Chegando o horário de finalizarmos o segundo grupo focal com a turma do 1º ano de 2017 e a maioria dos alunos me entregando suas atividades de síntese de suas reflexões, que poderiam ser feitas em texto, letra de música, poesia ou desenho, eu quase não dei atenção a Cauã quando ele me chamou com um gesto de mãos até o lugar onde se sentava, ao fundo da sala. Eu lhe perguntei de longe: “Terminou? Quer entregar?”. Cauã insistiu, precisava que eu fosse até lá. Ao chegar ao seu lado ele disse que me chamou porque precisava me explicar, senão eu não entenderia. Seu tom de voz expressava a importância que tinha para ele que eu não deixasse passar nenhum detalhe na interpretação de algo que ele próprio devia considerar muito importante e, talvez por isso, também muito complexo. E, cuidando em ser mais discreto, começou a descrever todos os significados que exprimira em sua atividade, composta por dois desenhos:

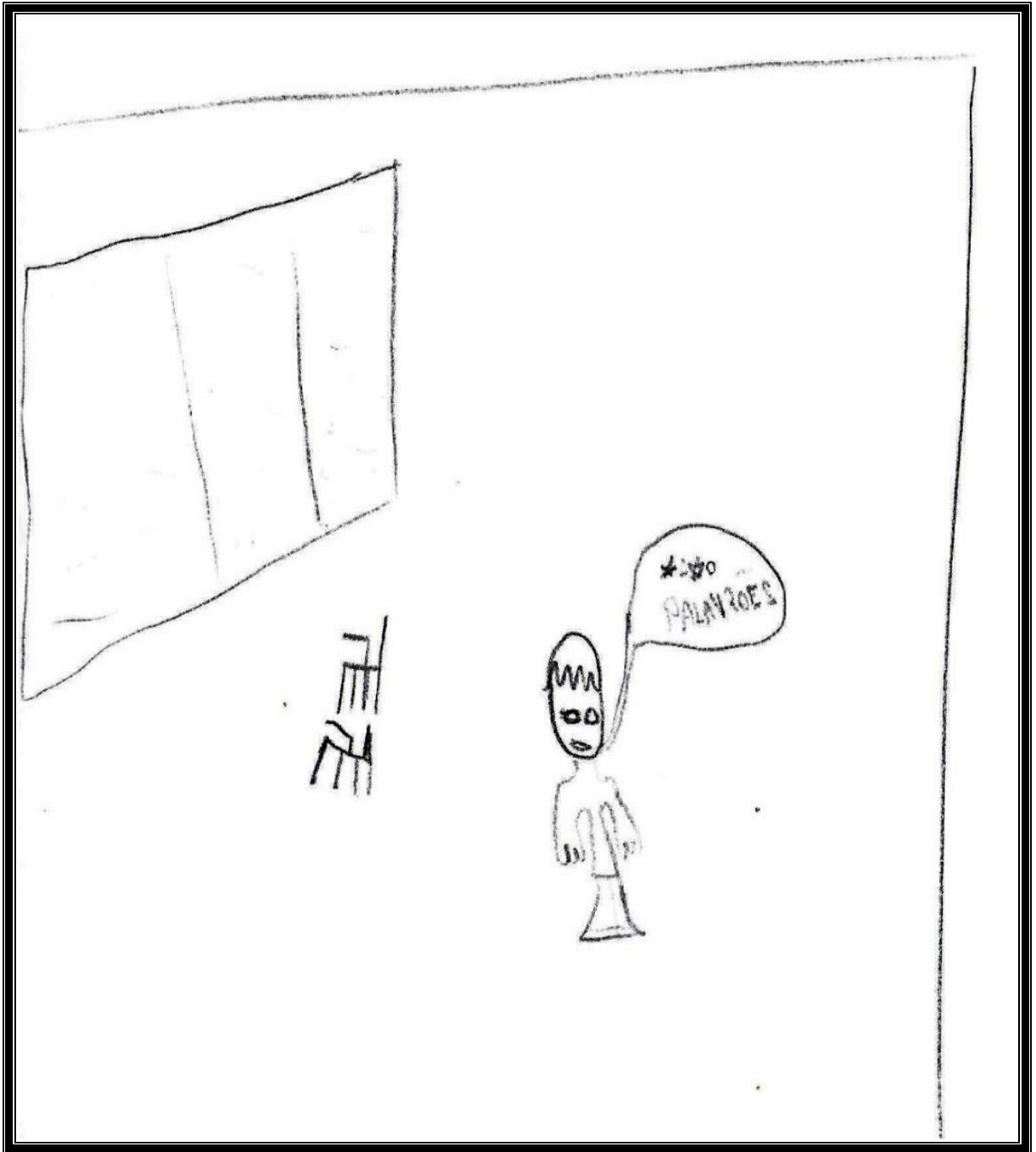


Imagem 17: Primeiro desenho de Cauã. Digitalização
Fonte: Arquivo da pesquisa (2017)

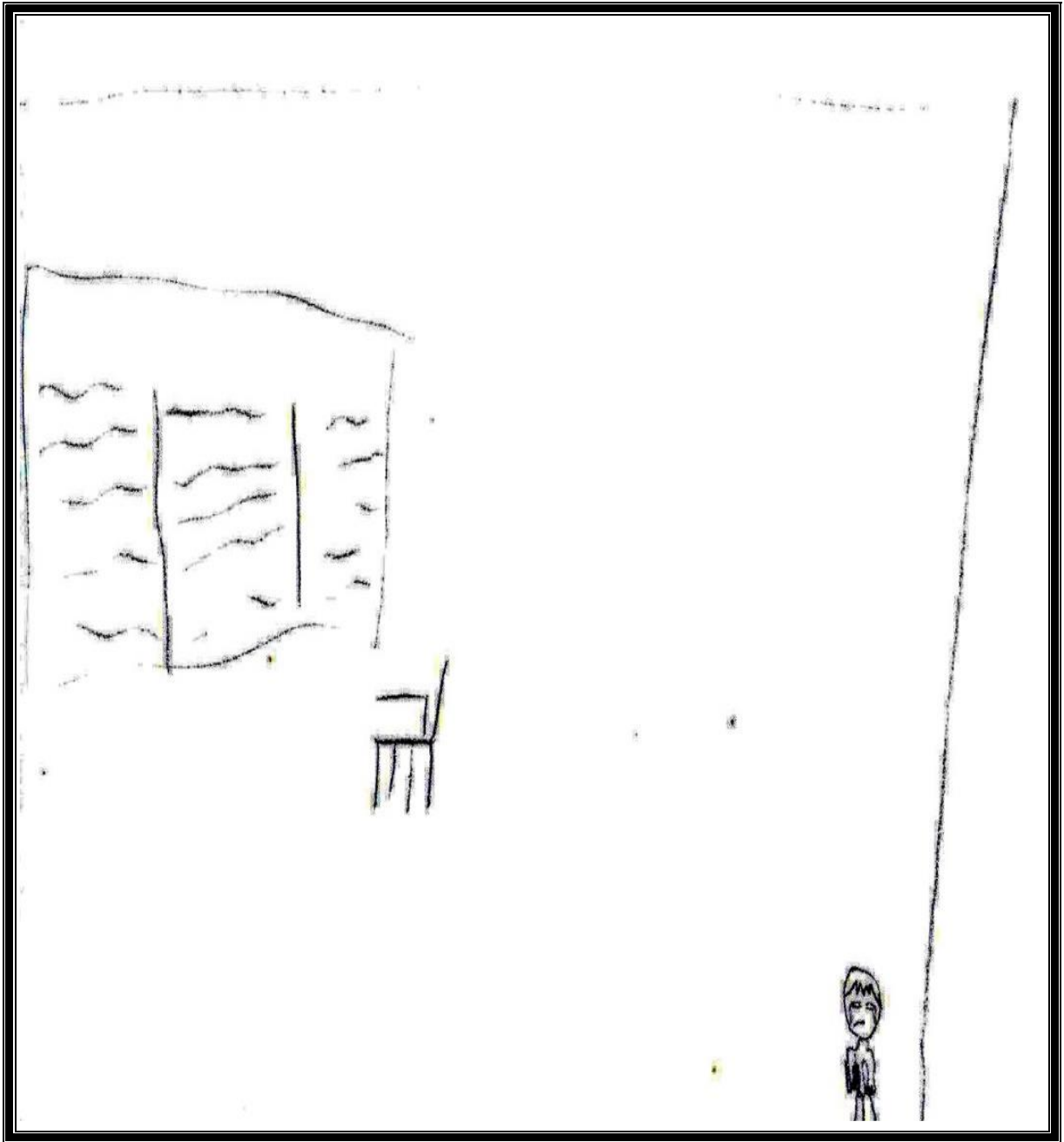


Imagem 18: Segundo desenho de Cauã. Digitalização
Fonte: Arquivo da pesquisa (2017)

No primeiro desenho, Cauã expressava quem era, na escola, “por fora”: alguém alegre, rindo e falando palavrões. Nesse primeiro desenho, a figura de Cauã é grande e central em relação ao quadrado que indica o espaço da sala de aula e os outros objetos da cena (carteiras e quadro-negro, onde normalmente se localizam os colegas e os professores). O segundo desenho também situava Cauã na escola, mas demonstrava quem ele era “de verdade”, o que ele sentia por dentro, mas não falava para ninguém. Nesse desenho, a figura de Cauã é bem menor em relação ao espaço da sala, às carteiras e quadro-negro. Ali, ele ocupa um dos cantos

do quadrado que simboliza a sala e está chorando. No entanto, o cantinho que a pequena figura de Cauã ocupa no segundo desenho é também o cantinho mais próximo aos olhos de quem olha para o desenho, ou seja, dele próprio, ou de quem mais ele permita olhá-lo. A ordem como Cauã narrou os significados de suas reflexões desenhadas também faz diferença. Primeiro, quem ele é “por fora” — o “óbvio”. Mas, então... vem a verdade: “*quem eu sou de verdade*”. A ênfase no desvendar, no descobrir. Apesar da referência aos amigos e aos professores em suas descrições orais, em nenhum dos desenhos há de fato outras pessoas; Cauã está sozinho.

Quando Cauã finalizou a descrição de seus desenhos, exclamei que o que ele havia explicado fazia toda a diferença para entender o que tinha feito e agradei. Ele quis me abraçar demonstrando gratidão, o que foi inesperado para mim, e acabei retribuindo o abraço de forma meio desajeitada. Eu ainda não tinha me dado conta de que aquela atividade tinha sido realmente impactante para ele. E o foi também para os outros alunos da turma, bem como para o próprio professor Francisco, que abriu o espaço em sua aula e foi o educador responsável pela minha presença junto aos alunos durante esses primeiros grupos focais. Quando os alunos haviam deixado a sala e estávamos sozinhos, ele me disse que se surpreendeu com tudo que ouviu.

Inspirando-nos na ousada iniciativa de Cauã de expressar algo tão complexo, lançaremos luz ao seu exemplo — honrando seu desejo de ser um exemplo — como processo de acesso a uma estrutura inconsciente interiorizada segundo condições exteriores de socialização à medida em que se ressignificam sentidos, aproximando o *habitus*⁹ do saber.

Cauã tinha certeza de que crescer era sinônimo de jamais se sentir triste. Sua afirmação vigorosa a esse respeito, a princípio, poderia impressionar quem quer que a ouvisse, uma manifestação de força de um “eu” soberano. Ele cresceu, portanto, e pelo que afirmou nunca mais se sentiu triste. Um silenciamento duplo, a formação de uma segunda natureza. Mas esse saber, expresso como uma certeza, o distanciava da própria tristeza, que já não sentia, não porque ela já não existia, mas porque internalizou inconscientemente a interdição de se sentir triste, como também, e isso é essencial na estruturação de um *habitus*, a interdição de saber dessa interdição.

⁹ O *habitus*, neste caso, demonstrado por uma emoção e sua interdição como um valor como disposição necessária à ocupação de uma nova posição social. Estando o aluno já inserido em uma posição de classe, testemunhamos a geração de novos marcadores, ligados à geração, autoridade, inserção profissional, gênero, entre outros.

Para que esse “destino” se tornasse inquestionável, a cisão entre o *habitus* e o saber deveria ser enorme, distanciando-o dos mecanismos que constituíram o *habitus*, tornando-o mais escravo dos mesmos. Quanto maior sua certeza e aparência de força, maior sua fraqueza. Além disso, a extensão da cisão entre seu *habitus* e saber é tão grande que ali cabe toda sua vida, ou seja, a cisão abarca todas as dimensões de sua socialização, entre elas, sua experiência dos limites entre o privado e o público em sua relação com a escola. Esta não podia mais se constituir como instância de transição para Cauã, pois ele “pulou” a transição muito rápido, ao crescer tão rápido. A escola se tornou, de súbito, uma instância considerada pública, na qual ele deveria se comportar como um adulto, ser um exemplo para todos, inclusive para os próprios professores, já que sua responsabilidade passou a ser enorme.

“Passei a ignorar tudo que sinto”, explicou adiante sobre como dava conta de ir à escola. Essa tática vinha acompanhada da liberdade de “falar tudo que pensa”. Não é à toa que ser “totalmente sincero sobre o que se pensa” pode conviver com o imperativo de “ignorar tudo que se sente”: já sabemos que cada uma dessas manifestações advém de dimensões diferentes do conhecimento, no caso de Cauã, a respeito de si mesmo e de sua socialização na escola. Mas então uma abertura aconteceu: o aluno foi capaz de elaborar em palavras que *sente*, mas que, deve ignorá-lo afim de poder interagir com seus amigos. Neste ponto, a cisão diminuiu e ele conseguiu localizá-la no interior da instituição escolar. Enquanto a cisão estava inconscientemente difundida por toda sua vida, ele não podia ver nem uma pontinha dela. Agora, começamos a enxergar a importância da instituição escolar como instância de socialização, imprescindível para as formas de subjetivação.

Quando Cauã se sentiu chamado a demonstrar exemplaridade, anunciou: “*Eu* prefiro não estar triste!”. Aqui ele admitiu a existência da tristeza e já não tem tanta certeza de sua soberania sobre a mesma, pois seu decreto de que “ignora”, se tornou uma relação mais frágil de “preferência” entre duas opções. *Habitus* e saber já estão muito próximos. Sua última resistência se expressou em: “*Eu não quero* chegar no interno!”. Pronto, está aberta a porta ao “interno”, ele apenas ainda não a atravessou. Seu saber encontrou seu *habitus*, em suas semiconsciências. Mas, então, ele começa a atravessar, timidamente: “Pelo menos até este dia nunca tinha contado nada...”.

Por fim, no próximo encontro, desconfiado de seu próprio triunfo, mas certo de que o alcançara, registra, com desenho e tudo: “este sou eu por fora e este sou eu por dentro”. Dessa vez, a cisão já não está, de modo mais amplo, localizada na escola: está mais especificada, na sala de aula. O último passo seria admitir aos amigos o seu “interior”. Talvez seja por ainda

não o ter feito que esteja sozinho no desenho. Mas, lá estava ela, sua tristeza, sua vida interior. Juntos, dentro de uma mesma sala! Vem meio escondida, mas já não falta à escola.

Pode parecer que o “eu” de Cauã se enfraqueceu, perdeu soberania ao entrar em contato com a própria tristeza. Mas ninguém se torna mais fraco por se conhecer melhor. Pode-se dizer que isso é irrelevante para sua socialização na escola ou que pode até atrapalhar, pois ali não é lugar para emoções.

Como vimos, o enfraquecimento da eficácia regulatória das instituições não poupou a escola. Por isso, a forma com que a escola permitirá que as socializações em seu interior aconteçam, podendo ou não processar maiores extensões de diversidade e marcar as subjetividades, sustentando, da forma que seja possível, a tensão entre o que é privado e o que é público, poderá enfraquece-la ou fortalece-la.

O fato de ter sido na escola (e não pelo Instagram...) que Cauã pôde sentir diminuir seu fardo de ter tido de pular, do dia para a noite, sem mediações, portanto de forma traumática, de sua vivência familiar privada para uma vivência pública — e mesmo que não tivesse participado de qualquer grupo focal, mas pela própria socialização híbrida cotidiana com professores e pares, porque fez valer seu direito, ocupou sua vaga e estava lá — certamente tornou a escola, em diversos momentos, a instituição mediadora mais poderosa em sua vida.

4.2 “Eu ligo!”: produzindo e mobilizando conhecimentos sobre os alunos

Quais são os recursos e práticas de que a instituição dispõe para produzir — reunir, organizar, gerir — conhecimentos específicos, objetivados, sobre seus alunos, a fim de intervir em suas relações com a escola? Vamos tratar de alguns deles, a começar pelas fichas de aluno, pois são preenchidas por um responsável ou pelo próprio aluno ao se matricularem e contêm a maior parte das informações extraescolares sobre os alunos às quais a escola tem acesso.

Carla, uma das pedagogas que trabalha na coordenação da escola, proporcionou-me a oportunidade de analisar o documento da ficha de aluno. Nós a lemos juntas, pergunta por pergunta. A própria pedagoga, talvez por receber uma pesquisadora e adaptar seu olhar a essa leitura conjunta, não rotineira, demonstrou o que eu entendi como um “renovado interesse” pelo conteúdo e configuração da ficha que ela já conhecia há anos. Depois, gentilmente,

concedeu-me um exemplar. Não vou disponibilizar a imagem do exemplar, mas colocarei abaixo as perguntas que compõem o questionário que segue às perguntas cadastrais:

Pergunta 1: Tem problemas de saúde?

Pergunta 2: Sofre desmaios?

Pergunta 3: Alergia a medicamentos?

Pergunta 4: Alergia a produtos para curativos?

Pergunta 5: Toma medicamento de uso contínuo?

Pergunta 6: Reside com:

Pergunta 7: Faz atendimentos complementares?

Pergunta 8: Tem facilidade de fazer amigos?

Pergunta 9: Mantém as coisas organizadas?

Pergunta 10: Acata normas e regras estabelecidas?

Pergunta 11: Demonstra atitude positiva em relação aos estudos?

Pergunta 12: Possui convênio de saúde?

Um dos pontos levantados por Carla a respeito do preenchimento das fichas de aluno foi a desconfiança em relação à validade das respostas por conta de como os alunos se apropriariam das perguntas e informações demandadas, mesmo que, ao final das fichas, exista um espaço para a assinatura do responsável, o que indica que um aluno possa ter respondido ao questionário ou que um seu responsável, ao menos, teve o documento em mãos e a oportunidade de realizar, à vez, sua apropriação.

As primeiras questões, na primeira página do questionário, são aquelas de caráter médico. Carla observou que as perguntas mais ligadas a dados médicos (que, segundo ela, já indicariam “problemas” do aluno e, por isso, não deixavam de ser importantes), costumam gerar respostas mais sinceras; virando a página, vinham as questões de caráter moral e normativo, mais “comprometedoras”. Estas, disse Carla, abriam mais espaço para mentiras. Provavelmente uma demonstração do desejo dos alunos de desviar de dispositivos de controle.

No entanto, segundo a pedagoga, a escola frequentemente esbarra em resistências discentes ainda mais acirradas. Por vezes, a escola nem sequer consegue acesso ao contato de um responsável. Contou do caso de um aluno que tinha mentido o número do telefone de sua mãe na ficha. Quando a escola tentou, inúmeras vezes, ligar para ela, não deu certo, até que chamaram o aluno, falaram-lhe que queriam ligar para sua mãe e pediram a correção do

contato. Ele respondeu: “*Eu ligo!*”. Então, pegou emprestado o celular da coordenadora, tirou o chip que estava nele, pôs o seu próprio chip, ligou para sua mãe e lhe explicou que a escola queria marcar uma reunião com ela. Depois, a equipe pedagógica da escola descobriu que a mãe do aluno tinha preenchido a ficha de seu filho com o número correto, mas ele transformara os “zeros” postos por sua mãe em “oitos”. “Malandragem”, denominou Carla a ação do aluno.

“Mas... a escola também tem sua malandragem!”, revelou. A escola teria encontrado uma forma de conseguir os contatos corretos dos responsáveis pelos alunos: na aula de educação física. As pedagogas combinaram com o professor de educação física que este pediria aos alunos que preenchessem uma outra ficha, com dados físicos e com contatos, para o caso de acidentes e emergências médicas. “Nessa ficha, os alunos não mentiram — e ainda colocaram diversas opções de contatos!”. Quando os alunos interpretam as perguntas e seus contextos como cuidado em vez de controle, seus interesses convergem com os da escola. Assim, a equipe pedagógica finalmente conseguiu números válidos de telefones de responsáveis que não haviam sido colocados, ou haviam sido “disfarçados” nas fichas de aluno.

Sobre as ações a que tais informações sobre os alunos ofereceriam condições, Carla explicou o problema de haver muitos alunos com excessivo número de faltas, para os quais era imprescindível ligar, já no final do mês de março, para que se dispusesse de tempo para reverter a situação e “resgatar o aluno”, tentando “conscientizá-lo”. Havia fichas destinadas às faltas. “Quer ver?”, perguntou Carla, e foi apontando os casos específicos: “Olha, este já é desistente” (o aluno tinha praticamente um número de faltas igual ao número de aulas). “Este deve ter vindo no primeiro dia de aula e já desistiu”. Carla continuou a explicação: “Tentamos descobrir o motivo das faltas. Às vezes o aluno foi transferido para uma escola privada e isso não aparece no sistema, não tem como sabermos, a não ser que consigamos ligar. Os alunos dos quais não se conseguimos informações chamamos de desistentes mesmo”.

Carla, solicitamente, ainda me mostrou a “Ficha de ocorrência”, onde, segundo ela, anota-se qualquer “ocorrência”. Folheou as páginas dentro de uma pasta na qual havia fichas de ocorrências em uso, para que eu as pudesse ver, mas não me permitiu ler seus conteúdos. De dentro de um armário, Carla ainda tirou o “Termo de ciência e responsabilidade”, o qual um responsável deveria assinar face a qualquer problema com o aluno de que a escola o informasse. “Os pais têm que estar cientes e demonstrar que vão cuidar de alguma forma”, disse. Eu não tive oportunidade de testemunhar as utilizações desses documentos durante o trabalho de campo.

No Instituto, os professores e equipe não realizam reuniões pedagógicas, com exceção do conselho de classe. Normalmente, quando precisam discutir alguma questão coletiva o fazem no intervalo entre a 3ª e a 4ª aula. Em lugar das reuniões, os professores dispõem de “horas-atividade” individuais. Tratam-se de horas de trabalho fora da sala de aula a serem cumpridas no local, em um horário determinado. Os professores podem dispor de suas horas-atividade para preparar aulas, corrigir provas, fechar notas, conceder entrevistas à pesquisadora (que não os deixa em paz) ou, simplesmente, descansar, tomar um café e conversar. Enfim, podem dispor das horas-atividade como desejarem, desde que não saiam da escola, pois também precisam estar disponíveis caso alguém da equipe pedagógica e/ou o diretor necessitem de algo.

Na ocasião de uma hora-atividade de César, eu o encontrei junto à pedagoga Carla na sala dos professores, para aonde me dirigira enquanto o professor Francisco dava uma aula para o 1º ano. Por coincidência, César e Carla estavam realizando o “pré-conselho”. Até então, eu não sabia dessa prática da escola e, apesar de tê-la presenciado, não estava autorizada a participar. Segundo a pedagoga, a função do pré-conselho é a de fornecer uma avaliação prévia dos alunos como preparação para o conselho de classe. A ideia era a de que o conselho não fosse tomado por uma “lavagem de roupa suja” com reclamações infundáveis sobre a indisciplina dos alunos. A real função do conselho era a de “discutir o *rendimento* dos alunos”. Nem faltas numerosas deveriam importar tanto, até o limite permitido. Carla argumentou enfaticamente: “Os professores precisam fazer uma separação entre “indisciplina” e “rendimento”. No conselho, a indisciplina não vem ao caso”. Eu intervi: “Ah, não? Eu achava que isso influenciava na decisão do conselho”. Ela respondeu: “*Não deveria importar*”.

Eu havia percebido que as avaliações de pré-conselho que César fazia de seus alunos não enfatizavam suas notas; eram juízos acerca de suas atitudes e comportamentos em sala de aula, disposições ao estudo e ao trabalho escolar, dificuldades de aprendizado estritamente relacionadas aos conteúdos e frequência às aulas. Novamente Carla me convidou para analisar fichas com ela, dessa vez, de pré-conselho, para exemplificar o que dizia.

As fichas de pré-conselho da escola consistem em folhas com listas dos nomes dos alunos de uma turma, em ordem de chamada, inseridos nas células da primeira coluna de uma tabela; ao lado dos nomes dos alunos, as linhas da tabela dividem-se em mais células. Eu acabei não perguntando a respeito da função da primeira célula após o nome dos alunos, talvez sejam utilizadas para a inclusão posterior de suas notas nas disciplinas, mas não posso afirmar. Na segunda célula são inseridas as apreciações dos professores sobre o aluno. As tabelas são

grandes, para abarcar todos os alunos, e as células são pequenas, praticamente uns “quadrinhos”. Quando vi a ficha, entendi por que o professor César utilizava uma, duas, até três palavras, ou uma única frase, para caracterizar um aluno. Assim como o tempo, a ficha é “apertada”. Há a necessidade de sintetizar ao máximo os juízos.

As fichas de César, que tinham acabado de ser preenchidas, estavam por cima da mesa de Carla, por isso foram justamente as que a pedagoga pegou como exemplo. Ela leu em voz alta as apreciações de César sobre alguns alunos, correndo os olhos pela lista. No entanto, à medida em que Carla lia as apreciações e tentava demonstrar o critério da separação entre rendimento e disciplina, as classificações ficavam cada vez mais confusas:

“Indisciplina: isso é disciplinar, não é pedagógico, não tem o que fazer”; “Esforço, mas baixo rendimento: isso é pedagógico, tem como intervir”; “Falta muito e não faz os trabalhos, nem as tarefas: bom, isso vem junto, se ele falta muito não vai entregar as tarefas mesmo. Isso não é pedagógico, mas acaba sendo, acaba tendo consequências pedagógicas. Assim como a indisciplina... Na verdade, não tem como separar...”.

Foi dessa forma que Carla acabou reconhecendo, no movimento de sua própria argumentação, que questões de indisciplina acabam tendo implicações pedagógicas. Quando, mais tarde, no diário de campo, tentei fazer uma organização das classificações exemplificadas, continuei confusa. O que talvez complexificasse as separações buscadas pela pedagoga Carla é que, se rendimento pode conviver com indisciplina (de modo a poderem ser separados), outras combinações se tornam tão possíveis quanto:

- 1) Partimos de rendimento, ou bom rendimento, e indisciplina; Então, podemos combinar (e supostamente separar):
- 2) Rendimento ou bom rendimento e disciplina;
- 3) Não rendimento ou baixo rendimento e indisciplina;
- 4) Não rendimento ou baixo rendimento e disciplina;

Vamos ver como o professor César *não* ajudou Carla a encontrar uma separação clara entre rendimento e indisciplina, tal como ela idealizara. Eu não consegui ver todas as apreciações de César, mas gravei algumas e procurei ir apreendendo seus teores. O ponto é que rendimento ou bom rendimento *e* indisciplina foi a combinação mais rara, praticamente inexistente, nas classificações do professor. Levando em consideração que ele utilizava muito mais o termo “descomprometimento” e que não vi o adjetivo “indisciplinado” em sua ficha de

pré-conselho, gravei o caso de um aluno, como uma referência importante dessa rara combinação. Segundo César, este aluno seria “descomprometido, mas bom”.

As combinações mais numerosas nas classificações de César eram a 3 e a 4; da classificação 2 participava um grupo mais restrito de alunos. Essas combinações, todavia, definitivamente comprometiam a separação entre seus componentes.

Em diversos casos, César oferecia apenas uma classificação, que dizia respeito à indisciplina (“descomprometimento”, “imaturidade”, “só faz social”). Em relação a esses alunos, o professor parecia considerar óbvio que a indisciplina não se dissociava do baixo rendimento (configurando a combinação 3), não precisando complementá-la para o expressar. Em outros casos, seus termos diziam apenas respeito às relações dos alunos com o trabalho escolar na disciplina de matemática (“não faz nada”, “não entrega tarefas”) e, estes, embora de mais difícil conexão à classificação da indisciplina, também poderiam indicar uma indissociabilidade implícita. Na verdade, talvez também demonstrem o que o professor chama de “descomprometimento” pode ser interpretado de diversas maneiras.

Muitas vezes a classificação de “baixo rendimento” (“baixo rendimento”, “dificuldade cognitiva”, “muita dificuldade”) vinha sozinha, talvez expressando que, para além disso, não havia “problemas”, como o de indisciplina.

Havia os alunos sobre os quais o professor não sentia necessidade de comentar ou de comentar muito, provavelmente os “medianos”? “Ok”, “nada a declarar”; e os que “melhoraram” ou “pioraram”, sem outras referências.

Por fim, o restrito grupo de alunos que o professor classificava simplesmente como “bons”, “os melhores”, dispensava qualquer referência a seus comportamentos, pois, certamente, era-lhe óbvio que a disciplina era indissociável de seus bons rendimentos.

Eu não tive a chance de participar de uma reunião de conselho, para observar como as fichas de pré-conselho eram mobilizadas nessas ocasiões. No entanto, acredito que mencioná-las aqui, apontando alguns de seus dilemas, é essencial para completarmos um quadro de estruturas e práticas institucionais de conhecimento dos alunos.

Se os professores cumprem atividades e desafios profissionais de forma bastante individualizada, tampouco não estão sozinhos. Sentindo-me aliviada por ter tido acesso, através da inserção que Carla me proporcionou, aos recursos de que a escola dispunha nesse sentido, disse-lhe que o que ela me contava era muito interessante. Exclamei-lhe: “Tem tudo isso, toda essa estrutura que ia passar despercebida por mim, à qual eu tinha que prestar atenção!”. Ela concordou enfaticamente e repetiu: “Ia passar despercebida”.

4.3 A ficha de aluno revisitada no encontro entre a família e a escola

Em dez, vinte, trinta anos de experiência no ensino médio público, talvez os professores jamais viram algo parecido. Eu não presenciei as interações dos professores com o aluno Paulo em sala de aula. Ele pertencia à turma do 1º ano de 2018, cujas aulas de sociologia e matemática eu não acompanhava. Portanto, não as poderei descrever. Mas a história de Paulo não podia passar despercebida.

O acontecimento da reunião com sua mãe afetou toda a equipe da escola, não se falava de outra coisa. O assombro era geral. Era possível ver que muito foi posto em jogo: percepções, posicionamentos, significados, interpretações, juízos, valores; uma experiência significativa, em que estavam verdadeiramente absorvidos. Não que os professores colocassem dessa forma, mas certamente estavam mobilizando seus *habitus* e saberes num “desafio” aos sentidos que atribuíam às relações professor-aluno, escola-aluno e escola-família, bem como às suas autoimagens profissionais. Alguns professores sentiam ultraje e o expressavam ansiosamente. Outros apenas se fechavam em graves silêncios. Houve acirradas discussões sobre qual era a causa do comportamento de Paulo.

O professor César fazia uma espécie de “cálculo” ético, enquanto conversava comigo e o professor Francisco na sala dos professores. César parecia querer se assegurar de que agira corretamente diante das explosões de Paulo em sala de aula, afastar suas dúvidas, uma necessidade de autoafirmação profissional, baseada, no entanto, em uma reflexão genuína sobre suas formas de intervenção como professor e uma preocupação pesarosa com o “destino” do aluno.

“Eu chamo, eu converso...”. “Eu falei, falei, falei...”. “Os alunos nunca veem que você está chamando a atenção porque você se importa, porque você quer que ele estude, porque você quer que ele leve a sério”. “Eu falei para o Paulo: se tivesse uma intenção ruim, a gente fazia de conta que nem te conhecia! Deixava você lá brincando, chegava o final do ano, você ia acabar reprovando”.

César explicou que chamou Paulo para fora da sala para conversar a sós com ele. Segundo o professor, quando se tira um aluno da sala e conversa com ele individualmente, “você e ele ali”, “ele se desmonta, ele sai daquela armadura em que está e começa a conversar com você”. Aos poucos, o professor ia recuperando a dramaticidade da conversa que teve com Paulo, performando-a: “O que você está fazendo? Eu tenho filho, eu sei como é! Se fosse meu filho eu ficaria muito triste! Você está fazendo tudo errado, cara! Você está morto por dentro!”.

Pelo que o professor contou, Paulo também empregou dramaticidade ao fazer uma promessa. “Ele [Paulo] falou, falou... prometeu que ia passar de ano, que ia se esforçar... Na semana seguinte, já estava a mesma coisa!”. César se sentia, de fato, triste.

A dificuldade extrema, sem precedentes, que os professores encontravam junto a Paulo demandou o que o diretor Alexandre nomeara como “último recurso” de que a escola dispunha diante de um problema com um aluno; no ensino médio esse recurso seria ainda menos mobilizado. A situação culminou na convocação do responsável por Paulo, nesse caso, sua mãe, e no crucial encontro entre a mãe de Paulo e Paulo, como família, e a escola — a pior coisa que os professores já haviam presenciado. Além de Carla, outras pedagogas estiveram presentes, o diretor e nada menos do que sete professores. As interações entre mãe e filho durante sua reunião com a escola, tal como me foram sendo relatadas, foram de tal gravidade que, por questões éticas, não podem ser descritas aqui.

Depois de um tempo em pé, caminhando pela sala dos professores conversando consigo mesmo, o diretor Alexandre finalmente rendeu-se à necessidade de se sentar e conversar com alguém além dele próprio. Sentou-se à mesa junto de Francisco, César e eu. Percebi que ele tinha uma relação de bastante confiança com esses professores. O diretor parecia carregar uma carga pesada em suas costas e sua fala soava como uma confissão. A confissão da dúvida. “O que causa uma situação dessa? De onde vem isso?”.

Outros professores se acercaram. César, com base na reflexão que já vinha fazendo, iniciou uma explicação mais organizada, quase uma análise da condição de Paulo na escola, com base em seu entendimento acerca das condições de sua família. Para César, a família era, certamente, muito desestruturada. Alexandre retrucou, com uma certa incredulidade, um tanto de impaciência e até raiva, mas sua expressão corporal de intolerável sensação de impotência diante de situação tão difícil permitia resignificar sua fala: “Muita gente tem família desestruturada! Isso não faz as pessoas saírem fazendo o que ele faz!”. César insistiu na expressão de seu saber: “Mas alguma coisa se quebrou ali muito profundamente...”. Alexandre contra argumentava: “Ele tem tudo! Está sempre de tênis, boné novo, roupinha bonitinha!”. César respondeu: “Mas isso é ‘carcaça’... Ele pode ter roupa, estar todo arrumadinho, mas não sabemos como é a casa dele. Muita gente está todo bonitinho, mas a casa não é assim”.

O professor Francisco, aparentando mais calma, passou a cogitar como seria o dia a dia de Paulo, levando em consideração que ele era criado apenas pela mãe: “São só os dois...”. Os educadores ouviam esses argumentos, no entanto, ofereciam majoritária resistência. “Ah, eu

já sou mais brabo!”, “Comigo não tem conversa!”. De modo geral, grande parte da culpabilização ainda recaía sobre o garoto.

Havia uma semelhança entre a interpretação do professor César sobre o caso de Paulo e a interpretação do aluno Cauã sobre seu próprio caso. Em ambas situações havia uma casa e uma escola, um lado de dentro e um lado de fora, bem como as narrativas e dramatizações de seus encontros.

Assim, nessas interações iam sendo acionadas estruturas de disposições para percepções, juízos e práticas regulares nas relações com alunos que apresentam “problemas graves”, saberes e sentidos iam sendo mobilizados, emoções e valores despertados. Ao mesmo tempo, acontecia uma prática institucional importante: o compartilhamento oral e informal das elaborações dos saberes docentes.

Não surpreende, afinal, como vimos, os saberes são indissociáveis das pessoas que os detêm, que, por sua vez, são indissociáveis de seus trabalhos. Estamos compartilhando saberes — e conhecimentos fenomenológicos de modo geral — o tempo todo, e isso é essencial para nossas interações. Mas os saberes vão até certo ponto. Não devemos nos esquecer de que a relação do sujeito do conhecimento fenomenológico com sua realidade ocorre quando a mesma já lhe é familiar. Além disso, o saber, como disse Rockwell (2009), dificilmente é registrado; como afirmam Tardif, Lessard e Lahaye (1991), o saber é majoritariamente compartilhado, de fato, oralmente e, exatamente por isso, é difícil gerar mais do que sua objetivação parcial. Os saberes são essenciais, mas também fugidios, menos passíveis de serem refletidos para além de seus breves instantes de compartilhamento, a não ser que exista um esforço consciente de remar contra sua correnteza. Paulo saiu da escola pouco tempo depois.

Acho importante terminar este capítulo com um retorno às fichas de aluno. Os leitores certamente se lembram de que a pedagoga Carla me permitiu analisar com ela o documento que consiste na ficha de aluno. Isso aconteceu algumas semanas depois da saída do aluno Paulo da escola.

Carla expunha o dilema da validade das informações nas fichas de aluno baseada na sinceridade das respostas e a dificuldade que, por vezes, tinham de entrar em contato com os responsáveis pelos alunos para sua convocação à escola, ou para realizar um “resgate” e “conscientização”.

A memória do que ocorrera com o aluno Paulo reverberava e comentei com Carla que eu tinha ficado sabendo de uma situação assim algumas semanas atrás. Ela concordou que aquilo

tinha realmente acontecido. Acrescentou, no entanto, que o aluno tinha saído da escola. Eu concordei com a informação.

Voltando ao assunto das mentiras nas fichas de alunos, Carla quis dar um exemplo real. Com esse intento, foi até um armário procurar por uma pasta de fichas de alunos preenchidas. Encontrou uma pasta, abriu-a e, logo a primeira ficha, coincidentemente, era a de Paulo. Provavelmente por ter sido a última a receber um acréscimo: *TRANSFERIDO*. Assim mesmo, em letras garrafais.

Carla pegou a ficha nas mãos e intentou examiná-la, como se quisesse escolher nela o que me mostrar primeiro. Mas a pedagoga não conseguiu correr os olhos no papel, pois seu olhar foi detido pela palavra *TRANSFERIDO*. Seguiu-se um silêncio seu, que durou alguns instantes. Então, seu primeiro comentário a respeito da ficha foi a reiteração do fato de que o aluno ao qual ela pertencia saía da escola. Mas ela o expressou de forma totalmente diferente do que havia minutos antes. Ela falou devagar, em tom mais baixo, com uma ênfase suave: “ele saiu...”.

Que coisa estranha, o que seria uma “ênfase suave”? Imagine que você está reforçando algo que já sabe, mas não para tirar a teima de alguém; você repete a informação para si mesmo (você não precisa falar alto para conversar consigo mesmo) e, quando você repete a informação para si mesmo, ela já não é mais a mesma, porque ela surgiu com um novo significado, expresso por um outro tom de voz e uma postura renovada. Assim, você consegue enfatizar algo que você já sabe para alguém que ainda não sabe — você mesmo. Apesar de que já havíamos comentado a respeito da saída de Paulo da escola, Carla parecia ter se apercebido disso pela primeira vez, ao encarar sua ficha.

Daí em diante, Carla e eu compartilhamos uma certa *solenidade* enquanto líamos a ficha de Paulo em silêncio. Era como se estivéssemos diante de algo misterioso e importante e nosso interesse e atenção se moldaram à altura. Confesso que me senti comovida, por conta da intensidade que a questão adquirira para todos e por, subitamente, poder olhar para ela por um ângulo totalmente diferente.

Depois do silêncio que preencheu nossa observação da ficha do aluno Paulo, Carla e eu a lemos juntas, em voz alta. Começamos pelas perguntas “comprometedoras”, do verso da folha; depois, voltamos à primeira página do questionário. Não reproduzirei as respostas contidas na ficha, mas procurarei falar delas de alguma forma.

Ficamos estupefatas, em dois tempos: primeiro, enquanto pressupunhamos que o próprio aluno tinha respondido às perguntas. Não nos questionamos a respeito dessa pressuposição (e juízo), pois as respostas pareciam ser um tipo de “brincadeira de mal gosto”. O que realmente

nos deixou estupefatos foi o fato de que, quando as examinamos melhor, as respostas pareciam um grande exagero, mesmo no caso de uma “brincadeira de mal gosto”. Por que Paulo teria sido tão exagerado?

Nossa segunda estupefação ocorreu quando descobrimos, pela comparação de letras, que não fora Paulo quem respondera à sua ficha; à nenhuma das perguntas.

É verdade que as respostas na ficha de Paulo não eram claras, mas, ao menos, forneciam dados importantes sobre sua saúde mental na seção de dados médicos. E, mesmo que não fossem “verdade” as respostas às perguntas “comprometedoras”, era possível perceber que havia algo grave acontecendo, sem que para isso fosse necessário um teor de atenção muito especializado. Não sabemos se a mobilização das respostas contidas na ficha teria trazido resultado diferente. Ainda assim, difícil desconsiderar que havia algo importante ali. E, mesmo que nada daquilo tivesse validade, o conteúdo indicava necessidade de aferição.

A análise proposta aqui é a de que a desconfiança a respeito da validade das respostas dadas às perguntas da ficha de aluno diminuiu a atenção que é dispensada a um recurso que pode ser decisivo nas intervenções junto aos alunos. Diante de todas as dificuldades de Paulo na escola, os educadores contaram com suas disposições e saberes para ajuizar o que estava acontecendo com ele. Mas a escola tinha recursos para complementá-los, mesmo que através de um estranhamento das respostas dadas às perguntas em sua ficha, no lugar de sua consideração literal.

Quando Carla e eu voltamos nosso olhar novamente para “*TRANSFERIDO*”, ficamos absortas por mais alguns instantes.

5. CONHECENDO ATRAVÉS DAS INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNO

Aquilo que eu aprendia de viva voz dos professores, conservava como imagem de quem dizia, e em minha memória assim ficou gravado para sempre. São os primeiros representantes daquilo que mais tarde constituiu para mim a essência do mundo. (Elias Canetti, *A língua absolvida: história de uma juventude*)

Tanto o professor Francisco quanto o professor César se agarravam ao trabalho. Não faltavam, aulas e atividades sempre preparadas, tranquilidade de quem acumulava experiência de dez anos na escola pública, no caso de Francisco, e, vinte anos, no de César. Nenhum deles se arrependia de terem se tornado professores.

Francisco, o professor de sociologia, falava que era “novo” no Estado. “Como assim?”, eu lhe perguntei. “Dez anos não é nada!”, atestou. “Nada?, respondi. Eu só aguentei dois anos!”. Ele continuou: “Para sua geração está bem mais difícil, vejo muitos jovens professores entrando e saindo em até dois, três anos, quando não em menos tempo. As condições de trabalho apenas se deterioraram. Além disso, vocês [minha geração e as posteriores] não foram criados para trabalhar dessa forma. A juventude de hoje é diferente. Aos trinta anos ainda estão na casa dos pais, querendo autonomia e não conseguindo, querendo trabalhar e não conseguindo”, disse o *sociólogo*.

Eu tinha que correr atrás de César, o professor de matemática. Nem mesmo um “vamos lá?” ele me dizia. Apenas eu o seguia. Quase sempre respondia minhas perguntas sem tirar os olhos dos trabalhos e provas que estava corrigindo. Não era má vontade... Ele sabia que cada minuto de seu trabalho tinha de ser calculado. Ele sabia que cada minuto de aula era essencial. Às vezes eu pensava: “Sou um transtorno!”. Mas ele nunca me olhou dessa forma, sempre me dirigia um olhar afável. Muitas vezes eu ia ao campo exausta por conta da rotina do curso de mestrado. Eu reclamava do cansaço, ele me via cambaleando e, afinal, me dirigia algumas palavras. Seu propósito, então, era o de me dar forças para continuar: “Vem, segue a vida!”, dizia, *paternalmente*.

Aos olhos de ambos eu era uma *jovem* defrontando-se com a possibilidade do fracasso, que precisava de ajuda, cuidado e acolhimento, em seu mestrado, mas, principalmente, em um momento de vida, de luta, difícil. Ambos sabiam muito bem disso. Ambos sabiam muito bem disso a respeito de seus alunos.

Muitas pessoas das áreas de humanas podem pensar “Matemática? Fico longe!”. O dia em que conheci o professor César, após conversarmos sobre os propósitos da pesquisa, como seria sua participação e, dado seu aval, ele disse que precisava, então, ir rapidamente até o laboratório de matemática para pegar alguns materiais didáticos para suas próximas aulas. Foi aí que eu comecei a correr atrás dele. Perguntei se eu poderia ir junto para conversarmos um pouco mais, o que ele permitiu, mas, claro, sem diminuir o passo. No caminho para lá, ele se lembrou de algo que eu lhe falara há pouco, a respeito da escrita de um projeto de mestrado. Eu lhe falara que era difícil se inserir na área, construir uma questão pertinente, mas, depois, era “só escrever”. Ele comentou: “Você disse que fazer um projeto “é só escrever”. Mas, para mim, “escrever” não é “só escrever”. Para mim, escrever é a parte mais difícil!”. Senti-me totalmente constrangida e concordei com ele. Eu estava já tão acostumada com as características das atividades da área de humanas...

Quando entramos no laboratório de matemática e vi aquelas tabelas, fórmulas e figuras geométricas nas paredes, meu queixo e minha ficha caíram: “Ele é professor de matemática! Qual foi a última vez em que tive contato com matemática? Eu não lembro mais o que é matemática!”. Achei que nunca mais teria contato com essa disciplina, que ironia. Entretanto, meu estranhamento diante da matemática foi exatamente o que permitiu remendar meu descuido: quando César tirou de um armário uma prova que iria aplicar, deu-me para que eu a segurasse e visse novamente o que ele havia chamado de dodecaedro tridimensional, exposto nas paredes do laboratório. Falei: “Agora é o inverso de quando eu te falei que “é só escrever”. Para mim, *isto* é assim!”. César achou graça e disse que aquilo era simples...Eu respondi, rindo, que apenas me lembrava de que aquilo existia. Chegamos ao consenso de que lembrar que existia já era alguma coisa. A maioria de seus alunos tinha arrepios ao verem os exercícios de matemática (pelo menos pareciam ter) e, muitos, nem abriam seus cadernos, já haviam desistido. Tudo aquilo parecia “grego”.

Quando comecei a acompanhar as aulas de sociologia do professor Francisco, achei que minha impressão seria totalmente diferente. Os alunos, tanto quanto eu, estaríamos diante de uma disciplina muito mais acessível. Errei. Na verdade, deu até um frio no estômago: “Será que minhas aulas de sociologia no ensino médio soavam assim para os alunos?”. Não estou falando isso para criticar as aulas do professor Francisco, pelo contrário, considere-as muito boas. O que quero dizer é que, sentada ali, na carteira de um aluno, cercada de alunos, eu tive o *insight* de que as aulas de sociologia não eram fáceis! Eram muito difíceis! *Muito* difíceis! Eu subestimava a dificuldade da disciplina de sociologia no ensino médio e, talvez, por isso, muitas das minhas aulas não davam certo. Depois de anos de estudos em ciências sociais, era

óbvio para mim o que o professor Francisco explicava e até me divertia relembando os conteúdos. Mas, para os alunos, era “grego”.

Gostaria de enfatizar que não havia hierarquia de dificuldade entre os conteúdos de matemática e sociologia, o que poderia acarretar em diferenças significativas nas relações dos alunos com as aulas dessas disciplinas e seus professores. Descartamos essa hipótese. Havia, no entanto, diferença de tempos: os alunos contavam com quatro aulas semanais de matemática e, de sociologia, duas. Não posso confirmar uma relação causal, mas é possível que o dobro de tempo passado com o professor de matemática tenha contribuído para que os alunos estabelecessem com este uma relação de maior familiaridade.

Por fim, meu principal objetivo até o momento foi o de introduzir uma importante discussão sobre implicações do deciframento, muitas vezes difícil, dos conteúdos das disciplinas de ensino médio para as relações e interações professor-aluno em sala de aula. Essas implicações, certamente, tornam essas relações e interações muito delicadas, ainda mais se os alunos carregam, em suas trajetórias escolares através de um sistema de ensino cuja expectativa é a da “acumulação de conhecimentos”, o “peso dos vácuos” em seus aprendizados — ou, ainda, um acúmulo de experiências de violências simbólicas.

Vou narrar aqui algumas interações entre professores e alunos na sala de aula que me chamaram a atenção durante a permanência em campo para que possamos ir pensando em uma possibilidade de narração e interpretação do percurso de uma relação tríplice de conhecimento: aluno-professor-conteúdo disciplinar (ou conhecimentos sociais organizados em disciplinas escolares).

5.1 Sala de aula: interações intensas

Em um dia de entrega de provas e feedbacks na aula do professor César no 2º ano, presenciei um aluno profetizando: “Acho que tirei vermelha no professor...”.

Em outra ocasião de entregas de provas, depois da primeira das aulas duplas, o professor César, tentando iniciar a segunda aula, que seria uma revisão da prova, passou a transcrever os exercícios para o quadro, virando-se de costas para a turma. Uma aluna não estava convencida de sua nota na prova. Ela queria, de qualquer modo, que o professor visse que ela merecia nota parcial em uma determinada questão. Tentava energicamente se colocar entre o

professor e o quadro, dizendo que, se ele não lhe desse a nota, entraria em depressão — e a culpa seria dele.

Outro acontecimento: uma aluna desmaiou em uma aula no laboratório, cuja atividade consistia na dissecação de um peixe, proposta pela professora Maria, de biologia. Maria, segundo me relatou, ficou muito nervosa quando a aluna desmaiou. Quando a mãe da aluna chegou à escola, explicou que a filha estava passando por um momento muito difícil, tendo crises de pânico, e que essa deveria ser a verdadeira causa do desmaio. A professora Maria ficou até braba com a aluna, mas aliviada. “Eu não sabia de nada e só fui descobrir ali!”. O ponto, disse a própria professora, é que “a tarefa que eu considerava puramente técnica, que era a dissecação do peixe, gerou a abertura para a vasão de um problema psicológico da aluna”. A professora argumentou: “Podíamos afirmar que uma coisa não tem nada a ver com a outra, no entanto, como nesse caso, uma questão afetiva invadiu as fronteiras do técnico”.

Vi uma aluna do 3º ano sentindo muita vergonha, procurando se desvencilhar de uma tarefa de apresentação oral em grupo sobre um conteúdo de sociologia; vi um aluno questionando ansiosamente o caráter de verdade de um outro conteúdo de sociologia, durante a mesma aula.

Enfim, presenciei diversas relações marcadamente afetivas dos alunos com seus professores, os conteúdos e as atividades propostas para as aulas, em batidas do pulso de silêncios e vozes, emoções despertadas e expressas em sentimentos de medo, vergonha, raiva, nervosismo, ansiedade, frustração, esperança, gratidão, entre tantos outros.

Eu desconfiava que essas situações tinham algo em comum e eram importantes para as relações pedagógicas de mediação por parte dos professores entre os alunos e os conteúdos disciplinares por meio do trabalho escolar. Mas o que eu faria com essa desconfiança? Daí o grande desafio de construção teórica deste trabalho.

Ainda que afetos estejam presentes em todas as situações relatadas, não se trata de afirmar que “se um aluno gosta de um professor, vai aprender melhor sua disciplina; se não gosta, vai criar resistência ao aprendizado”. Isso é provável (para César, gostar do professor é meio caminho andado), mas como consequência de um processo, no qual as reciprocidades podem mudar de ordem: um aluno pode passar a gostar de um professor se aprender algo com ele e a não gostar, se sentir que não aprendeu nada. Um aluno pode aprender conteúdos disciplinares sem gostar de um professor e não aprender, mesmo gostando. A construção social do conhecimento envolve, e sempre envolverá, sentimentos, mas não podemos reduzir as relações pedagógicas a relações afetivas (o extremo oposto do tecnicismo).

Portanto, não reunimos as situações relatadas pela simples presença de relações afetivas, uma operação teórica reducionista, a fim de não perdermos a noção de processo. Devemos fazer jus à profundidade e complexidade da relação pedagógica, apontando no entanto que se trata de algo mais *simples* do que isso... Os professores, sobretudo os mais experientes, sabem que um dos maiores desafios na relação pedagógica é o de conseguir chegar ao mais simples, às sínteses compartilhadas, através de longos processos.

Na introdução desta dissertação falamos da importância da relação ampla professor-aluno na sala de aula para as decorrentes relações mais especializadas, e que todas essas relações acontecem mediadas por interações de cunho fenomenológico (saberes docentes e discentes) e estruturais inconscientes (*habitus* docentes e discentes). Falamos, também, da personalidade do professor como a principal forma de mediação de suas interações profissionais, nas quais seus *habitus* vão sendo mobilizados, orquestrando-se, chocando-se e se ajustando, e seus saberes vão sendo transformados e validados, especialmente pelas experiências cotidianas das atividades institucionais.

Ora, os alunos também carregam seus *habitus* e saberes consigo ao longo de suas trajetórias escolares mediadas por suas personalidades. Assim sendo, somos levados a crer que para estes exista ainda um importante fator para que sejam e se sintam inseridos, integrados e bem-sucedidos na socialização escolar e no aprendizado dos conteúdos disciplinares: cuidar da necessidade vital de interações próximas com seus professores, não na conta de um afeto específico ou da abolição das relações de autoridade entre professor e aluno, mas na realização da mediação pedagógica por parte do professor *assumindo-se como profissional e como uma pessoa*.

A interação personalizada entre professores e alunos não acontece apenas nas séries iniciais, acontece *também* no ensino médio, e os alunos *precisam* disso. No ensino médio, o reconhecimento dessa necessidade vital dos alunos é dificultado por alguns dos sentidos atribuídos a esse nível de ensino desde antes de sua expansão. Segundo o sociólogo Dubet (1997), enquanto na escola primária é muito mais comum entender os alunos como “crianças”, alunos que não deixam de ser crianças por serem alunos, e que estão se desenvolvendo de formas características, no ensino médio é menos reconhecido que há “vidas adolescentes” (e jovens) ali, em desenvolvimento. É comum que queiramos apenas “alunos”, ou melhor, jovens que já se inseriram integralmente, sem contradições, no processo formal de ensino e aprendizagem através da retenção prática da dialética do trabalho expresso no trabalho escolar, associada a uma cultura escolar herdada do ascetismo religioso extramundano, cuja principal característica é a disciplina do silêncio, o comportamento

(MORAIS, 2010), ou o “trancamento das portas”, o “zíper na boca”. Com a expansão do ensino, o reconhecimento da “vida jovem” na escola ainda encontra obstáculos pela sobreposição dos sentidos da meritocracia e da democratização. Essa sobreposição contribui, segundo Dubet (1997), para uma ficção sobre os alunos do ensino médio público. Qual seja, se o ensino foi expandido e a igualdade existe, mas não se alcançam bons resultados, é porque, de fato, os alunos não se esforçam o suficiente. Entretanto, em nossa realidade tão diversa, tal causa e consequência nem sempre apresentam comprovação empírica.

Portanto, fazendo jus à profundidade e complexidade da relação pedagógica, podemos afirmar que os alunos vão aprendendo *pela interação* com seus professores, que não são apenas professores, são também “pessoas” e “adultos”. Aí está: o mais relevante denominador comum, implícito e explícito, nas situações relatadas, é o fato de que *professores e alunos são pessoas*, em estágios característicos de seus respectivos desenvolvimentos.

Poderíamos dizer que o horizonte das relações professor-aluno, humanas e pedagógicas, seria a autonomia dos alunos, em diversos níveis, observáveis nas transformações de seus *habitus* e saberes. Na dimensão pedagógica, sua autonomia deveria se expandir às relações com o conteúdo disciplinar, aos processos de estudos e aprendizados, às autoavaliações, às aplicações próprias e críticas dos conhecimentos disciplinares transformados em saberes em situações reais etc. Na dimensão humana, poderíamos dizer, com base em Hanna Arendt (2003), que a autonomia dos alunos deveria se direcionar à preparação plena à inserção definitiva no mundo público. Arendt defende que a autoridade docente, na dimensão pedagógica, baseia-se na competência em relação aos conteúdos que deve ensinar; na dimensão humana, no papel que o professor desenvolve, do ensino infantil ao ensino médio, de representante do mundo a responsável pelo mundo público, a realidade comum.

Arendt teceu considerações sobre um contexto de crise no qual a perda de referências dos limites entre o público e o privado, portanto, da realidade comum, impediria as relações de autoridade políticas tradicionais, conseqüentemente, as relações de autoridade em outros âmbitos. Na escola, essa crise teria se expressado, especialmente nas políticas educacionais na América do Norte, pela atribuição de excessiva autonomia dada logo na infância no processo de aprendizado, relegando as crianças, paradoxalmente, não à autonomia, mas ao abandono. Para completar o cenário, a tentativa de voltar ao sistema educacional anterior teria sido desastrosa.

Expostas essas concepções éticas relacionadas à autoridade docente em diálogo com Hanna Arendt, ressaltamos desses horizontes filosófico-educacionais as dimensões práticas cotidianas. Tratam-se de horizontes. Sabemos que, em matéria de educação e de construção

de autonomia objetiva e subjetiva dos alunos, um pequeno passo exige grandes esforços. Esperar que os professores estejam ou que desenvolvam rapidamente suas responsabilidades à altura de um mundo público tão pouco coeso seria esperar que ultrapassassem em muito Dom Quixote. Para esmagar alguém, apenas um moinho de vento é suficiente.

Os professores também estão vivenciando as dificuldades do mundo em seus contextos de vida. Tampouco defenderíamos que os professores adotassem uma postura cínica (“eu não tenho nada a ver com isso”), até porque, querendo se diversificar eticamente ou se manter convicto de seus valores, saberes e práticas estabelecidas, já se responsabilizam. Logo, os professores têm sim responsabilidade pelo mundo diante de seus alunos, mas exatamente na medida em que são pessoas, na medida de suas realidades como pessoas e professores, de maneiras conscientes e inconscientes, com base em seus *habitus* e saberes.

Mas, desconfio que muitos professores já testemunharam fagulhas de autônias discentes, resultantes de seu trabalho em sala de aula, e se sentiram brilhando nesses momentos sublimes, como profissionais e como pessoas.

5.2 Perto e longe, longe e perto

O foco recai agora sobre as *relações e autoridades pedagógicas*. Propomos uma interpretação do processo pedagógico e possível criação de autônias dos alunos nas relações com os conhecimentos disciplinares pelos atravessamentos de relações de conhecimento mútuo com seus professores, no eixo estrutural e interacionista-simbólico dos posicionamentos e tensionamentos de autoridades docentes.

Apanhados pelos argumentos de Arendt (2003) acerca dos processos educacionais na América do Norte, concluímos que a autonomia não brota da autonomia. É nesse ponto que o professor entra: ali no meio, entre o sujeito e o objeto. Ali cabe um tanto de coisas, entre elas, o professor. Ousaria dizer que o conhecimento mútuo entre professores e alunos em relações pedagógicas pessoalizadas é, ainda, antes de um requisito para a inserção escolar dos alunos, uma decorrência das características de uma relação tríplice de conhecimento.

Os alunos precisam “atravessar” o professor como pessoa para poder ver o que está atrás dele, o quadro negro (uma metáfora). Isso não tem a ver com os saberes da vida privada do professor, apesar de poderem sentir alguma curiosidade. Isso significa, neste enfoque, que os alunos deverão sofrer as disposições no conhecer dos professores nas relações de autoridade

que estes vão procurar estabelecer e que os professores, por sua vez, irão sofrer as disposições no conhecer de seus alunos nos tensionamentos daí decorrentes.

Já que “acusamos” os gregos, vamos conversar um pouquinho com Aristóteles (em um latim vernáculo de tão diversas arqueologias...). É possível encontrar em alguns estudos em educação (SANTOS; SANTOS; CHIQUIERI, 2009) a mobilização da lógica do terceiro termo incluído, que desafia a lógica clássica aristotélica sem, no entanto, invalidá-la. Trata-se de um pilar do que o físico Nicolescu propôs como ótica e metodologia transdisciplinar. A lógica aristotélica clássica, uma das bases para a concepção moderna de relação sujeito-objeto no processo de construção de conhecimento, prevê um axioma de identidade ($A \text{ é } A$) e um axioma de não contradição ($A \text{ não é não-}A$); o axioma do terceiro termo excluído ($T \text{ não pode ser } A \text{ e não-}A$), por sua vez, confirma o axioma da não contradição. Já a lógica do terceiro termo incluído aceita um termo que pode ser, ao mesmo tempo, A e não- A , reconhecendo a possibilidade da contradição. Essa lógica parece útil quando procuramos sobrepor formas de conhecer e formas de se relacionar.

Emprestada a lógica do terceiro termo incluído, poderíamos dizer que, por um momento, no início de um ano letivo, de um encontro entre professores e alunos novos uns para os outros, novos na escola, ou transformados nela, o professor abriga nele uma indiferenciação. Talvez seja dessa indiferenciação que decorra a sensação de peso, ou ainda de medo e perplexidade ao estar na posição de responsabilidade e autoridade docente, experimentada pela estagiária Luana. A indiferenciação que o professor carrega em si próprio sintetiza tanto a inexistência de caminhos para as transições que precisa operar diante de público desconhecido e diverso, quanto o ponto em que as dimensões da realidade convergem antes de divergirem nessas transições. Nessas dimensões da realidade, entra em jogo o acesso às especializações dos conhecimentos, mas, inevitavelmente, esse acesso traz consigo, para o jogo, as distinções sociais.

Que professores e alunos, à primeira vista, de forma imediata, mobilizem *habitus* e saberes, combinando-os em significados e elaborações de sentidos, para se classificarem e se julgarem, principalmente com base em seus *hexis* corporais, existe um tanto que eles não sabem e não “não sabem”, quando se encontram no primeiro dia de aulas. Ainda não foram propriamente delineadas as necessidades específicas de decodificação de mensagens culturais, de saberes e *habitus*, bem como dos conteúdos disciplinares. Nesse início, um sagrado convive com um não-sagrado, um profano convive com um não-profano, uma estruturação convive com uma não-estruturação e é gerada uma nulidade dos códigos implícitos e

explícitos a serem decifrados. Nessa pequena fração de novidade, professores e alunos estão tão perto quanto longe uns dos outros. Não se conhecem, portanto, tampouco se dissociam.

As relações de autoridade a se estabelecerem ao longo desse processo de conhecimento mútuo são decisivas. Isso porque, tendo os professores a autoridade específica que provém de sua responsabilidade pelos conteúdos de sua disciplina, também construirão a autoridade sobre a inclusão de seus alunos em uma relação com esses conhecimentos, sobre os modos de acesso de seus alunos a esses conhecimentos. Os professores são os “guardiões” das transições entre o sagrado e o profano que condicionam tal acesso. São os professores que indicarão as regras, implícitas e explícitas, a serem discernidas nesse caminho pelos alunos, também implícita ou explicitamente. Se, para os alunos, o professor está “no caminho” entre eles e a disciplina, conhecer o professor dessa disciplina é o caminho para acessar seus conteúdos.

Então vejamos uma possibilidade de interpretação do percurso de uma relação tríplice de conhecimento aluno-professor-conteúdo disciplinar que pode ter como ponto de partida o que encontramos, ressaltando a unidimensionalidade da consideração psicológica do fenômeno, nas palavras de Dubet (1997):

Psicologicamente, os alunos de colégio não estão em condições de distinguir o interesse pela disciplina do interesse por aquele que ensina a disciplina. É preciso uma forte maturidade intelectual para distinguir o interesse pela disciplina do interesse por quem a ensina. (p. 231).

Nesse ponto de reflexão na pesquisa, a asserção de Dubet foi a que melhor convergiu com o que pensou o aluno que tirara nota “vermelha no professor”. Reparem que o aluno não disse “acho que tirei vermelha na prova do professor” ou, aprofundando o discernimento entre professor, avaliação e conteúdo disciplinar, “acho que tirei vermelha na prova de matemática que o professor César aplicou”. O aluno receava ter tirado nota baixa “no professor”. Uma significativa construção sintática, na qual não aparece dissociação entre professor e matemática, entre professor e avaliação; o aluno se depara, sem mediações, com o próprio professor em seu processo de aprendizado.

As necessárias dissociações podem nunca ser realizadas por completo. Aliás, frequentemente acontece de o professor “ficar” (na memória) e o conhecimento disciplinar, não.

As sociabilidades pelas interações entre pares certamente são muito importantes para os alunos no ensino médio, quando ganham novos contornos, horizontes e complexidades.

Muitos professores, em campo, reclamavam de esta ser a prioridade dos alunos na escola (quando não sua única preocupação). Também reclamavam do enfraquecimento de sua autoridade pedagógica. Durante a primeira entrevista realizada com o professor de matemática, ele disse que as coisas estariam mais difíceis para os professores e mais fáceis para os alunos, porque estes poderiam pesquisar e encontrar aulas na internet a qualquer momento e de qualquer assunto. “Está tudo à disposição!”. Porém, quando acompanhei suas aulas, não me pareceu ser esse o caso de diversos alunos que o interpelavam para pedir ajuda enfaticamente e disputavam sua atenção, demonstrando, em verdade, bastante “dependência”.

Para os alunos, a transição para o curso de ensino médio, ou seja, um curso cujos conteúdos apresentam considerável nível de especialização e abstração, pode ser bem difícil. Por isso, acredito que, depois de se defrontarem com seus professores sem mediações, muitos interagem intensamente com eles como uma estratégia de *sobrevivência*, para não perderem a chance de construir uma relação com a escola, com as disciplinas e de ter êxito. Essa forma intensa com que os alunos interagem com seus professores, como primeiras investidas para descobrir os “segredos das fechaduras de suas portas”, é principalmente afetiva, pois o afeto é seu principal recurso.

Comumente, relações de dependência recebem significados pejorativos, mas a dependência não é necessariamente algo ruim. Ela pode se exprimir simplesmente como um fato; mas, se, de acordo com os argumentos de Arendt (2003), uma autonomia forçada não leva a mais autonomia, uma “dependência bem aproveitada” pode, por sua vez, levar aos processos lentos, como os de todas as construções positivas, que não acontecem da noite para o dia, de aquisição de autonomias.

Os alunos, diferentemente do que pode parecer, não “testam”, de início, a autoridade de seus professores. Eles testam se podem *confiar* em seus professores. Os alunos precisam do professor para os “defender” da matemática; precisam do professor para os “defender” da sociologia; e mesmo para recebê-los em um prédio de pé-direito tão alto, símbolo arquitetônico do sagrado e da autoridade; os alunos precisam que os professores os defendam, inclusive, da autoridade. É como se esperassem que os professores lhes dissessem que está tudo bem, que estão ali para eles, enquanto se adaptam. Que lhes dissessem que as equações matemáticas não vão fazer seu cérebro entrar em colapso crônico e que não mordem (será?). Que lhes dissessem que o fordismo é basicamente o nome de uma marca de carros que ficou metida e começou a “ostentar”, com ajuda de seu amigo Taylor. Assim, os alunos podem “se esconder atrás do professor” para, devagarinho, começar a olhar para o quadro negro. Isso depende da criação de um vínculo de confiança. Daí a forte interação afetiva com que os

alunos praticamente “se jogam” em frente ao professor, procurando visibilidade, como quando a aluna não permitia que o professor de matemática se voltasse para a lousa sem antes olhá-la.

As relações de *tensionamento* entre alunos e professores vão sendo construídas na mesma medida em que seus vínculos vão sendo construídos. Ora, se as tensões são inerentes às relações professor-aluno, é preciso que tenhamos relações professor-aluno. Os vínculos podem assumir, com o tempo, características diversas. Ao disporem de reconhecimentos para se posicionarem uns nas relações com os outros, professores e alunos poderão realizar diferenciações múltiplas, que poderão resultar em níveis de compatibilidade e incompatibilidade de condutas, hierarquização de desempenhos relacionados ao trabalho escolar e conteúdos disciplinares, subjetivações de diversidades ou identidades, inclusões ou exclusões, bem como suas manutenções ou transformações por meio de construções de significados e sentidos através da mobilização de categorias e classificações cada vez mais determinadas, objetivadas e conscientes.

Os desenvolvimentos desses vínculos vão sendo intensamente dramatizados pelos alunos. Não se trata de “fazer drama”, mas de narrar, criando textos não escritos, as condições e os sentidos de suas existências a partir das relações que vão se delineando na escola, com perspectivas para suas relações e existências no mundo, já que uma outra faceta desse processo é a transição do privado ao público.

Como disse Áurea Guimarães (1996), os limites que os professores colocam aos alunos a partir de posições de autoridade, sejam quais forem suas formas e conteúdos, transformam-se, ao mesmo tempo, nos dispositivos de confrontação e diferenciação indispensáveis aos processos de construção de autonomias. No entanto, argumento que, para se chegar a esse ponto, para que tensões possam se instalar como parte constituinte das relações pedagógicas como “dependências bem aproveitadas” em direção às autonomias dos alunos, o sucesso da criação do vínculo de confiança é fundamental. Afinal de contas, se o tensionamentos entre os alunos e seus professores acarretarem ruptura total, os alunos estarão diante de uma experiência de exclusão e fracasso. No fundo, os alunos esperam que seus professores *sustentem* essas relações tensas e, mesmo que cheguem a uma condição limítrofe ao rompimento, não a ultrapassem, ainda que o não rompimento do vínculo professor-aluno não impeça o estabelecimento de distinções hierárquicas através de suas relações.

Nos momentos de tênues equilíbrios entre confiança e tensionamento, alunos e professores passam a estar tão longe quanto perto: o tanto que os alunos podem confiar no vínculo com seus professores lhes dirá o quão longe poderão ir para além desse vínculo.

5.3 Sagrados e profanos

Aos vinte anos de idade, César conseguiu uma vaga como professor de informática e matemática no Colégio Estadual do Paraná, outra instituição educacional considerada muito importante na história da educação em Curitiba e no Estado. Ele precisava urgentemente do emprego, pois, sem isso, a partir do segundo semestre de curso, já não poderia mais continuar pagando os estudos em matemática na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Mas, tornar-se um professor de matemática não se devia apenas a essa condição. César já o havia decidido, antes mesmo de iniciar o curso. Ele gostava de matemática, sua namorada, hoje sua esposa, já estudava matemática e já decidira ser professora de matemática. Então, por que não? Decidiu seguir os conselhos e os passos dela. Entre os argumentos em favor da carreira estava o fato de que falta professor de matemática e sobra emprego. Esse caminho lhes garantiria a estabilidade e segurança profissional de que precisavam para se casar e constituir sua família. Mas esse não é o segundo e último motivo da escolha profissional de César: de qualquer forma, não conseguia se ver fazendo outra coisa. Difícil encontrar um professor de matemática que seguiu seu “plano A”? César é um desses. Ele esperava não ter de acionar seu “plano Z” — “trabalhar em escritório”. Não, seria impossível. Preferia as interações em sala de aula.

Quando o conheci, César demonstrou se sentir muito frustrado por não poder passar todo o tempo que desejava com seus filhos. Ele e a esposa tinham uma filha adolescente e seus meninos gêmeos haviam nascido há pouco tempo. César tinha dois empregos, ambos como professor de matemática, no Instituto e em um colégio privado confessional católico. Aliás, o avental com a insígnia deste colégio era seu fiel escudeiro. Sempre aparecia vestido com ele e assim seguia. Trabalhando nessas duas escolas César ainda encontrava algumas janelas para estar com seus filhos. Se tivesse aceitado a proposta da Universidade Positivo para trabalhar como professor de graduação e receber bolsa integral para o mestrado, uma proposta que poucos recusariam, seu tempo livre seria ainda mais escasso, senão inexistente. Estar com os filhos era muito mais importante. “A gente passa mais tempo com o filho dos outros do que com os nossos! Que dor...”.

César tem 40 anos, é branco, pertence à classe média, mora no centro de Curitiba, perto do Instituto, aonde vai e volta de bicicleta. Tendo começado cedo, aos 40 anos de idade César já somava 20 anos de experiência como professor, não apenas no ensino médio: também passara por todas as séries do Ensino Fundamental II. Apesar de “a matemática” não ter mudado de lá

para cá, o professor considera que suas ferramentas de trabalho precisaram mudar muito para acompanhar as mudanças tecnológicas. Quando começou, podia complementar as aulas com os “VHS do Telecurso 2.000”. A evolução tecnológica teria tornado seu cotidiano mais estressante. “Celular na sala de aula, internet na mão a todo momento, você tem que estar pedindo para guardar, para desligar... Quadro de giz é menos atraente que um celular, né? A competição entre quadro negro e celular não é leal!”, disse rindo — mas falando sério!

Como dito, César era professor em tempo integral, mas suas atividades profissionais diferiam bastante de uma escola para outra. Na escola privada, muita cobrança, muito controle sobre seu trabalho. Tudo requeria “burocracia”, nada podia ser feito sem a entrega de um projeto. Na escola pública, mais liberdade para trabalhar, e ele gostava disso. Por outro lado, seus alunos na escola privada ofereciam menos dificuldades. A intenção de César ao falar isso não era a de criticar seus alunos da escola pública. O que ele queria dizer é que um aluno da escola privada, além de ser orientado mais de perto pela equipe pedagógica, certamente tinha todo um acompanhamento em casa. Uma família em que “o pai e a mãe *olhem* para esse menino, orientem, confirmem tarefa, acompanhem esse aluno”. Na escola pública, o professor via muitos alunos com famílias desestruturadas. Estava convicto de que isso influenciava diretamente os alunos na escola — seus comportamentos, desempenhos acadêmicos e visões de futuro, ou melhor, objetivos profissionais que casassem com os objetivos escolares, para que não viessem à escola sem comprometimento, para “fazer social”. Por isso, “a gente acaba tendo que tomar conta desses alunos”, afirmou. A necessidade de cuidado de cunho “doméstico” dos alunos, segundo César, é atenuada na turma do 3º ano do ensino médio noturno, cujos alunos “já querem passar de ano e sair da escola”, “já são mais velhos, mais maduros”.

Quando perguntei ao professor se alguma disciplina, conteúdo, discussão, texto, enfim, algo oferecido no contexto de sua formação profissional, de graduação, o ajudava a trabalhar com seus alunos jovens do ensino médio público, ele respondeu que não, mas, depois, lembrou-se: “Nenhuma ligação com as disciplinas pedagógicas. Um trabalho de campo da disciplina de estatística”. O trabalho, que foi realizado em uma comunidade da periferia, exigia coleta de dados sobre os moradores. Não tinha diretamente a ver com os jovens do lugar, no entanto, essa teria sido a experiência, a que tinha tido acesso durante o curso, que mais o aproximava de seus alunos de hoje.

Tal como César as vê, as relações professor-aluno e pai-filho apresentam muitas semelhanças. Eu o lembrei do exemplo de sua intervenção com o aluno Paulo. César havia conversado à sós com ele. Decerto, disse eu, “o conhecimento (o conceito de “saber”,

segundo nossa teorização) em sua intervenção veio de sua própria experiência”. “É verdade”. “Você falou para ele de seus filhos. Você trouxe sua experiência como pai?”. “Sim, como pai, para conversar com ele”.

Na verdade, nem sempre César foi pai e professor. Nos primeiros oito anos de trabalho, era apenas professor. Mas garante: “A partir daí [do nascimento de sua filha mais velha], mudou muita coisa. Para mim, mudou o jeito de olhar, o jeito de pensar, o jeito de agir. Na, verdade, muita coisa eu já fazia, mas eu mudei como professor. Acho que o que acontece na nossa vida vai influenciar nossos trabalhos, né? Não tem jeito...”. Esse tipo de depoimento foi impondo e corroborando o enfoque desta pesquisa.

César descreveu, durante nossa primeira entrevista, o modo como via, ou melhor, seu *saber*, a respeito de como se construía a autoridade docente em sala de aula. Então, argumentava a respeito da fluidez entre a posição de pai e de professor — era “como um pai deveria fazer”. “No primeiro dia, na primeira aula, eu converso com os alunos. Faço um contrato de como *eu trabalho*”. As ênfases sobre si mesmo e seu próprio trabalho vinham acompanhando todos os seus argumentos. “O que *eu faço*, o que *eu cobro*, o que *eu gosto e o que eu não gosto*” (entre seus interditos estava, por exemplo, “voar coisas pela sala”). Mas, para César, o mais importante na manutenção de sua autoridade, em seu caso, do acesso a um sagrado mais verticalizado e centralizador, vinha depois, em interações com os alunos durante o ano letivo. Assim ele se expressou:

“Se você coloca um monte de regra e abre exceção para tudo, eles vão ver que você não cumpre nada e que podem fazer o que quiserem. Então, na hora de você colocar algum tipo de regra — até mesmo na criação de um filho — pensa bem! Se você coloca, uma regra *cumpra a regra*. Se você só ameaça, não funciona, você *perde a turma*”.

Apesar do tom de firmeza, César discernia a importância de que as regras não fossem extremamente rigorosas, pois, nesse caso, todos os recursos para intervir com os alunos seriam perdidos de uma só vez. Por exemplo: “Se você ameaça de início que irá expulsar um aluno da sala, você vai ter que expulsar ele da sala. Mas aí você perde a mão. Você não está dando conta dele na sala, você está excluindo ele da sala, você não consegue mais dar aula para ele”. Por isso, César considera que a expulsão de um aluno da sala é o último recurso ao qual se deve recorrer. Ele descreve graus de intervenção: “Você avisa em sala; se não melhorar, você tira da sala e conversa com ele”. Por fim, descreve a importância da *terceira chance*: “A gente já teve duas conversas. Vou te dar uma terceira chance. Se não melhorar, você vai ter que sair”.

Que tal vemos como os saberes do professor César se relacionam com suas práticas regulares em sala de aula, mobilizando *habitus*? Afinal, como César mesmo disse, o mais importante é o que vem depois.

Era início de ano. Andando rápido, ao passar pela antessala que leva à sala de aula, César parece nem notar os alunos ali, demorando-se fora da sala, alguns sentados no chão... Então, de repente, olha para um dos alunos que estão sentados no chão e pergunta: “Por que está com essa cara de “morri?””, e continua seu caminho em direção à sala, inalterado. Eu confesso que precisei ficar um pouco atrás, pela surpresa ao presenciar aquela intervenção inesperada do professor. Mas, como Bourdieu (2002) afirma, sobre os *habitus* fazem parte de seus *modus operandi*, de seu engendramento de práticas regulares, na “urgência de existir”, as “improvisações reguladas”. Quem sabe a intervenção era uma dessas? Ou não? Como saber, a essa altura.... Bem, eu também fiquei atrás seguindo a intuição de que precisava ver de perto aqueles alunos que ainda estavam do lado de fora da sala, quando o professor já estava dentro.

O aluno ao qual o professor César se endereçou não o respondeu. Por isso, num primeiro momento, achei que impunha resistência. Mas então entendi. Alguma resistência até pode ter sido direcionada à aula que sucederia. Mas sua resistência era *contra si mesmo*. Na verdade, o professor estava certo: o aluno estava “com cara de morri”, porque estava exausto. Se ele não respondeu ao comentário, tampouco retrucou qualquer coisa de negativa em voz baixa, nem fez cara feia depois que o professor passou. Ele olhou para baixo, para o próprio peito, como quem procura por si. Então, num movimento pesado, levantou-se e seguiu para a sala. Todos os outros alunos que estavam do lado de fora também se arrastaram para a sala, sem ânimo, denotando, por isso mesmo, um esforço gigantesco para não ficarem do lado de fora. Aliás, o aluno a quem o professor César se dirigiu na ocasião foi exatamente o mesmo que disse, em um dia de devolução de avaliações, que achava que tirara “vermelha *no professor*”.

Aproveitando o ensejo, retomo aqui a história da aluna que ameaçou o professor com a culpa de sua depressão, caso não lhe desse a nota que acreditava merecer na prova de matemática. César não se alterou diante da demanda excessiva da aluna Gabrielle e lhe respondeu com o silêncio. Procurou ignorá-la, continuando a transposição dos exercícios para o quadro. Gabrielle, no entanto, insistiu e o seguiu, quando o professor a desviou. A aluna argumentava que o professor havia dado uma nota parcial referente ao tal exercício a alguns de seus amigos, no entanto, para ela, não. O professor teria dado nota “de graça” para aqueles alunos. Ela merecia nota melhor do que a deles, pois, apesar de também ter errado, pelo menos tinha estudado e tentado. Dramatizando o confronto, empunhava o dedo indicador na

direção do professor, em gesto de mando. “Se você deu nota para eles, por que não dá nota para quem estudou?”. Não estava funcionando... Foi então que transformou seu argumento na ameaça de sua própria depressão. Mas a ameaça e a culpabilização do professor também foram ignoradas por ele, silenciosamente, sem impaciência ou irritação. Vendo nenhum de seus esforços surtirem efeito, Gabrielle voltou a se sentar. Ela não demonstrou rancor. Pareceu reconhecer, sem grande comoção, que suas investidas não funcionaram.

Em contraste, uma interação no extremo oposto do espectro afetivo demonstra a mesma faceta do processo de indiferenciação e diferenciação na relação pedagógica: quando os alunos passaram a calcular suas notas trimestrais finais, uma aluna chegou ao resultado de que tirara 6, a média, exatamente. Então, falou alto, comemorando, efusiva: “Eu estou com 6 certinho? Ah, professor, eu te amo! Eu não preciso ficar de recuperação!”. O professor tampouco se alterou pela demonstração, que certamente também considerava excessiva, de afeto.

De modo geral, os alunos aos poucos reconheciam os posicionamentos mais firmes do professor César e os iam acatando, na medida mesma em que percebiam sua paciência e pequenos gestos de atenção e cuidado.

As regras de organização do trabalho escolar nas aulas de matemática do professor César são: sentar-se individualmente, em fileiras. Nenhuma atividade é preparada para ser realizada em grupos. Apesar dessa separação e individualização do trabalho escolar, ou talvez por conta dela, o professor conseguia estabelecer uma configuração mais coletiva da turma, centralizando o foco de todos em si. Na turma de 2º ano, sua aula consistia, “basicamente”, primeiro, na checagem da tarefa de casa; depois, na explicação de um determinado conteúdo, a qual, como na aula de sociologia do professor Francisco, deveria ser feita o mais rápido possível, depois de se ter conseguido alguma atenção dos alunos e antes de sua subsequente dispersão. Então, César realizava alguns exercícios no quadro para todos acompanharem (do que muitos nessa turma não davam conta), pedia aos alunos que resolvessem outros exercícios e, por fim, ditava alguns exercícios para serem feitos em casa. Na aula seguinte, tudo recomeçava: vistos nos cadernos e assim por diante. A avaliação se assentava sobre os vistos e provas individuais, cujos exercícios o professor sempre revisava com a turma depois.

Para as aulas com o 3º ano, César frequentemente preparava atividades mais interativas, no laboratório de matemática. Não é que corrigisse tudo bem... Os alunos morriam de vergonha na hora de participar e resistiam. O professor, por sua vez, insistia. E assim iam. No final de contas, independentemente da dificuldade em conseguir a participação dos alunos, o

professor frequentemente saía satisfeito. “Você viu uma aula com o 3º aninho?” perguntou-me uma vez, orgulhoso de seu trabalho.

César se defrontava com muita dificuldade, como já havia relatado, no 2º ano. Como descrevi, o professor conquistava aos poucos o reconhecimento de seus posicionamentos de autoridade, mas a matemática continuava distante. Por um lado, eu me surpreendia quando César ditava aos alunos os exercícios que eles deveriam realizar em casa. A turma ficava silenciosa quase imediatamente, com exceção de alguns alunos que, no entanto, não falavam alto, apenas cochichavam. Era como se o ditado dos exercícios afluísse todo o potencial de sacralidade da aula. Talvez os alunos trouxessem um *habitus* escolar reforçado em relação aos “ditados”, mas, se era esse o caso, o fato de o professor conseguir mobilizá-lo também era bastante significativo. A sacralidade do momento do ditado dos exercícios também se expressava por seu alcance entre os alunos, que se traduzia em uma aproximação excepcional destes com o trabalho escolar na disciplina de matemática. Em uma aula, quis ter números mais precisos e decidi contar: dos 24 alunos presentes, 6 não copiavam os exercícios que o professor ditava. Por outro lado, a maioria dos alunos simplesmente não conseguia trazer os exercícios feitos de volta e suas dificuldades pareciam se acumular.

César se sentia frustrado com isso. Era quando argumentava que os alunos não tinham objetivos para o futuro, nem comprometimento. Quando ele decidia conversar com os alunos para tentar angariar deles uma outra disposição diante da relação com as aulas, com os estudos e a disciplina de matemática, mobilizava justamente esse argumento, de matriz meritocrática, que devia lhe ser o familiar no contexto de uma autoridade paterna de família de classe média ou pequeno burguesa urbana e branca. Era o que fazia sentido para ele, mas o tiro saía amargamente pela culatra. A balança entre tensão e confiança, então, pedia para uma tensão exacerbada e para a deterioração da relação que vinha construindo com os alunos. Estes o respondiam ironicamente, faziam chacotas, não cediam. Aquilo não fazia sentido algum para os alunos, a não ser para aproveitar a posição de vulnerabilidade em que colocavam o professor para encontrar todo e qualquer motivo para continuar as piadas e provocações. Pior: nessas ocasiões, os alunos demonstravam todo seu poder de discernimento para encontrar a menor das contradições nos argumentos de seu professor — e era de se admirar seu poder de discernimento... “Depende do esforço de vocês!”, o professor dizia, com frequência. Quando argumentou “A geração de vocês tem acesso à informação. Qual é o esforço que vocês estão fazendo?”, o aluno Cauã respondeu: “verdade”, em voz alta, como se concordasse, mas em tom evidentemente cínico, conferindo comicità à situação. A aluna

Renata acrescentou: “Se eu me esforçar eu vou passar? Mesmo não entendendo nada?”. E assim iam.

O professor Francisco sente uma diferença entre sua relação com as turmas quando as recebe no início do ano e como vão se estabelecendo suas relações com os alunos e a relação dos alunos com o trabalho escolar e o conteúdo da disciplina de sociologia ao longo do ano letivo. Ele sente que, no início, há uma “margem maior” para trabalhar com os alunos, maior abertura deles às aulas expositivas e dialogadas, ou, mesmo, às atividades de debate. Com o tempo, as possibilidades vão se restringindo. Não só porque o tempo para aplicar avaliações e fechar notas vai ficando mais “curto”, mas, principalmente porque, à medida em que as mudanças e diferenças entre alunos vão se delineando para o professor, práticas mais regulares em sala de aula devem ser estabelecidas. Foi possível acompanhar esses processos de diferenciações pelo acompanhamento de suas aulas durante o trabalho de campo. Logo voltamos a eles.

Francisco conta com 10 anos de experiência no ensino médio público, sempre em período noturno, por conta da adequação dos horários entre este e o emprego diurno como agente cultural. Passou por uma breve experiência como professor no ensino superior privado, mas optou pelo cargo efetivo de professor do Estado, pela estabilidade do emprego. Ele mora perto da escola, no centro de Curitiba, tem 53 anos, é curitibano, branco, pertence à classe média, é divorciado e não tem filhos.

Francisco cursou o bacharelado e a licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal do Paraná na década de 1980. Como aprovado em concurso tão almejado de um órgão público de cultura da cidade de Curitiba e ocupado a vaga, o último ano do curso universitário ficou prejudicado. Faltava pouco, mas não conseguiu terminar o bacharelado. Conseguiu terminar a licenciatura, pois faltava apenas cumprir os estágios. Aliás, são estes, os estágios, que Francisco afirma terem sido cruciais, tanto para sua decisão de se tornar professor — havia se dado muito bem nas primeiras experiências dentro da sala de aula — quanto como contribuição para os processos posteriores de conhecimento de seus alunos do ensino médio público. Na verdade, essa era a única contribuição para o conhecimento de seus futuros alunos de que conseguia se lembrar sendo oferecida pela graduação, tanto no bacharelado quanto na própria licenciatura. Nenhuma aula, nenhum conteúdo, nenhuma discussão ou debate lhe vinham à mente para agregar aos relatos sobre seus estágios. “Apenas as experiências de estágio mesmo”, confirmou. Ainda assim, como sociólogo, demonstrou, em diversas oportunidades, conhecimentos aprofundados sobre juventudes urbanas em condições de

marginalidade. Seus saberes disciplinares adquiridos durante a graduação afluam quando os aplicava às questões reais com que se deparava, como uma sensibilidade à diversidade na forma de conhecer e se relacionar com seus alunos. O *habitus* de autoridade expresso em suas práticas profissionais estava marcado pela horizontalização e diálogo e pela disposição para silenciar e dar voz aos alunos. No entanto, se, em interações mais tensas, os alunos o desrespeitassem, assumia uma postura mais fechada e utilizava seus abundantes recursos intelectuais para os “despistar” e “retrucar”, com mensagens cifradas de difícil decodificação.

Francisco ficava extremamente chateado com a indisciplina que por vezes se instalava como prática regular dos alunos, especialmente, no caso do ano letivo de 2018, no 2º ano. Tal como César, acreditava que os alunos, de um modo geral, demonstravam pouco comprometimento com os estudos no ensino médio. Ele interpretava a falta de comprometimento dos alunos como o resultado de uma débil orientação para uma atividade profissional no futuro, mas, mais que isso, resultante, principalmente, de uma débil noção de quais eram os caminhos sociais existentes para formações e socializações no trabalho para depois da escola. Ele sabia, na verdade, que a maioria de seus alunos já trabalhava, mas, neste sentido específico, referia-se às possibilidades de realização de cursos técnicos ou superiores para a ascensão social. Então, sua interpretação acabava sempre recaindo sobre o pano de fundo das dificuldades ainda mais básicas que os alunos enfrentavam em termos de estruturas sociais e urbanas.

Decorrem de seu *habitus* de autoridade e de seus saberes sobre os alunos as principais características com que esse professor organiza o trabalho escolar durante as aulas de sociologia: promove configurações mais flexíveis como estratégia de inclusão, utiliza majoritariamente atividades de avaliação em grupos ou em duplas e, algumas vezes, apresentações orais. Permite pequenos agrupamentos espontâneos entre os alunos durante as aulas. Entretanto, era acometido de frustração quando as ações dos alunos nesses agrupamentos feriam o que o professor concebia como os limites do sagrado para o acesso à sala de aula e à sua aula (como se maquiagem ou fazer as unhas em sala). Nessas ocasiões, ele expressava sua frustração em um tom de voz médio, suficiente para os alunos que queria atingir o escutassem, mas não o suficiente para que toda a sala o escutasse. Ele não exigia, assumindo uma posição centralizadora, o retorno a uma configuração menos espontânea, mais individualizada e, ao mesmo tempo, possivelmente mais coletiva e menos segregadora entre grupos de pares, que também se estabeleciam cada vez mais regularmente ao longo do ano.

Ele próprio o reconhece e faz seu “*mea culpa*” relacionando-o à sua didática, mas acredita que a dificuldade com que se depara também tem a ver com a estrutura e o ordenamento dos

conhecimentos curriculares das ciências sociais e das disciplinas da área de humanas de modo geral, tal como expressos nas orientações curriculares do Estado — excessivamente teóricas (“Como trabalhar logo no 1º ano os pensadores clássicos da sociologia?”) e de difícil transposição a formatos de aulas mais “práticos”, como os das disciplinas de ciências exatas.

Quando o professor Francisco afirma que, no início do ano, sente uma “maior margem para trabalhar” com os alunos, maior abertura deles e mais possibilidades de interações por meio de diálogos, acredito que esteja se referindo justamente à abertura que precisa ser gerada para o conhecimento mútuo; as “escuridões” das indiferenciações exige de todos uma postura mais alerta. Logo, quando o professor relata o engendramento de restrições nas configurações de suas aulas, acredito que isso se deva, aparentemente de forma paradoxal, às diferenciações que vão sendo ajuizadas pela mediação do professor.

Então, vejamos como tais diferenciações vão sendo produzidas de forma majoritária. Partindo de aulas expositivas e mais dialogadas e aparecendo as primeiras dificuldades dos alunos diante dos conteúdos, acompanhadas da desconexão com a aula e a impossibilidade de se manterem atentos, o professor detecta a necessidade de falar cada vez menos e não se demorar a passar alguma atividade que os ajude a se “fixarem”. Quanto mais as interações tendem ao “tumulto” maior a urgência em fixar os alunos por meio de atividades. “Aí fica assim: tarefa. Você está aqui para cumprir uma tarefa”, especificou o professor, em tom de frustração.

A maioria dos alunos em 2018, especialmente do 2º ano, acabaram entrando na classificação daqueles que deviam realizar procedimentos mais mecânicos, procedimentos os quais o professor procurava aproximar o máximo possível à concepção de atividades “práticas”, como as havia caracterizado ao descrever as aulas de disciplinas das áreas de exatas. Mas, uma parte dos alunos não se encaixou nesse grupo maior — alunos com desempenhos considerados pelo professor Francisco como adequados ao seu ideal de trabalho escolar e ao seu desejo de diálogo e debate como relação com o conteúdo da disciplina de sociologia. No ano letivo de 2018, esses alunos pertenciam principalmente ao 3º ano e ao curso técnico de formação docente. São eles que proporcionam a Francisco maior prazer em seu trabalho e compõem o próprio sentido que atribui à profissão docente.

Dentre esses alunos se sobressai um grupo ainda mais seletivo. São aqueles poucos que passam a conversar com o professor Francisco de forma mais aprofundada sobre dilemas e escolhas de vida. Quando grande parte dos alunos estão realizando as “tarefas”, tais alunos encontram tempo para esse diálogo privilegiado com o professor. Assim, Francisco acolhe alunos que estão muito além de seus pares em termos de desempenho esperado na disciplina

e, que, de outra forma, ficariam ociosos, ou passariam a odiar ainda mais a escola, pelo simples fato de ficarem ociosos e terem de frequentá-la sem verem sentido nisso.

Esse é o caso da aluna Fernanda, do 3º ano, e do aluno Miguel, do 2º ano de 2018. Fernanda, uma aluna com planos profissionais ambiciosos determinados para os próximos dez anos de sua vida (sem exageros, ela mesma os relatou durante o grupo focal em sua turma), frequentava um cursinho pré-vestibular no contra turno e se deleitava ao discutir as ideias dos mais importantes filósofos. Com o tempo, ela passou a receber maior atenção do professor Francisco durante as aulas, muitas vezes acompanhada de seus amigos mais próximos, que também se aproximavam do ideal de relação com o conhecimento disciplinar do professor.

O aluno Miguel passou a um nível de diálogo ainda mais privilegiado, não só com o professor Francisco, como também com a intérprete de libras, Marina, que estava sempre presente nas aulas do 2º ano para acompanhar o aluno William, que é surdo e mudo. Miguel foi o autor da pergunta “secreta” durante o 2º grupo focal com o 1º ano de 2017 — “O que estamos fazendo aqui?”. Ele contara, na ocasião, que em uma determinada fase de sua vida desistira de finalizar o ensino médio para morar e trabalhar fora do Brasil. Em 2018, tinha um bom estágio na área de logística do Tribunal de Justiça. Disse que, na verdade, era quem fazia todo o trabalho e se orgulhava disso, porque sabia que daí sairiam bons frutos. De modo geral, Miguel apresentava uma postura desencantada em relação à escola, não interagia com os pares, não participava de certas atividades em sala de aula e não frequentava a aula de educação física. Muitas vezes, enquanto eu acompanhava uma aula em sua turma, ele me olhava de sua carteira colada à porta da sala parecendo querer compartilhar comigo um desespero. Era como se ele quisesse me dizer que entendia o que eu certamente deveria estar pensando sobre seus colegas — terríveis! —, demonstrando cumplicidade nesse julgamento e, de certa forma, pedindo desculpas, em nome de toda a turma, por aquele transtorno; algumas vezes, ele apenas me dirigia um olhar de enfado.

Miguel começou a acompanhar o professor Francisco e Marina durante a saída da escola para dar continuidade a seus diálogos e, aos poucos, essa se tornou uma prática regular sua, mesmo quando a última aula em sua turma não era a de sociologia e deveria encontrar seus “verdadeiros colegas” na saída da sala de aula de outra turma. Muitas vezes saíamos os quatro juntos, pois eu também os acompanhava sempre que podia.

Havia ainda um grande presente, uma surpresa rara, que o professor Francisco recebia como fruto de sua profissão: depois de algum tempo, após terem se formado no ensino médio do Instituto, alguns alunos cursavam o ensino superior e se tornavam seus amigos, falando

com ele de igual para igual. “Seguiram a vida, foram fazer nível superior e são hoje meus amigos. Esses eu guardo com cuidado, são meus queridos...”.

Foi possível perceber, com base nos processos de indiferenciação e diferenciação, que a aproximação dos alunos à “pessoa-professor-Francisco” e ao conteúdo da disciplina de sociologia, ainda que as disposições de autoridade mais horizontais e acessíveis do professor produzissem efeitos significativos de inclusão escolar, estava condicionada a hierarquias de proximidade dos capitais culturais dos alunos aos de Francisco.

Com o tempo, a distância entre o professor e os alunos que faziam as “tarefas” ia crescendo. O professor não desistia de criar vínculo com esses alunos. Esforçava-se para, sempre que possível, continuar demonstrando interesse por suas questões de vida, fazer-lhes perguntas, travar pequenos e mais simples diálogos, principalmente quando percebia que começavam a faltar às aulas e que deviam estar com algum tipo de dificuldade. Também não deixava de lhes dar voz quando tentavam fazer alguma intervenção relacionada ao conteúdo.

Para finalizar esta narrativa, descreverei alguns esforços do professor Francisco de inclusão de seus alunos, seguidos de tensões entre eles.

No início de uma aula no 3º ano, próxima ao fim do ano letivo de 2018, o professor perguntou aos alunos se tinham preparado o trabalho de apresentação. Isso causou grande alvoroço entre os alunos. Muitos deles perguntaram, incrédulos, do que ele estava falando. Outros começaram a perguntar aos amigos se alguém tinha trazido, ao que respondiam negativamente.

Apenas um grupo “sabia” do trabalho e havia conseguido prepará-lo. O grupo de Fernanda e seus amigos. O professor, então, empregando a flexibilidade costumeira, colocou (ou recolocou) no quadro os temas que poderiam ser escolhidos dentre o tema mais amplo “Democracia”: “O Estado na ditadura; O Estado na redemocratização; O Estado nas eleições de 2018” e incentivou o restante dos alunos a preparar apresentações rapidamente, pois ainda havia tempo, já que a próxima aula também era de sociologia. Insistiu, dizendo que pesquisassem o conteúdo no Google com seus celulares. Assim, alguns alunos começaram a juntar suas carteiras, para poderem fazer isso. Outros decidiram não realizar a apresentação.

As alunas estrangeiras, do Haiti e da Síria, que se tornaram amigas e grande apoio uma para a outra em suas adaptações ao Brasil e à escola, se dividiam: Tahani, da Síria, encorajava sua colega, parecendo se divertir com a ideia de ter de apresentar algo em português, mas, Michelle, do Haiti, estava decidida a convencer o professor a dispensá-la da apresentação, pois não queria se expor diante da turma. O professor Francisco argumentou que ela tentasse,

que não perdesse a oportunidade. Ela poderia, se quisesse, simplesmente ler a sua parte durante a apresentação. Assim, conseguiu a participação da aluna na avaliação.

Quando o grupo que realizou a primeira apresentação, sobre “O Estado na ditadura”, chegou aos processos de censura e tortura perpetrados pelo Estado, o aluno Gabriel interviu, dizendo que queria falar sobre o lado dos militares. Sua fala paralisou a apresentação por alguns instantes. Querendo possibilitar sua continuidade, Francisco pediu a Gabriel que esperasse o término das falas em curso. Quando os alunos que estavam se apresentando finalizaram suas falas, o professor não tinha se esquecido de Gabriel e abriu o espaço para ele falar. Gabriel, no entanto, ficou envergonhado e não quis mais falar. O professor insistiu, incentivando-o, mas o aluno se negou novamente. O professor, então, deu continuidade à aula, pedindo que algum outro grupo fizesse sua apresentação. Confesso que fiquei admirada com a tranquilidade com que Francisco, impassível, inalterado, abarcou Gabriel, que provavelmente feria seus valores democráticos, mas não os abalava, em um momento em que as eleições reavivavam conflitos em torno de visões sobre a ditadura, oferecendo-lhe a palavra, reconhecendo a importância desse debate e a participação do aluno.

Depois de duas outras apresentações de grupos que conseguiram prepará-las naquele ínterim (inclusive o grupo de Tahani e Michelle), Francisco passou a combinar com os grupos restantes suas apresentações para a semana seguinte. Mas os alunos desses próximos grupos estavam muito inquietos. As dificuldades de diálogo com o professor e de acesso ao conteúdo da disciplina emergiam.

As alunas perto das quais eu me sentava estavam nervosas. Havia escolhido o tema “O Estado na redemocratização”, mas entendi que não conseguiam descobrir nem por onde começar. Decidiram, então, perguntar ao professor o que deveriam dizer em suas apresentações. O professor lhes explicou que, no que diz respeito àquele tema, deveriam atentar para duas perguntas básicas: “O que é redemocratização?” e “O que é a constituição de 1988?”. No entanto, ao voltarem às suas carteiras, as alunas estavam aborrecidas. A resposta do professor, ainda que desdobrando o tema que deveriam apresentar em dois passos, devolvia-lhes a pergunta, quando as alunas pediram, literalmente, pelo que *deveriam dizer*. A orientação do professor não as alcançou, elas não conseguiram atravessar a porta de acesso àquele trabalho escolar e àquele conteúdo disciplinar.

O que a aluna Flávia exclamou depois disso chamou minha atenção. Ela disse que o professor “não fala”. Meu estranhamento foi o de que o professor Francisco tinha como princípio aulas dialogadas e a possibilidade de conversar com os alunos. Ele certamente

falava durante suas aulas, ainda que tivesse de reduzir seu tempo de fala. Mas, por algum motivo, Flávia dizia que ele não falava...

Ficou evidente que o processo de diferenciação e conhecimento aluno-professor-conteúdo disciplinar estava pouco desenvolvido entre essas alunas e o professor. As alunas não disseram ao professor algo como “não entendemos o tema desse trabalho”, ou, mesmo, “como devemos fazer esse trabalho?”. A construção sintática de sua pergunta era muito mais simples: “O que a gente precisa dizer?”. E, quando Flávia se aborreceu com o professor, não exclamou “eu não entendi a explicação do professor”, ou, mesmo, “o professor não explicou”. Ela afirmou, de forma muito menos dissociada (expressando, no entanto, maior distância e distinção social): “Ele não fala!”.

5.4 Tensões entre *habitus* e saberes docentes e discentes: uma síntese

As descrições acima propõem contornos de *habitus* e saberes docentes e discentes que geraram, ao longo do ano letivo de 2018, por meio da mediação dos professores proporcionadas por suas autoridades pedagógicas, reconhecimento de diferenças e tensões (mas também orquestrações e ajustamentos) entre professores e alunos acompanhados em aulas no 2º e no 3º ano do ensino médio noturno da escola que sediou o trabalho de campo.

As características dos vínculos e das tensões entre professores e alunos não têm significados prontos. Professores, alunos e sentidos são diversos e estão sujeitos a mudanças, felizmente. Por isso, precisamos estar atentos às situações específicas e às complexidades das interações em sala de aula.

Segue, em linhas gerais, a análise dos *habitus* e saberes docentes e discentes nas interações observadas em campo:

Por diferentes motivos, tanto o professor César quanto o professor Francisco interpretam o não ajustamento dos alunos ao trabalho escolar em sala de aula como um descomprometimento advindo de parcas orientações profissionais que casem com *habitus* e saberes que consideram adequados à socialização escolar. Tanto um como o outro lutam diariamente, com seus recursos, em prol da inserção escolar de seus alunos.

O professor César, diante da responsabilidade sobre os conteúdos de matemática e o trabalho escolar na disciplina, e diante da fração de indiferenciação que carrega em si, inicia o ano letivo estabelecendo suas regras de acesso “a si próprio”. Seus *habitus* e saberes em seus

posicionamentos de autoridade advém, principalmente, de suas experiências como pai, em família branca e de classe média, que tem como valores a constância e coerência na aplicação de regras, exigindo, portanto, constância e coerência; o zelo pelo bem-estar e segurança dos jovens; a exigência de esforço e cobrança de resultados. Suas práticas de autoridade e organização do trabalho escolar tendem à verticalização, à centralização e à individualização. Quando o professor mobiliza práticas de cuidado paterno com seus alunos, seus posicionamentos de autoridade conseguem gerar ajustamentos de *habitus* dos mesmos e seus sentidos de trabalho escolar recebem elevado reconhecimento e aceitação. Isso não garante o êxito dos alunos na relação com os conteúdos de matemática, mas aumenta seus engajamentos e esperanças. Já, quando César mobiliza o discurso de matriz meritocrática, do esforço dos alunos como única condição de êxito, da acusação de falta de esforço e subsequente ameaça de fracasso, a tensão entre o professor e os alunos tende ao extremo, ao choque. Os alunos parecem perceber que os argumentos de seu professor, de cunho tradicional-racional, buscando constância e coerência, são seu “ponto fraco”; com efeito, são justamente a pedra angular de seus sentidos como pai, professor e pessoa. Então, os alunos argumentam, com irônica semelhança ao professor, de forma bastante racional, a respeito de suas incoerências.

O professor Francisco inicia o ano letivo com uma postura aberta, esperançosa até, em relação à possibilidade de instituir uma prática de mediação entre alunos e conteúdo disciplinar pelo diálogo, fluidez e posicionamentos de autoridade horizontalizados. Essa disposição não encontra possibilidade de orquestração entre os *habitus* da grande maioria dos alunos e, pouco a pouco, a diferenciação e hierarquização de seus desempenhos vão sendo delineadas, principalmente, entre: realização de tarefas *versus* manutenção ou, ainda, aprofundamento do diálogo, de forma proporcional às semelhanças entre capitais culturais dos alunos e do professor. Aos alunos que realizam as tarefas são oferecidas suficientes condições para serem incluídos no trabalho escolar e aprovados na disciplina. O professor continua lhes dispensando um olhar atento à suas dificuldades estruturais de socialização escolar. Mas, de alguma forma, esses alunos sabem que não estão adquirindo uma relação autônoma com a disciplina. Então, tensionamentos vão emergindo, mas acabam, tanto por parte do professor, quanto por parte dos alunos, se estabelecendo de forma mais oblíqua. Professor e alunos não conseguem se endereçar diretamente, o diálogo está dificultado. Sendo o diálogo a pedra angular dos sentidos de Francisco como intelectual, professor e pessoa, este é justamente o foco dos questionamentos dos alunos — questionamentos velados, ou seja, ainda mais distantes do diálogo.

É surpreendente perceber como as tensões são geradas em reciprocidade, de formas inconscientes, semiconscientes ou conscientes. Pelas próprias condições de reciprocidade, as tensões entre professores e alunos, se não penderem e resultarem em ruptura, têm imensa potencialidade para gerar experiências formativas de integração em sala de aula, estabelecendo outros níveis e fortalecimento de vínculos na socialização escolar. Posto isso, nosso objetivo passa a ser construir conhecimentos que ajudem a reconhecer e delimitar fontes de tensões e procurar essas potencialidades.

6. EXPERIÊNCIAS DE INTEGRAÇÃO EM SALA DE AULA

Como argumentamos no capítulo precedente, a condição de indiferenciação no encontro entre professores e alunos vai caminhando na direção de diferenciações que se expressam com cada vez maior regularidade nas práticas em sala de aula. Os saberes e a construção de sentidos sobre as práticas que vão se estabelecendo podem ir se “acomodando” a elas, o que não quer dizer que se tornam “confortáveis”, pelo contrário, podem levar a interações de tensões extremas entre professores e alunos. As tensões extremas, por sua vez, podem levar a rompimentos irreversíveis dos vínculos que sustentam a inclusão dos alunos, resultando para eles em experiências e sentidos de exclusão e fracasso. No entanto, a ausência de tensão entre professores e alunos não significa necessariamente inclusão e integração. Como vimos, as tensões também constituem os vínculos pedagógicos na busca por autonomias.

Nas interações testemunhadas em sala de aula, durante o trabalho de campo, estiveram em jogo conservações e transformações de sentidos relativamente cristalizados de exclusão, fracasso, inclusão e integração entre professores e alunos, entre alunos e pares e entre alunos e conhecimentos disciplinares. As diferenciações, segundo juízos professorais, hierarquizações de desempenhos, níveis de inclusão e exclusão, podem adquirir novos sentidos e rumos como seus próprios veículos em travessias para e por meio de experiências significativas, ou formativas, em prol dos sentidos de integração.

Segundo Turner (2005), uma dificuldade inerente aos estudos sobre os significados e sentidos é que estes não podem ser mensurados. Mas podemos tentar compreendê-los, mesmo que apenas de modo fugaz, quando nos deparamos com os fenômenos em que são desconstruídos, construídos, desconstruídos, construídos.

Com base em Arnold van Gennep, o antropólogo Victor Turner (GENNEP, 1960 apud TURNER, 1974) define o que sejam ritos de passagem, ou de transição. Eles são caracterizados pela instauração de uma relação entre estruturas e antiestruturas sociais, simbólicas e mentais. Estudando rituais religiosos do povo ndembo, Zâmbia, Turner (1974) identificou estágios que os caracterizavam: a segregação em relação a uma estrutura em que se encontrava posicionado; o estágio de margem, ou de *passagem*, o intermédio; por fim, o estágio da reintegração, um retorno à estrutura que, então, já não é mais a mesma, pois a consumação do rito produz mudanças, rearranjos. A passagem é a antiestruturação em si, é um momento de não-estado e não-tempo.

Não fosse interessante o suficiente, Turner (2005) atualizou seus estudos sobre rituais religiosos para abordar processos mais genéricos, mas de estágios semelhantes, os quais o antropólogo chamou de experiências significativas, ou formativas. Tais como os ritos de passagem, as experiências formativas instituem processos vitais de transformação no interior das relações sociais.

Turner explica que significados e sentidos podem se desintegrar e reintegrar no encontro potencialmente dramático entre o cristalizado do passado e o que se vivencia no presente. O que rege o potencial dramático desse encontro entre passado e presente são as diferenças, as tensões, os choques, as diferenças que se chocam com as diferenças instituídas. São arrebatamentos inesperados, que podem se destacar e suspender as experiências ordinárias, as práticas regulares e seus sentidos, tornando-se gatilhos das experiências formativas.

Como uma interação simbólica que parte do conflito poderia contribuir para o triunfo de relações e sentidos de inclusão e integração sobre práticas de exclusão e fracasso em sala de aula?

Quando as práticas cotidianas são suspensas pelos “arrebatamentos inesperados” das tensões, abre-se um espaço, ou melhor, um não-espaço, uma brecha, talvez tão rápida quanto um “arrepio”. Essas brechas são correlatas às cisões crescentes entre limites comuns entre privado e público, profano e sagrado, assim como às cisões interiores aos “eus” entre *habitus* e saberes. Se professores e alunos conseguirem transformar essas brechas em passagens que atravessem juntos, no lugar de uma cisão permanente entre eles, poderão encontrar, juntos, lá do outro lado, rearranjos dos limites e de seus significados e sentidos. São chances de, por uma vivência de desestruturação, evocar as indiferenciações iniciais da relação professor-aluno, e rearranjar as diferenciações subsequentes. Importante ressaltar que não se trata de o professor “perder autoridade”, pelo contrário, ao demonstrar habilidade em realizar transições antiestruturais entre arranjos estruturais com os alunos, a autoridade dos professores apenas se fortalece em um sagrado que se amplifica.

As passagens pelas “brechas” com os alunos constituem grandes desafios. A boa notícia é que esses desafios são localizados e localizáveis (através, por exemplo, do exercício feito no capítulo anterior); são do tamanho das tensões reais, em interações reais, entre os professores e seus alunos como pessoas, e, não, do tamanho do sistema capitalista, do tamanho das desigualdades sociais, do tamanho do mundo. Nos preocupamos com nossos alunos, com o mundo e com nossos alunos no mundo, mas não somos o mundo. No entanto, Turner menciona que, no pequeno “arrepio” de uma experiência significativa, o senso de integração a que podemos ascender pode nos fazer sentir o êxtase de sermos algo mais que nós mesmos,

pode nos fazer sentir um gostinho de integração humana. Então, uma pequena, mas poderosa “vida nova” se instala. Durkheim (2009) fala de um êxtase parecido quando do acesso coletivo ao sagrado, que é a própria realização social — o sentimento de pertencimento a um todo social.

É interessante perceber a semelhança entre o processo dramático da experiência formativa como descrito por Turner e o percurso semiótico gerador de sentido da narrativa tal como descrito por Diana de Barros (2005) em uma área de estudos vizinha, a linguística. Essa autora explica que a semiótica é uma ciência que procura pelo sentido dos textos, sejam escritos, orais, visuais, gestuais etc, em suas narrativas. As significações em um texto surgiriam de oposições semânticas entre suas estruturas internas. Já o percurso semiótico gerador dos sentidos dos textos depende do “espetáculo” de sua narrativa, que “simula o fazer do homem” (p. 20). A linguista defende que

para entender a organização narrativa de um texto, é preciso, portanto, descrever o espetáculo, determinar seus participantes e o papel que representam na historiazinha simulada. A semiótica parte dessa visão espetacular da sintaxe e propõe duas concepções complementares de narrativa: narrativa como mudança de estados, operada pelo fazer transformador de um sujeito que age no e sobre o mundo em busca dos valores investidos nos objetos; narrativa como sucessão de estabelecimentos e de rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário, de que decorrem a comunicação e os conflitos entre sujeitos e a circulação de objetos. As estruturas narrativas simulam, por conseguinte, tanto a história do homem em busca de valores ou à procura de sentido quanto a dos contratos e dos conflitos que marcam os relacionamentos humanos (BARROS, 2005, p.20).

Não é à toa que Turner (2005) afirma que as experiências formativas apenas acontecem após se “lidar com um emaranhado de conflitos e desarmonias” (p. 185) — após a abertura da “caixa de Pandora”. Tais como nos processos rituais, os símbolos e seus significados não envolvem apenas pensamentos, tornam-se “um conjunto de dispositivos evocadores para despertar, canalizar e domesticar emoções poderosas, tais como ódio, temor, afeição e tristeza”, envolvem “conhecimento e existência” (1974, p.59-60). Assim, mais intensamente do que quaisquer outras interações simbólicas, as experiências formativas mobilizam todos os que participam e a totalidade de seus repertórios vitais.

O primeiro estágio do processo de uma experiência formativa, segundo Turner, seria, então, caracterizado por uma perda de integração. No caso das relações em sala de aula, não podemos nos esquecer de que os professores também podem se sentir amargamente segregados de seus alunos. Como dito, as experiências significativas são aquelas que

mobilizam todos que delas participam. A diferença entre os professores e seus alunos é que estes estão em situação de maior vulnerabilidade e dependem dos professores para se sentirem incluídos na escola.

Falando do repertório vital humano, temos que ponderar sobre a necessidade de integração a algum mundo social para a sobrevivência biológica, dialético-material, simbólica e subjetiva. Por isso, Turner argumenta que o primeiro estágio da experiência formativa é sentido, mesmo de forma inconsciente, como uma grave ameaça. Um choque desconcertante.

A cisão que se abre pela desintegração entre o individual e o coletivo — alunos e professores, alunos e pares — é a “brecha” que inicia a experiência da antiestrutura. Na antiestrutura, posições sociais e de autoridade se embaralham, saberes e sentidos se estilhaçam, inconsciências afloram. Um saber que não se reconhece, um *habitus* que “para de operar”, pois a situação já não pode ser “lida” aprioristicamente. Tornam-se possíveis interseções entre *habitus* e saberes, anteriormente distantes e contraditórios, que se surpreendem em uma mesma semiconsciência. A passagem pode se tornar a ponte entre o que sabemos e o que não sabemos ao nos relacionar com o outro. Mas isso também significa estar, se é que é possível, em uma situação ainda mais desconfortável que a das tensões desconfortáveis.

Desse desconforto surgiria uma ânsia pela reintegração. Mas, para a reintegração ocorrer é imperioso buscar algum significado sobre o que foi desconcertante. Buscar é aceitar entrar na brecha e tentar atravessá-la. A atenção, o interesse, as disposições e o investimento de si são vitalmente despertados para sanar as condições da reintegração: as ressignificações. Segundo a perspectiva de Turner, a experiência formativa e a reintegração são consumadas quando ocorre a incorporação de novos significados a determinados objetos, rearranjando relações e sentidos.

Assim, as ressignificações consistiriam em triunfos dos sistemas socioepistemológicos e cognitivos humanos, autoafirmações individuais e/ou coletivas sobre o poder de relações, *habitus*, valores, sentidos, saberes etc, que causaram a desintegração, a exclusão. Turner não considera que esses triunfos sempre ocorram. Na verdade, seriam, segundo ele, acontecimentos raros.

Tendo em vista essas considerações teóricas, busco a seguir descrever o que considere duas experiências formativas em sala de aula, uma na aula de sociologia, do professor Francisco e, outra, na aula de matemática, do professor César. Para tanto, focalizo três dimensões interligadas nessas experiências formativas: as mobilizações vitais coletivas — de todos os presentes na sala de aula (inclusive eu, afinal, estando presente, os arrebatamentos

não me pouparam); as mobilizações vitais individuais de três alunos — Renata, Cauã e William; e a dimensão das mobilizações coletivas e individuais em relação a conteúdos e trabalho escolar nas disciplinas sob responsabilidade desses dois professores. Nessas experiências, os tensionamentos não romperam irreversivelmente os limites dos vínculos e “deram certo” como processos de aquisições de autonomia pelos alunos, expressos em relações de tensão e confiança dos mesmos com seus professores.

6.1 Eu não vou desistir

Conheci o aluno William quando realizei o segundo grupo focal com o 1º ano de 2017 no ensino médio noturno do Instituto. Ele não comparecera à escola na noite do primeiro grupo focal, mas, no segundo encontro ele estava lá acompanhado da intérprete de libras, Marina. O professor de sociologia, Francisco, avisara-me que na turma havia um aluno surdo e mudo, mas essa informação escapou de minha mente quando não o vi durante o primeiro encontro. Então, quando me vi diante da turma, começando a explicar nossa segunda dinâmica, dei-me conta da presença de William e fiquei completamente perdida.

Eu nunca havia me deparado com um aluno surdo e mudo em sala de aula e, de repente, descobri que não sabia como agir em sua presença. Devo falar mais devagar? Devo manter bastante contato visual? Devo me mexer menos? Enfim, não sabia o que fazer com o meu próprio corpo. Marina estava lá, mas eu não tive tempo para tirar alguma dúvida com ela. Felizmente, aquele grupo focal, que consistia na expressão individual dos alunos por meio de uma criação em texto, música, poesia ou desenho, pôde contar com a participação de William.

Ele escreveu um texto contando um pouco de sua trajetória escolar e de como estava dando tudo de si, porque, daquela vez, *iria terminar* o ensino médio. Ele não dera conta nas duas primeiras vezes em que tentou cursar o 1º ano e reprovou. Então, desistiu. Em 2017 decidiu voltar. Ele tinha 29 anos. Não tinha vergonha, dizia, de estar na escola junto de tantos colegas mais novos que ele. E não ia mais, de forma alguma, desistir.

O que os professores me falavam sobre William não me fez entender melhor a trajetória e as perspectivas do aluno com a escola... Fez-me entender melhor o papel dos próprios professores nessa trajetória e objetivo. Todos com quem conversei a respeito me disseram: “O William não vai desistir”; “É a terceira vez que ele está tentando, mas dessa vez ele não vai

desistir”; “Ele vai terminar o ensino médio”. É que os professores estavam tão determinados quanto William e não iam desistir de seu êxito escolar.

Em 2018, na ocasião do grupo focal com o 2º ano, então sua turma, eu não tinha avançado em minhas dúvidas, desconforto e incapacidade de interagir com ele. Ainda bem que pude contar com o professor Francisco e a intérprete Marina. Isso será relatado mais adiante.

6.2 Quem é que manda?

Cauã, aluno atrás já referido por conta de suas participações nos grupos focais com o 1º ano de 2017, estava se sentindo muito à vontade na escola, cursando o 2º ano em 2018. A intensidade e a alegria com que vivia sua socialização escolar podiam ser sentidas de longe.

Apresentava muita dificuldade em prestar atenção às aulas e acompanhar os conteúdos disciplinares. Mas o que não lhe faltava era amigos na turma lotada de novos e antigos alunos. Cauã era o aluno *mais inserido entre os pares* na turma, demonstrando interações de maior alcance e influência. Ele estava “por dentro de tudo”. Como os amigos eram muitos, todas as noites percorria a sala, para que pudesse lhes dar atenção, mesmo que isso tomasse o tempo inteiro de diversas aulas. Seu *hexis* corporal era caracterizado por movimentos e voz praticamente livres de contenção, no sentido dos limites considerados sagrados pelos professores.

Essas práticas regulares de Cauã, no entanto, fizeram com que as tensões entre ele e os professores apenas aumentassem com o tempo. Cauã se tornou a personificação fiel daquela classificação de “aluno que só faz social”. Entre os professores, Francisco, de sociologia, era um dos que estavam especialmente tensionados na relação com o aluno. Curiosamente, ambos compartilharam comigo *a mesma* percepção e discurso um em relação ao outro, em momentos separados: o professor Francisco falou do quanto Cauã tinha mudado “para pior” desde o ano anterior e Cauã falou do quanto o professor Francisco tinha mudado “para pior” desde o ano anterior.

Outro fato curioso era o de que, nunca tendo sido considerado pelos professores um rapaz violento, mas, sim, na verdade “um bom menino”, como o descreveu o professor César, acreditavam que era muito imaturo, um “criança”. Digo que esse fato gerou surpresa porque, observando mais de perto as interações de Cauã com seus pares, pude interpretar um outro significado em suas tensões com os professores.

Observei cuidadosamente que, quando Cauã fazia sua peregrinação pela sala de aula para interagir com seus colegas, o essencial de suas conversas era o cumprimentar afável e a indagação sobre como estavam (sem perder a chance de abraçar e dar beijos nas bochechas de algumas meninas). Talvez não cumprimentasse todo mundo (ele tinha ciúmes de alguns meninos), mas o ponto é que a sua grande preocupação era com o *acolhimento* de seus colegas naquele ambiente.

Antes de Cauã encontrar, no Instituto, um porto seguro, como já referido, uma estabilidade que lhe permitia baixar a guarda, passara por diversas experiências traumáticas, após as quais se transformou profundamente. Tendo se defrontado com conflitos em casa, teve de se incumbir da autoridade máxima e se tornar o principal agente regulador em sua esfera privada. Agora, ele se sentia, se via e agia como um adulto. E, claro, levava as novas responsabilidades para a escola, onde precisava zelar pelo bem-estar e a paz, assumindo um posicionamento de autoridade.

Mas suas disposições de autoridade não eram de mando. Em nenhum momento Cauã tentou “mandar” nos professores ou em algum colega. O título deste item não se refere, ou pelo menos não direta e literalmente, ao confronto de ordens. Até porque, o *habitus* que caracterizava o posicionamento de autoridade de Cauã se orquestrava tão perfeitamente que praticamente se imiscuía às intenções dos professores quando estes, por exemplo, pediam para que algum aluno se voluntariasse para ajudar na devolução de avaliações para a turma. Cauã era sempre o mais disposto nessas situações. Além disso, segundo o professor César, Cauã o acatava se falasse com ele no registro de um respeito, no registro de um pedido. Porém, ao acatar Cauã também acabava dando a última palavra. Mas não se tratava de um “jogo” no qual ele desafiava subliminarmente a autoridade de seus professores, apesar de ter suas artimanhas linguísticas...

Entre seus colegas, a autoridade de Cauã se expressava no fato de sempre ser recebido e considerado quando se aproximava, de poder argumentar em favor ou contra determinadas ações — como quando ocorreu uma briga entre grupos de meninos durante uma aula de educação física, a qual Cauã tentou impedir, não por algum tipo de contenção corporal ou ameaça aos colegas, mas por argumentação. Não conseguiu fazer com que os meninos desistissem de brigar, mas esse é um tipo de intervenção à qual sua autoridade passou a lhe dar direito. Mais uma evidência de que suas disposições de autoridade e seu poder de intermediação apresentavam, como sentido e manutenção de sua legitimidade e reconhecimento, o cuidado com os pares, essa grande responsabilidade a que se atribuiu.

Entretanto, as disposições de autoridade de Cauã passaram a se confrontar intensamente com as dos professores, não por deliberação ou intenção de desrespeito, tanto que o vi extremamente magoado por ouvir alguns dos juízos de seus professores sobre ele, pelos quais ele jamais esperava. Cauã bem que adorava uma polêmica e não perdia chances de participar de importantes atividades burlescas com seu grupo de amigos mais próximos, como quando jogaram baralho durante as aulas de diversos professores. As disposições de autoridade de Cauã se confrontavam com as dos professores principalmente porque, implicitamente, o aluno percebia que, tal como os adultos em sua esfera privada não apresentaram eficácia nos cuidados uns dos outros e dele, não acreditava que os adultos-professores apresentassem essa eficácia junto aos alunos. Ao menos não como a sua.

Quando pedi a Cauã, durante nossa entrevista, que fizesse um “*ranking*” de sua apreciação entre o Instituto e as duas últimas escolas pelas quais passara, ele afirmou que o Instituto estava “no meio” em sua escala. Na escola que ele “odiara” não se demonstrava cuidado algum com os alunos. A escola que ele mais gostara era a mais acolhedora: lá ele fez amizade com *todos, todos mesmo*, incluindo os funcionários, e as “tias” da cantina o mimavam, davam-lhe lanches, chá, café... Ele se sentia acolhido e, ao mesmo tempo, numa posição ainda mais central relativamente à que ocupava em suas interações e relações no Instituto. Provavelmente esse foi o motivo de Cauã ter afirmado, sobre a escola que adorara, que ele “mandava lá”. O Instituto estaria no meio dessas duas escolas em sua apreciação, porque ali ele não se sentia negligenciado, mas também não tão acolhido — certamente não para se sentir suficientemente à vontade para conquistar ainda outros territórios e considerar que “mandava lá”. Mas, diante da condição de legitimação de autoridades, segundo a qual “manda quem cuida”, em diversos momentos, no Instituto, Cauã considerou sua autoridade mais importante do que a dos professores.

O *ranking* que localizava o Instituto “no meio”, poderia significar para Cauã que estava numa escola “pior” que a que figurara “em primeiro lugar”. No entanto, é possível que este lugar do Instituto, no “meio”, fosse muito positivo. É possível que se tratasse de um sinal de que, ali, Cauã podia sim “dividir sua autoridade” e experienciar, como será relatado, sua mobilização integral em uma experiência significativa que o fez perceber e agir de acordo com um sentido transformado de autoridade pelo cuidado e integração, por intermédio, dessa vez, da autoridade de um professor em sala de aula.

6.3 Nunca me ensinaram...

A aluna Renata, do 2º ano de 2018, é uma moça muito expressiva e comunicativa. Esses traços eram a principal característica com que se inseria em sala de aula. Cada fala sua mobilizava dramatizações intensas, marcadamente corporais; suas exclamações a tiravam do assento, quando já não estava em pé; os tons de sua voz igualmente intensos.

Renata não tinha necessariamente a intensão de que professores e a turma a ouvissem, muito menos a intenção de desrespeitá-los. No entanto, tão grande era a montanha russa de acontecimentos e emoções em suas aventuras no final de semana, que era simplesmente impossível compartilhá-las contidamente com suas amigas mais próximas. Mantinha-se de pé, mas não circulava pela sala, atinha-se a uma delimitação do espaço, ou às fronteiras sagradas tal como as consideravam os professores para a circulação de alunos em sala de aula individualmente tomados. Mas sua voz atravessava essas fronteiras.

Entretanto, seu *hexis* corporal sozinho não era o que mais parecia chocar os professores, inclusive, o restante dos alunos da turma. Os conteúdos que eram dramatizados completavam suas narrativas como agressões quase insuportáveis para eles.

Suas narrativas agrediam tanto, ao mesmo tempo em que o choque impedia o reconhecimento, porque representavam o mais insuportável da vida no mundo: da vida fora da escola; da vida urbana; da vida numa sociedade de mercado e coisificação de sujeitos; da vida em uma sociedade que deveria ser democrática, em que a ascensão social deveria ser possível, mas, caracterizada por desigualdades extremas... Não, talvez esses insuportáveis ainda não fossem o principal objeto de suas representações: Renata e suas narrativas eram, lamentavelmente, uma representação fiel de uma pessoa engolida por uma sociedade de risco, que engole, contemporaneamente, os mais diversos “insuportáveis” das concepções de sociedade anteriores. Ela era uma jovem em situação extrema de risco.

Renata certamente representava a maior distância entre saberes e menor possibilidade de orquestrações de *habitus* que se presenciava naquela sala de aula. As tentativas de ignorá-la sem, no entanto, conseguir ignorá-la, expressavam-se nos veredictos finais de seus colegas: “louca”, “sem noção”.

Por vezes, Renata “experimentava si mesma” na escola e na sala de aula, dando-se conta de suas dificuldades. Nesses momentos, mobilizava discursos religiosos, pedia a Deus que a salvasse, que a ajudasse a ir bem na escola. E se justificava: “É uma coisa que vem lá de trás! Nunca me ensinaram...”.

6.4 “Acho bom!”

As interações do 2º ano de 2018 com os professores chegaram a tensões extremadas ao final do primeiro semestre. O professor César, como descrito no capítulo anterior, ao mobilizar seus *habitus* e saberes, procurava transformar suas relações com a turma, mas suas intervenções sobre a necessidade de esforço dos alunos não tinham eficácia e até engrossavam as tensões.

Na aula de matemática que se seguiu às punições dos alunos que jogaram baralho durante diversas aulas, a turma estava mais silenciosa que o de costume. Depois que o professor checkou os exercícios de casa e iniciou a explicação de um novo conteúdo, com a tecnologia do giz e do quadro, a turma se conectou mais com sua aula do que eu vinha observando. Renata estava sentada e silenciosa. Vi que estava exausta, com dificuldade de manter os olhos abertos, mas também aparentava maior consciência do ambiente à sua volta.

No entanto, à medida em que as explicações se desenrolavam e os alunos se defrontavam de forma mais direta com as dificuldades relacionadas aos conteúdos, uma inquietação voltou a emergir. Muitos alunos voltaram suas atenções para os celulares e alguns começaram, inclusive, a tirar “*selfies*”. Renata começou a interromper o professor, pedindo coisas para seus colegas, falando alto com eles, levantando-se e esbarrando nas carteiras...

Percebendo o aumento da tensão, o professor César retomou junto aos alunos seu discurso do esforço, com ênfase maior, desta vez, na seriedade na escola e no respeito às aulas: “Não adianta vir para a escola para brincar, conversar, socializar!”; “Se você vem para a escola e não quer me ouvir falar, você nem tem por que estar aqui!”; “Se não tiver a fim, estiver de bobeira, brincando, no celular, eu vou deixar você na sua, mas, no fim, não vai dar certo!”. As tensões não fizeram nada além de aumentar, com os retruques dos alunos e a repetição pelo professor de seus argumentos.

Parecia que não ia ter jeito de amenizar a situação. César ainda argumentou mais uma vez sobre o uso indevido do celular na sala de aula. “Para mexer no celular, fica em casa, numa praça, ninguém vai pedir para você guardar o celular lá!”. E essa foi sua última tentativa, antes de um aluno lhe retrucar uma última vez... “Na praça alguém pode roubar meu celular!”.

Felizmente, o professor não “parou de tentar” porque a tensão entre ele e os alunos finalmente rompeu as derradeiras condições mútuas de sua relação, mas porque ele riu. Riu. Todos riram, juntos. Simples assim? Não.

O professor César conseguiu, de alguma forma, demonstrando resiliência e determinação à não exclusão, entrar na cisão desintegradora que se tornava cada vez maior entre ele e os alunos e, de alguma forma, a atravessou, junto com eles.

O riso não é um “desperdício” na realidade humana. É um elemento poderosíssimo no contexto de consumação de uma experiência integrativa de rearranjos de significados através do humor. Segundo o historiador Elias Saliba (2017), o humor é um mecanismo de enfrentamento psicológico e constitui formas de representação social. Naquele momento, houve uma ressignificação coletiva incorporada à questão do uso celular na sala de aula, antes representada pela oposição segregadora de discursos.

O professor César não queria que o aluno sofresse um assalto em uma praça. Ele trazia consigo um valor arraigado de cuidado e proteção dos alunos. No entanto, não foi apenas a retomada dessa disposição por parte do professor, em detrimento de seu discurso meritocrático, que permitiu o atravessamento da cisão e a reintegração. Ele também teve de operar uma profanação da interdição do celular para o acesso à sala de aula e aos conteúdos de sua disciplina. O que surgiu daí foi um rearranjo em que o cuidado doméstico dos alunos foi a própria forma de reconhecimento, que não deixava de ser meritocrático, da legitimidade de sua racionalidade.

Não é que o professor César passou a permitir o uso do celular em sala e a partir daí a profanação dessa regra reinou e ficou tudo resolvido. Pode surpreender: o professor não precisou mais argumentar contra o celular, pois os alunos não mais o utilizaram.

As interações que se seguiram também foram surpreendentes. Aquele encontro entre professor e alunos não deixou de ser tenso. A tensão caracterizou suas interações até o final da aula, mas em uma “chave” fundamentalmente diferente. Nelas, o humor se estabeleceu como uma forma de operar transições entre sagrados e profanos que permitiam integrações através das tensões.

A autoridade do professor César não passou a ter o humor como forma de manutenção e legitimação. Aliás, o professor não mais compartilhou o riso com os alunos. As transições e as integrações através das tensões, então, se desenvolveram da seguinte forma: César falava algo, os alunos o ouviam com uma postura renovada de respeito; então, se apropriavam do que o professor falava, inventavam algo de engraçado em cima e se matavam de rir. Depois, o professor falava, os alunos o escutavam novamente com atenção e mais uma piada. César, que sempre falava da importância da interpretação dos enunciados dos exercícios para sua resolução, estava agora diante de inúmeras interpretações voluntárias dos alunos daqueles enunciados... Quando César disse aos alunos que lhes ajudaria a recuperar notas, propondo

“vistos extras”, um aluno lhe respondeu “acho bom!”. Um desafio à autoridade refortalecida, amenizado, entretanto, pela comicidade do tom. Estava aberta a porta.

O ditado dos exercícios para casa deu pano para a manga. “André tem duas bermudas”, começava um exercício. A aluna Gabrielle imediatamente exclamou: “Da Quicksilver!”. Não obtendo uma afirmativa do professor, insistiu: “Fala que é da Quicksilver!” e outros alunos reforçaram o pedido, divertindo-se. O professor continuou o ditado: “... e quatro camisetas”. Outro aluno demandou: “Fala que é da Lacoste!”.

Terminado o ditado dos exercícios, César perguntou aos alunos, querendo chamar de novo sua atenção aos enunciados: “Como vocês vão resolver?”. Renata exclamou: “Pela graça de Deus!”. Foi engraçadíssimo, eu mesma não contive o riso. O professor, sem rir, entretanto, sem repreender, explicou que os exercícios se tratavam de variações com os mesmos números. A essa explicação, uma aluna reagiu: “Nossa, professor, que sacanagem!”. A diferença era que as piadas dos alunos, apesar de tensionarem a fala do professor a todo instante, não eram mais “contra” ele, já não o excluía, pelo contrário. Os alunos demonstravam uma alegria genuína advinda justamente da oportunidade de interagir dessa forma *com* o professor.

O mais sublime, no entanto, desse encontro entre o professor César e seus alunos, foi como o vínculo fortalecido gerou, assim mesmo, no meio de piadas e muitas vezes por meio das piadas, um ávido engajamento dos alunos no trabalho escolar. Até que não conseguiram mais se deter e voltaram a interromper o professor enquanto falava — mas, dessa vez, a ânsia advinha de uma arrebatadora esperança... Começaram a pedir ajuda, não para disputar a ajuda do professor para realizar os exercícios, mas porque queriam, impacientemente, conseguir resolvê-los.

Renata demonstrava, pela primeira vez, grande esforço para prestar atenção ao que o professor dizia. Seu esforço se expressava em sua escuta propriamente dita e em adotar uma postura corporal diferente. Sentava-se com a coluna ereta e inclinada para frente; havia posto seus óculos. “Professor, me explica?”. Mesmo quando se inquietava e perdia a concentração, fazia grande esforço para, ao menos, manter a postura da coluna. A cada segundo que o professor demorava para atender seu pedido de uma ajuda individual, insistia: “Professor, me explica!”.

Então, tendo terminado a explicação dos enunciados para a turma, César foi até Renata, cuja fisionomia mudou inteiramente, demonstrando surpresa e contentamento em ser atendida individualmente pelo professor. Depois de uma explicação só para ela, exclamou “Ah,

entendi!”, talvez mais pela alegria de ter recebido essa atenção e talvez sem querer “estragá-la” por um possível desapontamento do professor.

Muitos outros alunos quiseram a atenção individual do professor, que procurou, devagar, atendê-los. O efeito disso também foi evidente. Depois que o professor liberou os alunos para sair (aquela era a última aula da noite), a maioria da turma de fato saiu, mas ainda ficaram na sala em torno de sete alunas, pedindo e ouvindo explicações, o que também nunca acontecia. Cada vez que uma aluna saía da sala para ir embora, não necessariamente agradecia ao professor, mas lhe endereçava um “boa noite!”, ou um “tchau, professor, boa noite!” de maneira marcadamente atenciosa e carinhosa.

Renata, especialmente. A breve aproximação e atenção do professor César a marcou sobremaneira. Na ocasião, ela demonstrou o que eu imaginei ser todo o carinho e ternura com que ela gostaria de sempre interagir e se relacionar com os professores e com a escola... Das práticas que se chocavam tanto com a socialização escolar em sala de aula, sobressaiu um desejo profundo de inserção — e de confiança em um professor que se dispusesse a ensiná-la.

6.5 O que estamos fazendo aqui?

Na noite da realização do grupo focal com o 2º ano de 2018, em 22 de outubro, um acontecimento roubou novamente todas as nossas atenções. Na aula de educação física, anterior ao intervalo, ocorreu uma briga violenta entre grupos de meninos da turma.

O grupo focal com o 2º ano ocorreria justo após o intervalo. Estou certa de que o conflito, então, se tornou o principal gatilho da dinâmica, cuja estrutura permitiu um engajamento coletivo na circulação de pontos de vista sobre o ocorrido, de forma a, aos poucos, aliviar as tensões. Assim, partindo de uma tensão extremada entre os alunos, abriu-se condições para que decorresse uma experiência significativa de rearranjos de suas relações e sentidos.

A pergunta disparadora que eu havia preparado para a discussão dava total ensejo para que os sentidos do conflito entre os alunos viessem à tona. Na verdade, não havia sido eu quem preparara a pergunta disparadora... Quem a preparou foi o aluno Miguel, na ocasião do segundo grupo focal com o 1º ano de 2017: “O que estamos fazendo aqui?”. Miguel reconheceu sua questão imediatamente quando a apresentei para a turma e pude perceber em seus olhos sua comoção. Durante toda a conversa, o aluno ficou em silêncio e extremamente atento, tomando para si um lugar de observação como o “verdadeiro pesquisador” do grupo

focal. Em um determinado momento, seu envolvimento silencioso era tanto, que precisou ficar em pé à frente da turma, para poder observar melhor como agiam os seus colegas. Colocava a mão no queixo, para sustentar a mente cheia de reflexões.

Nas primeiras falas sobre o que “estariam fazendo na escola”, duas alunas já se contrapuseram. Isabella dizia reconhecer a importância de se respeitar o ciclo da vida que passava necessariamente pela escola. Rafaela a questionou: “Estamos aqui por que queremos ou porque somos obrigados? Devemos fazer tudo o que esperam de nós?”. Muitos ímpetos para intervenções foram sendo acesos entre os alunos.

Cauã começou a discursar sobre os valores que ele acreditava serem importantes para um bom convívio na escola. Segundo ele, o problema era que cada um “só pensava em si mesmo”. “Cada um tem um passado, seu pensamento, e é muito difícil vir para cá, mas o que não dá é vir e se fechar em si mesmo, cada grupinho na sua, sem conviver com os outros, se achando superior!”. Cauã explicitou exemplos na sala, provocativo: “Aquele grupinho de lá não fala com o daqui...”, e concluiu com um alerta endereçado para toda a turma: “Precisa crescer, amadurecer, porque a gente vem à escola para conviver!”. Aos alunos que lembravam da importância da escola para os estudos, Cauã retrucava: “Você acha que vai ser alguém na vida só se você estudar? Mas, antes disso, o que você precisa para ser feliz?”.

Lizi retaliou Cauã em tom de bronca: “Para isso eu preciso de uma base, ter um espaço na sociedade! E para conviver na sala precisa ter ética, postura, respeito, tolerância! Eu não vou destruir a escola porque eu não gosto de você!”. Acusações de hipocrisia foram levantadas por todos os lados. Seria fácil falar... Gabrielle ponderou: “tem o lado da hipocrisia e tem o lado de não pensar no outro...”. Giovana, por sua vez, disse que o maior problema que ouviu na fala dos colegas que a precederam era o individualismo. Seu argumento mexeu ainda mais com todos: “No fundo, ninguém respeita ninguém aqui! Todo mundo fala, defende igualdade, mas ninguém faz trabalho com o William, por exemplo!”.

Já havia mencionado sobre um grande desconforto, uma barreira, de disposições inconscientes, que me tornavam também incapaz de interagir com ele. O professor Francisco, com sua aguçada sensibilidade, percebeu que eu não esboçara intensão de incluir William no debate, mesmo após a aluna Giovana ter feito uma menção tão importante a seu respeito. Então, parou tudo e fez valer sua autoridade, oferecendo condições para que William falasse.

Essa foi, para mim, a experiência mais arrebatadora e sublime em todo o campo da pesquisa. Fiquei emocionada com a intervenção do professor Francisco. O interesse e a atenção dos alunos, também totalmente arrebatados pela expectativa de ouvir William pela primeira vez, gerou um silêncio sem precedentes entre eles. Aliás, acho que essa “qualidade”

de silêncio para a escuta é raríssima, onde quer que a procuremos. Uma sacralidade pela escuta foi por nós compartilhada. Seguramos a respiração. Devemos ter ficado muito tempo sem respirar e acho que o conseguimos justamente porque entramos em um não-tempo. Uma experiência formativa profunda de alteridade que o professor Francisco nos proporcionou, por cujo atravessamento William nos guiou. Nosso silêncio, por sua vez, foi nossa contribuição para a construção dessa ponte. Para completar nosso arrebatamento, Marina. Sua atuação sustentava a ponte levantada pelo silêncio. Meus olhos se arregalaram ao vê-la traduzindo William, numa simbiose comunicativa tão forte. Pude perceber, como se fosse a primeira vez, que ela estava lá, realizando, à minha frente, toda a profundidade de seu trabalho. Acredito que os alunos também tenham ficado muito impressionados ao presenciarem sua atuação.

Não só o conteúdo do que então disse William, mas também sua postura ao falar marcou nosso atravessamento. Ele se expressava tranquilamente e esse tom era incorporado por Marina à fala que chegava a nossos ouvidos. Confirmou que muitos alunos não faziam trabalho com ele, mas ressaltou que alguns *tinham coragem* de fazer. Acrescentou que não se importava com isso, pois entendia e respeitava essa reserva. Assim, William expressou o maior exemplo, inúmeras vezes fortalecido, porque vinha sem alarde, sem polêmica, sem lição, de alguém que talvez soubesse mais do que todos ali sobre dificuldades e barreiras no estabelecimento de interações e relações, da maturidade e do respeito dos quais se falava durante o debate.

O efeito da escuta de William se manteve entre os alunos depois que ele terminou de se colocar. As falas que se seguiram encontraram um clima de aceitação, sem as provocações que caracterizaram o início da conversa. Beatriz ponderou que jamais podia imaginar, ou afirmar que sabia pelo que passavam seus colegas, como “as coisas funcionavam” para eles. Se ela o ousasse fazer, seria um egoísmo muito grande. As experiências de vida eram muito diferentes...

O professor Francisco talvez não imaginasse o quanto sua iniciativa e prontidão ética marcaram o aluno Cauã, com quem as relações haviam ficado tão tensas.

Enquanto Cauã mobilizava suas disposições de autoridade como agente de acolhimento e cuidado da turma através da centralidade de sua mediação, o principal incluído ali era ele próprio, em sua indispensabilidade. Então, todo o esforço que empregava em não deixar que algo “escapasse à sua jurisdição”, preenchendo a sala com sua presença, ocasionava o choque entre ele e os professores.

Depois da experiência formativa da escuta de William e de todo o desafio que o debate impôs aos sentidos que atribuía às suas práticas de autoridade e às relações de exclusão e

inclusão entre pares, Cauã mudou a forma de expressar cuidado. Suas disposições de cuidado não arrefeceram, foram, senão, fortalecidas. Agora, ele entendia que aprofundar o cuidado com seus pares não significava aumentar o *próprio* “território”; ele entendia que o cuidado adquiriria outra potência quando, ao contrário, ele saía do “centro” para dar espaço a outro e abdicava da autoridade máxima para criar condições de igualdade.

Na aula de sociologia que se seguiu ao grupo focal, Cauã estava mais sério e silencioso. O motivo de sua seriedade e silêncio era a convicção da importância de incluir William nas interações entre pares e estava decidido a fazer a atividade daquela aula com ele. Interessante que essa nova disposição demandou de Cauã mais do que o silêncio e a retirada de si do “centro”: demandou o engajamento no trabalho escolar tal como proposto pelo professor Francisco, pois sua estratégia de cuidado em relação a William apenas se cumpriria se se implicasse na resolução conjunta da atividade.

Como dito, Cauã tinha muita dificuldade em acompanhar os conteúdos das disciplinas. Ele também teve de se haver com isso. Sentado ao lado de William, estava muito aflito. Não pela interação com William — Cauã confessou que não conseguia entender o que o enunciado dizia...

7. CONCLUSÃO

A pergunta aparentemente simples: “O que sabem os professores sobre seus alunos e o que sabem os alunos sobre seus professores?” desvelou-nos um universo de interações e relações na escola e na sala de aula. Como alertara o diretor do período noturno do Instituto, corríamos o risco de apenas arranhar a superfície do problema. Além disso, vimos que muito do que pensamos saber, “não sabemos”. O *habitus*, estruturação mental e corporal inconsciente, cinde os saberes fenomenológicos dos agentes. Não é possível ver o todo.

Desde o exercício de campo preliminar, ao longo da pesquisa de campo que acompanhou durante todo o ano letivo de 2018 as aulas nos 2º e 3º anos dos professores de sociologia e matemática, no ensino médio do período noturno do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, procuramos encontrar pontos de convergência de interesses entre possíveis questões e objetos de pesquisa e os desafios do trabalho cotidiano dos agentes da instituição, até que chegamos às tensões entre professores e alunos. Aí está: a construção do conhecimento mútuo em interações e relações entre professores e alunos não poderia ser pensado fora das tensões inerentes às mesmas. Tensões entre *habitus* e saberes, mas também entre as próprias tensões e as interações e relações de confiança, em um delicado equilíbrio, no qual o vínculo professor-aluno é tecido, atravessando o “filtro” das relações de autoridade. Presentificadas pelos professores, como pessoas, e seus posicionamentos, as relações de autoridade vão se tornando “reais” pela crescente regularidade das práticas pedagógicas amalgamadas às “respostas” dos alunos, como pessoas, em sala de aula.

A partir disso, acreditamos que a pesquisa se tornou um profícuo estudo em campo, buscando entender como as relações e os conhecimentos se interligam em reciprocidade. Levantamos conceitualmente certas formas de “conhecer e se relacionar”. O *habitus*, inculcado no “vestir” e “tornar-se” a posição social que se ocupa, fundando-se um “eu” social; e os saberes das mais diversas fontes, adquiridos ao longo das trajetórias de vida, adaptados aos objetivos imediatos ao se desempenhar uma função no contexto de uma solidariedade social. Ora, procuramos mobilizar e construir conhecimentos científicos, teóricos, abordagens de pesquisa, conceitos como ferramentas de análise, desvendamos fatores macrosociológicos, a cultura escolar. Mas o que fazemos com isso no calor da ação, no calor das interações imediatas em sala de aula? E como um formador de professores pode ajudá-los a desenvolver uma prática reflexiva, pelo desvendamento dos mapas dos *habitus*, como

Perrenoud (2002) propõe, no entanto, sem suficientes exemplos de aplicações práticas desse programa?

O presente trabalho apresentou usos combinados do conceito praxiológico de *habitus* e fenomenológico de saber com o intuito de abordar dimensões socioepistemológicas práticas e, dessa forma, ir além da análise puramente distanciada e abstrata, a fim de localizar, precisar, em sentidos interpretados nas batidas dos pulsos dos silêncios e falas singulares, os pontos de tensões entre professores e alunos em suas manifestações cotidianas em sala de aula, para que daí fosse possível encontrar formas de tornar em potencialidades o insólito, o perturbador, as crises, os sofrimentos advindos dos conflitos.

A posição de autoridade guarda interdições que fundam uma cisão originária entre sagrado e profano como categorias do pensamento e realidades humanas, demarcando uma “verdade”. O professor, portanto, como uma autoridade em sala de aula (independentemente das características dessa autoridade), ocupa o lugar e exerce o poder de criação de uma realidade. A realidade que buscamos, no caso das tensões e confianças, enfim, dos vínculos mediados pelas relações de autoridade entre professores e alunos, foi a das formas e conteúdos, dos sentidos, em suas dramatizações, das relações de exclusão, fracasso, inclusão e integração em sala de aula, compostos pelos significados dos mais diversos objetos (como o celular) das posições de autoridade.

Os limites e separações entre o sagrado e o profano, bem como suas definições históricas e provisórias, dá-se de maneira dialética. As regras, a princípio, ao representarem simbolicamente os limites, criam duas opções explícitas a serem escolhidas pelos alunos (apesar de não terem sido formuladas por eles): “sim ou não” — como “usar celular na sala ou não”. Mas, não se trata apenas disso, em um segundo olhar, o qual podemos vislumbrar depois de termos dado alguns arranhões na superfície do problema.

O que a interdição (em verdade, sustentada por regras explícitas, mas também por códigos implícitos), como um “filtro”, realmente separa? O que um limite barra e nutre ao mesmo tempo? Pessoas. Nossos alunos. Os limites — como o “6 certinho”, exaltado pela aluna que atingiu essa nota, do acesso ao sagrado de um novo nível de ensino — exigem que “qualidades e quantidades” dos alunos sejam comparadas e hierarquizadas, mobilizando, assim, valorações. Não apenas valorações de notas em avaliações, ou uma valoração pedagógica mais ampla, que seja. Ao instituir quem acessa a dimensão do sagrado, a dimensão de uma determinada integração social, mobiliza-se também valorações afetivas, éticas, culturais, políticas.

A autoridade pode se debruçar sobre inúmeros objetos e significados, no entanto, chegamos ao “poder ou não poder”. Esse “poder ou não” liga “o que pode e não pode” em sala de aula, na instituição escolar, e o poder advindo das hierarquias de posições sociais. E, quanto mais as regras caminham na direção da impessoalidade, ou seja, da autonomia em relação ao professor como pessoa, melhor contribuem com a construção de autonomies ou com o aprofundamento de alienações.

Tendo isso em vista, as transformações a que estão sujeitas as relações em sala de aula e suas práticas regulares afiguraram importantíssimos objetos complementares de pesquisa e reflexão. Quando conflitos, no caso de nossa análise traduzidos nas tensões entre *habitus* e saberes docentes e discentes, são grandes demais para que a regra, a confiança, o vínculo os “segurem”, objetos e significados, classificações e valorações, uma determinada hierarquia entre posições sociais, a autoridade, a verdade e a realidade comum se desestabilizam. O poder é suspenso; a autoridade destituída. Da antiestrutura gerada surge uma pequena chance, para todos os envolvidos, para o que se torna uma experiência formativa — a formação por excelência. A resolução da experiência de uma desintegração potencializada à qual a antiestrutura a todos sujeita requer uma atenção vital — o interesse por excelência — mesmo que por um curto período: “algo de muito especial acontecia quando alunos e professores escutavam uns aos outros e a si próprios tão atentamente”. É a chance da realização da potencialidade de um conflito potencializado para uma nova integração. O professor tem nas mãos essa potencialidade ao estabelecer a habilidade, ética e prática, de operar transições.

Que sagrado e profano se definem mutuamente, já sabemos. Entretanto, em um contexto de anomia social em que regras explícitas e códigos implícitos já não apresentam a mesma eficácia, portanto, em que estão escurecidos os limites anteriores entre o sagrado e o profano (como entre o privado e o público, o individual e o coletivo etc.) e prejudicadas suas definições recíprocas, dialéticas, a *coragem* de atravessar as cisões cada vez mais alargadas entre os limites duais da realidade pode levar a vislumbres de outras formas de estabelecimento de laços sociais. Mais que isso, operar um tal atravessamento, uma tal transição, é se empoderar da *criação* dessas outras formas, da criação de integrações mais inclusivas relativamente às diversidades em uma dimensão sagrada, de coletividade, alargada.

Com a ajuda de seus professores, os alunos Cauã, Renata e William vislumbraram e permitiram seus pares vislumbrarem novas formas e conteúdos de socialização escolar: a aluna Renata teve a esperança de que um professor pudesse sanar suas necessidades para o aprendizado; o aluno Cauã “cresceu mais um pouco”, entrando em contato com as cisões de seu “eu”, em aparência soberano, e aprendeu a cuidar melhor dos seus queridos colegas

dividindo a responsabilidade do cuidado. William permitiu seus pares vivenciarem uma experiência profunda de alteridade em sala de aula, em que as valorações não se apoiavam em “mais ou menos” individualizados, mas na qualidade da integração coletiva. Nas ocasiões, os sentidos comuns e as diversidades apenas se fortaleceram quando conviveram mais próximos, em tensões integradoras, em vez de se segregarem em tensões extremas e rompimentos derradeiros.

Mas, como “admitir” que transições sucessivas em vivências de tensões desconfortáveis entre os limites do sagrado e do profano nas interações em sala de aula pode ter elevado as relações professor-aluno a um outro nível de relações sagradas com base em interdições, em regras de fato eficazes? As experiências de integração que ocorreram através das tensões elevaram professores e alunos a uma dimensão de sagrado que processava maior diversidade pela integração coletiva de expressões singulares tanto dos alunos *quanto dos próprios professores*. Então, os vínculos não foram ressignificados pelo acionamento, por parte dos professores, de algum tipo ideal de posição de autoridade e recrudescimento das regras de acesso a um sagrado já não mais compartilhado, mas por fagulhas de aceitação mútua. O decorrente fortalecimento dos vínculos foi expresso, por parte dos alunos, em posturas renovadas diante das regras e de reconhecimento do outro. As regras pareceram receber novo significado perante o pertencimento, fortalecendo-se como meios de inclusão. Dessa forma, o fortalecimento dos vínculos fortaleceu as regras e vice-versa.

Não foi nada fácil para os professores. Mas seu árduo trabalho os aproximou da responsabilidade por um mundo comum diante dos alunos, que extravasava suas autoridades pedagógicas, ao mesmo tempo em que as fortalecia. Os alunos, então, puderam contar com os professores para realizarem as transições que os inseriam e os integravam e, assim, passaram a confiar suas realidades aos professores.

8. BIBLIOGRAFIA

ALVES NT, Henrique Fernandes. **As definições, funções, sentidos atribuídos ao Ensino Médio após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996**: disputas para além da emancipação e competências. Dissertação de mestrado. Universidade de Londrina, 2014.

AQUINO, Julio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 47, dez. 1998b.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

AZANHA, José Pires. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp; Fapesp, 1992.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2011.

BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. O que é uma instituição? In: FORACHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza (Ed.). **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: LTC, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século Edições, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática In: **Esboço de uma teoria da prática precedido de três estudos de etnologia cabila**, p. 135-257. Oeiras: Celta, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, Maria Alice; CATANI. Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Estruturas sociais e estruturas mentais. **Revista Teoria e Educação**, v.3, p. 113-119. Porto Alegre, 1991.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique. As categorias do juízo professoral In: CATANI, Maria Alice; CATANI. Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BUENO, Belmira Oliveira; GARCIA, Tânia Figueiredo. Êxito escolar: as regras da interação na sala de aula. **Revista brasileira de estudos pedagógica**, v.77, n.186, p. 263-281. Brasília, maio/ago. 1996.

CAMACHO, Luiza Mitiko. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p.325-343. Florianópolis, jul./dez. 2004.

CARRANO, Paulo Cesar. Identidades juvenis e escola. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, n.10. UFMG, nov. 2000.

DUBET, François Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida a PERALVA, Angelina e SPOSITO, Marília. **Revista Brasileira de Educação**, n.5 e 6, 1997.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DURKHEIM, Émile. **O suicídio**: estudo de sociologia. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DURKHEIM, Émile; MAUSS, Marcel. Algumas formas primitivas de classificação In: RODRIGUES, J. A. (org.). **Durkheim**: Sociologia. pp. 183-203. São Paulo: Guanabara, 1995.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FARIA FILHO et al. Cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.1, p.139-159. São Paulo, jan./abr. 2004.

GARCIA, Sylvia Gemignani. Antropologia, modernidade, identidade: notas sobre a tensão entre o geral e o particular. **Tempo Social**, v.5 (1-2), p.123-143. São Paulo: Edusp, 1993 (editado em nov. 1994).

GATTI, Bernadete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n.1, p.13-34, jan./abr. 2012.

GEERTZ, Clifford. **La Interpretación de las culturas**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1992.

GRÉMION, Pierre. De Pierre Bourdieu à Bourdieu. **Revue Études**, n.1, tome 402, p. 39-53. Distribuição eletrônica: Cairn.info, 2005.

GUIMARÃES, Áurea Maria. Indisciplina e violência: ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Indisciplina na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

IWAYA, Marilda. **Palácio da Instrução**: representações sobre o Instituto de Educação do Paraná (1940-1960). Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, n.1. ANPEd, jan./jun. 2001.

LARAIA, Roque. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MARX, Karl. O capital: Crítica da Economia Política, Volume 1. **Coleção Os economistas**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MERCADO, Ruth; ESPINOSA, Epifanio. Médiación social y apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. **Revista Latino Americana de Estudios Educativos**, vol. XXXVIII, n. 3-4, pp. 201, 232, Distrito Federal, México, 2008.

MORAIS, Jackelyne Ribeiro Cintra. **O valor do silêncio na atitude educativa do homem**: Uma antologia do silêncio na escola. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2010.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PHILLIPS, Bernard. **Pesquisa Social**: estratégias e táticas. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SALIBA, Elias Thomé. História cultural do humor: balanço provisório e perspectivas de pesquisa. **Revista de História**, n. 176, p. 01-39. São Paulo, nov. 2017.

SANTOS Akiko; SANTOS Ana Cristina Souza; CHIQUIERI, Ana Maria Crepaldi. A dialógica de Edgar Morin e o terceiro termo incluído de Basarab Nicolescu: uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo. **Anais III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. Universidade Federal de Goiás, 2009.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. Gramática espacial e a construção da identidade sociocultural da escola primária. In: **Templos de Civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude, C.; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-233. Porto Alegre, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências com relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./mar. 2000.

TIRAMONTI, Guillermina. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. **Educación & Sociedad**, v. 26, n. 92, p.889-910. Campinas, out. 2005.

TURNER, Victor. Dewey, Dilthey e Drama: um ensaio em antropologia da experiência. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências sociais**. USP-UNESP, São Paulo, 2005.

_____. **O processo ritual**: estrutura e antiestrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

WEBER, MAX. Política como vocação. In: **Ciência e Política**: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2015.

ZALUAR, Alba. O antropólogo e os pobres: introdução metodológica e afetiva. In: **A Máquina e a Revolta**: as organizações populares e o significado da pobreza. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

9. APÊNDICES

9.1 Notas de campo. Visita à escola no dia 17 de maio de 2018

Naquela quinta-feira eu assistiria as aulas do professor César. Cheguei ao Instituto e fui direto à sala dos professores. Marina já estava lá, junto de mais alguns professores e dei oi a eles. Eles comentavam sobre o que havia recentemente acontecido no 2º ano. Isso porque os alunos que jogavam baralho durante as aulas receberam, no dia anterior, a punição de suspensão por três dias, iniciando naquela noite. Só poderiam retornar à escola acompanhados de seus pais. Já a pergunta entre os professores era a de se os pais realmente viriam. Marina relembrou da aluna que respondera ao diretor Alexandre que os alunos que estavam jogando baralho, no mesmo dia, não tinham vindo à escola: “Que cara de pau!”. Marina me inseriu na conversa, perguntando-me se eu estava presente: “Você estava naquele dia? A menina que jogava baralho teve a cara de pau de falar que quem jogava não tinha vindo!”. Eu não soube muito bem o que responder. Tentando ser solidária, mas sem querer tomar partido, dei meu próprio exemplo, de quando era aluna. Ela demonstrou surpresa com minha confissão de eu não ter gostado da escola (às vezes imaginam que os professores tenham gostado da escola a vida inteira...). Ela disse que sempre gostou da escola, sempre respeitou os professores... Eu contei mais sobre mim mesma: “Eu gostei até lá pelos 12 anos e, depois, fiquei revoltada, conversava e desrespeitava os professores. Inclusive joguei baralho! Depois, quando virei professora, paguei todos meus pecados!”. Ela riu.

A prática dos alunos não havia sido recém inaugurada. Os alunos estiveram jogando baralho a algum tempo, durante diversas aulas e por isso os professores todos se comoveram juntos com o ocorrido — muitos passaram pelo mesmo impasse em suas aulas.

César me lembrou que a aula de matemática daquele horário, com o 3º ano, seria no laboratório. O professor César gostava desse recurso de tirar os alunos da sala de aula. Ele precisava fazer algumas coisas antes da aula e eu o acompanhei. Passamos na sala de materiais, para que ele pegasse o material necessário para sua aula. Passamos, então, na sala de aula para garantir que nenhum aluno ficasse lá esperando a aula começar e rumamos para o laboratório junto de alguns alunos.

Chegando lá, os poucos alunos que estavam presentes (eram 8 até o momento) se entretiveram por algum momentos olhando os trabalhos que estavam expostos. Alguns

trabalhos de formas geométricas em 3D estavam entre os que mais chamaram sua atenção. Mas o campeão de atenção, trabalho que o professor explicou ter sido realizado pelo 6º ano, era o da experiência de se misturar água e óleo, num recipiente de plástico moldado num formato parecido com o de uma ampulheta, de forma que ambos trocavam de lugar quando viravam. Sentaram-se todos na fileira de mesas do lado esquerdo da sala, deixando a segunda fileira de mesas, à direita, vazia. E mantiveram entre si durante toda a aula ampulheta interessante, a qual volta e meia giravam para recomeçar seu ciclo. Eu não sabia onde deveria me sentar, se na carteira grudada à mesa do professor, à frente das duas fileiras de mesas, se na fileira de mesas vazia, ou se na fileira de mesas em que se encontravam todos os alunos. Acabei por me sentar junto aos alunos. Com o tempo mais alguns alunos chegaram, entre eles, Fernanda e Michelle. Esta última sentou-se na fileira vazia, sozinha (Tahani ainda não estrara na escola, para aliviar-lhe a solidão...). De modo geral, achei que o ambiente do laboratório criava um clima de maior deferência entre os alunos.

O professor havia posto na mesa diversos sólidos. Esperou alguns instantes e iniciou a aula, apresentando aos alunos os sólidos que ali estavam. Depois, pediu que os alunos separassem aqueles sólidos em 4 grupos com as mesmas características. Paralisia total. Os alunos não se mexeram, nem esboçaram um movimento. Acho que eles ficaram assustados com o desafio ao vivo. O professor insistiu: “Vamos lá, gente! Vocês já viram eu brigar com vocês?”. Eles responderam que não. O professor continuou motivando-os: “Então! O máximo que vai acontecer é estar errado, mas a gente vai mexendo até acertar”. Ainda assim os alunos não se mexeram, mas começaram a se motivar entre si, falando uns para os outros que fossem. Principalmente as amigas de Lucas falavam para ele ir até lá resolver o problema. Lucas era o aluno que até então me parecia agir com maior desenvoltura na sala de aula, conversando alto, interagindo com muitos amigos. Mas ele resistiu ao apelo. As meninas insistiram muitas vezes, aumentando o impasse. Ariel é que acabou indo.

Diante da mesa de sólidos, Ariel parou e ficou pensativo por um tempo. Depois, começou a mexer nas peças, timidamente. Uma expectativa se apoderou de todos, que prestaram muita atenção. Tendo separado os sólidos em grupos da maneira como entendeu que devia, o professor interviu, dizendo que havia algo errado e pediu que corrigisse. Ariel fez mais uma tentativa, mas ainda não estava certo. Um amigo levantou para ir ajudá-lo e, juntos, fizeram mais algumas tentativas, mas ainda havia um sólido no grupo errado (a pirâmide, que é também um poliedro, como explicou o professor depois). O professor insistiu que corrigissem e o mistério e a expectativa continuavam. Lucas ensaiou dar um palpite, mas o professor pediu que se levantasse e fosse até a mesa. Ele não quis e o professor insistiu mais duas vezes,

até que ele levantou dizendo “que ódio!”. O professor riu e Lucas repetiu: “que ódio!”. Ele se acercou da mesa e acertou a resposta, movendo o sólido certo para o grupo certo. Houve comemoração e todos voltaram para seus lugares.

O professor começou a expor os conceitos com os quais estavam trabalhando naqueles sólidos e contou de sua própria filha, quando ela se confundia com as palavras. Assim, explicou que o sólido que parece torto, chamamos de “oblíquo”, a “ponta”, chamamos de “vértice”, e assim por diante, passando pelas retas e ângulos presentes nos sólidos. Os alunos ouviram sua explicação, mas com um entusiasmo menor em relação ao que o desafio “ao vivo” lhes tinha proporcionado. Lucas, de tempos em tempos, virava a ampulheta de água e óleo. O professor explicava tudo com rapidez e ainda assim não deu tempo de finalizar todo o conteúdo da aula antes da música indicando seu término soar.

Durante a saída dos alunos, o professor ainda conseguiu interagir com Ariel, que demorava um pouco mais para se levantar: “Você já tinha visto isso, Ariel?”. Ele respondeu que não. E explicou: “Na verdade, quando o professor ia dar eu faltei”. Entendi que ele se referia ao professor do cursinho que fazia. Vários dos alunos do 3º ano faziam cursinho de dia. O professor, animado, comentou: “Ah, então foi bom para você que a gente viu agora, né?” e Ariel concordou: “Sim!”.

Saímos do laboratório e eu acompanhei o professor novamente até a sala dos materiais, onde ele precisava devolver os sólidos. Parecendo feliz e orgulhoso com a aula que acabara de dar e satisfeito em poder me proporcionar testemunhar uma aula boa como essa, perguntou-me: “Viu uma aula com o 3º aninho?” (como se quisesse que ficasse clara a diferença entre a aula com o 3º ano e a do 2º).

Nesse caminho até lá reuni toda minha coragem para perguntar a César, que agora se encaminhava à secretaria da escola, sobre Paulo. Digo reunir coragem pois a resposta que Francisco havia me dado ainda ecoava em minha mente, com todo seu constrangimento. Mas eu precisava tentar ouvir uma outra resposta, uma outra versão. Era impossível não perguntar. E devia fazê-lo logo, pois eu dificilmente teria outra oportunidade. Perguntei, então, timidamente. “Aquele aluno Paulo do 1º ano saiu da escola, né?”. Em seguida aconteceu a coisa mais curiosa e ainda mais constrangedora para mim. César não respondeu *nada*. Absolutamente nada. Permaneceu em silêncio e ignorou minha pergunta. Apesar de tímida, não falei baixo e me dirigi a ele enquanto falei. Estou certa, portanto, de que ouviu minha pergunta e de que ele escolheu não responder. Talvez tenha aproveitado da forma tímida com que eu a perguntei para não lhe dar importância. Talvez a forma como eu a formulei, como pedindo uma “confirmação”, mas já contendo a informação necessária, permitia-lhe se

desvencilhar. Qualquer que fosse o caso, apenas senti-me vergonhada, mas procurei agir como se aquilo não tivesse me afetado. Por um tempo não consegui prestar atenção ao que César fazia ou falava, apenas o fui acompanhando, ainda com a impressão de ter minha pergunta ignorada. Estive a seu lado enquanto pedia algo na secretaria. Depois, despedi-me dele dizendo que nos encontraríamos em breve e fui para a sala dos professores, já que César teria aula no 1º ano naquele horário.

Na sala dos professores, conversei rapidamente com uma professora cujo nome não perguntei, pois a conversa não pôde se estender. Ela apenas me perguntou o que eu fazia ali; eu retribuí a pergunta e ela saiu para cuidar de algum afazer ou dar aula. Iniciado o intervalo, os professores voltaram a comentar entre sobre os alunos que jogavam baralho. Comecei a conversar com Francisco e César. Agora me foge a pergunta exata que eu os fiz, mas teve a ver com o acontecimento que estava sendo comentado e com o gosto de dar aulas para o ensino médio. Francisco, analítico como de costume, respondeu à questão comparando o ensino médio com o fundamental. Para ele, o fundamental exigiria ainda mais, pois “o professor tem que ver tudo”, inclusive o que “a mãe não faz”: se está com a mochila arrumada, se tomou banho etc.” Perguntei para César, querendo confirmar a informação de que me lembrava de que ele lecionava para o fundamental. Ele explicou que dava aula apenas a partir do 8º ano, mas confirmou que já havia dado aulas para outros anos do fundamental. No entanto, “não tinha muita paciência”. César então mostrou, no celular, a foto de um “rabisco” que uma aluna do 8º ano do ensino fundamental fizera em uma mesa, após todos os alunos terem feito uma limpeza nas mesas de toda a sala. Ele levou o caso para a coordenação, que chamou a mãe da aluna. “Era uma aluna que já estava dando problema”, explicou o professor. Mas a intervenção da escola não teria dado certo, pois “a mãe achava que a filha era uma santa!”. Francisco concordou veementemente e contribuiu: “Esse é o problema! Os pais não fecham com a escola! Não gostam de saber que seus filhos não são incríveis, perfeitos”. César, ainda mais envolvido no assunto, completou a história dizendo que a mãe da aluna argumentou que, se a filha dela limpou a mesa, ela também podia sujar. A indignação do professor encontrou eco no restante da turma do 8º ano. Os alunos teriam ficado “putos” com a aluna que sujou a mesa. César justificou a raiva deles: “É uma questão de vida coletiva, né? Aprender a viver numa coletividade. Mas não percebe isso...”.

Chegou a hora da aula e fui com o professor César para a sala do 2º ano. Enquanto ele começava a chamada, percebi que a turma estava mais silenciosa do que nas vezes que ali estive até então. Achei que podia se tratar de uma “ressaca” do processo de punição dos alunos que jogaram baralho com a suspensão e a convocação dos pais à escola. Mas não

considerarei esse silêncio como uma tensão. Na verdade, parecia haver um relaxamento no ar, um suspiro de alívio, como se o pior da tensão já tivesse passado. No caminho para a aula, vi que Cauã e mais alguns alunos estavam na sala da coordenação, talvez ainda tratando de alguma questão referente a essa punição.

Sentei novamente perto de Renata (mas mais à frente do que na visita anterior, o que foi um pouco desconfortável para conversar com ela), talvez porque tenha sido tão importante para mim e a pesquisa ver suas interações e ouvir seus diálogos. Nessa noite ela estava exausta, com dificuldade de manter os olhos abertos. Porém, me passou a impressão de estar mais consciente do ambiente à sua volta. Comecei a lhe perguntar se estava com sono e, ela, sem me deixar terminar a pergunta, perguntou se eu estava bem, de um jeito carinhoso, considerativo. Acho que ela teve uma ânsia tão grande de retribuir minha pergunta que lhe escapou o timing de sua vez de responder e perguntar. Mas logo que ela terminou de me perguntar se eu estava bem, ela respondeu minha pergunta, que eu havia terminado de fazer enquanto ela me endereçava a dela. Ela me respondeu que estava com sono sim. Eu aproveitei e lhe respondi também. Disse-lhe que eu também estava com sono, que tinha tomado café, mas não tinha adiantado... Ela achou graça e concordou. Eu concluí: “Mas tem que aguentar, né?” Ela consentiu, gravemente, balançando a cabeça.

O professor pediu para verificar os exercícios que havia passado aos alunos como tarefa de casa na aula anterior e passou chamar pelos alunos individualmente, à sua mesa, não por ordem de chamada, mas por ordem das carteiras, para lhes atribuir a nota correspondente. Quando chegou a vez de Renata ela lhe disse, honestamente: “Ah, prof, não fiz não, foi mal aí, só copieei”. César não esboçou irritação, nem nenhuma outra reação. Apenas não respondeu e chamou o aluno seguinte.

Dali a pouco, Renata, ao encontrar meu olhar em sua direção, voltou a interagir comigo. Perguntou-me se fazia uma semana que eu tinha vindo. Eu falei que eu tinha vindo na segunda-feira daquela semana mesmo, mas ela voltou a perguntar se eu não tinha vindo há uma semana atrás, com o professor César. Me surpreendi com sua atenção, fiquei feliz que ela lembrou e concordei que tinha sido assim mesmo. Achei que era um bom sinal acerca de minha presença na sala e da interação com ela.

O professor lhes deu boa noite e os alunos prestaram mais atenção a ele do que eu imaginei que fariam. O professor então iniciou a explicação do conteúdo e a dinâmica que se instalou foi bem diferente da que eu tinha observado na última vez, quando a aula havia sido tomada pela entrega de provas, notas, aplicação da recuperação e diversos impasses. Mas eu percebi que Renata começou a se sentir inquieta durante a explicação. Ela começou a

interrompê-lo pedindo coisas para seus amigos, falando com eles, levantando-se e, ao fazer isso, esbarrando fortemente na carteira. Eu imaginei que essa inquietação pudesse ter a ver com o fato de que ela não entendia o que o professor estava dizendo. Eu sabia, por conta de nossa interação na aula de matemática anterior, que ela contava com uma base muito débil na disciplina, não tendo tido acesso a um bom ensino. No entanto, mesmo que ela tivesse uma base e pudesse entender a explicação do professor, achei a fala de César também muito rápida, difícil de acompanhar, até para mim. Fiquei me perguntando se os outros alunos conseguiam de fato acompanhá-lo. Acredito que a dificuldade era quase geral. Fico pensando se isso tem a ver com o pouco tempo de aula e com um receio de que os alunos dispersem rapidamente.

Após a breve explicação do professor César, ele lhes passou um exercício para que fizessem em sala, no caderno, e para o qual ele lhes daria um visto. Dado o exercício, e visto o pouco engajamento dos alunos, alguns mexiam no celular e tiravam selfies de si mesmos, o professor retomou com eles uma conversa parecida com a que teve com a turma na aula anterior e que eu achei bastante significativa. Primeiro ele ressaltou a importância dos vistos de exercícios para as notas finais. E, depois, argumentou: “Isso só depende do esforço de vocês. Vocês só precisam *fazer* o exercício, não precisam nem acertar! Mas não dá para chegar no fim do trimestre e aí copiar e me mostrar. Não adianta copiar... Também não adianta vir para a escola para brincar, conversar, socializar... Na prova só tem questões que eu passo para vocês. Então, se vocês têm um caderno organizado, bonitinho... Você fizer um mínimo, tarefas, caderno, trabalhos, tudo em dia. então não é difícil! É extremamente fácil e só depende de vocês!” Os alunos retrucavam novamente os argumentos, não pareciam convencidos. O professor continuava: “Mas se não tiver a fim, estiver de bobeira, brincando, no celular, aí eu vou deixar você na sua, mas, no fim, não vai dar certo. Mas de novo: não adianta vir para a escola pra brincar. Se você vem pra escola e não quer me ouvir falar, você nem tem por que estar aqui. Para mexer no celular, fica em casa, numa praça, ninguém vai pedir pra você guardar o celular lá”. Um aluno o interrompeu, dizendo que alguém podia roubar seu celular. Todos riram de seu comentário, inclusive o professor, e isso acabou por amenizar o peso do momento, ao mesmo tempo em que criou algo compartilhado. [Nota posterior: Assim, o discurso professoral do esforço pôde encontrar eco pela quebra dele e pela cumplicidade que se estabeleceu]. Por isso, acredito que, de modo geral, esse discurso do professor foi mais bem aceito que na da aula anterior, para o qual os alunos haviam encontrado diversos contra-argumentos. O professor concluiu dizendo: “Então, tudo que eu peço: virar para frente, prestar atenção, cuidar do caderno”.

Um aluno levantou o fato de que tinha faltado muito. O professor disse que com falta não tinha o que fazer... E aproveitou para perguntar se a turma já tinha representante. Responderam que não. O professor, solícito, perguntou se queriam escolher seus representantes agora. Renata se opôs veemente e eloquentemente a essa sugestão. Mas o fez por um motivo interno às relações entre os alunos da turma, que lhe fazia pensar que eleger um representante não era uma boa ideia: “Já tem gente que se acha demais aqui! Não dá!”.

Diante do que poderia se tornar um impasse, especialmente entre os alunos, a aluna chamada Kethlin sugeriu o seguinte: “A Cris e a Isabella podiam ser representantes. Elas são quietas, respeitam o professor, se dão bem com todo mundo, não têm treta com ninguém da sala...”. Renata perguntou: “Quem?”. Alguns alunos apontaram para Isabella e Cristiane. Renata então exclamou: “Ah, eu gosto dessas duas que a Kethlin falou!”. Os alunos se divertiram com o comentário de Renata e riram. O professor, por sua vez, comentou: “É ótima essa sua sinceridade...”. O professor propôs então a votação e os alunos que ali estavam decidiram unânimes por Isabella e Cristiane como representantes da turma.

Depois de finalizado o empreendimento de votação, o professor retomou o assunto dos exercícios e dos vistos com os alunos. Disse-lhes que proporia ainda “vistos extras” para lhes ajudar, ao que um aluno respondeu “acho bom!”, num desafio à hierarquia refortalecida, que, no entanto, a comicidade de seu tom amenizou.

O professor passou à explicação do exercício dado e os efeitos de suas interações com os alunos foram marcantes: mesmo Renata, cuja atenção às aulas é tão sensível e facilmente perturbada, demonstrou grande esforço, mental e corporal, para prestar atenção ao que o professor dizia, participando algumas vezes dos diálogos referentes ao conteúdo que se seguiram. Seu esforço mental se expressava em sua atenção propriamente dita. Seu esforço corporal se expressava em sua postura corporal, que estava diferente. Sentava-se inclinada para frente e havia posto seus óculos. Ela perguntou, então, ao professor se se ela entregasse aquele exercício ela poderia ganhar o visto. Ele lhe explicou, provavelmente porque aquele exercício já havia sido respondido coletivamente, que se ela fizesse o segundo exercício, que ele lhes passaria em seguida, e se fizesse o próximo exercício que ele passaria para casa e o trouxesse na próxima aula, ela ganharia ambos os vistos.

O professor então lhes passou o segundo exercício do dia. Era um exercício de probabilidade que envolvia os times de futebol do Paraná e isso rendeu diversas piadinhas futebolísticas entre os alunos. Enquanto o professor passava o exercício, a aluna chamada Nájela já tentava o responder em voz alta, impacientemente. Essa foi outra marca da diferença da interação da turma com a aula. Muitas deles estavam verdadeiramente engajados no

exercício. Outros continuavam sem se engajar, como Gabrielle, que mexia em seu celular e outro aluno cujo nome desconheço, que ouvia algo com seu fone, mas era muito menor o número dos que assim faziam. Renata interrompia o professor, tempestuosamente ou, quase em desespero, mas dessa vez, para perguntar algo sobre o exercício que ele explicava, dizendo que ela não entendia. Ele, divertindo-se, procurou acalmá-la: “Só um pouquinho, mulher!”. Ela se deteve e esperou. Mas logo essa espera a inquietou e ela levantou da carteira onde estava sentada, sentou-se numa carteira mais a frente, onde podia alcançar uma tomada para carregar seu celular. Desconcentrou-se mentalmente por um longo instante do restante da explicação que o professor dava a respeito daquele exercício para fazer isso, mas sua postura corporal não se perdeu de todo e ela parecia continuar a fazer um grande esforço para manter-se inclinada para frente e ereta, demonstrando, ao menos pelo corpo, que mantinha a atenção.

Nesse momento, o diretor Alexandre visitou a classe, para retomar com os alunos a questão do baralho e das punições decorrentes. Depois de lembrar o destino dos alunos que jogavam baralho durante as aulas, Alexandre alertou aos alunos que ali estavam: “Depois de suspensão é transferência. E depois da suspensão só volta para a escola com a presença dos pais”. E continuou: “Pô, curso noturno, cara barbado, e tem que voltar para a escola com os pais!”. Alguns alunos riram diante dessa afirmação indignada. “Não importa a hora, não pode jogo de azar na escola”, acrescentou Alexandre. “O professor está sacudo de falar! Escola não é para isso. Se você vem para isso, nem entra, fica lá fora!”. Um aluno acrescentou sua sugestão: “Fica no bar!” e Alexandre a reconheceu: “Isso!”. Alexandre, mudou um pouco de assunto. Acredito que ele aproveitou a oportunidade de perguntar se a turma tinha representantes de sala, já que a escolha dos representantes estava na ordem do dia, para amenizar um pouco a “bronca”. Tendo Alexandre perguntado a respeito dos representantes, o professor César o respondeu num tom que acredito que também foi deliberadamente escolhido para amenizar a “bronca” e reanimar os alunos com algum julgamento positivo, que agora a turma tinha representantes, que eles fizeram uma votação bem democrática, em que todos votaram. Alexandre reforçou o julgamento positivo: “Legal, parabéns!”. Explicou que os representantes estariam ali para ajudar e finalizou sua fala, referindo-se novamente ao assunto principal da conversa, que o trouxera ali: “Estamos conversados?”. Um único aluno, sentado ao fundo, respondeu, com um lânguido e um tanto irônico “sim”. O restante, permaneceu em silêncio. Alexandre respondeu “tá bom” e se retirou. Anotei para mim mesma que eu deveria reparar como estariam os alunos que foram suspensos ao voltarem às aulas, se comentariam a respeito, se reagiriam etc., e se esse processo de punição afetaria a turma de modo geral.

O professor passou para a turma rapidamente um exercício de probabilidade com moeda e iniciou a explicação do exercício também com pressa, provavelmente preocupado com o término da aula. Novo desespero então parecia acometer Renata, que exclamou não estar entendendo nada e fez o pedido para que fosse atendida individualmente pelo professor: “Professor, me explica?”. O professor respondeu-lhe que já explicaria e continuou sua explicação para a turma. Após alguns instantes, ela voltou a insistir: “Professor, me explica!”. Então, tendo terminado a explicação para a turma, o professor foi até Renata, cuja fisionomia mudou visivelmente com seu contentamento, e até surpresa, em ser atendida pelo professor. Depois de uma rápida explicação, só para ela, ela exclamou, talvez mais pela alegria de ter recebido essa atenção: “Ah! Entendi!”.

A intérprete de libras Marina complementou a explicação do professor, ela mesma demonstrando a William, com uma moeda de verdade, a probabilidade ali envolvida. Uns instantes atrás eu também reparei que Marina também traduzia a William tudo o que os *alunos* diziam, e não apenas o professor, de forma que durante toda a discussão ele provavelmente pôde acompanhar as respostas, mesmo que irônicas e atravessadas dos outros alunos ao que o professor dizia.

Antes que o professor tivesse tempo de apagar aquele exercício do quadro, a aluna Kethlin pediu que o professor lhes desse mais tempo para copiar. Ele respondeu que lhes daria sim e lhes deu mais tempo. Após alguns instantes em silêncio, esperando, o professor perguntou à turma: “Quem já terminou?”. Apenas um aluno respondeu que sim, mas pela visão dos alunos, o professor percebeu que praticamente todos já haviam terminado de copiar o exercício. Voltou-se para Kethlin: “Kethlin, já terminou?”. “Ainda não”, respondeu ela. O professor lhe perguntou: “Falta muito?”. “Falta”. “Então avisa quando terminar, estamos só esperando você”. Mas essa espera inquietou novamente Renata, que passou a insistir que o professor lhes passasse logo o exercício para a casa, que valeria o visto: “Vai professor! Tá demorando! Vai bater o sino!”. O professor, não se deixando inquietar e tendo se certificado que Kethlin terminava, iniciou o ditado do exercício (na verdade foram três), para que os alunos o escrevessem em seus cadernos.

“André tem duas bermudas”, começava o exercício. A aluna Gabrielle imediatamente exclamou: “da Quicksilver!”. Não obtendo uma afirmativa do professor, insistiu: “Fala que é da Quicksilver!” e alguns alunos reforçaram o pedido, divertindo-se. O professor, sem ceder, continuou o ditado: “... e quatro camisetas”. Outro aluno demandou: “Fala que é da Lacoste!”. Mas o professor continuou o enunciado e o fez em meio a outras exclamações, como a de Renata, que dizia que não estava entendendo nada do que o exercício pedia.

Kethlin pediu que o ditado fosse mais devagar. Isabella pediu para o professor pará-lo, pois sua caneta havia estragado. Eu não mais consegui acompanhar o enunciado dos exercícios em si, e não me lembro do segundo, tirando o fato de que apareciam “oito cavalos” nele. O importante é que, quando o professor ditou “oito cavalos”, Kethlin não perdeu a oportunidade provocar um amigo, num tom leve, de uma piada, utilizando e apropriando-se do que o professor havia dito: “oito Williams”. William respondeu “obrigada!”, irônico (outro William). Houve risos, não apenas nessa intervenção. Aliás, ficou-me claro que todas essas intervenções vindas dos alunos, apesar de poderem apresentar algum conteúdo mais pessoal, eram direcionadas ao conjunto dos alunos e inclusive ao professor, porque não eram veladas. Pelo contrário, eram ditas numa intensidade suficiente para todos as escutarem. Se, por um lado, isso mostra uma interrupção do discurso do professor, por outro mostra uma apropriação desse discurso e uma intervenção no mesmo por parte dos alunos que *não excluem* o professor. Na verdade, o incluíam. Acredito que isso pode ser considerado um efeito da cumplicidade que se alcançou entre professor e alunos durante aquela aula. Talvez isso se comprove pelo fato de que o professor em nenhum momento cortou as intervenções dos alunos (apesar de não as ter alimentado) nem as repreendeu.

Talvez o momento, muito próximo à saída dos alunos da escola, já pedisse mesmo mais descontração. A própria Marina havia relaxado, já que William não precisava de sua intermediação, pois copiava o exercício diretamente do caderno de Isabella. Marina havia então colocado seu próprio celular para carregar e mexia nele.

Terminado o ditado dos dois primeiros exercícios, perguntou aos alunos: “Como vocês vão resolver?”. Sua pergunta era mais retórica, pois sua intenção, como ficou claro depois, era alertar os alunos para a importância da interpretação dos exercícios e, não, para a resolução em si de cada um, em tão curto tempo. Mas Renata reagiu à sua pergunta de forma que eu mesma não pude conter o riso: “Pela graça de Deus!”. Ele passou a explicar que os exercícios se tratavam de variações com os mesmos números. A essa explicação, uma aluna, cujo nome não me recordo, que é amiga de Renata, respondeu: “Nossa, professor, que sacanagem!”.

O professor continuou impassível e passou ainda mais um exercício, envolvendo o lançamento de uma moeda. Quando ele falou “lança-se...”, um aluno completou: “Lança perfume?”. E o professor continuou: “...uma moeda”. Enfim, terminado o ditado, o professor falou para os alunos que já comessem a resolvê-los ali mesmo. Exclamou “valendo!” para motivá-los. Um aluno não gostou da ideia e suplicou que o professor já os liberasse para irem embora: “Libera nós!”. Alguns alunos adotaram a mesma postura de saída. Mas outros alunos, inclusive Renata, iniciaram a resolução do exercício. Renata pediu ajuda: “Professor,

me ajuda a fazer”. Ele a respondeu que já ajudaria. Outras alunas também lhe pediram ajuda. Antes de ir de carteira em carteira das alunas que lhe pediam ajuda, ele respondeu ao pedido de liberação dos alunos argumentando que os professores já liberavam os alunos todos os dias 10 minutos antes do horário oficial, que é 22h40, ou seja, liberavam os alunos às 22h30. Se algum professor passasse a liberá-los antes de 22h30 poderia haver consequências: “Se começa a liberar antes, 10h25, daqui a pouco baixa uma lei que só pode sair 10h40, aí lascou! Então não custa nada esperar 3 ou 4 minutos. Então começa a fazer aqui já!”.

Dito isso o professor passou a dar a atenção individual que as alunas haviam pedido. Na verdade, iniciou-se uma disputa pela atenção do professor. Enquanto o professor explicava para Renata, Nájela e outras alunas pediam “professor, vem aqui também!” e Renata o segurava: “Peraí, professor!”. Kethlin aproximou-se da carteira de Renata para aproveitar a mesma explicação e participou, com sua dúvida: “Peraí, por que é 7?”. Depois que o professor liberou os alunos para sair, a maioria da turma de fato saiu, mas ainda ficaram na sala algo entre 5 a 10 alunas, pedindo e ouvindo explicações e o professor ficou na sala atendendo suas dúvidas. O efeito disso também foi visível: cada aluna que saía da sala para ir embora não necessariamente o agradecia, mas lhe falava “boa noite!”, ou “tchau, professor, boa noite!” de maneira marcadamente atenciosa e carinhosa.

Uma reflexão importante de ser feita, com base nessa aula, é sobre a tensão ocasionada no trabalho coletivo pela “atenção individual” que muitos alunos cobram e sentem como uma necessidade. Não é possível transformar a aula num atendimento puramente individual de alunos, tampouco é possível atender a todos, mesmo que o peçam de vez em quando. No entanto, em alguns momentos, cortar essa demanda individual também torna impossível o andamento da aula. [Nota posterior: Ver também espaço, mobilidade dentro da sala de aula e identidade]. Eu fiquei na sala até a última aluna sair e acompanhei o professor à sala dos professores.

9.2 Notas de campo: visita à escola no dia 22 de outubro de 2018

Até o momento de realizar os grupos focais, eu pensava mais enfaticamente nas três sugestões de temas que recebi para a realização da conversa com os alunos e não sabia bem o que afinal de contas escolher. Um dos temas foi o que Francisco me sugeriu, sobre o Instituto ser ou não ser uma boa escola na visão dos alunos. Outro, foi o que César sugerira no semestre anterior, sobre as visões dos jovens sobre seu futuro, seus objetivos e o que fazer na escola de forma a alcançá-los. E, outro ainda, o que Belmira me sugerira na reunião que tivemos em outubro de 2018, sobre como os alunos se sentem na escola, o que eles consideram mais importante em sua experiência na escola.

O que eu decidi finalmente fazer, pensava eu, abarcaria um pouco dessas três questões, enfocando o sentido do trabalho escolar tal como visto pelos alunos. Eu havia colocado a questão do sentido comum do trabalho escolar (juntamente do logro dos objetivos do trabalho docente) no projeto de pesquisa e no relatório de qualificação. Eu entendia o sentido comum do trabalho escolar como fruto de uma relação professor-aluno influenciada pelos saberes mobilizados em sua construção. Mas até o momento não tinha investigado a visão dos alunos acerca desse sentido. Por isso, decidi fazer aos alunos do 2º ano, primeiro, as perguntas sobre sua idade, se trabalham e quais são seus planos para o futuro, indo ao encontro do que César sugerira, e, por fim, a mesma pergunta que Enzo havia colocado em sua atividade no final de 2017 – “O que estamos fazendo aqui?”. Para o 3º ano, decidi perguntar algo que também ia ao encontro do que César sugerira (até porque eu faria essa conversa numa de suas aulas, como ficou combinado): “Quais são seus planos para o futuro, ao terminar o 3º ano?”, ajuntando a essa, uma pergunta sobre qual foi a contribuição da escola para suas decisões, no que a escola ajudou, no que a escola não ajudou. Também pedi a eles uma última reflexão sobre outras contribuições da escola para suas vidas.

Primeiro, naquela noite, eu acompanharia as aulas de Francisco no 3º ano. Cheguei na escola um pouco atrasada e imaginei que Francisco já estivesse na sala, subi e, de fato, ele já estava com a turma, mas sua aula não havia começado. Pedi licença, entrei e me sentei no canto direito da sala, bem perto de um grupo de alunas, entre elas Flávia, de quem eu me lembrava bem.

Fiquei observando os outros alunos da sala por um tempo. Alguns alunos estavam dispersos na parte de trás da sala, quietos, mexendo em seus celulares. O grupo no qual estavam Larissa e José, no canto oposto ao qual sentei, travava uma conversa animada sobre

questões de vestibular. Acredito que eles estavam ansiosos com a aproximação de algumas provas, como a do ENEM. Eles comentavam justamente questões de filosofia, o que me chamou bastante a atenção, principalmente por seu envolvimento ao discutir Foucault e Kant. Consegui ouvi-los falando sobre a questão da disciplina para a manipulação em Foucault e a questão de assumir responsabilidade em Kant. Percebi a aluna haitiana, Michelle, chegar na sala, olhar tímida e indecididamente para as carteiras da frente, e, por fim, decidir-se por sentar-se atrás. Durante a chamada, o professor Francisco confirmou com a turma que a aluna Laidyane deixou a escola. Ainda pude perceber que haviam sido colados adesivos, muito acima, na parede, e também havia sido escrito com caneta grossa, também muito alto, o símbolo da campanha de Bolsonaro “B17”. Fiquei imaginando como teriam feito para conseguir alcançar e escrever ali.

O professor começou então a perguntar se os alunos tinham preparado o trabalho de apresentação. Isso causou grande alvoroço entre os alunos. Muitos deles perguntaram, incrédulos, do que que o professor estava falando. Outros começaram a perguntar entre si se algum colega tinha preparado o trabalho (“você trouxe o trabalho?”), ao que se respondia negativamente. Ao serem perguntados pelo professor se eles tinham feito o trabalho, vários alunos responderam que não e, um deles, cujo nome agora não me recordo, respondeu em tom sarcástico: “É melhor você fazer uma prova, professor”. Tratava-se de um trabalho em grupo que deveria ser preparado e apresentado para a turma. A avaliação seria feita totalmente em cima de sua parte falada. Os temas poderiam ser escolhidos entre os três que o professor escrevia, ou provavelmente reescrevia, no quadro: O Estado na Ditadura; O Estado na Redemocratização; O Estado nas Eleições 2018. Alguns alunos testaram a possibilidade de não falarem, de deixarem a apresentação para algum colega. O professor alertou que esses zerariam sua nota. Michelle levantou-se da carteira, parecendo nervosa com a ideia de ter de falar para a turma toda, e veio falar pessoalmente com o professor. Ela queria ser liberada da tarefa de apresentar e tentou convencê-lo. Ela dizia que não poderia fazer, que não conseguiria. Ele não cedeu, pediu a ela que apresentasse uma pequena parte que fosse, sugeriu que fizesse uma “cola” para ler. Ela desistiu de tentar convencer o professor a liberá-la da avaliação oral, voltou a se sentar, mas continuava parecendo nervosa.

Nesse meio tempo, outros alunos iam chegando à sala, como eu já havia percebido que acontecia, na primeira aula. Uma aluna, que depois descobri ter vindo da síria, que se chamava Tahani, chegou e sentou-se junto de Michelle. [Nota posterior: As duas se tornaram amigas muito próximas e sempre se sentavam juntas. Com isso, nunca mais vi Michelle sentando-se sozinha, como era de costume até o momento de minha última visita no 1º

semestre]. Tahani, ao contrário de Michelle, parecia se divertir com a ideia de ter de apresentar algo para a turma. Ela, de modo geral, olhava empaticamente e sem timidez para os outros colegas, para o professor e principalmente para Michell, sua nova amiga. Ela tentava, bem humoradamente, convencer Michelle a se apresentar. Perguntava-lhe, do modo como podia (ambas estavam aprendendo o português), por que não e qual era o problema. Michelle continuava parecendo não gostar nenhum pouco da ideia.

Aparentemente, apenas um grupo preparou sua apresentação, o grupo dos alunos que no início da aula falavam das questões de filosofia. O professor combinou com eles que logo se apresentariam, naquela aula mesmo. Fernanda lhe pediu tempo para que pudessem fazer um “ensaio geral”, já que, explicou ela, “a minha semana foi uma loucura, a de todo mundo! A gente só se encontrou agora”. O professor consentiu. Tentando convencer os outros alunos a se engajarem na atividade, o professor lhes disse que ainda tinham tempo de preparar sua apresentação, pesquisando o conteúdo da mesma no google, durante aquela primeira aula. Como eram aulas germinadas, eles poderiam se apresentar na segunda. Assim, alguns alunos começaram a juntar suas carteiras, para poderem fazer isso. Outros não se moveram. Michelle, apenas com muita resistência, foi com Tahani sentar-se junto a dois alunos, para que fizessem o trabalho juntos. As meninas que se sentavam perto de mim, algumas sentadas e outras em pé, começaram a procurar em seus celulares algo sobre a Redemocratização.

Enquanto a turma se encontrava assim, dois professores vieram bater à porta. Um deles, que eu não conhecia e não sei qual disciplina ministra, procurava por um aluno, mas ele não se encontrava na sala. O professor explicou que esse aluno perdeu a prova que havia sido dada na sexta-feira passada e ia fazê-la naquela noite, no primeiro horário. No entanto, o professor esperara por ele e ele não aparecera. Depois de ter se certificado que o aluno não estava ali, pensou consigo mesmo, em voz alta: “Ele vai ter que fazer na próxima segunda...”. Agradeceu a atenção de Francisco e foi embora. O outro professor que bateu à porta foi o de história. Ele queria saber se mais algum aluno da turma tinha feito o trabalho que ele pedira. Caso tivessem feito, podiam entregá-lo ainda naquela noite para ele, durante o intervalo. Fiquei surpresa com esse engajamento dos professores na procura pelos alunos e por seus trabalhos. Eles estavam se desdobrando para conseguirem ou que o aluno não perdesse uma prova, ou que as entregas do trabalho fossem feitas. Eles queriam intensamente, pensei, que, nesse fim de trimestre e de Ensino Médio, esses alunos pudessem ser aprovados em suas disciplinas.

A apresentação do primeiro grupo começou e ela era sobre o Estado na Ditadura. Os alunos foram falando, uma a um, sempre ajudados por um texto que eles traziam consigo. O aluno Lucas, que fazia parte desse grupo, chegou bem no meio da apresentação. Quando o viu

chegando, seu colega de grupo José exclamou “putz!”, por conta do atraso. Lucas não se juntou ao seu grupo, mas sentou-se numa carteira à frente, perto dali. O grupo continuou a apresentação e o professor a assistia, sentado em uma carteira próxima à minha, na maior parte do tempo sem interferir. Fazia apenas um ou outro adendo ao conteúdo. Depois que um dos alunos falou dos processos de censura e tortura perpetrados pelo Estado durante a ditadura, Gabriel, interferiu, dizendo que ia falar sobre o lado dos militares. Aquilo paralisou a apresentação por alguns instantes. O professor, querendo possibilitar sua continuidade, pediu a Gabriel que ele esperasse o término das falas em curso. Quando os alunos que estavam apresentando acabaram suas falas, o professor não se esqueceu de Gabriel, e disse-lhe para falar o que queria. Dessa vez, no entanto, Gabriel não quis falar. O professor insistiu, incentivando-o a falar e ele se negou novamente, veementemente. O professor, então, pediu que algum outro grupo fizesse sua apresentação. Eu fiquei admirada com a tranquilidade com que Francisco, impassível, inalterado, abarcou aquele aluno que, certamente, feria seus valores democráticos, oferecendo-lhe a palavra, num momento em que as eleições reavivavam conflitos em torno das visões sobre a ditadura.

O próximo grupo foi justamente o que Michelle e Tahani criaram com outros dois alunos. Ambas as alunas tiveram bastante dificuldade em falar, mas Michelle, especialmente. Ela se posicionou perto da mesa do professor e, com um lápis, ficou riscando a mesa do professor durante quase toda a apresentação de seu grupo. O restante dos alunos já dava mostras de impaciência com a tarefa de escuta apresentação, agitando-se. Vi uma cola voando pelos ares, não sei de onde ela partiu. Após essa apresentação, o professor ainda perguntou se mais um grupo apresentaria rapidamente. Alguns alunos, entre eles Wellington, disseram que não iam apresentar o trabalho e um outro aluno, pegou mochila e tudo e ia saindo da sala. O professor perguntou-lhe onde ia e ele explicou que era para “colocar uns bagulho pra jogar futebol depois”. O professor retrucou, dizendo que ele tinha de ficar na sala para ganhar presença. O aluno voltou atrás em seu plano, dizendo, provocativo, que então ia ficar na sala para carregar seu celular e colocou-o na tomada.

Um novo grupo começou a apresentar, dessa vez sobre a Redemocratização e a Constituição de 1988. Esse grupo estava com muitas dificuldades com o conteúdo da apresentação e a turma quase toda já não prestava mais atenção. Um dos alunos que apresentava chegou a amassar o papel de suas anotações e a jogar em um outro aluno, que conversava. Fazendo isso, exclamou: “Cala a boca que eu tô tentando apresentar aí!”. O professor interferiu, pedindo atenção. Esse grupo terminou muito rapidamente de falar e o professor fez diversos comentários para incrementar o conteúdo de sua apresentação. Depois

disso, passou a combinar com os grupos restantes as apresentações na aula seguinte. Os alunos da turma, ainda mais impacientes, dispersaram. As alunas que se sentavam atrás de mim e cujo tema de apresentação seria o mesmo da apresentação que acabara de ocorrer, também inquietas, decidiram perguntar ao professor o que deveriam dizer em suas apresentações. O professor lhes explicou, já um tanto impaciente, que, no que diz respeito àquele tema, elas deveriam atentar para duas perguntas básicas: “O que é redemocratização” e “O que é a constituição de 1988”. As alunas não gostaram da resposta, que lhes devolvia a pergunta, e Flávia xingou o professor, mas voltando-se à roda com suas amigas, sem que ele realmente a pudesse ouvir. Eu me senti afetada por tudo aquilo que ocorria na sala. Os alunos realmente ficaram muito nervosos com a tarefa de se apresentar uns para os outros e para o professor. Estando bem perto do grupo de alunas do qual Flávia participava, decidi perguntar a elas qual estava sendo sua dificuldade. Flávia respondeu, ainda muito braba e com indignação: “Ele não fala!”. Eu não me segurei e acabei perguntando a ela e suas amigas, que se sentaram para ficar mais perto de mim, se elas haviam achado em sua pesquisa algo a respeito da Constituição de 1988. Pela confusão com que me responderam, entendi que elas não sabiam o que era isso. Eu lhes perguntei então se elas sabiam o que era uma constituição. Elas responderam que não. Então eu comecei a lhes explicar o que era uma constituição. Essa foi a primeira vez em campo (houve ainda uma segunda, mais ao final do ano) em que eu acabei abandonando indevidamente o papel de pesquisadora e passei a explicar algum conteúdo de sociologia a algum aluno. Não sei bem o motivo. Acho que foi o misto do nervosismo extremo que também me acometeu a partir das reações dos alunos, e a saudade de intervir mesmo, como professora, junto das alunas, que me tomou em forma de um ímpeto irracional. Minha ação foi incentivada pela reação das alunas que demonstraram se encantar com minha atenção, acalmaram-se e me ouviram tão atentamente, que parecia que eu realmente lhes pudesse salvar de uma tragédia. Enfim, foi uma conexão forte que eu não pude cortar. Como a turma toda já se dispersara e conversava alto e o professor Francisco estava ocupado com outros alunos, acho que ele não se atentou muito para o fato de que eu intervi junto a essas alunas, nem se ofendeu com ele. Mas não tenho certeza disso, pois minha atenção estava voltada a elas. De qualquer modo, eu o mencionei a ele quando saímos da sala para me certificar disso e acho que sua reação não carregava constrangimento. Também senti que ele continuou a se relacionar comigo de forma tranquila e amigável. Mas precisava tomar cuidado com esses ímpetos.

O restante dos acontecimentos daquela noite me impediu de voltar a pensar em qualquer coisa relacionada àquela aula com o 3º ano. O 2º ano roubaria novamente todas as nossas atenções, bem como a atenção dos professores da escola e da equipe pedagógica.

[Nota posterior: é preciso ressaltar, no entanto, que essa situação na aula do 3º ano foi a primeira entre outras situações em que eu pude presenciar, nesse segundo semestre, que denotavam uma deterioração da relação do professor Francisco com alunos, não só do 3º ano, mas também do 2º. A minha percepção da deterioração da relação do professor Francisco com as turmas ocorreu de forma gradual, ao longo dos acompanhamentos nesse 2º semestre. Apenas posso reunir pistas que me indicam algo sobre ela. Ela não deixa de ser um fato importante].

A terceira aula do professor Francisco foi com o 1º ano, então eu não o acompanhei. Fui para a sala dos professores e fiquei por lá. Não tive a oportunidade de conversar com ninguém nesse ínterim, para além de rápidos cumprimentos. Quando chegou o intervalo e os professores foram chegando à sala dos professores, formou-se um alvoroço, que talvez só não tenha sido maior, porque não havia muitos professores ali. O que se comentava, principalmente pela pedagoga Carla, acompanhada atentamente por Francisco e Marina, era que, durante a aula de educação física do 2º ano, que acabara de ocorrer, alguns alunos que haviam chegado à escola atrasados depois de terem bebido álcool e ficado alterados, começaram a agredir outros alunos da turma e decorreu-se uma briga. A aula teria sido interrompida, a equipe pedagógica acionada e Carla teria ligado para as mães dos alunos. Os alunos teriam sido levados para casa, mas – e talvez isso impressionava Carla ainda mais – voltaram para a escola, provavelmente para levar a questão a cabo. Eu não consegui perguntar quem eram os alunos, pois eles conversavam rapidamente entre si. Francisco perguntou se a escola havia feito uma ocorrência. Não havia sido feita uma. Depois que Carla deixou a sala dos professores, Marina, demonstrando-se indignada, indagou Francisco: “Como que ele não tem ocorrência?”. Ambos, na verdade, estavam nervosos. Francisco exclamou: “Se ele ainda estiver sem ocorrência eu não vou dar aula!”. [Nota posterior: os professores falaram no singular porque, apesar de que mais alunos beberam e foram à aula de educação física, teve um aluno específico que iniciou a briga, cujo nome não peguei].

A aula seguinte do 2º ano era justamente a de sociologia. Na verdade, seriam duas aulas e eu e Francisco combinamos que eu faria a conversa com o 2º ano em algum momento, provavelmente na segunda aula. Francisco e Marina entabularam uma discussão acalorada sobre a não existência de uma ocorrência para aquele aluno. Para Francisco, a não existência de uma ocorrência impediria a transferência do aluno (que é a forma como a escola o

expulsa), o que, pelo que Francisco dizia, parecia ser para ele imprescindível. Ele argumentava, entretanto, que a necessidade de uma ocorrência para se poder transferir um aluno era um “burocratismo vazio”. Francisco defendia a autonomia da escola, para além dessas formalidades. Marina, por sua vez, defendeu a necessidade da existência da ocorrência, não pela burocracia, ela dizia não estar defendendo a burocracia, mas pela necessidade de se ter um registro, para poder se considerar que aquilo aconteceu. Eu fiquei em silêncio ouvindo-os. Eu não me sentia nervosa com o que tinha acontecido. A aula anterior, com o 3º ano, havia me deixado tão nervosa, que aquela briga entre os alunos não. Por algum motivo, me surpreendi. Em vez disso, eu me senti na necessidade de me apropriar daquele momento de alguma forma, estar de alma mais presente ali com Francisco e Marina e fazer algo que pudesse ter um resultado tranquilizante. Eu sugeri a Francisco que eu fizesse a conversa com os alunos imediatamente, na primeira aula. Eu me sentia confiante e tranquila para isso. Francisco aceitou e pareceu de fato tranquilizado, tanto que, terminado o intervalo, fomos os três para a sala de aula, já mais serenos. Eu é que tinha a responsabilidade nas mãos agora. De qualquer forma, o aluno do qual os professores estavam receosos, não estava mais na escola e eu estava curiosa para saber como o restante turma agiria e se comportaria depois desses acontecimentos.

Chegando na sala, eu nem sentei. Já fiquei a postos para iniciar a conversa. Francisco falou apenas rapidamente com os alunos, avisando-os que naquela aula eu faria com eles uma continuidade da pesquisa. Acho que ele realmente se sentiu aliviado de não precisar dar aula naquele momento. Eu me apresentei aos alunos novamente, colocando meu nome e contato na lousa. Expliquei a eles, pois a maioria não sabia, que essa seria uma terceira conversa a integrar a pesquisa que eu vinha fazendo na escola e lhes contei que tinham sido muito boas as primeiras conversas, que alguns deles deviam se lembrar. Falei qual foram os alunos que participaram da primeira conversa, um por um, lembrando-me de todos os seus nomes, o que foi um recurso importante para demonstrar envolvimento de minha parte e cativar-lhes a atenção. Disse-lhes novamente qual era o tema da pesquisa e, até o fim dessa apresentação, eles estavam concentrados e envolvidos. Na verdade, acho que, depois do que havia acontecido na aula de educação física – e certamente a polêmica estendeu-se durante todo o intervalo – a turma precisava de uma mudança de foco e um repouso do conflito. Aquela conversa teve um efeito de aliviar-lhes o stress. Talvez seja isso que os tornou abertos, envolvidos e até gratos pelo que fizemos juntos naquela noite.

Depois de me certificar de que eles topavam (sempre perguntava aos alunos se eles estavam de acordo antes de efetivamente começar), falei a eles as perguntas que deseja saber

deles. Primeiro, eu queria saber seus nomes e suas idades, então pedi a eles que me falassem isso sempre antes de começar a falar. Depois, disse-lhes que queria saber se eles trabalhavam no momento e quais era seus planos para o futuro. E, por fim, pedi a eles que refletissem sobre a pergunta que, expliquei, “um de vocês” formulou no ano passado. Não falei quem tinha sido, pois queria surpreendê-los, especialmente Miguel. Falei, em tom solene, que essa pergunta resumia perfeitamente a questão do sentido de estar aqui na escola. Quando pronunciei a pergunta “O que que estamos fazendo aqui?”, olhei significativamente para Miguel, que demonstrou emoção, pelos olhos, sem dizer nada. Não falei para a turma que havia sido ele que a formulou, achava que isso podia enviesar as respostas e queria esperar até o fim para lhes revelar isso. Foi curioso o efeito que utilizar sua pergunta causou em Miguel. Ele ficou extremamente atento durante toda a conversa, mas sem falar absolutamente nada, como se fosse função dele também a de observar e analisar seus colegas. Em determinado momento, seu envolvimento silencioso foi tanto, que ele se levantou, saiu do fundo da sala onde estava sentado e foi até perto da porta, à frente da sala, para poder observar dali o que falavam e como agiam os alunos. Senti-me satisfeita por proporcionar isso a ele.

Peguei meu caderno, explicando-lhes que precisaria tomar notas enquanto eles falavam, pois minha memória podia falhar depois. E perguntei se tinha alguém que gostaria de começar. Isabella imediatamente se voluntariou. Retomei com ela as perguntas. Isabella, então começou a falar.

Tem 17 anos e trabalha em um restaurante. Para o futuro? “A mesma coisa...”. Explicou melhor: esperava a mesma coisa que os próprios pais dela tinham planejado e sempre lhe diziam: estudar. Era o ciclo do ser humano. “A gente tem a infância, *vai para a escola*, depois fica adulto e depois morre” [Nota posterior: nenhuma referência à adolescência ou juventude, apenas à escola]. Nisso já estava imbuído um sentido de estar ali na escola. Pensei comigo mesma que Isabella tinha certamente se esforçado para dar uma resposta a ser considerada profunda, madura e distanciada. Mas sua resposta foi contestada pela aluna Nágela, que provavelmente não concordou com o tom de resignação. Pedi a Nágela que primeiro respondesse as primeiras questões. Ela tem 16 anos, trabalha numa empresa de engenharia, como assistente de administração. Ela então contestou a resposta de Isabella: “Não queremos o que os pais querem da gente, ter que se acostumar com isso!”. Percebi que essas primeiras falas acenderam diversos ímpetos e que muitos alunos queriam responder. Cauã tomou a palavra para si e eu permiti, mas pedi a ele que primeiro respondesse as primeiras questões.

Ele tem 18 anos e trabalha em uma confeitaria. Cauã começou a discursar sobre os valores que ele acreditava serem importantes para um bom convívio na escola. Certamente seu

discurso tinha a ver com a briga entre alunos que acabara de ocorrer. Segundo ele, o problema na escola era que cada um só pensava em si mesmo. “Cada um tem um passado e é muito difícil vir pra cá”, ou seja, para a escola, segundo ele. Cada um tem seus pensamentos, mas, o que não dá é vir e se fechar em si mesmo, cada grupinho na sua, sem conviver com os outros, se achando superior. Ele explicitou com exemplos da sala: “Aquele grupinho de lá não fala com o daqui...”. Cauã concluiu com o alerta endereçado para a turma: “Precisa crescer, amadurecer, porque a gente vem à escola para conviver!”.

Percebi que sua fala gerou novos ímpetos de respostas mas, dessa vez, eu pedi a eles que falassem na ordem em que estava sentados, eu os chamaria para isso, assim ficaria mais fácil permitir a fala de todos. Expliquei que seria possível falar mais de uma vez, caso todos os que gostariam de falar já o tivessem feito. [Nota posterior: Não foi uma boa ideia, perdi o timing de muitos ímpetos].

Vitória era a próxima, mas ela apenas respondeu às primeiras questões (17 anos, trabalha em uma loja de móveis) e não desejou emitir opinião, talvez por timidez. Bruno veio em seguida. Disse ter 18 anos e trabalhar como repositor num mercado. Ele entende a escola como um lugar onde nós nos preparamos para a vida, aprendendo a ter responsabilidades, fazendo as tarefas.

Pedro era o próximo e ele não quis falar. Eu insisti ainda um pouco, mas ele declinou. Eu lhe disse que caso ele quisesse falar depois, podia ficar à vontade para isso. Pedro estava de cara amarrada, parecia ansioso e preocupado. Depois entendi, em entrevista com Cauã, que ele foi o primeiro aluno alvo da briga. Ele devia estar muito envolvido com o que acabara de acontecer para se distanciar e refletir sobre os sentidos da escola. Gabriel, logo após, respondeu ter 18 anos e trabalhar numa loja de roupas. Mas, com um ar resistente, parecido com o de Pedro, seu amigo próximo, disse não saber a resposta sobre o que estamos fazendo na escola. Ele também esteve envolvido na briga. Não insisti, disse-lhe que estava tudo bem.

Lizi respondeu ter 16 anos e trabalhar como recepcionista. Segundo ela, hoje em dia muita gente tem acesso à escola o que virou quase uma obrigação, algo que se faz para atender às expectativas dos pais. “Eles querem que eu seja alguém na vida, advogada, médica...”. Ela explicou que quer ser alguém na vida, “não é que eu não vá fazer”, mas na escola tem muito desgaste. Ela estudou no Bom Jesus, colégio tradicional de elite em Curitiba. Segundo ela, lá teria uma ótima escolaridade, mas não aguentou nem dois anos. “Era um saco estudar, não consegui!”. “Tem gente que gosta...”. Ela reprovou e desistiu. Hoje em dia ela faz cursinho de manhã, trabalha à tarde e vem para a escola à noite. Lizi repetiu que não gosta de estudar, mas

disse que entende que é importante terminar, para fazer faculdade. Insistiu que quer ser alguém na vida, se sustentar.

Cauã não se conteve e lhe lançou a questão: “e você acha que vai ser alguém na vida só se você estudar? Mas antes disso, o que você precisa pra ser feliz?”.

Lizi respondeu de imediato à indagação de Alan: “Pra isso eu preciso de uma base, ter um espaço na sociedade! Aqui na escola eu tenho minhas amigas...”. Continuou, em tom de “bronca”, ou de retaliação à primeira provocação de Cauã à turma: “E para conviver na sala precisa ter ética, postura, respeito, tolerância, a pessoa precisa ser madura! Eu não vou destruir a escola porque eu não gosto de você!”.

Cauã retrucou que isso era contraditório, que as pessoas falam isso de forma hipócrita. A essa altura, Miguel já observava a turma à frente da sala, certamente comovido com a discussão. Pedro sentia-se inquieto, frequentemente se levantando e voltando a sentar.

Lizi não aceitou nova provocação e respondeu que o Cauã sempre briga, todos os segundos, com os professores, principalmente com a professora Silvana. Disse que ele não ouvia, não via o lado do professor. Hipócrita era cobrar algo do professor. Nicole entrou na conversa, ponderando que havia casos e casos de professores. Eu pedi a ela que me dissesse seu nome, idade, se trabalhava e onde. Isso quebrou seu raciocínio, que havia se beneficiado da espontaneidade. Ela então apenas respondeu que tem 17 anos e que trabalha como assistente de administração e rapidamente passou a palavra. Eu pedi que continuássemos na ordem e repeti que, depois, os alunos que já falaram poderiam falar novamente. [Nota posterior: novamente eu perpetrei a quebra da espontaneidade, repreendo-me]. Beatriz, que seria a próxima, também não quis falar. Apenas disse ter 17 anos e não trabalhar.

Em seguida, Gabrielle, que tem 17 anos e não trabalha, foi conciliadora. Disse que concordava com ambos Cauã e Lizi, pois, na verdade, tem os dois lados. “Tem o lado da hipocrisia e tem o lado de não pensar no outro”. Vitória, que já havia respondido às primeiras questões, mas não emitido opinião, decidiu enfatizar a limitação de professores: “Muitos professores”, segundo ela, “só veem o que os alunos não fazem e não o que os alunos fazem”.

Gabriel (outro Gabriel), que vinha em seguida, não disse sua idade e eu me esqueci de cobrar. Ele disse que trabalha durante o dia num telemarketing, mas não quis emitir opinião. Giovana era a próxima. Também se esqueceu de me falar a idade e eu me esqueci de cobrar. Ela trabalha no setor de marketing de uma faculdade. Segundo ela, o maior problema e que ela percebeu enquanto os outros falavam, era o individualismo. “No fundo, ninguém respeita ninguém aqui! Todo mundo fala, defende igualdade, mas ninguém faz trabalho com o William, por exemplo”.

William, sobre quem já escrevi em 2017 e em outros momentos, é o aluno surdo-mudo, que tem Marina como intérprete, em todas as aulas. Tudo o que os alunos iam falando durante a discussão, era prontamente traduzido a William por Marina. Foi Francisco quem abriu o espaço para que o próprio William respondesse à questão colocada por Giovana. Marina traduziu a sugestão a William, que concordou em falar. Esse foi, para mim, o momento mais bonito da conversa. Isso porque a curiosidade e o interesse dos alunos em ouvir e o silêncio que se fez foram sem precedentes. A turma praticamente segurou a respiração em expectativa. Fiquei pensando, depois, o quanto esse momento em que ouvimos William pode ter constituído uma oportunidade excepcional para a turma, uma experiência profunda de alteridade.

William, que ia sendo traduzido por Marina para a turma, concordou que muitos alunos não fazem trabalho com ele, mas disse alguns têm coragem de fazer. Ele, na verdade, não se importava com isso. Argumentou que cada um é cada um e que ele respeita. William se expressava com as mãos de forma tranquila e esse tom era transmitido por Marina à fala. Ouvir William por intermédio de Marina e vê-la traduzindo-o, numa simbiose comunicativa tão forte, uma expressão, no entanto, que nunca aparece enfatizada na sala, talvez tenha sido a impressão que baseou essa experiência de alteridade [Nota posterior: a ponte]. Para mim pelo menos o foi. Além disso, o conteúdo da fala de William talvez fosse o maior exemplo da maturidade da qual falavam os alunos, vinda, sem alarde, sem polêmica, sem lição, de alguém que talvez mais sentisse uma dificuldade em se relacionar com os outros na turma.

O efeito do silêncio ainda se manteve depois que William terminou de se colocar. As falas que se seguiram encontraram um clima muito maior de aceitação, sem as provocações que caracterizaram o início da conversa. Eu agradei pela participação de William e chamei o próximo aluno na ordem das carteiras, Luís, que não quis participar.

Saulo, que vinha depois, disse ter 18 anos e trabalhar numa livraria. Mas não quis emitir opinião. Chegou a vez de Beatriz. Ela disse ter 16 anos e não trabalhar. Beatriz argumentou que todos ali tinham experiências de vida muito diferentes. Por isso, ela não podia, mesmo que ela tentasse imaginar, afirmar que sabia pelo quê seus colegas passam, como as coisas funcionam para eles. Se ela o ousasse fazer, seria um egoísmo muito grande. “As experiências são muito diferentes”, enfatizou ela.

Lucas veio em seguida. Ele tem 17 anos e trabalha em uma empresa de prestação de serviços. Lucas disse que gostaria de ser melhor compreendido. “Eu só quero ficar de boa, não quero fazer nada [na escola]! Mas o professor quer que todo mundo faça, faça, e eu não quero! O professor briga comigo, mas eu tô quieto!”. Entendi que, para Lucas, o fato dele

“não atrapalhar”, deveria lhe conferir a liberdade de escolher como se portar na escola e sua escolha deveria ser respeitada. Ele não explicitou um professor específico e eu tomei sua fala como uma generalização feita no singular (“o professor”), mas talvez seja possível que ele tivesse uma situação específica em mente, sobre a qual eu perdi a oportunidade de perguntar. No entanto, a fala de Lucas, que é amigo próximo de Pedro, incentivou este a falar. Ele falou rápida e contundentemente, que faltava muita empatia para se entender o lado do outro. Mas ele não continuou falando, apesar do incentivo que lhe dei.

Passei a palavra para Felipe, que eu já conhecia do ano passado, e ele falou, com seu jeito tímido. Ele tem 17 anos e trabalha numa panificadora. Seu objetivo, segundo ele, é conseguir terminar o ensino médio e tentar alguma coisa mais para frente... Mas ele não sabia especificar bem o quê. Isabella ajuntou à fala hesitante de Felipe: “sobrevivendo...”. E Felipe concordou.

O próximo aluno, também Luís, disse ter 17 anos e trabalhar em uma loja de embalagens, mas não quis emitir opinião. Stéfanie, de 18 anos, e que trabalha no setor de RH de uma empresa de fornecimento [de quê?, não anotei mais nada], disse que se pergunta todos os dias o que ela está fazendo ali na escola... Segundo ela, a parte mais difícil de todas é “*simplesmente estar ali*, além de, com certeza, o convívio”.

Kelly, de 20 anos, babá, disse que é bem verdade que nem ela coloca em prática tudo que ela fala. E é claro que sempre vai ter interferência dos outros. Mas, ainda assim, segundo ela, “você está aqui para respeitar algumas regras e leis. No caso dos menores de idade, você está aqui por obrigação!”. Foi com essa afirmação categórica que a música tocou no fim da aula. Eu lamentei que o tempo tinha passado tão rápido e ainda pedi que falassem outros alunos que não tinham falado. Mas já não houve alunos voluntários. Muitos alunos da turma, que não participaram, não tiveram seus nomes, idades e ocupações registradas aqui, pois já não dava para sair anotando esses dados.

Antes de terminar a conversa, perguntei a Miguel se ele queria acrescentar algo. Ele respondeu que não, mas, tendo eu percebido sua comoção desde o início das falas, entendi que participação e sua apreciação daquela atividade de pesquisa haviam se dado de outra forma. Seu silêncio era significativo para mim. Então, como forma de conclusão, fiz questão de revelar à turma que a pergunta à qual eles haviam respondido foi formulada por Miguel e lhe agradei por sua importante contribuição. Enfatizei uma vez mais meus contatos no quadro e agradei a Francisco.

Dirigindo-me diretamente a Francisco, que havia se levantado e se acercado da mesa, expliquei-lhe que seria melhor se eu pudesse ir para casa depois da conversa, em vez de ficar

para acompanhar a última aula. Eram tantas informações e anotações que eu não conseguiria mais me concentrar. Ele concordou e, assim, despedi-me dele e da turma, acreditando que aquela conversa tinha permitido circular expressões, ideias e afetos, diminuindo as tensões e transformado os ânimos numa noite cujos dramas e conflitos haviam sido intensos.