

Socialização e ressocialização: as políticas da educação para as classes populares**

«Que socialização para as crianças das classes populares?» é a questão que atravessa a última obra de Guy Vincent sobre a socialização democrática (Vincent, 2004). O autor denuncia, com razão, os discursos actuais que marcam as políticas públicas educativas. Duas interrogações ilustram esta questão preliminar. A primeira diz respeito às relações entre os sectores do ensino e da formação (profissional), nomeadamente no que diz respeito ao ensino profissional. Guy Vincent censura o discurso veiculado, entre outros, pelos socialistas franceses que associam intimamente as classes populares e a orientação privilegiada para o ensino profissional: dando às crianças das classes populares uma inserção profissional real sob a forma de um trabalho operário, mas acantonando-as, desta forma, num destino operário. Percebemos, através da comunicação de Anne Van Haecht, quanto esta associação entre a escola e a formação foi influente no discurso político da comunidade francesa da Bélgica.

A segunda diz respeito ao carácter disciplinar inerente à forma escolar tomada pelo sistema de ensino francês. Vincent recupera e transforma o *slogan* de Illich «desescolarizar a sociedade» para fazer, através da palavra de ordem *desescolarizar a escola*, um apelo à transformação profunda da socialização programada e inscrita na forma escolar. Guy Vincent visa, desta feita, a questão do controlo e da vigilância, em suma, da *disciplina* escolar, que está, sem dúvida, no centro das dúvidas actuais de muitos professores quanto ao sentido da sua função. Encontramos em Guy Vincent os acentos da perspectiva de Bourdieu no momento em que este descrevia a socialização dos seus anos de internato e a «fúria impulsiva» que opunha a uma autori-

* Universidade Livre de Bruxelas.

** Comunicação para o colóquio «Escola e modernidades: da regulação ao risco».

dade humilhante e idiota (Bourdieu, 2004). Esta dupla questão colocada por Guy Vincent compromete a reflexão sobre um projecto de conjunto do sistema escolar no que diz respeito aos estudantes das classes populares que povoam as fileiras da discriminação.

Pude observar nessas fileiras, e no seu meio, no que podemos classificar como estabelecimentos de «última oportunidade»¹ confrontados com violências (Vienne, 2003), um choque entre os estudantes e o pessoal escolar que assenta em três realidades: a desconfiança, a confrontação e o imprevisto. Voltarei, mais tarde, a estas três dimensões. Para apresentar brevemente o inquérito e o trabalho de campo direi que se tratava de dois estabelecimentos de ensino profissional da comunidade francesa da Bélgica, situados em Bruxelas, que acolhiam um público estudantil típico das escolas de discriminação. A saber, uma maioria ou uma quase totalidade de descendentes de imigrantes marroquinos. Nestas duas escolas, E1 e E2², através de uma observação participante no seio do pessoal durante dois anos, pude aperceber-me das relações sociais muito diferenciadas que se instalaram, segundo as diferentes categorias, entre o pessoal no seu contacto com os alunos e entre eles mesmos. Estive particularmente atento ao papel desempenhado pelos vigilantes-educadores (auxiliares de acção educativa), que tinham a seu cargo a questão da *disciplina* nos espaços fora das salas de aula (átrios, corredores, sanitários, etc.), mas igualmente ao papel, completamente novo e atípico, dos agentes de segurança (vigilantes) introduzidos no estabelecimento E1 pela direcção. Esta categoria, em particular, levanta problemas de análise importantes quanto ao conteúdo e às formas que reveste a socialização que se realiza nestas escolas de «última oportunidade». Do lado dos estudantes, propus-me recuperar de Erving Goffman o princípio da inteligibilidade das estigmatizações para examinar como se desenrolava uma parte das interacções e dos julgamentos quotidianos do mundo escolar e a constru-

¹ No original, *établissements de «dernière chance»*. Não havendo uma expressão em português que traduzisse esta ideia, procuramos perceber o que o autor pretendia dizer noutros artigos que abordassem esta sua experiência e investigação. Em «Stigmatisation et inversion du stigmate dans les écoles 'de dernière chance'», o autor refere-se a estas escolas/estabelecimentos de ensino como aqueles que aceitam a inscrição de certos alunos que todas as outras escolas (informalmente) recusam por considerarem que se trata de alunos cujo percurso escolar é demasiado pesado, isto é, marcado pelo insucesso ou por situações de indisciplina e/ou violência.

Trata-se, neste caso, de escolas técnico-profissionais [«[...] deux établissements d'enseignement professionnel et technique (appelés ici E1 et E2) qualifiés 'de dernière chance' dans le paysage bruxellois de ces filières d'enseignement, ce qui signifie qu'ils sont parmi les derniers à accepter d'inscrire des élèves que les autres écoles refusent (informellement) d'inscrire, considérant que les 'cas' qui se présentent sont trop lourds.]. Este artigo foi consultado em <http://www.cnam.fr/lise/Vienne.htm>, em 4-7-2005. (N. da T.)

² O anonimato foi-nos imposto pela comunidade francesa que encomendou este estudo.

ção da identidade dos alunos, marcada pela existência destas estigmatizações. Ao apresentar quatro formas de estigmatização e ao examinar igualmente como é que os estudantes podiam inverter, pelo menos provisoriamente, as estigmatizações de que eram alvo (Vienne, 2005), interessei-me pela temática da virilidade, que perpassava claramente as encenações propostas ou impostas pelos estudantes das classes populares que povoam estas escolas. Os insultos ou gozos de carácter sexista, a diabolização de certos membros do pessoal pela sua associação a «histórias negras» de homossexualidade, permitem aos estudantes apresentar de maneira ostensiva sistemas de valores radicados na virilidade, sobre uma separação normativa das relações entre os géneros onde o masculino domina sobre o feminino ou o efeminado (e daí as acusações de homossexualidade).

O imaginário dos estudantes era também muito interessante, sobretudo pelo fascínio em relação aos grandes criminosos, aos seus momentos e às suas glórias. Os estudantes eram capazes de descrever os retratos dos «líderes» dos grandes criminosos belgas dos anos 80 (como Patrick Haemers), enquanto, paradoxalmente, a sua cultura geral em história e política belgas era mais do que lacunar. O seu *fascínio* pelo mundo muito viril do grande crime, por vezes apresentado como provocação aos membros do pessoal para o irritar ou para o «desinquietar», para o desafiar, ganha em não ser reduzido à forma de «pré-delinquência» que Agnès van Zanten associa aos seus imaginários e às suas referências, impondo assim uma visão funcionalista muito limitada desta problemática (Van Zanten, 2000). Que um estudante se assumia, por exemplo, como «iniciado», como «duro», ao explicar ao seu novo professor substituto, inexperiente, que ele lhe pode obter, em troca de 5000 francos belgas, um revólver em vinte e quatro horas, trata-se de uma forma de «pré-delinquência» ou de um jogo simbólico que utiliza o repertório de uma virilidade exacerbada e de um imaginário de filme de terror à maneira de *Carlitos way?* Esta foi a questão colocada por José Machado Pais neste colóquio sob a forma da seguinte anedota: dar uma aula que correspondesse ao imaginário dos estudantes e em que o exercício (de física?) a resolver fosse «Jean tinha uma metralhadora AK47; quanto tempo levará Jean a esvaziar o carregador, sendo que...»³.

A questão da virilidade é, por isso, crucial para captar as socializações dos estudantes nestas instituições, se entendermos o termo «socialização» no sentido amplo que lhe atribuí Guy Vincent, e não tanto no sentido restrito, normativo, do esquema funcionalista privilegiado, por exemplo, por François Dubet, que vê a socialização apenas como a incorporação de normas societais.

³ Também privilegiei a abordagem lúdica e provocadora desta temática perturbadora, intitulado um dos capítulos do meu livro «Da utilização do grande crime como instrumento pedagógico».

Gérard Mauger, depois dos seus trabalhos sobre os *loubards*⁴, nos anos 70, foi o primeiro a considerar a temática da virilidade, que entende como algo de transversal a toda a juventude, ligando tanto os estudantes das classes populares como os jovens das classes médias através das suas próprias sociabilidades e práticas lúdicas (Mauger, 1996). É particularmente interessante considerar como é que a virilidade constituía, nas minhas duas escolas, o nó górdio das relações entre o pessoal e os estudantes e mesmo das relações de alguns membros do pessoal uns com os outros. Assim, no estabelecimento E1, que assegura o ensino oficinal de fileiras tidas como «pesadas» (mecânica automóvel e electricidade), alguns membros do pessoal, encarnando a figura do operário-professor, talvez antigo aluno deste estabelecimento, outrora prestigiado, privilegiavam sistemas de valores nos quais triunfava um machismo viril idêntico ao que Paul Willis descreveu. Eles intimidavam, deste modo, certos colegas dos cursos gerais reunidos à volta de uma bandeira mais «progressista», que censuravam o machismo e a rudeza dos primeiros, depreciando igualmente as práticas linguísticas, corporais e de vestir dos estudantes associadas a uma agressividade e a um sexismo, por vezes, explicadas por estes professores com a ajuda de categorias «étnicas» («Os marroquinos/os magrebinos não respeitam as mulheres...»).

DO DESCONHECIMENTO

O *desconhecimento* é a primeira realidade da relação entre o pessoal escolar e os estudantes, pois os universos culturais dos adolescentes e jovens das classes populares são pouco familiares a este pessoal (Lepoutre, 1999; Lepoutre, 2001), que interpreta como «desviantes», «delinquentes», «incivilizados» ou «anómicos» numerosos comportamentos dos jovens, negligenciando o seu substrato cultural. São as primeiras palavras de David Lepoutre para apresentar o seu trabalho num dos artigos retirados da sua excelente obra *Coeur de banlieue*. É interessante notar que as antigas grelhas de leitura do mundo operário e do ensino profissional, como a que Claude Grignon utilizou na sua obra *L'ordre des choses*, parecem estar ultrapassadas nos estabelecimentos e bairros descritos por Stéphane Béaud ou David Lepoutre. A «moral técnica operária» do ensino profissional, na qual os estudantes

⁴ Grupos de jovens que marcam a vida social francesa dos anos 70, tal como os *blousons noirs* (blusões negros) haviam marcado os anos 50. Genericamente, pode dizer-se que pertenciam às classes populares, que se afirmam em ruptura com a contracultura *hippie*, que marcou os anos 60. Cultivaram uma cultura agressiva, violenta, viril. Os seus interesses traduziam-se no futebol, motas e *rock*. À falta de uma tradução satisfatória para o termo *loubards*, optei por apresentar, em traços muito genéricos, as características destes grupos. (N. da T.)

consideravam prestigiantes as actividades desportivas, onde podiam impor-se aos estudantes dos liceus⁵ (Béaud, 1996), marca, sem dúvida, mais as referências culturais dos professores das aulas práticas que conheci no estabelecimento E1 do que os universos culturais dos estudantes. No seio destes universos, pouco conhecidos, encontram-se mesmo zonas ainda mais sombrias, *terra incognita* da pesquisa. David Lepoutre, numa segunda fase das suas investigações nos bairros da periferia, trabalhou a difícil questão da socialização sexual dos adolescentes, femininos e masculinos, em particular dos descendentes de imigrantes magrebinos. Esta socialização, com a divisão entre géneros muito marcada que a caracteriza, manifesta-se também no espaço escolar sob a forma de jogos entre estudantes, nos quais os papéis, masculino e feminino, muito diferenciados estão instalados.

DO CONFRONTO

O *confronto* entre os estudantes e o pessoal escolar leva à delegação de tarefas, segundo as hierarquias do pessoal. O «trabalho sujo» (*dirty work*) (Hughes, 1996) de controlo e de vigilância (a autoridade) desliza em direcção às categorias menos valorizadas do pessoal escolar ou mesmo em direcção às «novas categorias» de vigilantes, como os agentes de segurança (Devine, 1996; Vienne, 2003). É toda a problemática da instituição de uma *autoridade* credível na escola sob uma base que pode não ser hierárquica, um domínio estudado na escola por Jean-Paul Payet (Payet, 1995). O antigo modelo hierárquico, no qual alguns professores ainda se revêem, onde dominava o director do estabelecimento, que exercia a sua autoridade sobre os seus professores, que, por sua vez, tinham uma posição hierárquica superior à dos vigilantes-educadores, vê-se seriamente abalado pela diferença das práticas e das relações com os alunos. Apresento dois exemplos dessas diferenças de tarefas em matéria de autoridade: um, resultado das minhas observações; o outro, resultado da etnografia de John Devine nas escolas desfavorecidas (*lower-tier schools*) de Nova Iorque.

Nas minhas duas escolas, os professores têm expectativas precisas no que concerne ao trabalho dos vigilantes-educadores, que são chamados a responsabilizarem-se pelo «trabalho sujo» de disciplinarem os alunos (*vigiar e punir*, para retomar os termos de Foucault). Vigiar os espaços entre aulas,

⁵ O domínio desportivo oferece mesmo um paradoxo, pois a falência do prestígio do liceu profissional sobre a sua antiga base desportiva questiona as práticas ou referências aos desportos de combate que David Lepoutre situa no âmago do universo cultural dos adolescentes que estudou.

as idas e vindas dos estudantes nestes espaços (as suas andanças), os atrasos e as faltas, os espaços de «guarda» dos alunos que foram expulsos das aulas ou que chegaram demasiado tarde para serem autorizados a entrar na sala de aula, ou cujos professores faltaram. Punir os alunos «referenciados» pelos professores que têm dificuldades com eles nas aulas. Uma delegação de tarefas faz mesmo cair certas actividades dos vigilantes-educadores sobre os *auxiliares de acção educativa*, pessoal sem (ou com pouca) formação, contratados por períodos de curta duração. Os auxiliares de acção educativa são assim lançados «na linha da frente» da vigilância dos corredores (que asseguram através de «rondas» para encontrarem alunos na reinação⁶), ou dos espaços de guarda dos estudantes (espaços de isolamento, salas de estudo), espaços onde serão confrontados com situações muito armadilhadas de alunos que os testarão até ao limite. De tal forma que os auxiliares de educação não poderiam estabelecer um mínimo de credibilidade e de reputação impedindo estas «fases de teste». A questão da disciplina faz também parte das dúvidas que os auxiliares de acção educativa sentem, que gostariam de ser olhados, nomeadamente pelos professores, mais como *educadores* do que como vigilantes, assegurando uma relação de proximidade com os estudantes que certos professores tenham talvez perdido.

Na escola E1, a situação tornou-se ainda mais complexa pela existência de agentes de segurança situados na recepção que vigiam a entrada no estabelecimento. A instituição de vigilantes de uma empresa privada de segurança nesta escola foi a consequência, no início, da implementação de uma política securitária do poder organizador em meados dos anos 90 com agentes destinados a prevenir a intrusão de bandos nos estabelecimentos de ensino⁷. A situação neste domínio parece ter-se pacificado com o passar dos anos e o trabalho dos vigilantes evoluiu, de maneira informal, com o correr do tempo. A presença de agentes de segurança em uniforme na entrada das escolas foi, inicialmente, problemática. Os testemunhos recolhidos entre os funcionários e as conversas mantidas com os vigilantes mostraram-me que, no início, se sucederam rapidamente diferentes vagas de agentes, sendo que os agentes «que não eram marroquinos» não tinham «mão» nos alunos. Actualmente, a situação é a seguinte: a empresa de segurança privada que fornece ao poder

⁶ A propósito de estudantes que andam na reinação, recordo o que nos disse José Machado Pais no colóquio sobre os «estudantes no telhado», estes estudantes que se evadem da sua «escola-prisão» subindo para o telhado da escola. A minha grelha de leitura compreensiva de escolas muito fechadas, como são as escolas «de última oportunidade», levou-me a trabalhar, a partir da instituição total, sobre as «escapadelas» inventadas pelos estudantes ou pelo pessoal para lutar contra o sentimento de fechamento. Aí era o pessoal que subia ao telhado da escola para fumar um cigarro «às escondidas».

⁷ O seu trabalho pode implicar também procurar pelos corredores dos estabelecimentos de ensino os intrusos que o pessoal escolar não consegue impedir de entrar na escola.

organizador os vigilantes deixou de enviar para as escolas vigilantes que não pertençam à mesma «comunidade» (para retomar um termo comum na linguagem do próprio pessoal) dos alunos. Dois destes três agentes, que exercem as suas funções por turnos, são «antigos», trabalhando há já algum tempo nestas funções, e igualmente conhecedores pelo seu trabalho como seguranças nos grandes espaços comerciais, por vezes frequentados pelos estudantes. Os agentes de segurança descrevem o seu trabalho como uma mistura de familiaridade com os alunos (interconhecimento familiar, uso da língua árabe) e de vigilância. Uma vigilância por vezes mais musculada do que aquela que se podem permitir os membros do pessoal escolar, oficialmente encarregues das questões de disciplina. O que um vigilante pode fazer de maneira informal, em *off*, a um aluno particularmente retorcido constitui, deste modo, uma cómoda válvula oficiosa para a direcção do estabelecimento na gestão autoritária de alguns estudantes.

Quer se trate da familiaridade com os estudantes que permite resolver de forma «amigável» certas situações tensas (nomeadamente pelo recurso a discussões privadas com os alunos em árabe), quer de exercícios oficiosos de uma autoridade mais musculada do que a da escola, que, estatutariamente, não pode assumi-los, vemos que o papel e a função dos vigilantes têm evoluído em direcção a qualquer coisa nova para a escola, não sem implicações sobre as sociabilidades que aí dominam. Um sinal que não engana: entre os pequenos rituais da manhã de entrada dos estudantes na escola, que descrevi em *Comprendre les violences à l'école*, um crivo humano formado pelo pessoal «filtra» os alunos numa entrada estreita de estrangulamento (vigilantes de um lado e membros do pessoal do outro), identificando eventuais intrusos. A passagem neste filtro é uma situação muito tensa entre estudantes e pessoal escolar, mas durante a qual os alunos cumprimentam sistematicamente os vigilantes, nomeadamente apertando-lhes a mão, enquanto estes sinais de educação são largamente negados aos outros membros do pessoal presentes nesta «cerimónia» quotidiana. A imagem que os alunos têm dos agentes da segurança, feita de proximidade e de respeito (nomeadamente em virtude da sua duração), contrasta claramente com a imagem que os alunos têm dos outros membros do pessoal. No momento em que certos pais recomendam aos vigilantes-educadores, que não podem seguir os seus «conselhos», que batam nos filhos quando estes estiverem desconcentrados ou entrarem em conflito com o pessoal compreendemos que o respeito que os alunos têm por estes vigilantes, «duros» e «próximos», se insere no coração deste impossível encontro entre o que querem os pais, desorientados, os alunos, que «testam» e desafiam a autoridade, e os membros do pessoal, que devem respeitar as regras do jogo, que impõem limites à autoridade física da coerção no quadro escolar.

A situação descrita por John Devine oferece algumas continuidades com a que acabo de apresentar. Ao falar da escola pública nova-iorquina desfa-

vorecida como de uma «instituição desestruturada», particularmente abandonada durante os mandatos de Reagan e, depois, de Bush, o autor delinea a instauração de uma nova categoria no seio do pessoal, os *school safety agents*. Funcionários públicos da segurança, por vezes alcunhados de «pólicas de segunda» (*flash-light cops, rent a cop*), estes agentes caracterizam a resposta securitária do presidente da Câmara Giuliani aos problemas da violência armada nas escolas nova-iorquinas. John Devine descreve muito bem a conjugação de dois fenómenos. Por um lado, uma certa demissão dos professores das possibilidades de controlo, inclusive físicas, sobre os alunos. As companhias de seguros recusam cobrir os riscos de um professor encarregue de separar os alunos que se envolvam em confrontos, razão pela qual os sindicatos dos professores passaram a veicular como nova palavra de ordem o baixar os braços. O que significa não se misturarem nos desacatos entre estudantes, chamando, para os resolver, estes membros específicos do pessoal escolar que são os *safety agents*. Devine não hesita em falar de uma divisão do trabalho que separa o corpo do espírito. O espírito dos alunos pertence aos professores, reservados para as tarefas de instrução, o corpo aos agentes de segurança. Em seguida, os paradoxos da introdução destes agentes de segurança sobre as sociabilidades entre estudantes e pessoal. Sejam afro-americanos, porto-riquenhos ou venham das Caraíbas, os *school safety agents*, pouco instruídos e com pouca formação, encontram-se numa situação de proximidade cultural e étnica com os alunos destas escolas de discriminação, de segregação. A proximidade traduz-se em relações mais amigáveis com alguns alunos, pela moralização (nomeadamente com uma base religiosa) dos seus «maus» comportamentos, mas igualmente em «efeitos perversos», no sentido próprio do termo. Pois alguns agentes de segurança acumulam consecutivamente relações sexuais com os alunos, tráfico de droga, etc. O que leva Devine a dizer que o alcance securitário da introdução destes agentes, bem como de uma bateria tecnológica de vigilância (portas de segurança, câmaras de vigilância e sonoras, aparelhos de revista), tem apenas repercussões limitadas sobre a questão da *disciplina*. Apesar das aparências, os *school safety agents só vigiam se forem, eles próprios, vigiados*, pelo que estamos, portanto, longe do carácter foucaultiano da disciplina. Trata-se muito mais de um território de ninguém, incontrolável, um antipanóptico⁸, onde a «disciplina» está em falência. Os riscos deste novo sistema, dirá Devine, são uma banalização da *cultura de violência* que reina nestas escolas. Sob a sua forma securitária de «tecno-resposta» à violência dos estudantes, os rituais quotidianos de acolhimento destes últimos, implicando situações e interacções tensas (aparelhos de revista, passagem por raios X,

⁸ O pavilhão que precede historicamente a instauração do panóptico, diz-nos John Devine, retomando Foucault.

pórticos/cancelas), constroem as identidades dos alunos sobre a base desta tensão, enquanto a divisão de tarefas corpo-espírito no seio do pessoal agita completamente o ordenamento antigo das sociabilidades e da autoridade na escola. Existe uma evidente continuidade entre as situações descritas, em Bruxelas e em Nova Iorque, em escolas com um estatuto semelhante (de segregação). Mesmo que a intensidade da «resposta securitária» seja mais forte em Nova Iorque, laboratório da segurança (Wacquant, 1999), as alterações de papéis e de sociabilidades entre as categorias do pessoal têm dimensões similares que devem reter a nossa atenção sobre uma mesma problemática da disciplina e da autoridade: quem a exerce e como?

DO IMPROVISO

O improviso, por fim, intervém como terceira realidade, pois à ausência de coesão e de uma reflexão à escala do sistema escolar na sua globalidade, na sua gestão política, quanto à questão da violência, corresponde uma navegação à vista, um improviso permanente (Javeau, 2001) dos agentes a nível local, para dissimular esta falta de coesão. Vemos então alguns membros do pessoal escolar colocarem em prática uma socialização escolar que se centra sobre o «educativo», isto é, uma socialização nos códigos de conduta da sociedade dominante, nos sistemas de regras, normas e valores deste («moralizar» os estudantes), enquanto, concomitantemente, continuam a acumular-se os aspectos da «instrução» escolar, cada vez mais difíceis de operacionalizar para os «excluídos do sistema» no final da trajectória escolar de insucesso e de discriminação. Por vezes, a palavra de ordem é «antes de mais, socializar». Mas esta tentação pelo educativo de alguns membros do pessoal escolar esconde um mal-estar mais geral do professorado sobre a redefinição das suas *funções* e tarefas: será legítimo pedir-lhe que assegure, antes de tudo, através da educação, um papel quase-parental relativamente a estes adolescentes/jovens, destinado a recriar um laço social nas escolas de «última oportunidade», quando os aspectos da instrução estão em crise? Alguns argumentam com a necessidade de «salvar os anéis», não importa por que meio, nas escolas desfavorecidas, nomeadamente através deste improviso. Outros, como John Devine, consideram que são os professores que devem retomar a seu cargo os aspectos da educação *in loco parentis* que eles deixaram desaparecer, nomeadamente pelas razões constrangedoras que referimos mais acima. Trata-se, portanto, não apenas de se consagrarem aos alunos, de os compreenderem e de os escutarem (*care*), e por isso mesmo de conhecerem melhor os seus universos culturais, mas também, segundo Devine, de se oporem (*counter*) resolutamente a alguns dos seus elementos culturais ou a sistemas de valores incompatíveis com o universo escolar.

No momento actual, os improvisos que pude observar nos estabelecimentos de ensino que estudei resultam essencialmente de uma realidade fundamental: a necessidade de adaptação. Isto é, a necessidade de ultrapassar as situações inesperadas e as interações pouco «escolares» no contacto com os alunos, de *sobreviver* à «fase de teste» imposta, por vezes, por estes últimos e de encontrar, muito mais através de recursos humanos e pessoais do que «pedagógicos», uma forma de adaptação ao universo sempre específico, em termos de espaços e de sociabilidades, que encontramos nestas escolas de discriminação. O que provoca uma grande variedade de discursos sobre o que cada elemento do pessoal escolar faz ou experimenta, dando origem a uma manta de retalhos de boas intenções e de projectos brilhantes à escala de um mesmo estabelecimento, uma constatação que se aproxima da que Anne Barrère avançou na sua comunicação.

O desconhecimento, o confronto e o improviso são as três dimensões que se encontram na história singular de um jovem auxiliar de acção educativa contratado no ano de 1999 pelo estabelecimento E2. A política de recrutamento do director da escola consistia em escolher, nomeadamente em função da motivação e da «origem» comum à dos estudantes, auxiliares de acção educativa contratados por um período de curta duração. Descendente de imigrantes marroquinos, A. efectuava o seu trabalho de vigilância no pátio de recreio e na entrada do estabelecimento, bem como num anexo. Pouco conhecido dos professores, ele interagia pouco com eles, o que confirma a impressão geral de que existe pouco diálogo verdadeiro entre os professores e os vigilantes ou auxiliares de acção educativa. Convidado pelo director da escola a evitar estabelecer amizades personalizadas, A. tinha em relação aos estudantes uma atitude muito distante e muito severa que o levou, rapidamente, a sentir-se objecto de um ódio frio da parte dos alunos. A sua interacção com estes situava-se no campo da tensão. Foi ao ouvir um dia duas jovens da escola a falarem nas suas costas e a dizerem «detesto A.» que ele, sob o choque inicial, tal como me contou, sentiu necessidade de fazer uma pausa, de se isolar para reflectir sobre o caminho que estava a seguir. A. tomou então a decisão de mudar de método na sua relação com os alunos. «Construindo» o seu novo papel, tentou adaptar a cada aluno a sua maneira de comunicar, quer assumindo o papel de «irmão mais velho», quer adoptando um tom muito educado e mais distante, mais cerimonial, quer ainda «entrando em disputa» e brincando com eles. Nesta escola, por tê-los observado nas suas interações quotidianas, posso afirmar que os professores não deveriam saber nem quem era A., nem o que fazia ao certo, até que um acontecimento trágico marcou a vida da escola. Um confronto entre dois alunos degenerou, na sequência da visita de um primo, externo ao estabelecimento, que teria vindo vingar uma «ofensa» feita a uma sua familiar. Tendo entrado no perímetro da escola no seguimento da troca violenta

de palavras com o aluno visado na vingança, o «primo» foi interceptado por duas pessoas que procuraram impedir a vingança, um aluno e A., o auxiliar de acção educativa. Durante a rixa, o intruso saca de uma navalha e fere o aluno que se havia interposto. No seguimento do tumulto demorado que sucedeu ao acontecimento e que podemos analisar, não como um incidente, mas como uma verdadeira *crise* no estabelecimento de ensino, com efeitos duráveis, os professores, reunidos em assembleia plenária pela direcção, preocupados com os factos, mas considerando-os o desfecho inevitável da degradação do «ambiente» da sua escola, deram repentinamente conta da existência de A., o auxiliar de acção educativa. O seu olhar sobre este muda radicalmente, elevando-o ruidosamente à condição de «herói» por ter intervido. Mas, na realidade, os professores conheciam muito mal esta pessoa, o seu percurso humano e profissional, o seu universo cultural. O *desconhecimento* dominava até que um acontecimento grave e isolado veio chamar a atenção sobre uma categoria atípica do pessoal escolar, fazendo brevemente diminuir esse desconhecimento ao despertar a curiosidade dos colegas por A. e pelo seu trabalho.

O desconhecimento sobre o que fazem e são os alunos ou as categorias atípicas no seio do pessoal que lhes são socialmente mais próximos também se revela no caso de outro auxiliar de acção educativa do estabelecimento E2. Pois R., que me falou longamente do seu «mau» passado como *graffeur* num grupo, de fugas à polícia, considera que cortou com esse passado ao (re)descobrir o islão. Usando barba⁹, diferentemente do seu colega A., R. só vigia os alunos quando é vigiado, tal como fazem os *schools safety agents* de Devine. R. ocupa o seu tempo de «vigilância» da entrada a ler o Corão com um estudante com um «turbante» islâmico, vigiando, preguiçosamente, de tempos a tempos, os alunos. O que é bastante provocador numa escola da rede de ensino católico, cuja maioria do pessoal escolar não faz a mais pequena ideia do que se passa nesta entrada nem tão-pouco do que faz o auxiliar de acção educativa. R. não tardará a pedir a demissão, e voltarei a vê-lo no desempenho de uma outra destas «pequenas tarefas» precárias destinadas a um público de jovens sem qualificações, como «acompanhante» de traje amarelo nos transportes públicos de Bruxelas¹⁰.

⁹ Optámos por deixar a expressão *graffeur* (aquele que faz *graffitis*) por ter uma conotação clandestina e delinvente.

¹⁰ O que nos mostra bem que a ideia muito «multiculturalista» de privilegiar o empenhamento nestas escolas de pessoal da mesma «origem» dos estudantes não resolve nada. É muito mais a adaptação pessoal, com base em recursos pessoais, que domina no «confronto» com os estudantes do que pretensos recursos «étnicos» comuns. Os professores de origem marroquina podem estar, ainda mais do que os outros, numa situação de tensão com os estudantes rebeldes e malcriados, em relação aos quais se recusam a reconhecer a mínima «proximidade» cultural.

SOCIALIZAR OU RESSOCIALIZAR?

Este debate sobre a socialização escolar comporta, igualmente, uma reflexão crítica sobre a noção de «ressocialização» que encontramos, cada vez com maior frequência, no vocabulário de senso comum dos gestores políticos dos sistemas escolares relativamente aos alunos mais desencantados e desinteressados da escola. Este vocábulo psico-social pouco explícito, saído do sector de ajuda à juventude através da literatura prisional, alarga a sua presença ao sector do emprego, como aos sectores mais deserdados da escola, aqueles onde reinam as dúvidas mais importantes quanto à função escolar. No domínio do emprego, Serge Ebersold mostra bem como na literatura oficial que é servida aos desempregados, através de um verdadeiro mercado de «formadores» de todos os géneros, se difunde uma ética privilegiada, que possui o seu próprio catálogo de «maus modos» e de atitudes redibitórias a evitar, nos encontros com o futuro empregador. Ebersold refere também a analogia mordaz entre as «sete atitudes redibitórias» do desempregado, apresentadas num dos artigos da literatura analisada, com os *sete pecados capitais*: negligência no vestir, desenvoltura, falta de entusiasmo, súplicas dramáticas, exigências desajustadas, crítica acrimoniosa e indelicadeza. Na leitura de algumas amostras muito normativas desta literatura, produzida por «especialistas» de recursos humanos, perguntamo-nos a partir de quando o que eles apresentam como civilidade se transforma em *servilismo* (Ebersold, 2004)¹¹.

A transformação do momento deste entusiasmo político pela ideia de «ressocialização» manifesta-se sob a forma do projecto do ministro responsável pela educação no governo da legislatura anterior, M. Pierre Hazette, de constituir, a partir do modelo francês, «centros de ressocialização e de reescolarização» para um punhado de alunos desinteressados ou rejeitados por outros estabelecimentos de ensino e, assim, reunidos sob esta base diferenciada (absentismo ou mau comportamento) em entidades onde um pessoal se dedicaria a «socializá-los» e, depois, a reinseri-los após uma estada nestes centros, em princípio transitória, no sistema de ensino regular. Se o projecto, largamente criticado, foi abandonado, o vocábulo não o foi e reaparece no discurso dos gestores políticos da nova maioria no poder. Parece, por isso, que a tentação política de «ressocializar» os alunos mais *difficéis de socializar* permanece patente, tal como é evidente que falta noutros espaços da gestão

¹¹ Sobre a ideia de que é necessário «ressocializar» certos desempregados para criar melhores «atitudes» face ao trabalho, *leitmotiv* normativo segundo o qual os comportamentos e atitudes actuais face ao trabalho são maus, v. na Internet o *site* da região valã, entre os temas «que representam os centros de interesse dos trabalhadores», o tema «A formação nas empresas de formação pelo trabalho (EFT). Pré-formação e ressocialização», onde esta última noção não é, de novo, definida; v. ainda na Internet, no *site* da ORBEM (Office Régional Bruxellois de l'Emploi), a rubrica «Réseau de recherche active d'emploi», fórmula D.

pública, como no caso dos desempregados recalcitrantes. Será, portanto, bom que se interroguem quer sobre as deficiências das políticas e dos seus peritos na definição ou na argumentação sobre o conteúdo dessa «ressocialização» (a ideia parece-lhes boa, mas não os meios, já que os «projectos» de ressocialização foram abandonados), quer sobre o fundo moral que sustenta essa ideia: *anular* a «má» socialização, ou, para retomar o termo de Dubet, a «má cultura» de uma fracção da juventude, e reconstruir sobre esta uma nova socialização que seria harmoniosa tanto com as expectativas do sistema escolar como com as do mercado de trabalho. É espantoso como os aspectos paliativos, quase orwellianos, deste projecto escaparam aos seus defensores. Pois «anular» a construção de uma identidade é um logro quando não é feita — e de maneira especulativa, pois isto nada tem a ver com uma experiência de laboratório — no perímetro de uma instituição total, coisa com a qual os políticos têm, por vezes, sonhado ao falarem em utilizarem o internato para «ressocializarem» os alunos difíceis¹².

O surgimento do discurso da «ressocialização» e o entusiasmo político à volta do termo ilustram de maneira mais profunda um equívoco crescente entre as classes populares e as classes dominantes sobre o que são e o que fazem as instituições e, em particular, a instituição escolar. Um equívoco a três níveis, muito bem ilustrado por Pascale Jamouille na sua etnografia de dois bairros populares em Hainaut.

As personagens descobertas por Jamouille estão ligadas, de modo semelhante ao dos jovens estudados por Lepoutre, a uma cultura que privilegia a oralidade sobre a escrita. Palavras, eloquência, desafios verbais, a sociabilidade serve-se muito mais dos caminhos da oralidade do que da cultura escrita veiculada pelo sistema escolar. Nestes bairros fala-se e falam-nos muito, e o momento da estigmatização chega, muitas vezes, com a prova escrita, que revela a iliteracia, tão presente nos bairros marginais estudados por Jamouille como nos meus estabelecimentos de «última oportunidade» de Bruxelas. Um aluno tanto pode encontrar prestígio, mesmo que num registo que os membros do pessoal escolar considerem «desviante», em certas formas de oralidade quanto se arrisca a perdê-lo no imperativo da cultura escrita da escola. É interessante constatar que a dualidade entre socializar/instruir está aqui presente, pois «compreender», escutar os alunos e «moralizá-los» implica uma comunicação essencialmente oral, um trabalho operado pelos educadores

¹² V., por exemplo, a entrevista concedida em 22 de Fevereiro a *La libre Belgique* por Daniel Ducarne, político do Mouvement Réformateur e presidente deste partido nessa época, onde este recomenda a instituição de internatos de ressocialização para, entre outras coisas, ensinar aos estudantes delinquentes «a noção de direitos e deveres». Será preciso lembrar, a propósito dos «deveres», que este político, líder do seu partido, foi demitido em Fevereiro de 2004 das suas funções por não preencher durante mais de três anos a sua declaração fiscal?

nos corredores da escola, fora das aulas, enquanto instruir passa, inevitavelmente, por práticas e por uma avaliação essencialmente escritas.

Um segundo nível deste equívoco assenta justamente no conteúdo da comunicação entre os agentes de uma instituição, como a escola, por exemplo, e os seus utilizadores. Os habitantes dos bairros estudados por Jamouille pretendem das autoridades com que lidam relações «quentes», humanas, carregadas de afectividade, relações que não os avaliem, não os «diagnostiquem» nem os «julguem». E estas expectativas saem goradas face aos profissionais das diferentes instituições (funcionários, serviços sociais, etc.) que privilegiam a manutenção de relações técnicas, neutras, desapaixonadas, em suma, «frias». Não é por isso de espantar que estes habitantes tenham medo de certas instituições, tendo uma relação de desconfiança e dissimulação em relação a elas, na crença de virem a ser manipulados e despossados daquilo que lhes pertence.

O terceiro nível deste equívoco assenta no recurso ao lúdico, ao humor e ao divertimento, um domínio directamente ligado à oralidade, como no ponto precedente, isto é, a procura de uma dimensão mais humana na comunicação com os interlocutores «oficiais». O que constatei nas escolas de «última oportunidade», que são, não obstante, em muitos aspectos (trajectórias sociais e escolares dos alunos, confrontos, ambiente e edifícios degradados), um meio social que podemos classificar de *trágico*, é uma forte presença do humor nas interacções, mesmo quando este humor é um *humor negro* — situações de comunicação entre os estudantes e os membros do pessoal, nomeadamente através de disputas verbais, bem descritas por David Lepoutre, ou, da mesma forma, as histórias, lendas e relatos extravagantes sobre a escola e os seus membros apresentados pelos alunos para chatearem o pessoal. A estas extravagâncias verbais, que, por vezes, tomam a forma de verdadeiros delírios burlescos reinventando a escola, o pessoal escolar responde, fazendo, por vezes, uso privilegiado do humor negro¹³. As aspirações ao divertimento das classes populares podem, apesar de tudo, embater, inclusive na escola, com profissionais que privilegiam as relações frias e neutras descritas no segundo ponto. Aliás, uma ideia-chave incutida pela direcção do estabelecimento E2 nos jovens auxiliares de acção educativa sem experiência é, precisamente, não «enturmar» com os alunos. O que implica manter uma «distância» que não autoriza nem o «despique verbal», nem a cumplicidade, nem a camaradagem, uma intimação a não confraternizar que o auxiliar de acção educativa acima citado ultrapassou.

¹³ Os membros do pessoal escolar praticam igualmente entre eles o humor negro, por vezes sob a forma de provocações silenciosos aos colegas, como meio de desanuviarem o ambiente.

DA DESORDEM NA ESCOLA

Jacques Testanière é frequentemente citado como o precursor das investigações sobre a violência na escola, com a sua tese de doutoramento sobre a indisciplina e os artigos que se seguiram, publicados na *Revue française de sociologie*, nomeadamente sobre as crises liceais pós-68. O esquema funcionalista que o autor propõe é, simultaneamente, sedutor e limitado, como toda a aproximação funcionalista. A ideia de que um todo caótico, estilizado por desordens nas aulas, que o autor classifica de *indisciplina anômica*, sucedeu à *indisciplina tradicional* com a chegada de «novos públicos» ao ensino deve ser questionada. A irrupção de «novos públicos», argumento frequentemente recuperado na literatura próxima do Cadis para analisar as transformações do sistema de ensino, é em si mais esquemática do que Testanière descreveu sobre a indisciplina tradicional, pois não é passível de ser reproduzível infinitamente desde 1967, data do primeiro artigo de Testanière sobre o assunto, até 1994, quando Angelina Peralva do Cadis, depois de muitos outros, recupera a mesma argumentação. Tratar-se-ia de distinguir, ao longo dos «velhos» tempos, novos públicos de «novos» novos públicos?

Mais pertinente é a ideia de relevar o carácter *carnavalesco* da indisciplina tradicional, escárnio do sistema que o respeita e, ao mesmo tempo, o *acompanha*, ao escolher cuidadosamente certos professores para lidarem com os mais contestatários. Esta análise aproxima-se dos trabalhos de Georges Balandier sobre a natureza da *desordem* ou da violência nos sistemas sociais, nomeadamente através da ordem de festa que inverte momentaneamente as ordens e os códigos em vigor nos sistemas sociais (Balandier tomou como exemplos a *festa dos doidos* medieval ou o efêmero carnaval dos vadios de Estrasburgo durante a década de 70). O papel das instituições é, segundo Balandier, o de procurarem domesticar a violência, nomeadamente sob a forma de exutórios, de «explosões libertadoras», da libertação de pulsões, da catarse que são estas festas. É possível ir mais longe, chamando igualmente a bela teorização de Roger Bastide do *selvagem sagrado* sobre as suas formas incontroláveis, não «domesticadas» e não institucionalizadas» descritas pelo autor. Formas para as quais o carnaval dos vadios, citado por Balandier, obriga, aliás, a pensar, pois este abandona o campo de uma desordem limitada, espontânea e controlada para surgir aos olhos dos burgueses de Estrasburgo como uma verdadeira ameaça de revolta, dirá Balandier. Estas formas selvagens aproximam-se, talvez, do *malstrom* que é a indisciplina anômica descrita por Testanière, realidade conhecida de muitos investigadores de campo que trabalharam sobre a escola e as suas violências, na sala de aula ou nos espaços exteriores às salas de aula.

Regressemos à actualidade, aos apelos reformistas ou conservadores lançados na confusão destas interrogações sobre as desordens escolares. Partindo da constatação de que a socialização «na escola da pós-modernidade» é altamente problemática, Marcel Gauchet propõe, num artigo de obediência pós-modernista, uma série de processos de análise distintos dos de Guy Vincent. O seu artigo faz a apologia da escola de outrora, nomeadamente na questão da autoridade, ao evocar um retrato lisonjeiro das sociedades *tradicionais* sobre esta questão da autoridade¹⁴ (a «figura do adulto» foi eliminada e, com ela, «a seriedade e a autoridade que resultavam da função decisiva que ela transmitia»), representando, claramente, um convite ao alto teor conservador a introduzir na escola de hoje, no seu uniforme de ontem, como se o regresso ao passado fosse um repositório possível para o sistema educativo.

John Devine denunciou à evidência este logro ao falar da sua própria socialização como aluno jesuíta e, depois, como professor jesuíta na década de 50. Relembrando os códigos jesuítas de comportamento, tão interiorizados que bastava um olhar para que a vergonha tomasse conta do «perturbador», Devine ultrapassa a tentação de um «regresso ao passado», a uma socialização programada erguida sobre uma forte autoridade, garantindo que este movimento em direcção ao passado é uma quimera. A escola de hoje jamais poderá ser a de uma disciplina foucaultiana actualizada, e vimos como o *projecto* de reforma deste autor contemplava mais o regresso dos professores àquilo de que foram privados, *compreender* os alunos e *influenciar* os seus comportamentos e sistema de valores, do que à moralização conservadora subjacente ao artigo de Gauchet. Deste modo, é possível estabelecer uma ponte ténue entre estas duas proposições que pareciam *a priori* opostas, a de Guy Vincent, que pretende eliminar da escola o seu carácter disciplinar, e a de John Devine, que pretende recolocar o pessoal docente *no centro* da socialização dos alunos *na* escola (e não necessariamente *pela* escola). Só atacando esta dupla questão, a do desconhecimento dos universos simbólicos dos alunos e a da ordem do confronto sempre latente, disponibilizando ao pessoal escolar os *meios* de escapar ao domínio do improvisado, é que a temática da socialização poderá ser verdadeiramente pensada.

BIBLIOGRAFIA

- BALANDIER, G. (1979), «Violence et anthropologie», in A. Bruston e M. Maffesoli, *Violences et transgression*, Paris, Anthropos.
BALANDIER, G. (1988), *Le désordre, éloge du mouvement*, Paris, Fayard.
BASTIDE, G. (1975), *Le sacré sauvage, et autres essais*, Paris, Payot.

¹⁴ Gauchet valoriza claramente as instituições «sólidas» de antigamente, quer elas pertencessem às sociedades tradicionais, quer às sociedades industriais, dizendo, por exemplo, da instituição matrimónio de hoje, que «não abre mais do que uma vida sem exemplos».

- BÉAUD, St. (1996), «Les 'bacs pros'. La 'désouvriérisation' du lycée professionnel», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n.º 114, pp. 21-29.
- BOURDIEU, P. (2004), *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raisons d'Agir.
- BOURDIEU, P. (1991), «L'ordre des choses. Entretien avec deux jeunes gens du nord de la France», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n.º 90, pp. 7-19.
- BOURDIEU, P., e CHAMPANHE, P. (1992), «Les exclus de l'intérieur», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n.ºs 91-92, pp. 71-75.
- DEVINE, J. (1996), *Maximum Security. The Culture of Violence in Inner-City Schools*, Chicago, University of Chicago Press.
- DEVINE, J. (Primavera de 1996), «Les détecteurs de métaux vont-ils remplacer le panopticon? La violence dans les écoles desquartiers défavorisés de New York», in *Lien social et politique — RIAC*, n.º 35, pp. 167-184.
- EBERSOLD, S. (2004), «L'insertion ou la délégitimation du chômeur», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n.º 154, pp. 94-102.
- GAUCHET, M. (2004), «La redéfinition des âges de la vie», in *Le débat*, n.º 132, pp. 27-44.
- HUGHES, E. C. (1996), *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Editions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- JAMOULLE, P. (2002), *La débrouille des familles. Récits des vies traversées par les drogues et les conduites à risque*, Bruxelles, de Boeck, Oxalis.
- JAVEAU, Cl. (2001), *Le bricolage du social. Un traité de sociologie*, Paris, PUF.
- LEPOUTRE, D. (2001), *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Poches Odile Jacob.
- LEPOUTRE, D. (Março de 1999), «Action ou vérité. Notes ethnographiques sur la socialisation sexuelle des adolescents dans un collège de banlieue», in *Ville-école-intégration*, n.º 116.
- MAUGER, G. (1996), «Les mondes des jeunes», in *Sociétés contemporaines*, n.º 21, pp. 5-14.
- MASCLET, O. (Março de 2001), «Mission impossible. Ethnographie d'un club de jeunes», in *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 62-69.
- PAYET, J.-P. (1995), *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- PERALVA, A. (1997), «Des collégiens et de la violence», in B. Charlot e J. C. Émin (s. d.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, pp. 101-115.
- TESTANIÈRE, J. (1972), «Crise scolaire et révolte lycéenne», in *Revue française de sociologie*, XIII, pp. 3-34.
- TESTANIÈRE, J. (1967), «Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré», in *Revue française de sociologie*, VIII, numéro especial, pp. 17-33.
- VAN ZANTEN, A. (2000), «Le quartier ou l'école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue», in *Déviance et société*, vol. 24, n.º 4, pp. 377-401.
- VIENNE, Ph. (2005), «Au-delà du stigmate: la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires», in *Éducation et sociétés*, n.º 13, pp. 177-192.
- VIENNE, Ph. (2003), *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, de Boeck.
- VINCENT G. (2004), *Recherches sur la socialisation démocratique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- WACQUANT, L. (1999), *Les prisons de la misère*, Paris, Liber-Raisons d'Agir.

Tradução de Carla Araújo