

Afetividade e gestão democrática na escola pública patrimonialista

Evson Malaquias de Moraes Santos – UFPE

RESUMO

Com base em nossos estudos sobre as significações da afetividade numa escola pública, chegamos à conclusão de que a afetividade não é apenas uma manifestação da subjetividade, mas uma significação imaginária social, suporte do compadrismo e clientelismo, estabelecida por dádiva, que possibilita a manutenção de hierarquias e submissão. Este imaginário social se desenvolve e se realiza numa sociedade patrimonial. Numa abordagem etnográfica, investigamos, por mais de 1 ano, uma escola pública que vivencia eleição direta para diretor há 12 anos. Além disso, tomamos as reuniões organizadas pela direção da escola como rituais. Observamos que o carinho, as palavras e os gestos gentis efetivados, no cotidiano, pelos membros da escola investigada, não ocorrem nas reuniões de deliberação. Ao contrário, são usadas palavras agressivas e não-estimulantes à participação, negando, assim, o caráter afetivo no cotidiano.

Palavras-chave: Escola pública. Afetividade. Democracia.

RESUMÉ

Sur notre études de les significations de l'affectivité das une école publique nous sommes arrivés à la conclusion que l'affectivité n'est pas seulement une manifestation de la subjectivité, mais une signification imaginaire sociale aliment du parrainage et du clientélisme concédée comme um

cadeau, qui permet de faire durer les hiérarchies et la soumission. Cet imaginaire social se développe et se réalise dans une société patrimoniale. Dans une approche ethnographique, nous avons fait nos recherches pendant plus d'une année dans une école publique qui élit son directeur depuis 12 ans. De plus, nous avons considéré les réunions organisées par la direction de l'école comme des rituels. Nous avons constaté que la tendresse, les mots et les gestes gentils des membres de cette même école, courants dans la vie quotidienne n'ont plus lieu dans les réunions de délibération. Au contraire, la parole y est agressive et n'encourage pas à la participation, ce qui dément, ainsi, l'affectivité manifestée habituellement.

Mots-clés: École publique. Affectivité. Démocratie.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa estudar as significações imaginárias sociais da afetividade (suporte do clientelismo e compadrismo). A gestão escolar se constitui desse imaginário e isso dificulta a implantação de uma escola “verdadeiramente” democrática. Ao tentar compreender a afetividade nas relações interpessoais e sua possível constituição como marca das relações hierarquizadoras e subservientes, esperamos desvendar aspectos não tratados pela literatura corrente.

Quando indicamos a afetividade como “suporte do clientelismo e compadrismo”, não estamos nos referindo às relações afetivas comuns entre seres humanos e tão importantes na profissão do educador. Estamos, sim, indicando a existência de um jogo sim-

bólico que implica a linguagem e a comunicação e que possibilita a existência de laços sociais fundados na dependência e submissão. Entendemos que esse jogo simbólico só se estabelece como rede social e como prática interpretativa. Essas significações imaginárias da afetividade são efetivadas por um sistema simbólico interpretativo, no qual o próprio autor deste artigo se insere como um intérprete (GEERTZ, 1989).

O sistema interpretativo, aqui adotado, assenta-se nos estudos do patrimonialismo patriarcal. O imaginário social da afetividade se desenvolve e se realiza numa sociedade que valoriza e hegemoniza símbolos de hierarquias, masculino e adulto (WEBER, 1999). As experiências de gestões escolares, mesmo as que se propõem democráticas e que adotam a eleição como forma de escolha, se *magmatizam* (CASTORIADIS, 1991) dessas significações patrimonialistas. Dessa forma, as significações imaginárias da personalidade, do “amigo” (este amigo pode ser corporação do trabalho ou econômica) predominam em detrimento das significações da cidadania moderna (fundada no individualismo). Podemos dizer que as significações patrimonialistas se constituem de um individualismo predatório (SANTOS, 1992), enquanto as significações da cidadania moderna se constituem de um individualismo egocêntrico. Ambas, cada uma a seu modo, menosprezam o bem público.

Nos estudos de gestão democrática e cidadania nas escolas públicas, alguns pesquisadores vêm ressaltando as práticas sociais fundadas no clientelismo, na hierarquia, nas relações de dependência e na invasão do privado sobre o público. Paro (1996, p.100) afirma que o clientelismo não deixou de existir e continua influenciando os rumos das escolas. Para ele, continua a “existir brechas para a penetração da influência do agente político na nomeação do diretor” e “as práticas clientelistas passaram a fazer parte também do interior da própria escola, quer no processo de eleição do diretor, quer durante o exercício de seu mandato”. A nosso ver, não há “brechas no interior da escola, pois elas vieram de fora”. O clientelismo e outras instituições são manifestações e formas de ser do imaginário patrimonial que realçam as implicações da afetividade na gestão.

Apesar de a literatura educacional tratar do assunto, os autores, em geral, não dão ênfase ao elemento fundamental que possibilita e efetiva a existência do clientelismo e do compadrismo: a afetividade social, que normalmente é paternalista e protecionista. Muitos cientistas sociais vêm dando suas contribuições sobre esse objeto nos estudos da sociedade. Autores como Leal (1986), Lewin (1993) Queiroz (1978), Faoro (1975), Freyre (1997) e Viana (1987), cada um a seu modo, contribuiu para que fossem entendidos os mecanismos de dominação política em determinados tempos históricos e regiões, os quais se utilizavam dos recursos de dependência econômico-patrimonial-afetiva e de parentesco. Pesquisadores em geral, sociólogos e historiadores têm apresentado essas significações na política, como uma atividade coronelista (LEAL, 1986), como um poder local (ROMÃO, 1992) e familiar (LEWIN, 1993) ou como manipulações populistas (WEFFORT, 1989; IANNI, 1989).

Já na literatura educacional, quer se trate de gestão democrática ou não e de relações de poder no cotidiano escolar, quando as questões da afetividade aparecem, possuem as seguintes características: a) não são objetos centrais; são apenas uma *constatação* (PARO, 1995; OLIVEIRA, 1996); b) denota *apreciação positiva* (CODO, 1999; VARGAS, 1993; SANTIAGO, 1996; ZASSO, 1996); e c) aparece de *forma negativa* (NEVES et al., 1987; BUENO, 1987).

Vitor Paro (1995, p.132) é um dos autores que trata a afetividade apenas como uma constatação. Em vários momentos de sua pesquisa, ele registra falas de mães, professoras e diretoras nas quais ressaltam os aspectos do acolhimento e da proteção. É o caso das seguintes falas retiradas de suas entrevistas: “Maria Alice [a diretora] é muito ‘bondosa’ e sente *pena* das famílias ‘carentes’” e “o Sr. Francisco, por exemplo, acha que no provimento de educação, a ‘escola é 10%, 90% é a casa’, dizendo textualmente que ‘a casa é a extensão da escola’” (PARO 1995, p.222). Já Decair Hora (1994, p.116) observa que a atividade profissional da diretora é percebida como uma *ajuda*. É o que podemos constatar na fala de uma das mães entrevistadas: “a gente vê que a diretora está interessada em

ajudar a gente. Ela está sempre à frente das coisas” ou no depoimento da professora: “a diretora consegue passar o entusiasmo dela para todos: professores, alunos, pais e funcionários. É isso que garante o nosso trabalho”. Oliveira (1996) também chama a atenção para a afetividade nas seguintes afirmações de pessoas da comunidade: “a diretora é legal”, “é muito bacana” e “ela é querida pela escola”.

No que diz respeito aos aspectos positivos do afeto na gestão, Santiago e Zasso (1996), assertivamente, associam gestão democrática com afetividade. Elas acreditam que a circulação de pessoas, de forma afetiva, nos vários ambientes da escola (na direção, na cozinha, etc.) é um indicador do grau de democracia na escola. Elas dizem:

O espaço físico da escola é utilizado por todos (...) sem limitações impostas por relações hierárquicas. Professores e alunos circulam pelas salas destinadas à direção, ou a outros serviços e setores, estabelecendo contato amigo e espontâneo, num espaço físico que não oferece barreiras de ‘guichês’ ou portas fechadas. (...) Na maioria das escolas que conhecemos, o refeitório é um lugar onde o autoritarismo se expressa de maneira muito evidente (...) [já na escola investigada por nós], embora seja um ambiente simples, é um lugar de encontro e diálogo em que crianças, professores e funcionários (merendeira, faxineira) conversam sobre questões informais enquanto se alimentam, demonstrando afetividade e tranqüilidade (SANTIAGO; ZASSO, 1996, p.186-7).

Codo (1999), em pesquisa cujo foco é a gestão democrática, chama a atenção para a importância do afeto nas relações de trabalho e na melhoria da escola. O mesmo autor critica o fordismo e o taylorismo, pois, ambos subjugam a dimensão humana nas organizações de trabalho. Nessa pesquisa, diversas professoras relatam seus imaginários de mães: “com os alunos sou do tipo ‘mãezona’”; “nas minhas relações com os alunos, me considero ‘galinha com meus ovos’”; “alguns alunos chegam a considerar-me ‘mãe’”; “a escola é como uma família”.

A imagem negativa da afetividade é expressa nos estudos sobre a formação de professoras. Mello (1987, p.70), por exemplo, observa em sua pesquisa que há

um estereótipo predominante no magistério de 1^a à 4^a série: “magistério como troca afetiva, identificada com a relação mulher/mãe com o(a)s filho(a)s, aos quais é preciso dar amor e carinho”. Esta “vocação” é criticada pela autora, pois a profissão de magistério deixa de ser uma atividade de sustento de vida para ser um “sacerdócio”, uma “doação”. Para a autora, a vocação tem um apelo místico, por ser inato, “que prevaleceria independentemente de qualquer interferência externa; ora conjugado à idéia de *missão* e *doação*”.

Já Neves et al. (1987) destacaram que as relações afetivas possibilitaram invasões nos espaços dos outros, como no caso de um funcionário que ficou interferindo, opinando constantemente na entrevista realizada com a diretora. “Esta atitude das pessoas na escola era observada também dentro das salas de aula, onde em todo momento pessoas entravam e saíam, interrompendo o andamento das aulas” (NEVES et al., 1987). Para elas, este “clima familiar” encontrado na escola visava “esconder as relações de desigualdades e segregação produzidas pelo instituído, promovendo assim o rebaixamento dos conflitos e, conseqüentemente, a captura das falas instituintes, discordantes e transformadoras”.

Tendo em vista estas questões, formulamos as seguintes indagações: Quais os sentidos inerentes às relações afetivas desenvolvidas entre os membros da comunidade escola pública? Qual a relação entre afetividade e hierarquia? Onde e como as relações afetivas se desenvolvem mais e “aceitam” sua efetivação?

Estudamos duas escolas públicas estaduais: uma delas vivencia eleição direta para diretor há 12 anos e a outra não, mas, por motivo de exposição, analisaremos, no corpo do texto, apenas a que viveu a eleição direta para diretor. Definimos que todos os membros da escola seriam alvo do estudo. Eles seriam observados nas interações entre si e nos ambientes que frequentavam. Esta escola tem 1.800 alunos, 08 funcionários administrativos, 51 professores e 05 técnicos. No momento da pesquisa (agosto de 1999 a setembro de 2000), oferecia apenas o 1^o Grau. A hipótese inicial era que na escola onde houvesse uma tradição

de eleição direta, esse imaginário patrimonialista fosse redefinido pelas práticas democráticas.

A escola que vivencia eleição direta se situa em um bairro de classe média, com saneamento e fica próxima a supermercado e via de carros e ônibus. Segundo dados da escola, os pais dos alunos estão envolvidos em atividades “braçais (pedreiros, eletricitas, lavadeiras, vigilantes, faxineiras, empregadas domésticas, etc.), profissões estas, que na maioria, não exigem escolarização específica” (Projeto Político Pedagógico, 2000). A escola já foi premiada pelo Estado de Pernambuco em parceria com o Governo Federal como melhor gestão do Estado. O seu quadro de “Recursos Humanos” é composto por: a) Direção: 1 (um) diretor, 1 (um) diretor adjunto e 1 (uma) secretária; b) Técnicos psicopedagogos: 1 (uma) coordenadora pedagógica e 1 (uma) psicóloga; c) Professores: 36 (trinta e seis); d) Coordenador de biblioteca: 2 (dois); e) Coordenador de central de tecnologia: 2 (dois); f) Agentes administrativos: 5 (cinco); g) Auxiliares de serviços gerais: 4 (quatro) e h) Cozinheiras: 2 (duas).

Recorremos à abordagem etnográfica, registrando-se os diversos locais das escolas, as relações interpessoais, os rituais de reuniões, comportamentos éticos dos professores frente a sua responsabilidade profissional, símbolos materiais e corporais nos diversos turnos existentes (manhã, tarde e noite), realizando-se, também, entrevistas com alguns dos segmentos da escola. Como destaca Marli André (1999), a etnografia complementa e dialoga com a entrevista. A etnografia exige observação participante (grau de interação), entrevista intensiva e análise de documentos (contextualizar o fenômeno e complementar as informações coletadas).

Para a exposição deste artigo, o dividimos em dois momentos: no primeiro, tratamos da afetividade e sua relação com o histórico-social. Apresentamos os elementos teórico-interpretativos, empíricos que possibilitam a compreensão dessas significações imaginárias sociais no cotidiano. No segundo momento, apresentamos descritiva e analiticamente as “negações” da afetividade nos rituais de reunião. São reuniões deliberativas, nas quais os participantes são tratados asperamente pela direção. Ou seja, justamente no

momento do exercício democrático da cidadania ativa, os membros da comunidade escolar são menos-prezados.

AFETIVIDADE E O HISTÓRICO-SOCIAL

Para analisar o *corpus*, tomamos o conceito de patrimonialismo, uma vez que acreditamos que a afetividade é um bem simbólico que situa as pessoas em seus lugares, seja pela hierarquia, pela dependência ou protecionismo¹. Patrimonialismo é uma “estrutura de dominação patriarcal”. A dominação patriarcal “vincula-se ao poder ‘santificador’ da tradição”. A administração patrimonial se preocupa com as necessidades puramente pessoais do senhor e está ligada aos dominados numa comunidade consensual (WEBER, 1999). O senhor patrimonial recorre à administração de cargos ou os retira como forma de controle sobre as lutas de poder em seu interior, “sendo a negociação cooptativa uma das soluções para a existência dos conflitos. As decisões administrativas são de ordem pessoal, ficando sob seu arbítrio o conteúdo e forma da decisão” (WEBER, 1999). No patrimonialismo, “as elites privilegiam a força do vínculo (afetivo, sanguíneo e nobiliárquico), que torna os processos de regulação políticos frouxos e arbitrários (na medida em que os humores dos poderosos podem tradicionalmente sempre subverter as regras políticas vigentes)” (MARTINS, 1999, p. 238). Ele advoga que a política patrimonialista “busca a fusão de interesses a partir da eliminação de conflitos institucionalizados”.

Compreendemos que essas intimidades, invasões de espaços e afetividades não são apenas “falta” de educação, barbarismos e “bondade”, ou seja, aspectos positivos e/ou negativos simplesmente, mas significações imaginárias sociais de protecionismo hierarquizado que não estabelecem limites nas rela-

¹ Este protecionismo se materializa na falta de assiduidade: das 588 faltas dos professores, num período de 6 meses, 246 faltas não são justificadas. Dessas, apenas 20 não foram abonadas. Entre as justificativas dadas está a do dia de aniversário. (Fonte: Livro de Ponto e Mapa de Envios de Faltas da escola que vivencia eleição direta)

ções sociais sancionadas simbolicamente por uma comunidade dada. Por isso, as representações dos diretores sobre os alunos são de que eles sejam apenas colaboradores da direção e isto é muito mais forte na escola que não vivencia a eleição direta². Por exemplo, os alunos, comumente, se dirigem à diretora como mãe que bota ordem. Algumas alunas apresentaram o poder da escola na personalidade da diretora. Eis dois depoimentos de alunas: “ela combatia a maconha, os bonés e o uso de camisetas” e “a diretora não permite nem homem entrando de camiseta nem de chapéu, porque chapéu bota maconha”. Os professores, nas reuniões, por sua vez, apenas aprovavam o que a diretora falava. Segundo um deles, “ela fala e os professores apenas aprovam”. Quando indagada se os alunos participavam da reunião, a diretora menosprezou e não defendeu a participação dos alunos, pois eles iriam “permitir tudo na escola”.

Não se pode pensar a subjetividade como um cabide “no qual são pendurados afetos, intenções, relações e significações diferentes, cada uma das quais tem uma existência independente e que, todas juntas, deixam intacto seu ‘suporte’ comum” (CASTORDIADIS, 1991, p. 357). O afeto será visto aqui, como já dissemos, como uma instituição imaginária social (o que importa o instituinte e instituído) e não apenas como uma manifestação individual da subjetividade humana (as manifestações serão aceitas publicamente ou não, dependendo dos códigos simbólicos compartilhados por uma coletividade), pois, ao mes-

mo tempo em que essas professoras dão beijos nas cabeças dos alunos e os chamam no diminutivo carinhosamente em seu cotidiano, educam para a submissão, humilhação, muitas vezes, e pautam-se em fortes preconceitos sociais, raciais e sexuais. A convivência harmoniosa entre afetividade (da invasão) e autoritarismo/exclusão é complementar e suporte para as práticas clientelistas³ que estão ligadas à hierarquia, submissão e passividade, características da nossa cidadania.

Essas interações afetivas (ajudas, solidariedades) desenvolvidas na escola pública estudada poderiam criar a ilusão de que as relações se constituíam democraticamente, como, talvez, as pesquisadoras Santiago e Zasso (1996) pensam ter encontrado em sua pesquisa. As afetividades estão assentadas em práticas conservadoras (tanto pela direção como pela prática das professoras e técnicas) que estimulam apenas a solidariedade braçal (pais e alunos) do aluno colaborador, do aluno bem comportado, como já destacaram vários pesquisadores⁴.

Em nossa observação etnográfica, ficam evidentes as solidariedades estimuladas pela direção. Determinadas “ajudas” são feitas somente por mulheres, como varrer o chão e ser recepcionista. Certo dia encontrou-se uma professora varrendo a ante-sala. Na 5ª série, havia uns 4 (quatro) alunos, um correndo atrás do outro, desorganizando a sala de aula, enquanto uma menina estava varrendo a sala. Um aluno ajudava a professora a sair da sala de aula carregando seus materiais de trabalho. Em outro dia, uma aluna ajudava a

² Em nossa pesquisa, numa entrevista com o assessor e o adjunto do diretor, o último expressou bem sua visão de aluno colaborador, quando comentava sobre alunos de difíceis comportamentos, que mudaram em consequência da “pedagogia da conversa” adotada pela direção. Dizia ele que um dos alunos “era um garoto insuportável” e ele “já melhorou 100%”. Já está freqüentando aula, nos ajuda, inclusive aqui, na secretaria”. Para este assessor, uma qualidade positiva do presidente do grêmio estudantil é que “ele nos ajuda aqui (...) é uma pessoa indispensável”, é um “abnegado” e “não recebe nenhum tostão aqui”. Quando as professoras faltavam para fazer capacitação, “deixavam deveres, e esse pessoal do grêmio é que vinha aqui nos ajudar, ministrava essa aula, deixada pela professora”. Ele, mais adiante, reforçou seu imaginário social da cidadania colaboracionista ao destacar as qualidades dos membros do grêmio estudantil: “são verdadeiros alunos colaboradores”.

³ Ribeiro (2000), analisando as questões da democracia na sociedade brasileira, observa que o afeto é mais bem utilizado por aqueles “que não têm compromisso com este rol de valores, positivos e civilizados”. E ele se indaga: “como construir um afeto forte que seja democrático?”. Segundo este autor, o Brasil é marcado por um imaginário muito religioso que “tem a ver com valores como a verdade, a bondade, a generosidade”.

⁴ Calaça (1993) observou em sua pesquisa que os alunos são classificados pelos professores como “bons” e “maus”. O “bom” aluno comumente é discreto, sensato, estuda e tem bom rendimento, é atento e disciplinado, veste-se bem”; já o “mau” aluno traz “na fala, na aparência e nas atitudes a marca de qualidades contrárias àquelas exibidas pelos primeiros” (Calaça, 1993, p.136). Hora (1994) observou que havia recusa por parte dos professores em

servir a merenda no pátio em seu horário de aula. Um outro aluno ajudava a recolher os pratos. Numa entrevista com alunas da 5ª série, a diretora entrou abruptamente na sala de aula e perguntou para as meninas: “Estudo em grupo”? As meninas responderam: “É, está fazendo pergunta e respondendo”. Ela indagou novamente: “Quem é que vai ficar pra limpar?”. As alunas responderam: “A gente fica”. O pesquisador insinua que a diretora estava aproveitando a presença delas para trabalharem e uma delas respondeu que “cada dia fica uma pessoa pra arrumar a sala”, e outra complementou dizendo: “a gente gosta de limpar porque gosta de ver a escola limpa, né?”. Em outro momento, no cadastramento de matrícula, a direção da escola convidou apenas as alunas para ajudarem no cadastramento.

No que se refere à cidadania, interpreta-se aqui que há uma *troca (uma dádiva instrumental)* entre o patriarca e o alunado: reconhecimento afetivo, carinhoso por parte dos seus dirigentes e retribuição por parte do estudante, assumindo este o seu papel: ser aluno *colaborador*. A cidadania é cultuada e valorizada como uma instituição da harmonia e da colaboração por parte do alunado. Portanto, tratar da afetividade no cotidiano, em nossa perspectiva, é reconhecer que ela expressa uma significação patrimonial: antipública, hierarquizada, masculina e antidemocrática.

possibilitar a participação da comunidade. A prática colegiada foi rejeitada por parte dos professores, pois “sentiam a participação da comunidade como ‘ameaça’ a sua autoridade de professor”. Já Tura (2000) observou que os alunos só são levados em consideração se eles cumprirem as determinações pedagógicas e administrativas. Seriam vistos como bons alunos aqueles que “não atrapalhassem a aula”, “entregassem em dia as tarefas exigidas pelo professor” e “respondessem às perguntas”. No regimento da escola, havia assinalados 10 direitos, enquanto os deveres atingiam 17, sendo estes, também, mais detalhados que os direitos. Silva (1989) destaca, quanto à participação dos pais na escola, eles serão bem vistos se forem “colaboradores” e “não contestadores”. Em outra escola investigada por ele, os alunos são percebidos apenas como “colaboradores”. Ele nota que os próprios alunos se recusam a ser partes importantes na gestão escolar, isto porque eles acreditam que “não deveriam participar”, comenta um dos alunos, “pois a escola tem a diretora que fez faculdade, que deve saber comandar” (Silva, 1989, p. 245).

Podemos afirmar que a cidadania nas escolas é cultuada apenas para a “socialização” por parte dos alunos e professores. Afirmamos “socialização” porque, como observou Carvalho (1990) em seu estudo sobre a cidadania na fundação da República brasileira, os brasileiros, naquela época, eram “socializáveis” (capacidade de fazer amigos) e não solidários (consciência política e ideológica). Na escola estudada, percebemos que isso é estimulado, a partir de ajudas pessoais e do afeto. A paz e a harmonia na escola são incentivadas de diversas formas: com cartazes⁵, relações interpessoais⁶, reuniões e festas⁷. Nos momentos de reuniões deliberativas, que digam respeito à ordem e à autoridade, as relações afetivas são sublimadas ou suprimidas.

Certamente, o “afeto social” é o alimento de nossa cidadania: relação de dependência, personalizada, mas amável, gentil, cordial e alegre. Sem dú-

⁵ Uma das formas de expressão e manifestação de culto à ordem é através dos cartazes, a forma de se comportar na escola ou valorizando condutas respeitadas aos funcionários e professores. Não há cartazes dizendo como devem se comportar a diretora, professores e os funcionários. Um cartaz feito por alunos na sala de aula, certamente coordenado por um professor, *dita* como deve ser um aluno: “não brigar”, “fazer as tarefas”, “ser educado”, “saber ouvir e esperar pra falar”, “respeitar todos”, “passar em todas as provas”, “não destruir cadeiras e portas” e “participar e questionar as matérias”. Há um outro cartaz que expõe um “contrato didático” (3ª série) que os alunos precisam fazer: “Não vamos perder tempo, estudar com entusiasmo, respeitar um ao outro, fazer as tarefas, não brigar no intervalo, estudar os assuntos dados, manter a sala sempre limpa, vamos defender a nossa turma, ser alegre e saudável, participar das festas, ter recreio após a merenda, não aceitar gentilezas de pessoas estranhas, conservar material escolar”. Um outro cartaz dizia: “Respeitem os funcionários da sua escola. 5ª C manhã”.

⁶ Como ilustração da afetividade, um jovem queria receber uma ficha para pegar a comida que estava sendo distribuída no portão lateral. A secretária negou muito gentilmente: “*Meu amor*, não vai não, só um adulto pode pegar”. Em outra situação, um jovem queria informações sobre a conclusão do cadastramento de matrícula e a funcionária, muito gentilmente, responde ao solicitante: “Ah, o resultado, *meu amor*, só no dia 20”. Um certo dia, a educadora de apoio, ao se dirigir para a porta de grade da ante-sala, e ao identificar quem estava chegando, riu, balançou a cabeça negativamente e disse: “Já vai *meu bem*”. A senhora entrou e ela colocou a mão sobre o seu ombro quase abraçando-a.

⁷ Esta escola (que vivencia 12 anos de eleição direta) desenvolve várias atividades festivas e comunitárias: dia das crianças, dia das mães, São João, Dia da Independência, Páscoa, Natal e Fim de Ano. Além de atividades esportivas e de Feira de Ciências.

vida expressa o que Holanda (1994, p.107), na década de 30, caracterizou como o homem cordial: “lha-neza no trato, hospitalidade e a generosidade”. Mas não se iluda, afirma o autor: “seria engano supor que essas virtudes possam significar ‘boas maneiras’, civilidade. São antes de tudo expressões legítimas de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante”.

AFETIVIDADE E GESTÃO EDUCACIONAL

Se as representações sociais que prevalecem no cotidiano são a da solidariedade, da ajuda, da hierarquia, de pai, de mãe e protecionismo, veremos, agora, que elas são sufocadas para que o poder possa ser exercitado sem barreiras, sem obstáculos. Os rituais de reuniões são onde a máscara de afetividade é deixada de lado, e o poder se apresenta com sua própria face – pelo menos nas reuniões de caráter deliberativo. Assim, podemos dizer que há vários tipos de rituais: aqueles que têm o caráter de confraternização social (festas de final de ano, dia das mães, São João etc.) confraternização educacional (feira de conhecimento, competições esportivas), político-técnico (reunião com especialistas) e o político-administrativo (reunião da direção com professores, alunos e funcionários). Destes rituais, a afetividade é deixada de lado, pelo menos em boa parte da reunião, para se impor a política que a direção acredita que seja a melhor para a escola. Já os outros rituais fortalecem, em muito, a coesão organizacional e o espírito de comunidade: as solidariedades, o carinho, a atenção, a comunicação mais livre se realiza. Mas, para efeito deste artigo, apresentaremos apenas, os rituais de reuniões da direção com a comunidade escolar.

Entenda-se aqui, genérica e introdutoriamente, rito (RIVIÈRE, 1997) como processo de comportamento mais ou menos repetitivo que desenvolve uma carga emocional nos seus participantes e lembra ao indivíduo que ele faz parte de uma comunidade, possibilitando a coesão social - todo rito implica os valores de uma sociedade dada.

Antes de qualquer coisa é bom frisar que falar de rito é falar de ordem, pois sua etimologia significa ordem. Ritus: ordem prescrita (grego); a raiz *ar* de-

riva do indo-europeu védico (*rta*, *arta*) e remete à ordem do cosmo (RIVIÈRE, 1997). Por estar ligado à ordem, o rito pode ser de conversão ou de inversão. O primeiro se refere a “transcender a desordem ou dedicar um fiel aos poderes sagrados”. O segundo destaca, de fato, o abalo, um novo sentido ao instituído. Para o autor,

os ritos devem ser sempre considerados como conjunto de condutas individuais ou coletivas, relativamente codificadas, com um suporte corporal (verbal, gestual ou corporal), com caráter mais ou menos repetitivo e forte carga simbólica para seus atores e, habitualmente, para suas testemunhas, baseadas em uma adesão mental, eventualmente não conscientizada, a valores relativos, a escolhas sociais julgadas importantes e cuja eficácia esperada não depende de uma lógica puramente empírica que se esgotaria na instrumentalidade técnica do elo causa-efeito (RIVIÈRE, 1997, p.30).

Rivière (1997) relembra que o rito, para Durkheim, tinha a função de unificar os membros de uma sociedade e que os seus membros estavam presos a normas coletivas. Valorizando a dimensão cultural, o rito se dessacralizava. Na sua funcionalidade, o rito possibilita uma pedagogia de integração cultural, como sinal de reconhecimento interno de um grupo e inversão temporária de comportamentos (como o carnaval).

Os ritos assumem máscaras simbólicas - o que implica a teatralização e, parcialmente, a mentira. Mas observa-se, também, que o rito, enquanto “conjunto simbólico de comportamentos repetidos”, fornece uma segurança à incerteza, à insegurança social e a um momento de crise, possibilitando uma integração social. O rito, nesse caso, é um *drama* que busca solução para uma crise, mas um drama entre o instituído e instituinte, afirma C. Rivière (1997). O rito tem que seguir regras, da mesma forma que a representação teatral: uma tensão entre a realidade e a ficção. Turner busca valorizar a oscilação da tradução rígida e repetitiva e os elementos improvisados e variáveis do rito pela criatividade do social.

A estrutura do rito não está composta harmonicamente e ajustada - ela incorpora o para-

doxo e o conflito, como foi exposto anteriormente. Além disso, a atividade do rito pode passar por “derapagens” advindas dos contra poderes, dando novo sentido ao ritual (RIVIÈRE, 1997). Quanto ao lado do inesperado, segundo o autor, deve-se levar em conta, para a não redução do rito ao funcional - por ações intencionais de um, pela pausa no rito (tomar um café), impacto de elemento afetivo (fadiga) etc. “A ordem de um não é a ordem dos outros”, incisamente alerta Claude Rivière (1997). Não existe o poder, mas *um* poder e, portanto, aí está o limite funcional do rito (RIVIÈRE, 1997).

Uma coisa supercomum nos rituais investigados nas escolas: 1. Nunca começam na hora estabelecida - um mínimo de 30 minutos de atraso é o comum, tornando ou justificando a reunião como mais de “encaminhamento” porque o “tempo é curto”. 2. As diretoras, as professoras e as técnicas são as pessoas que mais falam na reunião; os pais e alunos, os que menos falam. 3. Existência de contraritos nas reuniões (dispersão em conversas, risos, ‘fitando o universo’), nas salas de aula (brincadeiras excessivas, agressivas e debochadas entre os alunos e contra as professoras), nas filas de entrada (se escondendo ou reclamando delas).

As personagens principais dos rituais são os diretores (incluir aqui a adjunta, a secretária, e as técnicas) e professores. Os alunos e os pais são coadjuvantes legitimando as decisões deles. Quando há conflitos entre a direção e professores, as personagens principais são os diretores e corpo técnico. Os alunos são muito dependentes das autoridades, precisando de sua proteção sagrada.

Outrossim, descreveremos e analisaremos três reuniões que acompanhamos sistematicamente: uma para elaborar o Regimento da Escola; outra, da direção com professores, pais e alunos; e uma outra, do Conselho de Classe (CC). Esta última é onde o mecanismo de ação coletiva pedagógica se manifesta de forma mais brutal: alunos são classificados e rotulados de forma vil e preconceituosa.

Por conseguinte, um bom exemplo da superioridade das professoras sobre os alunos foi na produção do regimento da escola (pelo menos na últi-

ma reunião que ocorreu para esta finalidade de que se teve a oportunidade de participar). Elas liam diversas passagens do regimento, entre elas, e a aluna apenas observava: não falou um segundo sequer - era uma verdadeira figurante (e fantasma para os professores). A única vez que a aluna participou ativamente foi quando ela pegou o texto e ficou olhando, fitando-o. As professoras, em nenhum momento, preocuparam-se em inseri-la na reunião. Conversavam e discutiam, entre elas, ao redor de uma mesa da CT, ignorando sua presença. A reunião era bem informal, com saídas dos seus membros e aparições dos membros da direção. Alguns conteúdos tratados pelas professoras foram: a “formação da cidadania”, “o tipo de escola que defender”, “formar alunos críticos”. A professora de História disse que os alunos precisavam aprender a questionar, a exigirem direitos e também a terem direitos. Com uma condução dessa, entretanto, será bem difícil atingir estes objetivos.

Já numa reunião com os pais, as professoras e a direção eram as personagens principais. Dos pais era apenas exigido que participassem mais da escola e acompanhassem as tarefas dos seus filhos. As cadeiras estavam enfileiradas e a direção ficou sobre uma mesa e em frente das cadeiras, em pé. Os pais ficavam normalmente em silêncio e muitos olhavam para o chão. Fora solicitado aos pais que, se existisse alguma reclamação, esta fosse feita antes da entrega dos boletins de notas - única vez que foi possibilitada a intervenção do pai. Logo após, foi realizada a leitura dos “deveres e direitos”. Toda a leitura do regimento foi entrecortada de observações e exemplos de como os pais e alunos devem ser. No final da reunião, foram distribuídos os boletins de notas. Houve muito tumulto no final da reunião, pois as mães ficaram em pé ao redor da mesa, onde se localizavam os condutores da reunião, desmanchando a ordem hierarquizadora entre direção e mães. A ambigüidade das relações sociais retorna com vigor.

A diretora chegou atrasada e pediu desculpas (a reunião estava marcada para iniciar às 16h) dizendo que “foi o engarrafamento”. Há mães que che-

gam às 17h15m, quase no final da reunião. A diretora apresenta o pesquisador e pede compreensão de todos para colaborar com ele, e inicia a reunião criticando os alunos por estarem “driblando as normas”. Solicita a uma professora para ler “os direitos e deveres”, porque chegou “agitada”. Um outro ponto da pauta é a questão da roupa sensual e bonés dos alunos. Um pai observa a conduta de uma professora e ela estranha tal observação, pois se considera exigente profissionalmente. A diretora justifica e vai em defesa da professora, explicando que sua ausência se fez por um período longo por estar de licença prêmio. A professora passa a ser a principal interlocutora, justificando-se. O pai tenta intervir em um momento e não consegue, pois ela o interrompe: “Não, eu ‘tou’ lhe dizendo. Porque as tarefas não são só dever, pergunta e resposta”. Há quinze intervenções dos pais (de esclarecimentos, posicionamento crítico, tentativas de iniciar intervenções e respostas às questões) e quatro intervenções de diversas pessoas, ao mesmo tempo, inaudíveis em toda a reunião. A diretora intervém 17 vezes e as professoras, 20 vezes durante a reunião, sendo o tempo maior de intervenção, sem dúvida, da direção e das professoras. Foi medida a quantidade de palavras nos discursos dos pais e da professora envolvida na crítica levantada inicialmente pelo pai. A professora usou 1.464 palavras (três páginas) e os pais, 243 palavras (meia página) - infelizmente nas duas intervenções dos pais não foi possível ouvi-los, transcrevê-las e medi-las. Esta impossibilidade do registro dos pais (eles falam baixo) já demonstra uma dimensão importante nas relações sociais entre eles: submissão. Por sinal, em outra reunião de conflitos, os diretores modificaram a intensidade da voz: *falam mais alto* (não se presenciou uma vez sequer isso com os pais em reuniões), o que demonstra o poder da autoridade.

Já quanto aos rituais do Conselho de Classe, rótulos e comentários excludentes são comuns nessas reuniões, pois é uma das maneiras de materializar a dádiva (trocas simbólicas hierarquizadas) que se impõe sobre determinadas significações patrimonialistas e patriarcais. Classificar é estabe-

lecer os lugares de cada um em seu lugar. Apesar de não se trabalhar aqui questões específicas de comportamentos “desviantes”, os etnometodólogos dão contribuição importante acerca de classificações rotuladoras. Ou seja, os indivíduos são rotulados de tal forma que eles terminam sendo estigmatizados. Portanto, para os etnometodólogos, o rótulo deve ser visto não como expressão de uma cultura, mas como formadora dela. Para eles, o estudo do rótulo ajuda a entender o próprio interior da instituição, como fatores internos e não externos à instituição responsáveis pela exclusão. Acredita-se aqui que, para aceitar a dimensão do rótulo, não é preciso renegar, necessariamente, a cultura como um “fator externo”, como eles pensam.

Para J. Kitsuse (*apud* COULON, 1995), na sociedade moderna, “a diferenciação socialmente significativa entre desviantes e não-desviantes depende cada vez mais das circunstâncias, da biografia pessoal e social, e das atividades burocráticas das agências de controle social”. Ora, esta passagem reforça o nosso argumento de que a dimensão cultural e do imaginário de cada sociedade é importantes para entendermos a existência e eficácia de determinados rótulos e não de outros.

Logo, não podemos esquecer que essas classificações são feitas pelos *especialistas* do saber num *momento e local* importante da instituição escolar: rito de inclusão e exclusão de alunos. Quanto mais capital simbólico possuir o nomeador, mais capacidade de tornar-se efetiva a nomeação (BOURDIEU, 1998). E, para esta nomeação se efetivar, é necessário que o “objeto” nomeado aceite essa nomeação. Ou seja, como rede social, os símbolos classificatórios do que é um bom ou mau aluno são postos em circulação. Mas, como a rede social de dádiva se estabelece como interpretação, esta reprodução social termina se ressignificando no momento de luta entre os classificadores – há divergências quanto às classificações dos alunos por parte dos professores.

Os alunos e estranhos não podem participar dessas reuniões. Aqui, a afetividade saudável não existirá. Classificações negativas são postas em circula-

ção: 1. “Essa menina não faz nada” 2. “[Fulana] é cacete”; 3. “É problema, não quer nada. Não fez nada o ano todo”, “mas tem sempre um palavrão na ponta da língua”, disse uma outra professora; 4. “Aque-la é triste”, “é o mosquito”, “ela come muito” (4 pães); 5. “É terrível”, “é aquele dos brincos”; 6. “Cão é este aqui”, “Como é o nome da besta fera?” (indagou a pedagoga).

Os comentários machistas completam o poder simbólico dos professores: 1. “Peguei os dois na sala quase afogando o ganso”, disse a pedagoga e uma professora retrucou: “São detalhes, [fulana]”; 2. “Só quer saber de peia” - disse a pedagoga sobre uma aluna de 12 anos, grávida. “Se soubéssemos antes desse problema dela. Poderíamos ter visto. Mas ela não tem condições de passar não” - comentou uma professora; 3. “Ainda bem que a turma não pegou no pé dele”; “Ele é homossexual (...) o espermatozóide dele deve ter vindo já gay” - disse a pedagoga. “Eu acho que o caso dele é familiar” - comentou uma professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos aqui que as discussões do afeto, da gestão e das relações sociais ainda estão por se fazer. Mas acreditamos que é um objeto importante para se pensar os passos da democracia escolar – seus limites e possibilidades. Em nossa pesquisa, buscamos mostrar como a afetividade enquanto valor social, numa sociedade patrimonial, pode contribuir para a formação de cidadãos passivos e dependentes, e, ao mesmo tempo, como os alunos passivos dependentes possibilitam a persistência de laços hierarquizadores. Essas “ternuras” efetivadas no cotidiano escolar não podem obscurecer-nos sobre as práticas autoritárias e excludentes que se desenvolvem em seu interior – e como elas fazem parte de uma rede social complexa. Como mostramos, a afetividade deve ser vista como um jogo de trocas simbólicas que possibilitam definir o lugar de cada um em seu lugar, mesmo que de forma “amigável” e “terna”.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1999.

BOURDIEU. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: EDUSP, 1998.

BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira. *As associações de pais e mestres na escola pública do Estado de São Paulo, (1931-1986)*. São Paulo, 1987. 293p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.

CALAÇA, Celina Ferreira. *Eleição de diretor de escolas e gestão democrática: um estudo de caso*. São Paulo, 1993, 232p. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CODO, Wanderley. (Org.). *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

COULON. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FAORO, Raimundo. *Os Donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Rio de Janeiro: Globo, 1975.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1997.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 26. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1994.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática da escola*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

- IANNI, Octávio. *Formação do estado populista na América Latina*. São Paulo: Ática, 1989.
- LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. 5. ed. [S.l.:s.n.], 1986.
- LEWIN, Linda. *Política e parentela na Paraíba: um estudo de caso da oligarquia de base familiar*. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- MARTINS, Paulo Henrique N. República patrimonial e modernização conservadora. In: KOSMINSKY, Ethel V. (Org.). *Agruras e prazeres de uma pesquisadora: ensaios sobre a sociologia de Maria Isaura Paereira de Queiroz*. São Paulo: FAPESP, 1999.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 7. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1987.
- NEVES, Cláudia E. A. B. et al. Relato e análise de uma experiência numa instituição escolar: nossos medos, nossas buscas e nossas implicações. In: SAIDO, Osvaldo; KAMAHAGI, Vida Racchel (Orgs.). *Análise institucional no Brasil: Favela Hospício, escola FUNABEM*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.
- OLIVEIRA, Ana Angélica R. de. *A eleição para diretores e a gestão democrática da escola pública: democracia ou autonomia do abandono?* São Paulo: Alfa Omega, 1996.
- PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.
- _____. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. São Paulo: Papirus, 1996.
- QUEIROZ, Maria Isaura P. de. *Cultura, sociedade rural, sociedade urbana no Brasil*. São Paulo: Livros Técnicos, 1978.
- RIBEIRO, Renato Janine. *Quatro autores em busca do Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- RIVIÈRE, Claude. *Os ritos profanos*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Poder local e educação*. Campinas: Cortez Editora, 1992.
- SANTIAGO, ZASSO. Projeto político-pedagógico: a experiência de uma escola de periferia urbana na construção de sua identidade. In: *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1996.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. Fronteiras do estado mínimo: indicações sobre o híbrido institucional brasileiro. In: *O Brasil e as reformas políticas*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1992.
- SILVA, Jair Militão da. *Democracia e educação: a alternativa da participação popular na administração escolar*. São Paulo, 1989, 412. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- VARGAS, Glaci de Oliveira P. *O cotidiano da administradora escolar*. Campinas: Papirus, 1993.
- VIANNA, Oliveira. *Instituições políticas brasileiras*. Rio de Janeiro: Itatiaia, 1987.
- WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Brasília: UNB, 1999.
- WEFFORT, Francisco. *Populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.