

## O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus

*Claudemir Belintane\**

**RESUMO:** O presente trabalho enfoca a relação educativa no contexto da escola pública das periferias dos centros urbanos, procurando distinguir uma certa indisciplina e até mesmo um certo tipo de violência inerente ao próprio entrechoque civilizatório que o ato educativo, em geral, pressupõe, de outro tipo de violência social mais contundente, arredia à escolarização. O autor lança mão de duas experiências pessoais vividas em escolas distintas: uma escola da periferia da Grande São Paulo, onde a violência, no interior da escola, atinge níveis acima do tolerável, e uma outra escola, tradicional de classe média, na qual também ocorre um certo tipo de violência. Acrescenta ainda ao esquema comparativo algumas reflexões oriundas de um enfoque psicanalítico institucional, procurando demonstrar a conjunção de forças inconscientes na construção do pacto mínimo para o estabelecimento de relações educativas.

**Palavras-chave:** Escola, violência, indisciplina, pacto social, relação educativa

No mesmo dia em que escrevo este artigo, 19 de abril de 1998, os dois maiores jornais do país estampam em suas manchetes o(s) tema(s) violência e tráfico de droga na escola (*Folha de S. Paulo*: “Violência atinge 50% das escolas do país”; *O Estado de S. Paulo*: “Droga faz escola virar risco para estudantes”). No mesmo final de semana, em diversos telejornais, o tema é reiterado em pequenas notícias, rescaldo ainda do

---

\* Professor de Prática de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; ex-professor da rede pública e privada de São Paulo.

assassinato de uma professora em Jacareí, no dia 7/4/1998. Em todas as reportagens e notícias, tráfico (e consumo) de drogas e violência aparecem imbricados, sugerindo sempre que o primeiro é causa direta do segundo. Ainda no mesmo final de semana, o presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, está no Chile, no encontro das Nações Americanas, e uma das vitórias cantadas pelos países da América Latina é exatamente a emergência de duas prioridades na pauta do encontro: “a educação na América Latina” e o “combate ao tráfico de armamentos”, que supostamente alimenta o tráfico de drogas e a violência.

Bem! Preparado um cenário mínimo para a atualização do tema, tomo a liberdade de buscar duas experiências pessoais, num passado não muito distante (final dos anos 80). Pretendo, com tais experiências, balizar dois referenciais teóricos, duas possíveis saídas para a análise do tema: uma possível abordagem psíquica do fenômeno da violência no processo instituinte da relação educativa; uma busca da instituição escolar no contexto das condições econômicas e socioculturais. Ou seja, de imediato já se enuncia minha preocupação: distinguir uma possibilidade de violência e indisciplina intrínseca ao processo educativo, com a qual o educador, de antemão ciente, deve aprender a conviver e administrar, de uma outra violência que extrapola os limites da relação educativa e coloca em jogo a própria instituição escolar e suas potencialidades. Após apresentar as duas histórias e as reflexões que as mesmas me possibilitam, pretendo, na conclusão, recuperar o contexto hodierno das possibilidades mobilizatórias do tema. Vamos às histórias!

### Primeira história: “A escola do (quase que eu) morro”

Era aula de Língua Portuguesa, numa quinta série de uma escola pública de primeiro grau. A professora Soraya – recém-formada em letras na Universidade de São Paulo, recendendo à sintaxe e à morfologia, prenhe do estruturalismo lingüístico de Greimas e Pottier e ainda preparada para sacar a qualquer momento um formalista russo ou um grande nome das teorias literárias – pretende ensinar a seus alunos o período simples, a oração absoluta, a análise dos termos essenciais e integrantes da oração. Apesar de ser uma quinta série, há alunos de 15 e até de 17 anos. Um deles é o “Genião”, um Eugênio, cuja fama provém de sua coragem de interromper as aulas, desacatar as ordens, ameaçar professores, coordenadores e diretores. Foi ele o notável aluno que botou fogo

nos papéis da lata de lixo, transformando-a numa tocha e com ela nas mãos, rindo, desvairadamente, correu atrás de Soraya, fazendo resvalar línguas de fogo nas nádegas de nossa estreante. Não é preciso dizer que Soraya nunca mais apareceu na escola, sequer para reivindicar o “ponto” dos dez dias trabalhados.

Mas esse arrevesado Prometeu, o “Genião”, nessa escola, ainda é fraco, ainda é aluno, está dentro da escola, frequenta as aulas e tem até cadernos e livros. Com alguns professores, faz lições e até mesmo vai à lousa. Díficeis mesmo eram a Fininha e o Casé: ambos eram da escola e ambos, cada um a sua maneira, lideravam uma gangue do tipo faz-tudo – assalto a ônibus, a bares e padarias, tráfico de cocaína e fumo (o *crack* ainda não era popular, nessa época). Casé, quando chegava na escola, *quase* todos o temiam: porteiro, diretora, professores e alunos. O mesmo ocorria com Fininha, que era uma franzina garota de 15 anos, um verdadeiro marco do feminismo *underground*. *Quase* todos a tem: *idem, idem!* Fininha foi autora de uma proeza da qual se jactam, com muita frequência, todos os seus fãs, alunos da escola: prendeu todos os professores numa sala, liberou os alunos, teve uma conversa arrasadora com todos, ofendeu, gritou, deu um tiro no chão e após fazer com que todos abaixassem a cabeça e se ajoelhassem diante dela, liberou-os e decretou fim de expediente na escola. Casé não deixava por menos: administrava a justiça no pátio e nas salas de aula, cobrava pedágio nos banheiros, comerciava seu fumo dentro da escola à vista de todos e amedrontava professores com muita facilidade. Casé e Fininha não se casavam, nem se afinavam, antes se odeiavam e todos na escola não deviam tomar partido, deviam disfarçar. Ambos e suas respectivas gangues não atrapalhavam ainda mais a escola porque faltavam muito, estava sempre “em outras”, vinham para a escola de vez em quando para “um lazer” rápido, para assegurar a demonstração de poder, como fazem os cães quando mijam nos entornos para demarcar território. Assim figuravam heróicos, diante da estupidez parva dos eugeniões e dos alunos menores.

Mas, segundo alguns alunos e professores (que “não são loucos para se identificar!”), há justiça neste mundo: Fininha e Casé estão, ambos, bem mortos. Fininha foi capa do jornal *Notícias Populares*, reagiu à ordem de prisão, foi alvejada por algumas dezenas de balas. Casé apareceu morto no campinho do bairro – assassinado com requintes de crueldade: seu corpo foi dependurado na trave de futebol com um grosso arame farpado.

Para finalizar esse “isso” que parece não ter fim, resta abordar aqueles “quases” em itálico que deixei no parágrafo em que apresento nossos heróis. Eles eram temidos por *quase* todo mundo. Quem permite o uso desse *quase* destacado? Pois é! Inacreditável: o *caseiro* da escola! De fato, a escola não sofria assaltos, nem depredações, o uso da quadra nos finais de semana também era bem administrado. Esse caseiro, um rapaz de 35 anos, muito loquaz e articuladíssimo no bairro, “amigo” de Jânio (ainda estava vivo) e de Maluf – provava isso, mostrando fotos suas com os dois. Era ele quem “descolava” medalhas e troféus para os campeonatos no campinho, era ele quem conseguia o palco e *shows* gratuitos para o bairro, era amigo de policiais, de vereadores, dos bicheiros e até dos “pés-de-pato” – como aqueles, por exemplo, que eliminaram Casé. No cotidiano da escola, sobretudo no período noturno, o caseiro não interferia, seu limite era cuidar do patrimônio físico da escola, não se metia na “didática” nem tampouco na manutenção da ordem nos corredores – papel de inspetor de alunos (que nunca existiu). Entretanto, de vez em quando, nas emergências, era solicitado pela diretora para falar com alguma turma, para acalmar uma briga ou aconselhar algum desvairado; mas, só ia se fosse chamado e quando estava de bom humor. Nas reuniões de pais, era ele quem dialogava com os raros pais que apareciam – nesses momentos, por vezes, acabava “se metendo em didática”, pois complementava com garbo e elegância a fala dos professores mais acanhados, dos “mestres” mais assustadiços.

Só falta dizer, para encerrar essa primeira história, que eu trabalhei um ano nessa escola, substituindo a professora Soraya. Não consegui ensinar sintaxe nem pude fazer nada com a lingüística estrutural de Pottier e Greimas, tampouco consegui grandes coisas com os formalistas russos e os grandes da teoria literária. Mas, com alguns textos de cronistas brasileiros, de alguns poetas contemporâneos, com a música de Adoniran, de Zeca Pagodinho, de Raul Seixas e outros apelos, consegui trabalhar alguns conceitos de texto e textualidade, consegui dinamizar e valorizar a expressão de alguns alunos e obter alguns textos razoavelmente bem escritos. Quando deixei a escola, no final do ano, minha relação com boa parte do grupo era boa, a aula de Língua Portuguesa era reconhecida, por alguns alunos, como um valor, havia algumas esperanças, alguns desejos, algumas chamas acesas sobre o ato de ler e de produzir textos. Mesmo o Eugenião andou fazendo umas paráfrases de pagodes, andou exercitando a voz em leituras e recontos.

Por que eu deixei a escola? Em primeiro lugar, medo! Depois, pelo salário e por todos os outros sufocos cotidianos: agüentar o caseiro, o diretor omissivo, manter a sutileza ou o medo refinado, ininterruptamente, para não “queimar o filme” com os traficantes e bandidos cotidianos, silenciar diante das injustiças e dos triunfos sempre crescentes da bestialidade. Além de tudo isso, tenho consciência de que a prontidão, a cota de energia que a escola suga de um professor predisposto a fazer frente às situações é muito grande; o estresse, a sensação de impotência, a exposição aos riscos e outros reveses pesaram muito na decisão – permanecer na escola seria quase assumir uma posição religiosa, desejo de canonização ou purgação de onerosos passados. Isso talvez poderia ser um bom trabalho, penso, para as escolas confessionais, para os que pugnam por um vida sublime depois da morte.

Os outros, a maioria dos professores, ficaram lá – não tinham alternativas, as escolas mais bem situadas e as privadas não chegam para todo mundo e, além do mais, alguns já tinham desenvolvido seus mecanismos de proteção: “concomitar aula” (dar aula dobrada, em duas salas ao mesmo tempo) e rearranjar o horário para sair mais cedo (é uma forma de não ficar até as 22h:45, horário em que os ânimos na escola esquentam); fingir que as aulas estão sendo dadas normalmente; aceitar e até mesmo contar com a justiça do caseiro; encher a lousa de “matéria” para ver “se eles copiam e ficam em silêncio”; fazer vista grossa diante do tráfico e dos abusos dos marginais e ser compreensivo com eles, “afinal eles são produto do capitalismo selvagem” etc.

Chega! Vamos à segunda história, que é mais curta e aparentemente menos trágica!

### Segunda história: “A escola do padre”

Trata-se de uma dessas instituições confessionais, beneficentes, em que a piedade cristã consegue unir o útil ao agradável: oferecer educação tradicional à burguesia e, ao mesmo tempo, aumentar o patrimônio e o poder da santa ordem religiosa a que pertencem os padres. A escola é tradicional: mensalidade de mais de R\$ 500,00, uma lista de nomes famosos que por lá passaram; por incrível que pareça, com uma média de 40 alunos por sala nos colegiais; com valor hora-aula no topo da tabela do sindicato; com muitos inspetores de alunos, fortes e bem treina-

dos, nos corredores; com alunos perfilados em carteiras emendadas umas nas outras por peças de ferro fundido e parafusadas no assoalho (o que evita a indesejada mobilidade); alunos fortes e bem nutridos (muitos já apresentando uma certa obesidade), cujas nádegas sobejam nos assentos estreitos – com as pernas grossas abertas e os pés para fora porque não cabem debaixo da carteira (“antigamente, os adolescentes não eram tão grandes assim!”).

Nessa escola, a aula prossegue normalmente. De vez em quando uma ou outra indisciplina, um desacatozinho, que é prontamente punido pelo Padre Diretor e repellido pela família, que quer, antes de mais nada, ensino sério, “provação”, “ritual de passagem”, para que o filho saia dali pronto para as grandes universidades públicas.

No entanto, apesar desse “tudo bem”, vez por outra há caso de polícia na escola, com B.O. e tudo! É um ritual que já vem se consagrando ao longo dos últimos anos: os alunos do terceirão (3<sup>o</sup> colegial) marcam esse ano terminal, esse fim da “passagem”, com um vigoroso “quebra-quebra”. No dia azado, descem do último andar, como uma tribo de cossacos, com as camisas enrodilhadas à cabeça, desvairados, gritando obscenidades (mesmo diante das diversas imagens sacras que povoam os corredores!), atiram carteiras nos vitrôs, quebram lustres, queimam cadernos e livros, liberam os extintores e mangueiras de incêndios; tudo isso, diante das caras aparvalhadas dos inspetores que, apesar de serem muitos, não conseguem conter a multidão em fúria (por volta de 100 alunos, de “peso-médio” para cima). Esse “quebra-quebra” acaba em B.O., com a convocação urgente dos pais, soma dos prejuízos, advertências e suspensões – às vezes, uma ou outra expulsão para aqueles que têm antecedentes no prontuário. Os pais fecham um acordo final com os padres, fecham-se as contas, rateiam-se os prejuízos e todos partem felizes para a festa de formatura, que ocorre num bom *buffet* e que conta até com a presença de políticos importantes e personalidades da mídia.

Nessa “escola do padre” também trabalhei apenas um ano, mas pude notar algumas coisas interessantes, além de um “quebra-quebra”. Na escola não havia “ismos”: “construtivismo”, “sociointeracionismo”, “multiculturalismo” não tinham vez. O que só podia medrar ali era o denso conteúdo advindo dos livros, da cabeça do professor e aquele que os alunos traziam de casa (que não necessariamente precisaria ser respeitado). A regra era dar o máximo de conteúdo, não deixar aluno parado,

não deixá-los sem os pacotes diários de lições – “cabeça desocupada é oficina do demo!”. As pequenas querelas e rugas com alunos resolviam-se encaminhando-os aos inspetores de alunos, à pastoral da juventude, ao diretor, aos pais, aos psicólogos e, no caso do “quebra-quebra”, fazia-se o B.O. Nessa escola, a sintaxe, com todos os períodos simples e compostos, os verbos, as colocações pronominais, as escolas literárias em seqüência cronológica rigorosa e mais os temas de redação compunham o conteúdo de Língua Portuguesa. Os alunos davam conta de reproduzir nas provas, alguns com auxílio de “cola”, os conteúdos dados. O que ficava evidente era que meu ritual de docente encontrava prontas algumas condições para a sua execução; os alunos, funcionários, pais e professores desempenhavam bem seus papéis. Os poucos casos de dificuldades de aprendizagem ou de indisciplina muito marcada eram resolvidos por psicólogos especializados ou barrados pelo filtro da reprovação (lá só é possível reprovar apenas uma vez em cada série: com duas reprovações o renitente está convidado a deixar a escola). O único grande medo que por lá grassava era de seqüestro – na hora da entrada e da saída, a vigilância e os cuidados se redobravam. Traficantes e gangues? Nem no portão!

Também não consegui me adaptar a essa escola. Era frustrante não ter um projeto pedagógico com o qual minhas opiniões pudessem se confrontar, era mais frustrante ainda executar um ritual e um programa pronto, para os quais todas as minhas potencialidades como educador não eram necessárias nem pertinentes. Apesar do salário razoável e de estar assegurado e protegido contra os casés, fininhas e geniões, o desejo não quis afigurar-se em gozo. Não ter, lá na alma, o objeto da completude, do gozo, do encaixe perfeito das partes – é desandar sempre num querer-mais de prontidão, que não casa com o projeto da “escola do padre”, mais propenso ao êxtase, ao (ex)estático, à manutenção alegórica do eterno. Cumpre ir embora quem quer desassossego.

## Fim das histórias! Vamos às teorias

Há uma tentação, de imediato, de recortar a “escola do (quase que eu) morro” utilizando sociologia e política. Parece até que a situação não pede outra coisa, gangues, crise de autoridade, choques culturais, diferenças sociais, desemprego etc. Dar um tratamento ao indivíduo, às idiosincrasias, seria burguês demais, não?! A tentação é gritar por

políticas educacionais, pugnar por policiamento, por mais pão, por mais verbas etc. Já na “escola do padre”, para as rusgas, as dificuldades de aprendizagem, alguns desacertos de alguns jovens – antes da expulsão do paraíso –, cabe perfeitamente a psicologia e até mesmo uma certa clínica psicanalítica. É só uma questão de ajuste ou mesmo de averiguar como se pode meter um cubo dentro de um cilindro – quando se tem o direito de aparar arestas ou de diminuir o volume do cubo! É isso!

Na “(quase que eu) morro”, não há nem tem como haver (e a ver) a lógica do “Psi”. Ali, se ajustes vão ser feitos, serão entre os podres poderes. Afinal, a polícia está ou não está do lado da escola, defende ou não defende esse tipo de instituição? Os arredores da escola, o bairro, os morros, as periferias andam mesmo transbordando suas violências sobre a escola e sufocando as possibilidades de exercício “da didática” – vê-se isso, claramente, por exemplo, na atitude do loquaz caseiro que, com todas as suas amizades importantes, não quer se meter “em didática”. O danado prefere ficar só no patrimônio físico, é mais concreto, pragmaticamente falando, é mais útil: a administração da quadra esportiva, por exemplo, dá um *ibope* danado; o pátio da escola para *shows*, também! O patrimônio físico, diria o caseiro, vale, tem valor, é um valor! Já a “parte didática” não é um valor para esse *quero-já* iracundo e borbulhante que vem dessa gente. O que eles querem dessa nossa escola pública não cabe nas exíguas tetas dela, da escola, que, em suas inusitadas metamorfoses, transformou-se já em refeitório, em creche, em posto de vacinação de gente e de cães e gatos, local de abrigo a vítimas das enchentes, em centro de lazer nos finais de semana e, agora, segundo alguns, em posto de distribuição de drogas. O que vai se apagando cada vez mais é seu compromisso com “a didática”.

Na “escola do padre”, apesar do peso da tradição sobre os ombros dos alunos, há um pacto que se preserva, que se mantém no consuetudinário, por meio da inércia da cotidianidade – inércia essa cujo eco primário ainda ressona, ou seja, há um pacto de classe que referenda os valores que a escola põe para circular. Por mais que tudo seja velho, por mais que o discurso seja repetitivo, as aulas monótonas, por mais que se tenha que usar a autoridade diante das indisciplinas cotidianas, a *escola mantém sua pose, sua função, sua envergadura institucional*. Os alunos, mesmo os endiabrados, reconhecem, no discurso escolar, um certo direito à existência e à circulação. Podemos dizer que a indisciplina e sua repressão, ali, circunscrevem-se ao que é inerente às idiossincrasias, às neuroses, ao pacto edípico, ao referendar-se na lei do pai, na lei do outro, no simbólico, na



instituição. Na escola pública, em geral, sobretudo nessas encravadas nos morros e nas periferias, algo estremece não só o pacto e suas possibilidades, mas também o valor do próprio objeto do pacto. O par educar e ser educado, cuja matriz institucional começa na tessitura das dinâmicas parentais, parece enredado em outra lógica que extrapola a subversão comum do filho que luta para subverter o desejo ou o gozo paterno. Essa revolta normal resultante da dialética do processo civilizatório – quanto aos ajustes narcísicos entre o princípio do prazer e o princípio de realidade, entre o “eu ideal” e o “ideal do eu” (essas abstrações psíquicas que, de certo modo, podem nos ajudar a extrapolar a dicotomia indivíduo/sociedade) – parece apontar, em alguns casos, para além da cota de contenção mínima que o trabalho intelectual, o estudo e a escola exigem. O que vem imediatamente à baila é o famoso “Mal-estar na civilização”, texto que Freud (1988) fez cair como uma luva no período de entreguerras, em que a iminência de catástrofe se fazia sentir nos céus ocidentais e orientais – de onde podemos ainda sentir a seguinte aguilhoada:

Não é preciso dizer que uma civilização que deixa insatisfeito um número tão grande de seus participantes e os impulsiona à revolta não tem, nem merece, a perspectiva de uma existência duradoura. (p. 133)

A questão evoca também a releitura de Marcuse (1978), de sua obra *Eros e civilização*, da idéia de sobretaxa de repressão. Aplicando às nossas histórias, temos: na “escola do padre”, haverá a dinâmica da indisciplina diante do pacto escolar, das regras institucionais, ou seja, o jovem destilará seu ódio contra o processo civilizatório, exercitará alguns retornos da dinâmica edípica, visto que a metáfora paterna, o lugar da lei, oscilará sempre diante de possíveis novas substituições ou recontextualizações – já que a escola é o lugar da cultura formalizada, é extensão do desejo paterno, da lei. Assim sendo, a investida agressiva, às vezes violenta, contra a instituição e seu funcionamento será sempre uma possibilidade, é parte do próprio processo.

Na “escola do (quase que eu) morro”, há muitos fatores sociais e psíquicos que levam à exacerbação da investida agressiva. A sobretaxa, a mais-repressão de que fala Marcuse, é evidente nas camadas desprivilegiadas. As correlações entre pacto edípico e pacto social são muito incongruentes, o que a civilização e o Pai prometem em troca da

contenção dos instintos agressivos e dos esforços civilizatórios inscrevem-se na categoria do dolo, ou seja, não ganha força suficiente para sublimar em pactos culturais. Nesse contexto, podemos considerar o tráfico de drogas, por exemplo, como a ponta de um *iceberg* que esconde essa grande área em que se acumulam o rancor e a revolta das vítimas lesadas no pacto doloso.

Se é possível que vítimas de fome e de miséria assumam uma postura abúlica, inofensiva diante da realidade, é possível também que a carência de outros bens sociais – tais como moradia, condições de higiene e saúde, acesso a direitos, às condições dignas de trabalho e exercício da cidadania – seja suficiente para reunir as condições necessárias à emergência de significantes inconscientes, refratários ao pacto social, às regras que garantem as lutas institucionais. O tráfico e a delinquência permitem estruturações outras das relações de poder, abrem as portas para pactos mais bárbaros, mais propensos ao domínio de territórios e de grupos pelo uso da força bruta.

Muitas vezes, a escola pública funcionará como um centro para onde irão convergir, e no qual irão se chocar, os valores e as expectativas de cada grupo. A sobrecarga imposta a ela, esse desempenho das mil e uma utilidades, revela o quanto se sonega aos que vivem oblíquos, aos sem-teto, aos sem-emprego, aos sem-proteção-contras-enchentes, aos sem-fantasia, aos sem-reconhecimento etc. A sobretaxa de repressão e de sacrifício imposta pelo processo civilizatório, no contexto brasileiro dos grandes centros urbanos, onera demais o psiquismo, inviabiliza a dinâmica parental pacífica e a assunção da metáfora da lei, do código, porque os referenciais do simbólico, do grande Outro civilizatório, em virtude do excesso de mais-sangria, engendram as nervuras inconscientes das forças pré-edípicas, das forças do caos, das forças de *tanatos*. O processo erótico-civilizatório não consegue estabelecer-se em força desejante de *logos* já que o *logos* que se oferece também nada pode contra o desemprego, nem satisfaz às exigências mais imediatas necessárias a uma imagem especular que tenha o poder de afastar a obesidade do real e dar campo à sublimação do simbólico.

O sonho dos poderosos – e da classe média, portanto – da escola-contenção, da escola mágica que faz sublimar em *logos* todas as misérias e mazelas da pobre periferia, da escola que faz decrescer o número de seqüestradores e de traficantes, da instituição que reduz a violência ao nível do tolerável, que consiga conter as gangues, os

eugeniões, fininhas e casés e ainda, de quebra, consiga vacinar todas as crianças, velhos e cães das periferias, que consiga servir como abrigo para as vítimas das enchentes, que tenha seus caseiros oferecendo as dependências esportivas e culturais da escola para campeonatos e forrós – é um sonho que acresce ao pacto, ao funcionamento da instituição, a dinâmica da perversão. A escola “pau-para-toda-obra”, responsável ou irresponsável pelo sossego social, não pode cumprir missão tão complexa; essa mãe pervertida está assumindo uma estranha lei e uma dolorosa missão de um estranho falo, de um esquizo-Outro.

Na “escola do padre”, apesar da religião, o centro do processo, o eixo básico do pacto escolar, é o denso conteúdo tradicional, a moral religiosa, a ameaça da reprovação, a autoridade e o autoritarismo dos educadores correlacionados à autoridade e ao autoritarismo dos pais. A estrutura imaginária e simbólica que dá respaldo ao pacto e aos valores colocados em jogo pela instituição não chega a esgotar o real, a dar conta das inexplicáveis e arredias forças inconscientes, mas margeia com elas, estabelece com elas uma dialética – da qual a indisciplina é uma das possíveis válvulas de escape. É bem provável que “o quebra-quebra do terceiro” acabe funcionando como sintoma útil, como indício para a busca de uma pedagogia mais adaptada aos tempos e às emergências hodiernas, que os novos paradigmas, as novas tecnologias emergentes, novas dinâmicas construam novos pactos sobre os quais poderão reconfigurar a relação educativa. A evolução do capitalismo, a globalização, as novas tecnologias, as exigências dos novos mercados de trabalho não dispensam as escolas; ao contrário, solicitam-nas cada vez mais, enfatizando o valor da inteligência e das novas ciências a serviço do mercado. A educação vem sendo apontada por diversos indicadores e especialistas internacionais como um dos campos profissionais em expansão no mundo todo. O trabalho de um certo tipo de educador, do educador preparado para fazer frente às demandas do mercado, às novas tecnologias, está em crescente valorização.

Por outro lado, o educador da escola pública – em sua função polivalente, de amortecedor de choques sociais a psicólogo dos pobres – tem o valor de seu trabalho cada vez mais depreciado, chegando mesmo ao nível da impossibilidade de obter um mínimo razoável entre os demais salários (parece que é consenso para o governo e para a opinião pública que o salário garantido pelo “fundão”, trezentos e poucos reais, represente o grande avanço possível para a recomposição dos

salários da categoria em escala nacional). Nesse sentido, a cada dia o professor da escola pública da periferia está mais parecido com sua clientela, destituído do pacto social, sem-teto, sem-carro, sem-poder e sem-profissão – já que estará assumindo a profissão como “bico”, como alternativa ao desemprego –, e seu *logos* escolar – cada vez mais mingua-do e insignificante nas relações educativas – acaba figurando como um triste legado do grande logro a que foi submetido; sem força nenhuma, portanto, para assegurar qualquer pacto.

Assim sendo, reconstruir novos pactos para a instituição escolar pública, por mais que surjam novas técnicas e concepções educativas, somente será possível se outros pactos sociais vierem a ocorrer simultaneamente. Os pactos isolados com a comunidade, promovidos por diretores e professores zelosos e esforçados (lideranças ímpares) – por mais que sejam apontados como exemplos –, sempre têm seus dias contados já que a relação custo-benefício, tanto em termos econômicos como sociais ou psíquicos, em geral, não é compensadora. Com esse reforço do tráfico de drogas em virtude do desemprego estrutural e a escola configurando-se como mercado de reserva para o consumo, o embate com os traficantes e seus exércitos é inevitável.

Assim, configuramos, ao longo de nossa análise, duas escolas, duas possibilidades civilizatórias – uma conseguindo ainda manter seus níveis de disciplina e violência dentro do pacto institucional, contraposta a outra, cujo pacto encontra-se abalado, cujas resultantes das forças dos sujeitos instituintes parecem apontar para uma crise mais profunda, para uma possibilidade de a relação ser sustentada por novos e estranhos objetos, muito diferente dos tradicionais conteúdos e objetivos escolares.

Retornando agora às duas preocupações dos governantes da América Latina, o “controle de armas” e a “educação”, podemos nos atrever a ilações, no mínimo, interessantes. Na visão dos governantes, o “controle de armas” representa um passo importante no combate ao crime organizado, ao assalto a banco, ao seqüestro, ao domínio territorial do tráfico de drogas e do jogo do bicho e – por que não? – à guerra de guerrilhas. Esse macrocombate teria repercussões na porta da escola, no bairro pobre, nas periferias, pois diminuiria o poder “de Estado” que a marginália vem adquirindo, facilitando a ação da polícia e de outros agenciadores da ordem e da paz – entre eles, o trabalho do educador? O combate às armas enredaria mais diretamente em suas malhas a viabilidade da escola pública? Estariam os governos tomando consciência da inviabilidade da educação como tarefa solitária no

combate ao caos social? Nesse caso, o combate às armas e à violência estaria sendo considerado condição *sine qua non* ao funcionamento da escola pública?

Se as respostas forem afirmativas, estaríamos, então, diante de uma visão política que trata os deserdados e suas escolas como uma questão social bruta, em que arranjos nas partes certamente produziriam efeitos sobre o todo. Nesse sentido, estaria confirmado – mesmo na visão das políticas internacionais – o que dissemos para as duas escolas: para um tipo de escola, cabem a psicologia, a psicanálise e os acertos “civilizatórios” mais sutis incidindo sobre o indivíduo; para o outro tipo, a força dos controles mais primitivos, o controle do poder de fogo em primeiro lugar, seguindo o lema: pacificar para educar. E é óbvio que o governo estaria dando – sem ironias – um dos passos necessários. É realmente fundamental a contenção dos surtos delinqüenciais e policiais para que a escola restabeleça a *potencialidade de novos pactos*. Agora, para compreender os pactos e explorar suas potencialidades, é necessário mais do que a paz sorna e abúlica almejada pelo governo. É preciso que nossos modelos econômicos e – por que não? – civilizatórios incluam uma pauta social mais complexa, visto que a estruturação dos pactos institucionais não depende apenas de controles, mas de sutilezas outras, tais como o despertar do desejo, tanto por um certo resgate da dignidade social dos sujeitos que jogam o jogo pedagógico como pelo próprio objeto que se veicula no pacto.

Reconfigurando nossas comparações, retomemos a questão das *potencialidades de novos (e velhos) pactos no contexto contemporâneo*.

As rupturas delinqüenciais que rondam e turbilhonam a escola pública, que não a reconhecem como um veículo adequado de enlevação espiritual ou mesmo de ascensão social, parece que antevêem (consciente ou inconscientemente) um fosso intransponível entre a margem da sociedade – aquele estado que é colocado fora de todos os planos – e seu microcentro – para cujos habitantes são feitas as grandes possibilidades da escolaridade. Essa gente que habita essa margem sabe que o nosso futuro imediato vai permitir um certo ócio e que, possivelmente, o próprio governo e as classes mais altas providenciem para que não haja fome – todos poderão comer uma ração razoavelmente balanceada por nutricionistas. No entanto, poucos, um número insignificante de pessoas, ganham e ganharão importância no mundo do trabalho e do saber. Resumindo, parece que há no ar uma certa percepção do logro positivista quanto à felicidade

prometida pelo mundo do capital e da técnica; ouçamos Castoriadis (1992), a respeito dessa promessa:

Dizia-se que a duração do trabalho ia ser reduzida dramaticamente, e a sua natureza fundamentalmente transformada. Esperava-se que a automação e o tratamento eletrônico dos dados transformassem o velho labor industrial, repetitivo e alienante, num campo aberto à livre expressão da inventividade e da criatividade do trabalhador. (p. 14)

O desemprego estrutural e a falta de perspectiva penalizam de maneira crucial o jovem trabalhador emergente. Por um lado, ele sabe que as leis irão protegê-lo da exploração do trabalho, haverá, portanto, um certo ócio gratuito, escola com comida, com vacinas, um pouco de diversão e, quem sabe, até mesmo paz. Mas estará faltando o essencial, algum tipo de utopia, o sonho, a busca de uma certa dignidade. Mais uma vez, fala Castoriadis:

Em resumo, teoricamente, uma sociedade de tempo livre está ao nosso alcance – ao passo que uma sociedade que torna possível, para cada um de nós, um trabalho pessoal e criativo, parece tão distante como no século XIX. (1992, p. 15)

Paradoxalmente, logo agora que o Estado logrou um certo êxito em estender a escolarização a todos os segmentos sociais, parece quase impossível estender sonhos e utopias do mesmo calibre da “escola do padre” à escola pública. Na nossa comparação, a escola figura bem como necessidade absoluta para os que passam pela “escola do padre”, estava e ainda está adequada ao sonho dos pais, ao desejo dos filhos – mesmo que a esses desejos sejam acrescidas as indisciplinas possíveis, sobeja sempre, ao final, um esboço de futuro qualquer. Mesmo que esse futuro, esse desejo, não seja palpável no cotidiano da criança e do adolescente, uma *imago-mater* parece enredar-se entre a instituição escolar, a família e o Estado e dar sustentáculo aos mecanismos de funcionamento da justiça escolar e da assunção do valor e das utopias prometidas.

Todavia, na escola dada à periferia, os jovens parecem não reconhecer esses valores e caminhos de sonhos, parecem reivindicar algo

mais primitivo, o poder em si, retirar do professor, do diretor, dos funcionários esse “poder em si”, demonstrar a todo o momento que o “nosso real, nosso aqui e agora” é mais forte do que as promessas, do que a lei e a ética apregoadas pela escola. E esse poder – o governo sabe disso – é o poder do fogo, não do fogo na lata do lixo improvisado pelo Eugenião, mas do fogo das armas, de um fogo prometéico e primitivo, que desafia o pai, que inverte o modo civilizatório.

É a ascensão desses novos prometeus que a mídia, os empresários e o governo temem. É contra eles que o discurso de investimento na educação vem engrossando o caldo. Mais uma vez, a função do educador deverá substituir a do soldado, a do pacificador, portando nas mãos um poder fálico atrofiadíssimo (*O incrível exército de Brancaleoni*) já que, para o modelo civilizatório e o tipo de sociedade em que vivemos, socializar esperanças e utopias, trabalho e dignidade social, parece cada vez mais impossível.

Para finalizar, não pretendo deixar a impressão ao leitor de que estou apregoando um suvarinismo, daquele Suvarin, personagem do *Germinal* de Zola, que pretendia enterrar todos os mineiros com uma explosão para dos escombros ver germinar uma nova sociedade. O que chamo à atenção é que a escola, a educação, apesar de ter sido feita para atuar como substituto parental no modelo civilizatório, a nossa escola pública da periferia, com esse nosso professor fragilizado, não pode e não terá força para, sozinha, propor pactos com novos prometeus. Nesse sentido, é preciso que os deuses, a mídia, os empresários e a classe média, todos, se mobilizem e estendam mais do que comida e vagas escolares para os que, como disse o poeta Chico Lopes, “vivem oblíquos”.

#### **The fire power of the educational relationship as a target of new and old Prometheus**

*ABSTRACT: This paper focuses on the educational relations in the context of public schools in the poor suburbs of urban centers aiming to identify a certain indiscipline and even a certain kind of violence inherent to the civilizing clash itself that is assumed by the act of education in general, from another kind of social violence more incisive which is a resistant to formal education. The author uses two personal experiences from two different schools: one in the poor outlining areas of Great São Paulo, where violence in the school reaches unbearable levels, and another in a traditional*

*middle class school, where a certain kind of violence also occurs. The author also adds some reflections derived from a psychoanalytical focus on institutions to this comparative scheme attempting to show the conjunction of subconscious forces in the construction of a minimal pact for the establishment of educational relations.*

## **Bibliografia**

CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto III: O mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREUD, S. "Mal-estar na civilização". In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standart brasileira*. Rio de Janeiro, 1988.

MARCUSE, H. *Eros e civilização*. São Paulo: Zahar, 1978.