

Saberes Bandoleiros

indisciplina e irreverência na produção escolar

*André Luiz Paulilo**

Este artigo analisa as relações entre indisciplina e instituição escolar durante os anos de 1920. Discute a indisciplina e a irreverência como formas do saber discente. Entende essa forma de saber como uma resposta às normas de organização que regem a escola. Depois de apresentar um texto escrito por alunos provenientes de uma instituição de ensino particular do Rio de Janeiro e analisar o modo como consideram a vida escolar, a discussão investiga a narrativa desenvolvida naquele texto para compreender as diversas posições assumidas pelos jovens ao longo do processo de escolarização.

ESCOLA PRIMÁRIA; HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO; CULTURA ESCOLAR; INSTRUÇÃO PÚBLICA.

This paper analyses the relationship between indiscipline and scholar institution in 1920's. It discusses the indiscipline and the irreverence as a form of the dissent known. It understands this form of known as a rejoinder to the norms of organisation that govern the school. After presenting a text reading for alumnus from particular school of Rio de Janeiro and analyzing the main mode which have been taken regarding the scholar life, the discussion make a inquiry the narrative with pervade in that text to understand the several positions taken on by youth throughout the process of schooling.

PRIMARY SCHOOL; HISTORY OF EDUCATION; SCHOOL CULTURE; PUBLIC INSTRUCTION.

* Mestrando do programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: paulilo@usp.br

Eu só acredito na sinceridade de minha geração quando tomada pelo espírito de revolta. Porque não compreendo nela outra atitude a não ser a de reprovação e combate diante do Brasil atual.

ANTÔNIO DE ALCÂNTARA MACHADO, "Geração revoltada",
O JORNAL, 6 mar. 1929.

O êxito que o escolanovismo conheceu no Brasil durante os anos de 1930 e 1940 dependeu das esperanças que ocasionou a respeito de certas práticas educacionais. Ao menos é esta a explicação que pode ser deduzida das análises que Jorge Nagle (1974, p. 101) teceu acerca do otimismo pedagógico e do entusiasmo pela educação. Há ainda outras duas que podem complementá-la.

A primeira vem da adesão que o escolanovismo obteve dos educadores direta ou indiretamente ligados ao aparelho de Estado durante as décadas de 1920 e 1930. É Clarice Nunes quem atenta para esse fato quando pensa a definição que esse termo tomou entre os educadores brasileiros do período. Para ela a definição de Lourenço Filho, a acepção de Fernando de Azevedo ou mesmo a síntese de Anísio Teixeira, que apontou na ciência, no industrialismo e na democracia os princípios da Escola Nova, "não esgotam o entendimento dos significados dos seus conteúdos, mas oferecem-nos uma perspectiva de entendimento da escola nova por alguns dos nossos principais educadores" (1995, p. 18). São, portanto, representações instituídas acerca das estratégias utilizadas por esses educadores para a reorganização da escola, a mudança dos hábitos pedagógicos e, por extensão, da mentalidade coletiva (idem, p. 37).

Mas também, simultaneamente às duas outras explicações, as razões do êxito da escola nova entre nós dependeu do fato de que as práticas que se articularam sob essa "doutrina" constituíram um momento particular da história dos processos educacionais no Brasil. A interpretação vem de Diana Gonçalves Vidal quando discute o significado que o termo assumiu no discurso renovador da escola brasileira: "a Escola Nova produziu enunciados que, desenhando alterações no modelo escolar, desqualificavam aspectos da forma e cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo 'tradicional' " (2000, p. 497).

Em todos os casos é possível acompanhar o desenvolvimento de um mesmo problema: por que processos o escolanovismo pôs em funcionamento práticas reais e efetivas de reforma social, de modernização e de racionalização? E de fato a historiografia vem se esforçando bastante para caracterizar, analisar e responder a essa questão nas suas diferentes perspectivas. Os resultados já são suficientes para que se possa ziguezaguear por suas conclusões, isto é, interrogar-se sobre aquilo que, de alguma forma, ainda lhe escapa. Assim, em vez de fazer a análise percorrer as sendas dos poderes e saberes que foram responsáveis pela produção “escolanovista”, meu desejo é remetê-la aos movimentos e às ações que quiseram escapar do controle e da disciplina exigida pela pedagogia da Escola Nova.

O que procuro investigar são os combates e os prazeres cotidianos experimentados pelos alunos na escola. O contexto que alimenta a análise está restrito à década de 1920, mas os postulados com os quais trabalho visam à trajetória social que a indisciplina e a violência tomaram dentro do espaço escolar no início do século XX. Isso só será feito de maneira enviesada. Não me foi possível reunir um conjunto razoável de documentos acerca das infrações, dos delitos e dos enfrentamentos dos alunos diante da instituição escolar a fim de compreender historicamente a indisciplina escolar nas suas diversas implicações. Por isso me contentei em construir a análise partindo da narrativa que um grupo desses personagens sociais deixou. Procura-se aqui estudar alunos indisciplinados e irreverentes vistos por suas dramatizações. É, de fato, na redação escrita por um grupo de alunos editada numa revista escolar que encontrei algumas indicações acerca do comportamento dos estudantes perante a profusão de novas idéias sobre a sua educação.

Há, entretanto, um risco iminente. Sair das filigranas do discurso oficial sobre a educação das novas gerações e entrar num modelo narrativo diverso, mas igualmente construído, qual seja, o dos alunos indisciplinados que contam suas façanhas, significaria pôr a perder a empreitada que aqui se deseja realizar: entender a indisciplina e a irreverência como uma produto escolar. É a instituição escolar que não pode escapar à análise. São as referências que essa instância de poder sobre a infância consolidou na sociedade o motivo central deste texto.

É esta a linha geral da análise. Para desenvolvê-la servi-me de algumas precauções metodológicas. A primeira delas vem de Michel Foucault e diz respeito ao conceito de dispositivo. Ele entendia esse termo tanto como uma rede de relações entre um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, quanto como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função responder a uma urgência (Foucault, 1979, p. 182). Para os propósitos deste estudo as formulações de Foucault indicam um pouco da ambigüidade dos dispositivos escolares: são programas que sistematizam, enunciam ou organizam as práticas escolares ou, ao contrário, elementos que permitem justificar ou obliterar uma prática qualquer da instituição.

A segunda precaução metodológica vem de Roberto Da Matta e diz respeito ao papel que a violência desempenha na passagem que as pessoas realizam dos segmentos tradicionais como a casa, a família e o eixo das relações pessoais para ligarem-se com o Estado, por meio de associações voluntárias como o sindicato, o partido político e os órgãos de representação de classe, individualizando-se. Para Da Matta estudar a violência do brasileiro é mostrar como a rejeição do sistema situa o indivíduo diante de um universo impessoal: “a violência serve, nesses casos, como um modo de reintegração no sistema, não mais como um número ou elemento diferenciado (um indivíduo), mas como uma pessoa – com nome, honra e consideração” (Da Matta, 1990, pp. 199-200). Isso deve conduzir a análise ao seu ponto de rotura, qual seja, em vez de tomar como objeto *per si* da análise os discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos que consolidaram o escolanovismo, captá-los em relação àquilo que Da Matta identifica como o *drama brasileiro*, ou seja, a hierarquia e a igualdade.

A terceira precaução metodológica completa os cuidados com a delimitação do tema. Ela vem de Michel de Certeau e diz respeito à formalidade das práticas. Certeau supõe que as operações multiformes e fragmentárias, relativas às ocasiões e a detalhes, insinuadas e escondi-

das nos dispositivos dos quais elas são os modos de usar, e portanto desprovidas de ideologias ou de instituições próprias, obedecem a regras (1994, p. 42). A esse modo de proceder Certeau nomeou de antidisciplina. Trata-se, pois, de indagar sobre “as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricolada dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da vigilância” (idem, p. 41). É dessa indagação que parte a análise que se pretende construir aqui. Para isso, no entanto, tomo a indisciplina escolar como parte das formas sub-reptícias assumidas pela criatividade de que fala Michel de Certeau. É esse o pressuposto do qual se originou o interesse pela questão.

É necessário, pois, começar. Assim, iniciarei com a íntegra da redação publicada num periódico escolar do Distrito Federal em fins da década de 1920. Produzido por um grupo de quatro alunos de um estabelecimento escolar privado do Rio de Janeiro e editado originalmente numa revista manuscrita intitulada *A Quadrilha*, o texto reproduz de maneira auspiciosa não só alguns modos de reação contra o meio escolar mas também a produção de saberes “bandoleiros” que, condenados a sobreviverem às margens dos poderes disciplinares da instituição escolar, subvertem os usos e as práticas dos materiais disponíveis na escola, os espaços e os tempos presentes, ou apresentados na escola, e, por vezes, até mesmo a narrativa escolar, produto mais valioso da instituição. Vou a ele:

“Lampeões

Capítulo I

Formação da quadrilha

Formou-se a quadrilha no mês de abril desse ano com os membros seguintes: S..., H..., Er... e Ed... que assaltaram o colégio por todos os lados, fizeram um estrago na... série. Os professores, chefes de Disciplina e inspetores, viam-se atrapalhados. Em junho começaram as férias, e cada um foi para sua casa com o plano formado para quando voltar.

Capítulo II

Voltando das suas casas

Voltaram das suas casas, e fizeram maior estrago com seus roubos e crimes na... série, isto durou, até 15 de setembro.

Capítulo III

Prisão de um membro

No dia 15 de setembro foi preso um membro por ter assassinado um oficial, a prisão do membro causou muito desgosto aos seus companheiros que andaram por muito tempo a praticar roubos e crimes.

Capítulo IV

Transformação para três Mosqueteiros

Com a prisão de um membro, a quadrilha se transformou para três mosqueteiros, assim formada: S..., Ed..., Er..., portanto foi preso o H... nesta época a quadrilha foi sempre perseguida pela polícia, até que o H... conseguiu ser solto.

Capítulo V

Libertação do H... e transformação para apocalipsis

Quando soltaram o H... foi uma festa para os companheiros que já tinham praticado roubos e crimes pavorosos, mas a polícia não sabia. Um certo dia o Er... foi perto da mesa da... série e tirou um quadro, disse que era para estudar. Quando veio por o quadro no lugar o sargento perguntou ao Er..., ele negou ter tirado mandou a delegacia ajustar contas com o delegado...

Vizinho ao colégio mora um delegado que ajuntava os quadros rasgados que a quadrilha jogava para lá, neste dia o delegado mandou os quadros para o sr... que presionou toda a quadrilha, um conseguiu escapar, que foi o H... que antes havia sido preso daí a cinco dias foram soltos outros membros que ajuntou, exceto um que foi expulso da quadrilha, por ser acusado como traidor, que foi o Ed..., daí a uns vinte dias o E... voltou para a quadrilha que já estava mais calma do que dantes...

O Diretor”

Condutas

A narrativa começa sugestiva desde o título, no qual se invoca a figura de um conhecido cangaceiro do nordeste brasileiro: Lampião. Estendido, no entanto, à totalidade do grupo de alunos, denomina uma quadrilha de fato, por se tratar de um bando de “malfeitores”, e, de direito, porque praticam roubos e crimes “pavorosos”. Assim, a narrativa

ganhou o título singelo de “Lampeões”. É importante lembrar que estou tratando de alunos e portanto o termo exige ser tratado como uma recodificação de um signo que circulava livremente no período: o criminoso, líder de um bando que desafiava a ordem do sertão nordestino, ou, em outros termos, as regras tácitas da política na Velha República dos coronéis mas que, por isso mesmo, serviam muito bem a essas regras quando confrontadas com os ideais liberais que o nascente regime desejava intensamente instituir. Termo ambíguo, portanto. Mas não mais que os quatro jovens, os quais, unidos pela instituição escolar, em pouco mais de um mês, criaram laços de solidariedade tão precisos que lhes possibilitaram *assaltar o colégio por todos os lados*, mas facilmente dissolvidos, por outro lado, pela suspensão do seu espaço de articulação: a escola. As férias determinam a pausa da solidariedade desses delinqüentes narrativos.

Assim como Lampião e seu bando só se movimentavam dentro das regras tácitas da política dos coronéis, rechaçando-a e confirmando-a simultaneamente, a quadrilha de que me ocupo aqui só se movimenta dentro das regras tácitas do funcionamento escolar. Os dispositivos postos a funcionar dentro da escola, para a produção da disciplina, da ordem e do conhecimento, dão a mobilidade e o sentido da ação marginal desses jovens nesse lugar de poder sobre a infância; ação que, igualmente às ações dos cangaceiros, rechaça (porque não aceita seus procedimentos) e confirma (porque o efeito da ação acaba por legitimar a função da instituição) as regras do jogo.

O interregno da ação é produzido pelo advento das férias e não pelos atrapalhados professores, chefes de disciplina e inspetores. Foram somente, e não mais do que, as férias que puseram fim aos assaltos e estragos infligidos à escola pela quadrilha. A suspensão do tempo escolar suspende simultaneamente o espaço que significa a ação, ou seja, dissolve o lugar que confere sentido ao ato. Mas é só uma suspensão temporária, prevista, que, se por um lado confisca o lugar do sentido, por outro, possibilita a previsão do fato; assim, antes que a solidariedade seja suspensa, já se planeja a ação que garantirá a permanência da quadrilha na escola.

A volta de casa determina uma nova carga de estragos, crimes e roubos num lugar determinado da instituição escolar. A sala de aula é tomada pela quadrilha como seu território de atuação, é nela que a quadrilha define o seu espaço, é nela que define a sua identidade. Espaço apropriado, a sala de aula é territorializada pela quadrilha e configurada como o lugar a ser constantemente conquistado diante da autoridade do professor. Autoridade oficial do poder que lhe é investido pelo cargo que ocupa na instituição, o professor, mas também o inspetor e os chefes de disciplina, ou melhor, a autoridade que lhes é investida se torna objeto de execução. Daí ao assassinato decorreu uma linha. H... foi preso pelo assassinato de uma autoridade oficial. Apesar de a narrativa dos alunos não contar os motivos e as circunstâncias em que o fato se deu, gostaria de tomar essa frase ao pé da letra. O ato de indisciplina que, provavelmente, valeu-lhe uma suspensão, ou castigo disciplinar que o tirou da circulação da escola, de fato feriu de morte a autoridade do agente escolar que H... emboscou.

O desgosto pela perda do companheiro não intensifica os crimes, apenas dá continuidade a eles. Temo dizer que o signo causal da ação não seja então o feliz encontro dos quatro delinquentes naturais, mas um sentimento de desgosto experimentado nas relações de autoridade dentro do *locus* de convívio comum dos integrantes da quadrilha. Relações que tendem a se reforçar com os iguais e a se radicalizar com os superiores dentro da hierarquia da escola. São dois momentos de um mesmo processo de apropriação do ambiente escolar. O processo de construção de referenciais próprios por parte do corpo discente precisa incidir sobre os signos já postos a circular dentro da instituição de modo que lhe permita determinar um espaço autônomo para execução de suas práticas de convivência, solidariedade e conhecimento.

A prisão de um integrante exige uma rearticulação da nomenclatura para que ela não fuja, veja só, dos padrões fixados pela aritmética. Pareço ter ao meus olhos um caso curioso de marginais preocupados com a legitimidade do que lhes é de fato e de direito próprios dentro do espaço escolar: o conhecimento da aritmética. Conhecimento, é verdade, que não ganha os mais nobres encaminhamentos mas que, sem dúvida, cai como uma luva para os novos desígnios de nossos heróis. A quadrilha,

que era composta por quatro alunos, é desfalcada por motivo de força maior e passa a contar apenas com três companheiros solidarizados não só pelo convívio num espaço disciplinar, mas também pela imensa dor da perda de um integrante, sabe-se lá se julgado, mas certamente condenado. Nada mais justo do que se transformarem em três mosqueteiros que, mesmo constantemente perseguidos pelo poder oficial, conseguiram manter-se no anonimato.

Um segundo movimento de construção das relações entre professor-aluno é instituído no texto. O professor não é apenas caracterizado como oficial mas como oficial de polícia. O confisco de H... provoca a imagem carcerária da escola. No entanto, é um cárcere muito particular. Não é a escola como um todo encarada como prisão (a sala de aula foi um território legitimamente conquistado por eles por meio do crime) mas a exclusão da possibilidade de usufruir seu espaço que é considerada a prisão. Seja esse lugar a casa ou alguma dependência escolar de privação do aluno do contato com os demais (o castigo), é ele considerado o purgatório. Tanto é assim que a Escola é o lugar da festa de libertação de H...

O grupo volta a ter quatro membros mas sofre uma nova transformação, dessa vez de intensidade, e passa a denominar-se “apocalipsio” e a cometer “crimes pavorosos”. A alegria (esse sim, sentimento de potencialização das práticas) do retorno parece afinar a prática “apocalíptica” do grupo que, além de ver agregado aos seus crimes o adjetivo “pavoroso”, conseguiu ainda se manter fora dos olhares policiais da instituição.

A obra arduamente construída durante quase todo o ano letivo vê seu edifício desmanchar nas mãos de um sargento que flagra Er... traficando o material escolar de seu lugar de origem para um local no qual pudessem ser quebrados com maior tranquilidade. Tendo como testemunha um delegado que, acampado ao lado do seu perímetro de jurisprudentia, viu os delitos cometidos pela quadrilha, o poder oficial investido no Sr... pressionou toda a quadrilha, com exceção do H... “que antes havia sido preso”, soltando-os cinco dias mais tarde, mas produzindo um fato letal para a quadrilha: a quebra da solidariedade entre o grupo pois o Ed... é expulso da quadrilha sob a acusação de traição.

Fecha-se a narrativa. Partícipe da sensibilidade estudantil, ela apanhou o qüiproquó da vida escolar por meio de uma aventura singular, bandida. Pela narrativa, o grupo de alunos realiza a exploração do insucesso disciplinar da escola: uma alegoria dos litígios entre a criança e os dispositivos escolares.

Disputas

O texto abordado foi extraído do *Diário Carioca* do dia 18 de agosto de 1929¹ e serviu como contraponto da articulação de José Neves, responsável pela coluna referida, ao movimento de renovação escolar empreendido na gestão Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro. Contraponto que se fazia não pelo questionamento do método que se procurava implantar mas, antes, pela sua eficiência. Com aproximadamente dois anos de andamento da reforma, as situações de sala de aula não pareciam muito diferentes, ainda, do que se tinha na chamada, pelos escolanovistas, escola régia.

Os poderes oficiais da municipalidade desde 1927 vinham constituindo um discurso de renovação escolar que encerrava um projeto de escola não apenas identificado com a instrução da população, mas sobretudo capaz de educar a infância. A intenção era alcançar, com ele, tanto a escola pública quanto a particular. Esse discurso apresentou formulações derivadas de uma alteração da consciência que se tinha de educação. Configurando-a como processo de intervenção sobre as condutas da população, esse discurso acerca da escola estabeleceu parentesco com figuras sociais e morais que ainda lhe eram estranhas.

A escola em fins da década de 1920, especialmente na capital federal, procura trazer para dentro de seus muros preocupações sociais. Confiou-se na escola para instruir o corpo individual a fim de discipliná-lo

1 Infelizmente, o artigo não nomeia o estabelecimento de ensino no qual se passou o episódio ou, ainda, acrescenta qualquer outra referência além do título sobre o periódico em que o texto foi publicado.

nos hábitos de higiene, trabalho e conhecimento, através da prescrição normativa de programas curriculares e pela “escolarização” de dispositivos de formação individual ou aparelhos de conformação social (Costa, 1989; Machado, 1978). Assim, constituiu em seu interior meios de disciplinar, higienizar e operar seu espaço de produção dos conhecimentos. Ativou, antes de tudo, procedimentos de intervenção que pudessem refletir, nas formas de vida cotidiana da população carioca, modelos de cultura que resolvessem os problemas do atraso nacional perante os países centrais do capitalismo.

A escola disciplinar, higienizada e operosa da década de 1920, à semelhança da máquina prisional da colônia penal kafkiana, desejou escrever na carne a sentença do seu condenado. A sua autoridade instrumentalizou-se para atender as demandas provenientes da remodelação urbana de 1903-1906 e da revolta da vacina de 1904: a turba de bestializados identificada por Aristides Lobo à época e tão bem analisada (e criticada) por José Murilo de Carvalho (1987). Objetivou, sobretudo, educar as crianças para os novos espaços *civilizados* da cidade. Da mesma forma, procurou consolidar o avanço das “*leis da ciência*” perante todos os domínios da vida das pessoas.

Seguiram-se irreverências da alma e indisciplina do corpo. Se, por um lado, a remodelação retirou o sentido de espaço, a proximidade do trabalho, por outro, criou redes de solidariedade afastadas do centro, longe de sua influência, e fundadas em relações materiais muito mais irreverentes que os rígidos padrões capitalistas da burguesia nativa. Da mesma maneira, a vacinação obrigatória condenou a população aos saberes médicos e a revolta articulou o domínio moral da população perante as autoridades públicas e seus saberes “auspiciosos” em modelos tácitos de convivência ao invés do comportamento prescritivo, normatizado.

O caso dos quatro delinquentes narrativos certamente se afasta das posições autoritárias e das rearticulações culturais ocorridas no Rio de Janeiro no começo do século. Primeiro por se tratar de crianças que construíram seus referenciais de espaço a partir do que lhes foi oferecido como tal e, segundo, porque a preocupação com as relações entre dominantes e dominados, elite e povo seria improdutiva para compreen-

derem-se as formas como a indisciplina e a irreverência concorrem para a produção das relações dentro de um aparelho que se configurava para inscrever na sua clientela, e por meio dela no seu público, a sentença última: *civilização*. Mas, em contrapartida, parece-me que a configuração da cidade carioca serviria antes como demonstrativo de relações entre autoridade e autorizados. Estas sim, parecem-me relações implicadas no cotidiano escolar e de tal modo permissivas que suportam identificar num mesmo lugar momentos de produção da autoridade do saber e do saber autorizado.

Longe de querer estabelecer um paralelo estreito entre a cidade e a escola, meu objetivo limita-se a sugerir que a instituição escolar, à revelia de sua clientela, ao reformar-se procurou contribuir para a formação de sujeitos, a remodelação de hábitos e a higienização das condutas. Instituição em expansão, a escola na década de 1920 consolidou em seu espaço lugares de saber precisamente localizados no laboratório, na clínica escolar, no gabinete dentário, no museu escolar, no pátio, na oficina e nas dependências administrativas; como também conferiu à sala de aula um caráter produtor e gerenciador do trabalho dos alunos. Saberes que, diluídos na escola por meio de formas pedagógicas, determinaram os valores dos quais o quadro escolar deveria dar conta durante o processo educativo (na reforma carioca, num ensino primário de cinco anos). A escola remodela seu espaço para produzir condutas higiênicas, disciplinadas e operosas da mesma forma que a cidade se urbanizou para higienizar o seu meio, disciplinar seus itinerários e operacionalizar a circulação de suas mercadorias (Nunes, 1996; Hahner, 1993). Numa e noutra territorializam-se práticas do viver determinadas pela nova autoridade instituída.

No entanto, a apropriação feita da “remodelação” da autoridade muitas vezes escapou da esfera da leitura autorizada. Dessas, o caso verificado aqui provavelmente constitui apenas um. Contudo, a sua exemplaridade justifica um olhar mais demorado sobre suas implicações. A trama colocada em funcionamento em “Lampeões” destacou certas práticas escolares que encontraram na narração um novo espaço de representação. A ficção suspendeu as condições de possibilidade da ciência e da técnica, deixando reconhecíveis as assinaturas do cotidiano

na produção de saberes. Trata-se, então, de compreender as maneiras, os recursos e as astúcias empregadas na transformação do equilíbrio dado pela escola em outro equilíbrio, dado pela ocasião. Tarefa de decomposição do lugar de onde se produziu a narração, a reorganização da trama permite identificar os pontos em que a imagem de escola e o seu uso escolar intercambiaram competências de autoridade.

Esses pontos suspenderam a disciplina da escola porque destruíram a hierarquia necessária ao seu funcionamento. Por isso, em “Lampeões”, a escola não funciona – não há aulas, há sala de aula; não há alunos, há criminosos. A escola só existe como cenário recodificado em que rapidamente professores são identificados como policiais, chefes de disciplinas como delegados. Essa suspensão de funcionamento determina (1) uma curiosa inversão da lógica dos desejos: não se trata de perseguir o que a escola deseja inscrever nos alunos, mas ao que o aluno aspira na esfera escolar; e (2) uma conjuntura rica em ironia: é nos elementos escolares que residem as possibilidades de criação do aluno, no entanto ela só se dá na evasão da norma e não na confluência com ela.

Melhor campo para se estudar a inversão da lógica dos desejos escolares são as disputas pelos materiais, pelos espaços e pelos tempos escolares. As áreas de combate foram ativadas na narrativa em torno do “patrimônio” da escola. O quadro, lugar de inscrição da aprendizagem da escrita na ótica institucional, lugar da prática do ensino, portanto, é o objeto-alvo de inúmeros assaltos e estragos, e, conseqüentemente, lugar de construção do litígio entre o sujeito e o seu lugar social, contra o aluno ou, se se preferir, contra a instituição. Ora, só se assalta aquilo em que se reconhece valor para si ou para o outro. Os materiais escolares carregam consigo um valor, o valor da atenção. Seu seqüestro equivale a um momento de construção da diferença e da identidade pelo domínio do que não lhe pertence. Orgia do poder em disputa, o sujeito enobrece a sua existência, substituindo o próprio aparelho de inscrição pela ausência. A ausência do quadro é a ausência de uma metralha de informações arbitrárias, o que permite ao sujeito emergir no espaço conquistado. O aluno é o refúgio do bandoleiro. O aluno só é bandoleiro na escola, nesse cenário de socialização em cujo palco atua o bando; sem a sua existência a lógica do crime se desfaz: as férias são privação do espaço

escolar. Suspensão do anonimato do grupo pela suspensão do refúgio do bandoleiro. Privação do espaço que retira o sentido da ação.

O tempo de férias, o tempo de aula, a hora de entrada e saída, a hora do intervalo, o dia da prova, o dia da festa determinam o que genericamente convém chamar de tempo escolar (Frago, 1995; Vidal e Faria Filho, 2000). Ele talvez seja o mais importante de todos os bens escolares para o bandoleiro. É nele que o bandoleiro precisa inscrever a sua ação, é somente nele que é possível obter vitória. A territorialização e conquista da sala de aula só pode ser configurada durante o tempo de duração da aula – e sabemos que uma coisa é assaltar a aula de *matemática*, uma outra as de *expressão* e outra, ainda, as de *história*. Fora dele a ação perde o sentido porque suspende as práticas de espaço – fazer, contar, conjugar verbos, determinar acontecimentos. Estranhamente, os bandoleiros são justamente os que mais dispõem, com liberdade, o tempo escolar. Não se trata, em primeiro plano, de uma questão quantitativa, embora muitas dessas quadrilhas possivelmente prestaram os exames de segunda época ou cursaram novamente a mesma série num outro ano; antes, são as múltiplas possibilidades desse tempo que os impulsionam ao crime. Eles estão sempre de prontidão, a postos para assaltar o material da escola ou ocupar um território; à menor oportunidade, estabelecem seus signos de poder.

Tudo isso ergue a suspeita de que o repúdio à escola deveria ser imputado antes aos olhos de quem vê, do que ao ressentimento daqueles que sofrem a ação. Escrito por alunos, “Lampeões” faz uso de um sistema de referências que nem de perto lhes pertencem, modificando-lhes o funcionamento para desfazer a fatalidade da ordem estabelecida. Manipulam instrumentos e procedimentos construindo uma nova lógica de ações perante as circunstâncias. Foi por meio de maneiras de fazer ocasionais que se estabeleceram os jogos de representação e a construção das analogias presentes no texto discente. É pelo jogo de polícia e bandido e seu pega-pega característico que a narrativa escolar – em que professores ensinam, alunos aprendem, diretores administram – vê seus repertórios de ação recodificados pela rememoração das táticas presentes no jogo infantil. Segundo essa aplicação singular, os professores são reduzidos à ação que sensibiliza o educando na sala de aula, a vigilância. São, então,

vertidos na figura do policial da mesma maneira que a autoridade do diretor foi vertida em figura do juiz. No novo esquema de interpretação da escola narram-se assaltos, crimes, assassinatos, não verdades. Os criminosos narrativos garantem aos alunos a vitória no espaço maravilhoso da ficção. Evadidos da norma, os bandoleiros criam seus saberes.

Nesse ato, vê-se quase contra a vontade a cultura desidentificada da escola pelo assalto que a narração escolar sofre. A recodificação dos signos escolares contra a escola é a escrita do bandoleiro. É por meio dela que ele vive. Essa escrita permite à criança vivenciar na escola os signos da cultura no seu cotidiano. Por meio dela os cangaceiros saem das notícias de jornal e significam o poder do outro, ainda por seu intermédio os três mosqueteiros saem dos livros e misturam-se ao movimentado mundo do *far-west* das salas de cinema e recodificam os laços de solidariedade dos iguais. É lá que a aritmética expressa a vida dos bandoleiros. A apropriação da escola pela narrativa dos alunos construiu uma memória que (1) paródia a narrativa escolar ao narrar a suspensão da eficácia dos instrumentos disciplinares da escola como vitória discente e (2) alegoriza o aparelho escolar ao codificar a subversão da sala de aula como usurpação. Paródia do produto e alegoria do aparelho escolar, “Lampeões” contou que a escola, como cenário de crimes, foi quem produziu os saberes bandoleiros. Saberes expressos pela narração inscrita no espaço e escrita no tempo, dada a ver num e dada a ler noutro, os saberes bandoleiros produziram signos à leitura de uma escola nem sempre capaz de lê-los.

Seja por colocar em evidência de forma crua o que a instituição escolar dissimulava por trás de sua “neutralidade” metodológica e científica – mecanismos de triagem –, seja pela reconstituição do processo de significação escolar – formas próprias de leitura –, os saberes bandoleiros, ao assumirem o caráter lúdico, a dimensão conotativa e a metaforização da sua matriz essencial – a escola –, por um lado reproduziram na escrita a alteração de entendimentos que as crianças tiveram da inscrição de sua própria prática (paródia). Alteração, por outro lado, produtora de uma nova postura do sujeito diante de si mesmo e da sua inserção dentro da instituição escolar, e, assim, da transformação da sua atuação (alegoria). Como bandoleiro, o aluno não teve em vista a escola

somente como aparelho disciplinar, antes, assumiu uma atitude interpretativa de pluralidade e polivalência. Encontra-se, portanto, na quadrilha da inscrição e da descrição o Outro de um inclassificável pensamento pedagógico agrupado sob o signo e o método do pensamento escolanovista (ironia).

Momento em que a institucionalização do grupo escolar se ia processando, a escola na década de 1920 viu nascer entre seus muros astúcias da apropriação, usos dos significados, saberes da prática e redes de solidariedade marginais aos seus dispositivos disciplinares. Evidência da derrocada da narrativa escolar em favor do uso que podem fazer dela os saberes bandoleiros, entrevista por meio do olhar dos alunos, constrange as amarras de várias práticas incontornáveis presentes no cotidiano escolar.

Por esse caminho se pode avaliar como a normatividade impressa nas instituições educacionais existentes no Distrito Federal entre 1927 e 1930 apareceu com relação à objetividade das práticas escolares e dos acontecimentos sociais. As resistências à rotina escolar, articuladas nas modalidades de saber calcadas no uso que se pode fazer dele em circunstâncias específicas, posicionaram o aluno à margem do sistema de normas escolares. É contra um mundo de relações interpessoais ordenado, ou impessoais como prefere Roberto Da Matta, que os alunos investiram sua vivência institucional. Vista dessa maneira, implicada numa concepção racionalizante de corpo social e de corpo individual, a noção de história progressiva e linear, na qual a proposta de uma nova concepção de infância, de métodos de ensino, programas e currículos institucionaliza-se, é desarticulada pela história individual constituída no processo de apropriação da escola pelo sujeito. Mergulhados na escola como prática social, alunos e educadores construíram suas práticas em torno da esfera da cultura. No entanto, se aos educadores a questão fundamental foi a de conferir à cultura um caráter instrumental voltado para a rearticulação da realidade imediata, para os alunos, a questão fundamental foi inscrever na origem cultural escolar as marcas de sua vivência e de suas falas.

Portanto, em se considerando a escola do ponto de vista da pedagogia oficial, procurava-se configurar uma instituição determinada em seus

meios e em seus fins, na generalização de papéis sociais, que inicialmente se ligavam a um determinado grupo, como constituintes de um sistema de normas. Além disso, em se considerando a escola do ponto de vista das práticas cotidianas, expressavam-se modos de vida característicos do mundo de relações legitimamente ordenados nos quadros do espaço escolar. Neste sentido, as analogias construídas pelos alunos em “Lampeões” traduziram bem as formas de leitura da realidade social experimentadas nos litígios cotidianos desse sistema de normas.

Delinqüência narrativa

O trabalho de construção do escolar não aconteceu por si mesmo, isolado nos departamentos oficiais, ou disseminados na sala de aula, mas no meio de outras atividades que lhe foram correlatas. O modo como o discurso sobre a escola foi positivado, pela Diretoria Geral de Instrução, no período da reforma produziu uma linguagem (e uma memória) característica dos esforços de legitimação dos novos lugares incorporados pela escola durante a década de 1920 na configuração do que seria o escolar. Da mesma maneira, os procedimentos de estudo, as práticas de leitura, as novas inteligibilidades de que se utilizaram os alunos determinaram o escolar como um *locus* marcado por transgressões, conquistas e interesses que superaram a posição de aluno ao estabelecer representações contrárias e obstáculos resistentes à intervenção da escola em outras instâncias da vida social da criança.

Diferentemente da narrativa escolar que procurava alinhar o indivíduo ao compromisso com uma pedagogia que se queria moderna, a narrativa desse grupo de alunos transformou em experiência aquilo que era compartilhado por parte do corpo discente. Espero ter sido possível depreender, desse desenho traçado, o caráter laudatório que “Lampeões” assumiu em virtude do lugar a partir do qual a história foi narrada. Um grupo de alunos abordando questões e fatos semelhantes ao abordado pela escola na qual inscreveram a ação. Reação firme e contundente ao conjunto de estratégias que a educação republicana procurava estabilizar, os saberes bandoleiros podem até ser compreendidos como um

mecanismo de reprodução e até de ampliação da idéia positivada da escola disciplinar mas só em prejuízo do caráter inventivo de inscrição do sujeito naquilo que não é seu. Construção da memória discente, os saberes bandoleiros operacionalizaram um modo de viver familiar ao contexto que os alunos viviam cotidianamente nas brincadeiras de rua, liam nos comentários de jornal ou a que assistiam nas salas de cinema tanto ao apropriarem-se da linguagem que tinham à frente quanto na elaboração de uma estrutura lógica sobre a qual construíram uma forma de libertação dos conteúdos. Saber carregado de irreverência e encharcado de ambigüidades, deformou *o escolar* para exprimir o vivido por meio dos produtos que retirava da experiência retida da instituição escolar, mudando-lhe, no entanto, o sentido e diluindo-lhe a eficácia.

Referências bibliográficas

- ALCÂNTARA MACHADO, Antônio de (1929). “Geração revoltada”. *O Jornal*, 6 mar.
- AQUINO, Júlio Groppa (1997). “O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão”. In: AQUINO, J.G. (org.). *Erro e fracasso na escola*. São Paulo: Summus, pp. 91-109.
- CARVALHO, José Murilo de (1987). *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo: Cia das Letras.
- CERTEAU, Michel de (1994). *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- COSTA, Jurandir Freire (1989). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.
- DA MATTA, Roberto (1990). *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara.
- FOUCAULT, Michel (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- FRAGO, Antonio Viñao (1995). “História de la educación e história cultural: posibilidades, problemas, cuestiones”. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, pp. 63-82, set./out./nov./dez.

- GONDRA, José (1999). “Arquivamento da vida escolar: um estudo sobre o ateneu”. In: VIDAL, Diana Gonçalves & SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de (orgs.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autentica, pp. 33-58.
- GUIRADO, Marlene (1994). *Psicanálise e análise do discurso*. São Paulo: Summus.
- HÄHNER, June Edith (1993). *Pobreza e política: os pobres urbanos no Brasil, 1870-1920*. Brasília: EDUNB.
- HERSCHMANN, M.; KROPF, S. & NUNES, C. (1996). *Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro – 1870-1937*. Rio de Janeiro: Diadorim.
- MACHADO, Roberto et al. (1978). *A danação da norma: medicina social e construção da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.
- NAGLE, Jorge (1974). *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU.
- NEVES, José (1929). “A escola ordinária”. *Diário Carioca*, Rio de Janeiro.
- NUNES, Clarice (1996). “A escola nova no Brasil: do estudo da arte à arte do estudo”. In: GVIRTZ, Silvina (org.). *Escuela nueva en Argentina y Brasil: visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores SRL.
- VIDAL, Diana Gonçalves (2000). “Escola nova e processo educativo”. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M. & VEIGA, C.G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, pp. 497-519.
- VIDAL, Diana Gonçalves & FARIA FILHO, Luciano Mendes (2000). “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, pp. 19-33.