

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cláudio Lúcio Gravina

VAI ESTUDAR VAGABUNDO!

**Uma investigação sobre o imaginário docente a respeito do aluno
vagabundo no terceiro grau**

Sorocaba/SP

2005

Cláudio Lúcio Gravina

VAI ESTUDAR VAGABUNDO!

**Uma investigação sobre o imaginário docente a respeito do aluno
vagabundo no terceiro grau**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orient.: Prof. Dr. Jorge Luis Cammarano Gonzalez

Sorocaba/SP

2005

Cláudio Lúcio Gravina

VAI ESTUDAR VAGABUNDO!

**Uma investigação sobre o imaginário docente a respeito do aluno
vagabundo no terceiro grau**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:

Ass. _____
1º Exam.: Profa. Dra. Maria Lúcia Amorim
Soares – Universidade de Sorocaba-
UNISO

Ass. _____
2º Exam.: Prof. Dr. Luiz Octávio de Lima
Camargo – Universidade Anhembi-
Morumbi

Sorocaba, 14 de junho de 2005

IN MEMORIAM DE MINHA MÃE ZENAIDE BUENO GRAVINA E DO
PROF. MAURÍCIO TRAGTENBERG.

Agradecimentos

Agradeço à Uniso, ao Jorge, ao Luiz Octávio, à Maria Lúcia, à Marilda, à Eliana, ao Marco, ao Tomas, à Sylvia, à Maria, ao Gustavo, à Carol, à Juliana, aos professores que responderam a entrevista, aos meus amigos e familiares, aos meus alunos e colegas.

O Solitário

*Para mim é odioso seguir e também guiar
Obedecer? Não! E tampouco – governar!
Quem não é terrível para si, a ninguém inspira terror:
E somente quem inspira terror é capaz de comandar.
Para mim já é odioso comandar a mim mesmo!
Gosto, como os animais da floresta e do mar,
De por algum tempo me perder,
De permanecer num amável recanto e cismar,
E enfim me chamar pela distância,
Seduzindo-me para – voltar a mim.*

Frederich Nietzsche- A Gaia Ciência

RESUMO

A presente dissertação inscreve-se na linha de pesquisa "Conhecimento e Cotidiano Escolar" do Programa de Mestrado da Universidade de Sorocaba, seu propósito é analisar o imaginário de docentes do ensino superior sobre o aluno vagabundo. Inicialmente procede-se uma formulação conceitual, procurando distinguir vagabundo de mendigo, pobre ou charlatão. Destaca o despojamento e a irreverência no comportamento vagabundo e os contrapõem aos valores hegemônicos contemporâneos de utilidade, produtividade e competitividade. Apresenta historicamente grupos com características análogas às da vagabundagem que se investiga, ressaltando seus legados em termos de comportamentos e valores. Alinhava uma discussão teórica sobre a investigação do imaginário nas ciências sociais e contextualiza rapidamente a relação universidade e mercado na contemporaneidade. Por fim analisa depoimentos coletados em entrevistas com doze professores de uma universidade do interior do Estado de São Paulo. O referencial teórico assenta-se basicamente em Maffesoli, Jameson, Elias e Charlot.

Palavras-chave: Imaginário, educação, vagabundagem, sociedade, universidade, produtividade e mercado.

ABSTRACT

The present paper was enrolled in the research line called "Conhecimento e Cotidiano Escolar" (Scholar Knowledge and Quotidian), of the Masters Program of the University of Sorocaba. Its purpose was to analyze the imaginary of the college professors relating the lazy student, or the "vagabond student". Initially, we have proceeded with a conceptual formulation, in search of a distinction between the vagabond and the beggar, the poor or the bum. Subsequently, we pointed out the carefree qualities observed in the vagabond's behavior, characteristics that antagonize with the contemporary hegemonic values of utility, productivity and competitiveness. Moreover, we have presented, historically, groups with characteristics similar to those of the vagabonds. We investigated these groups, indicating their legacies in terms of behaviors and values. Additionally, we carried out a theoretical discussion about the investigation of the imaginary in the social sciences and placed into context the relationship between university and market at the present time. Finally, we have analyzed testimonies, collected through interviews conducted with twelve professors of a university located in the countryside of São Paulo. The theory and bibliography consulted consists mainly on works by Maffesoli, Jameson, Elias and Charlot.

Key words: Imaginary, education, vagrancy, society, university, productivity and market.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 O VAGABUNDO E A HISTÓRIA.....	16
1.1 Quem é o vagabundo?	16
1.2 Vagabundos históricos	26
1.2.1 Os goliardos.....	26
1.2.2 Wandervogel.....	32
1.2.3 Geração beat.....	34
1.2.4 Hippies.....	39
2 REPRESENTAÇÃO, INVESTIGAÇÃO SOCIAL E O ESPAÇO ESCOLAR.....	44
2.1 Realidade, representação e imaginário.....	45
2.2 Representação e investigação científica	48
2.3 Apanhado histórico.....	50
2.4 A sociologia do imaginário	54
2.5 Alguns construtos do imaginário	63
2.6 Apontamentos sobre a relação mercado e escola.....	68
2.7 O espaço escolar.....	74
3 OS DEPOIMENTOS E O SABER.....	86
3.1 Relação com o saber.....	87
3.2 Os depoimentos	92
3.2.1 Sobre a imagem do aluno vagabundo.....	93
3.2.2 Comportamento	94
3.2.3 Sugestões.....	95
3.2.4 Comentários	96
3.3 Análise dos depoimentos.....	98
3.4 Síntese classificatória	104
CONCLUSÃO.....	106
REFERÊNCIAS.....	109

INTRODUÇÃO

Queimando por dentro
Com ira veemente,
Com amargura
Digo a mim mesmo:
Feito de matéria,
Cinza dos elementos,
Sou como uma folha
Com a qual brincam os ventos
Carmina Burana

A idéia de investigar o imaginário sobre o aluno vagabundo, ocorreu-nos primeiramente como expressão de uma indignação e desejo de posicionamento político contrário ao pensamento tecnocrático hegemônico. Temos observado que, especialmente nas universidades, as exigências de certificação e demanda por excelência de resultados, tem nos levado, muito mais, à vulgarização desses certificados do que, exatamente, a uma produção de conhecimentos que pelo menos tateie caminhos alternativos ao individualismo, consumismo e competitividade entre os sujeitos. O discurso da administração empresarial está contaminando o discurso pedagógico: os professores são fornecedores e os alunos clientes intermediários de um mercado que reina absoluto. Em nome do que exatamente? Quando percebemos que o melhor dos resultados do imaginário vigente: trabalho, empreendedorismo, qualidade total, produção ilimitada, consumo para todos, põe em colapso o próprio planeta ficamos assustados. Ao mesmo tempo sabemos que as promessas de colocação no mercado de trabalho não podem ser cumpridas uma vez que o fôlego desse mesmo mercado, na absorção de força de trabalho humana, já se esvai.

Então intrigou-nos como seriam vistos aqueles vagabundos que, negligentes de seus deveres escolares e, aparentemente despojados de tantos desejos de sucesso material, talvez por descrença nas promessas de futuro, demonstrariam procurar muito mais sociabilidade no convívio universitário do que exatamente um preparo para o mercado de trabalho.

Em nossa investigação optamos por ouvir os professores, especialmente por conta de que praticam a mediação entre as instituições com seus valores mais precisos e os que

aprendem com seus desejos e contradições. Na verdade, neste momento, não nos interessamos em ver como esse sujeitos descrevem-se a si próprios, o que poderia ser objeto de uma outra investigação. Interessava-nos como eram vistos pelos professores. Seriam vistos pelo lado irreverente e de despojamento ou pelo lado corrupto e de aproveitadores? Seriam estigmatizados?

Mas era necessário encontrar um espaço para falar de vagabundagem que não se ligasse à mendicância, à pobreza, à sacanagem, à malandragem. Talvez uma vagabundagem libertária! Sinônimo de despojamento, de descaso com o que foi eleito como útil, sucesso e progresso. A vagabundagem daqueles que são insatisfeitos por natureza e cuja satisfação do desejo não se traduz na ostentação de carros, griffes e cartões de apresentação.

O filme "O Psicopata Americano", dirigido por Mary Harron, baseado no romance de Bret Easton Ellis, é bastante ilustrativo na crítica ao modo de ser yuppie e consumista dos anos 80, que, bem sabemos, não está tão distante do modo de vida atual. Há uma cena em que as personagens, todos vice-presidentes, abrem seus cartões de apresentação em uma mesa como se estivessem apresentando suas cartas, seus trunfos. É patética a expressão de cada um ao verificar a sofisticação do outro em termos de tipo de letra e papel. Igualmente nos parecem patéticos os rituais de eventos quando trocamos nossos cartões e ostentamos nossas titulações. Símbolos de nossas realizações. Quais mesmo? Pra que? Com qual propósito? Onde vamos parar com essa farsa ritualística? Ora, como são vistos aqueles que aparentemente desprezam estes valores?

Nessa medida, o propósito desta dissertação é observar se, ao olhar de professores do ensino superior, o descaso que alguns jovens têm para com sua formação universitária e seu conseqüente comportamento indócil e displicente permitiriam enquadrá-los na categoria imaginária de vagabundos. Trata-se de

investigar a possível relação de jovens universitários com outros grupos que, ao longo da história, justamente por comportamentos de despojamento e rebeldia diante do pensamento hegemônico de seu tempo, trouxeram contribuições importantes tanto ao pensamento quanto ao comportamento social contemporâneo.

A intenção, nessa medida, é auscultar no discurso de alguns professores do ensino superior de uma universidade de Sorocaba, a presença da imagem do aluno vagabundo e relacionar esta representação com a construção histórica de um modo de ser, vagabundo e errante, que suscitou diferentes tratamentos na sua relação com a sociedade vigente. Para tanto, examinaremos, a partir de experiências históricas, grupos que, apesar de perseguidos e estigmatizados pelas forças hegemônicas vigentes, trouxeram, no plano da literatura e do comportamento, contribuições para além de seu momento histórico.

Partimos da hipótese de que há um imaginário sobre o aluno vagabundo no terceiro grau, expresso, velada ou explicitamente, no discurso dos docentes. Nessa medida, assumimos *a priori* a existência de uma categoria cujos contornos se apresentam difusos e imprecisos. Buscando encontrar um espaço de maior definição dessa categoria, investigamos na história a contribuição e tratamento dispensado a alguns grupos com perfil aproximado, especialmente nas suas características de inquietação, irreverência e sociabilidade e, ao mesmo tempo, coletamos depoimentos de docentes buscando extrair elementos que validariam nossa hipótese.

O itinerário teórico produzido tem um de seus referentes na noção de figuração desenvolvida por Elias. No final dos anos 1950, este sociólogo alemão realizou um estudo etnográfico de uma comunidade de periferia urbana inglesa composta por três bairros, dois mais antigos e um outro de formação mais recente. Os indicadores sociais clássicos, tais como renda, etnia, classe social, educação e modo de vida, apontavam uma aproximação

identitária para dois grupos. No decorrer da investigação, contudo, constatou-se que o critério de tempo de formação superava os indicadores clássicos, aproximando grupos mais heterogêneos socialmente e estigmatizando o terceiro. Uma das grandes contribuições do estudo de Elias foi demonstrar que os dados sociais podem ser sociologicamente significativos sem ter significação estatística e podem ser estatisticamente significativos sem ter significação sociológica. Nessa medida, a pesquisa qualitativa ganha um grande impulso nas investigações sociais. O fato da construção das categorias analíticas (figuração) ter sido feita a partir da investigação, e não tomadas como pressupostos metodológicos, é digno de destaque.

Este processo nos pareceu ilustrativo, uma vez que a lógica da estigmatização se expressa na relação entre os grupos muito mais do que suas diferenças de composição. Elias fala da sócio-dinâmica da estigmatização, ou seja, pode haver uma lógica de estigmatização na relação entre grupos que é mais relevante para sua identidade do que as suas semelhanças étnicas ou sócio-econômicas. De acordo com Elias (2000, p. 31):

Não há nada de acidental em se descobrirem aspectos semelhantes nas relações estabelecidos-outsiders que não estão vinculados a diferenças raciais ou étnicas e naquelas ligadas a essas diferenças. Os indícios sugerem que, também neste último caso, tais aspectos não se devem às diferenças raciais ou étnicas em si, mas ao fato de um dos grupos ser estabelecido, dotado de recursos superiores de poder, enquanto o outro é um grupo outsider, imensamente inferior em termos de seu diferencial de poder e contra o qual o grupo estabelecido pode cerrar fileiras.

A reflexão acima permeou nossas investigações, especialmente na figuração do que seria o aluno vagabundo. Seriam as figurações estabelecidas na universidade entre professor e aluno vagabundo análogas às que Elias (1897-1990) descreveu entre estabelecidos e outsiders? Mais precisamente, haveria na universidade uma sociodinâmica da estigmatização, onde um grupo lança estigma sobre o outro, que por sua vez corresponde à expectativa desse estigma? Pois como afirma Elias (p. 30): “dê-se a um grupo uma reputação ruim e é provável que ele corresponda a essa expectativa.”

Tentamos responder ainda a outras perguntas que consideramos relevantes para esta reflexão: Seriam esses alunos, aos olhos dos professores entrevistados, representantes de um grupo com alguma identidade definida, ou teriam eles comportamentos extemporâneos e acidentais? Há, de alguma forma, pressões sociais que impelem alguns indivíduos a se comportarem como “vagabundos”? Em caso afirmativo, podem essas pressões serem observadas na relação docente-discente no âmbito da universidade? Em outras palavras, pode ser identificada a existência da categoria “aluno vagabundo” entre as categorias atribuídas por professores a seus alunos? Quais são as suas características?

Orientando-nos por essas indagações, decidimos organizar a dissertação aqui apresentada como segue.

O primeiro capítulo explora uma discussão sobre o termo vagabundo. O primeiro grande desafio, portanto, foi buscar elementos para definir com maior precisão o termo vagabundo, que comumente se confunde com vigarista, mendigo ou mesmo pobre. O capítulo também aborda historicamente a questão de como determinados grupos, cujas características se aproximam do que entendemos por vagabundo, se posicionaram diante da sociedade de seu tempo; como foram tratados por ela e quais foram algumas de suas contribuições ao pensamento e comportamento social.

No segundo capítulo, desenvolvemos uma discussão metodológica sobre as possibilidades e limites de realizarmos investigações científicas sobre o imaginário. Iniciamos a discussão apresentando alguns aspectos da representação humana e a realidade. Observamos elementos na construção do imaginário e procedemos minimamente uma discussão sobre o espaço escolar como expressão de forças sociais em conflito, descrevendo sua dinâmica interna e sua relação com a sociedade em geral, e apontando, especialmente, para sua capacidade de gerar e/ou estigmatizar comportamentos atribuídos a “vagabundos.”

No terceiro capítulo destacamos o discurso de alguns docentes como expressão imaginária de comportamentos, valores e orientações que revelam aspectos relevantes do

olhar institucional na sua dinâmica de composição ou estigmatização dos sujeitos. A base para este exame é uma análise dos depoimentos coletados entre os professores, nos quais buscamos indícios dessas relações.

1 O VAGABUNDO E A HISTÓRIA

Pois se é próprio
Do homem sábio
Construir sobre pedra
As fundações,
Eu, tolo, me comparo
Ao rio corrente,
Que sob o mesmo curso
Nunca permanece.
Carmina Burana

Neste capítulo, buscamos alinhar a origem etimológica do termo “vagabundo” com características atualmente associadas a ele, identificando-as na literatura pertinente ao tema. O termo é analisado em sua acepção bíblica, em sua associação ao nomadismo, na contraposição trabalho/ócio e em sua relação com a mendicância e a pobreza. O objetivo é o de descrever a complexidade no tratamento do tema, especialmente pelas ambigüidades inerentes, ao mesmo tempo em que se busca construir um espaço teórico que precise o entendimento de qual concepção de vagabundo é mais pertinente à nossa investigação.

Na segunda parte do capítulo, selecionamos alguns grupos com comportamentos análogos ao que chamamos de vagabundo, descrevendo suas características, como foram tratados pelo pensamento hegemônico de seu tempo e registramos aspectos importantes de seus legados.

1.1 Quem é o vagabundo?

A acepção etimológica do vocábulo vagabundo (do latim *vagabundu*) associa o vagar e a errância como elementos definidores. O dicionário Houaiss apresenta a

seguinte definição: adjetivo e substantivo masculino cujo uso informal apresenta os seguintes significados:

a) que ou quem leva vida errante, perambula, vagueia, vagabundeia;

b) que ou quem leva a vida no ócio, indolente, vadio.

Sobre o antepositivo do latim *vagus*, segue o dicionário: “que se move livremente de um lugar a outro, errante; inconstante (na maneira de ser, na aparência, no procedimento); volúvel, incerto, indeciso, vacilante; livre, independente; extravagante; desocupado, ocioso, (da raiz indo-européia **wag-* 'mover-se sem rumo certo, errar), fonte no lat. do v. *vagor*, *áris*, *átus* sum, *ári* (depoente) 'ir de um lugar a outro sem direção definida, mover-se ou ser carregado para cá e para lá livremente, errar; estender-se livremente ou sem empecilhos (sobre uma área); hesitar, vacilar.”

Esta descrição do vocábulo já anuncia a dificuldade de tratamento do tema, uma vez que, entre outras dificuldades, termos como inconstância, ociosidade e indolência ocupam o mesmo patamar de liberdade e independência. Além disso, cada um dos termos oferecidos como sinônimos permite interpretações diversas. A inconstância pode sugerir inquietação, a indolência subjugação. Tomemos como exemplo o termo liberdade. Bobbio (1995, p. 114-115) identifica uma ambigüidade inerente ao conceito:

[...] não existe a liberdade em geral, mas apenas liberdades singulares, de opinião, de imprensa, de iniciativa econômica, de reunião, de associações, e é sempre necessário, conforme as situações, especificar a qual delas se deseja referir, ambígua, porque ter uma liberdade igual à de todos os outros significa não apenas ter todas as liberdades singulares possuídas pelos demais, mas também ter a mesma possibilidade de usufruir cada uma destas liberdades singulares. De fato, uma coisa é usufruir em abstrato todas as liberdades usufruídas pelos demais, outra, é usufruir cada liberdade de modo igual a todos os demais.

Observa-se nas palavras deste autor uma relação estreita entre liberdade e igualdade, a primeira entendida como um bem individual e a segunda como um bem social, o que, segundo o autor, desenha um conflito onde uma pode restringir a outra.

Se deslocarmos nossa atenção do campo da etimologia para o da historicidade, observamos que há exemplos históricos atestando que aos comportamentos que descrevem o vocábulo vagabundo, diferentes valores sociais serão atribuídos, conforme a composição hegemônica da sociedade em questão. Em nossa análise histórica, iremos nos concentrar na acepção de “ócio”, na da figura do “errante” e no conceito de “pobre.”

De Grazia (1966), por exemplo, ao desenvolver a compreensão do ideal clássico do ócio, toma como exemplo a sociedade clássica grega, utilizando-se principalmente das obras de Aristóteles (“Política” e “Poética”) e identificando os vocábulos “paz” e “ócio.” Segundo este autor, a união desses vocábulos está evidente nas afirmativas de que a guerra deve ocorrer para garantir a paz e de que a paz é necessária para o ócio. Para Aristóteles a felicidade só pode ocorrer no ócio, já que a contemplação é a condição básica para a felicidade: na contemplação o homem estaria livre daquilo que determina ou deforma seu pensamento, faria aquilo que gosta de fazer, e o que faria não teria outro fim mais distante. Os gregos clássicos queriam obter sabedoria, e para tanto acreditavam ser necessário o ócio, esclarece o autor.

Se na Idade Média o trabalho (em contraposição ao ócio) continua a ser visto como desprezível, uma vez que aqueles que trabalhavam ocupavam as posições mais inferiores da hierarquia social, na sociedade moderna, com o reino do útil e o protestantismo, o trabalho assume a primazia, e o ócio passa a ser objeto de

escárnio e perseguição, tal como expresso no aforismo: “mente ociosa, oficina do diabo.”

Para analisarmos a concepção histórica do vagabundo como ser “errante”, é necessário em primeiro lugar voltarmos para os escritos bíblicos. Na acepção bíblica, o termo vagabundo vem da mesma raiz do hebraico que originou Nod, terra da peregrinação de Caim. Caim passaria a ser um andarilho, fugindo dos homens e do próprio Deus: “Então saiu Caim da presença do Senhor, e habitou na terra de Node, ao oriente do Éden” (Gn 4:16). De acordo com a Catholic Encyclopedia¹, o desterro à terra de Nod foi a punição divina ao primeiro homicídio; era descrita como uma terra de errância e sombras. Essa punição, segue a enciclopédia, era maior do que Caim poderia suportar, pois este temia ser morto. Deus garante a preservação de sua vida atribuindo-lhe um sinal no corpo; um estigma. Não há registro de qual sinal seria este, mas é pertinente ressaltar que à errância seguiu-se um estigma como punição.

Alguns analistas bíblicos associam a terra de Nod às representações populares das primeiras tribos nômades do deserto. Isto revela uma associação estreita entre o nomadismo e a punição divina. Interessante ressaltar que há outras versões e estabelecem uma relação paradoxal sobre o tema nomadismo, pois Deus teria aceitado a oferenda de Abel e rejeitado a de Caim, o que teria provocado o assassinato de Abel. Ocorre que a oferenda de Abel foi a de um animal, que revela que Abel era pastor e, portanto, nômade. Caim, por sua vez, ofereceu frutas, sugerindo atividade agricultora e, portanto, sedentária. Segundo esses analistas, não há registro da razão da rejeição divina à oferenda de Caim. Cogita-se que há uma relação entre nomadismo e sedentarismo, o que sugere uma aparente

¹ Fonte: <<http://www.newadvent.org/cathen/>>.

contradição, pois, ao mesmo tempo em que o nomadismo de Abel foi aceito por Deus, a punição a Caim foi a condenação à vida nômade.

A relação ambígua com o nomadismo não se restringe à acepção bíblica. Não é raro encontrarmos autores que apontam para o incômodo que a idéia de nomadismo ou errância representa para a estabilidade social.

Falando sobre espaço liso e espaço traçado Deleuze e Guattari descrevem o sedentário como habitante do espaço traçado com contornos, muros, cadastro, imposto. O espaço traçado é soberano e limita o movimento, é familiar e controlado. Já o espaço liso é o espaço do nomadismo, onde não há contornos nem muros: é um espaço que convida à circulação nesse mesmo espaço, a viajar nesse espaço. O nômade, diferentemente do migrante, apega-se ao espaço liso, não se reterritorializa. “Ele se reterritorializa na própria desterritorialização.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 59). Para os autores, há uma localização do espaço nômade, mas ela não é delimitada. “A variabilidade, a polivocidade das direções é um traço essencial dos espaços lisos, do tipo rizoma, e que modifica sua cartografia.” (p. 53). Nessa medida, segue Deleuze, o espaço nômade é hostil à religião, à conversão ao absoluto. O absoluto precisa de espaços demarcados, seja no plano de criação de identidade, de referência, seja no de sua negação. De fato, o nomadismo, nesse plano, transmite uma sugestão de insegurança, promove instabilidade, questiona referenciais fixos. Embora não seja o propósito dessa investigação, não poderemos deixar de observar tratamentos de estigmatização dispensados, ao longo da história, a povos de característica nômade como os judeus e ciganos.

Outra contribuição relativa à temática do nomadismo pode ser encontrada em Maffesoli (2001). Em seu livro sobre o nomadismo, o autor cita que Platão, em uma

obra de sua maturidade (Leis, XII, 952), chama a atenção para o caráter inquietante do viajante:

Qualquer que seja sua motivação: comércio, viagem de iniciação, simples vagabundagem, o viajante não é mais do que uma 'ave de passagem', e como tal deverá ser acolhido, certamente, 'mas fora da cidade'. Os magistrados deverão vigiar para que nenhum dos 'estrangeiros dessa espécie introduza qualquer novidade' na cidade, e agir de modo a que não se tenham com ele senão as relações mais indispensáveis [...] (MAFFESOLI, 2001, p. 43)

Ainda sobre o nomadismo, o autor assinala:

A errância é coisa do tipo que, além do aspecto fundador de todo o conjunto social, traduz bem a pluralidade da pessoa e a duplicidade da existência. Também exprime a revolta, violenta ou discreta contra a ordem estabelecida, e fornece uma boa chave para compreender o estado de rebelião latente nas gerações jovens das quais apenas se começa a entrever o alcance, e cujos efeitos não terminamos de avaliar. (p. 16)

Se o sentido errante e nômade encerra uma indisposição social, o mesmo ocorre com os termos "pobre", "miserável" e "mendigo", também comumente associados a "vagabundo."

Falando sobre os pobres e miseráveis, Geremek ressalta que, em diferentes épocas, a imagem do pobre tem diferentes funções, expressando uma alteração na ordem de valores ao suscitar ora admiração, ora escárnio. "Desprovido dos laços materiais e dos comprometimentos da propriedade, o miserável expressa um conhecimento universal da verdade sobre a existência humana, esquecida por todos." (GEREMEK, 1995, p. 07)

Este autor, a partir de literatura européia do século XII ao XVIII, descreve tratamentos e olhares distintos às manifestações variadas da pobreza. Baseado em vestígios de registros literários os mais variados, apresenta uma lenta formação do imaginário, não exatamente como categoria social mas como referências de uma

representação tipológica da pobreza que se altera conforme as condições e valores locais. Nessa descrição, aos vagabundos não raro serão atribuídos adjetivos negativos como charlatões, vigaristas e golpistas, expressões que convivem com outros conceitos como os de abnegação, renúncia, insubordinação e, por último, suscita uma associação com a figura do demônio.

É pertinente mencionar um texto de Thomas Murner, "Liber Vagatorum" (1512), que, segundo Geremek, representa o coroamento de uma longa série de descrições hostis e desconfianças relativas ao meio dos vagabundos presentes na literatura alemã, cujo objetivo era o de alertar as pessoas contra o perigo de se deixar envolver pelos vigaristas, aqui entendidos como mendigos e pedintes. Prefaciando esse livro, Martinho Lutero (1528) recomenda sua ampla divulgação, uma vez que "o livro sobre as fraudes dos mendigos mostra a força do poder do demônio na Terra e pode contribuir para que as pessoas se dêem conta da situação e fiquem mais sábias." (GEREMEK, 1995, p. 63). Fica evidente aqui uma associação entre o vagabundo e o demônio e a necessidade da sociedade se proteger desses seres.

É contraditória, como se pode observar, a forma como a sociedade em tempos distintos lida com aqueles que negam, desconsideram ou despojam-se de laços materiais próprios de seu tempo.

Há nessas descrições, no entanto, uma mistura entre termos referentes a vagabundos, mendigos, pobres, miseráveis e aventureiros. Na tentativa de encontrarmos um ponto de fuga para nossa investigação, vamos procurar um espaço que precise mais o sentido de vagabundo pertinente ao nosso estudo. Tal

possibilidade se concretiza quando nos deparamos com um estudo sobre a mendicância e institucionalização da caridade em Sevilha no começo do séc. XVI.²

Aqui transparece uma distinção jurídica entre os vagabundos e os mendigos: os primeiros se recusavam a qualquer tipo de ocupação, deliberadamente não se dispunham a trabalhar, ao passo que os segundos eram desvalidos físicos ou psicológicos, acometidos de doenças ou mutilações ou mesmo imigrantes que não encontravam colocação na organização produtiva de Sevilha. Aos mendigos a caridade era institucionalizada e, portanto, aceita e estimulada, o mesmo não acontecia com os vagabundos. Nesse plano, a distinção acontece basicamente porque há uma vontade consciente e expressa na condição de vagabundo, em outras palavras uma sugestão de rebeldia, indocilidade e resistência.

Outra referência que nos auxilia na busca de uma maior precisão terminológica é o estudo sobre a pobreza desenvolvido por Ezequiel (2003). Em sua dissertação de mestrado sobre a pobreza, Ezequiel, baseando-se em Mollat (1989), procura delimitar o termo, imbuído de ambigüidades análogas às do termo vagabundo:

O pobre é aquele que, de modo permanente ou temporário, encontra-se em situação de debilidade, dependência e humilhação, caracterizada pela privação dos meios, variáveis segundo as épocas e as sociedades, que garantem força e consideração social: dinheiro, relações, influência, poder, ciência, qualificação técnica, honorabilidade de nascimento, vigor físico, capacidade intelectual, liberdade e dignidade pessoais. (EZEQUIEL, 2003, p. 5)

Essa definição tampouco abarca aqueles que se indispõem consciente ou inconscientemente às normas e demandas, que por razões diversas recusam-se a ter um endereço social e profissional.

² Fonte: <http://www.personal.us.es/alporu/histsevilla/picaros.htm>

Le Goff (1924), ao versar sobre a vagabundagem intelectual na Idade Média, chama a atenção para o fato de que os vagabundos eram estudantes pobres que não se ligavam a nenhum domicílio fixo, não dispunham de renda estável nem de benefícios institucionalizados, erravam intelectualmente seguindo um mestre que lhes agradava, sem qualquer compromisso de estabelecimento intelectual, social ou profissional. Revelavam ainda um jeito aventureiro, impulsivo e atrevido. No entanto, não se constituíam em uma classe social, “[...] de origem diversa, têm ambições diversas. Sem dúvida preferiram o estudo à guerra [...]” (LE GOFF, 1995, p. 49).

O vagabundo pode vir a ser pobre ou mendigo como consequência de sua própria irreverência. Eventuais carências materiais, neste caso, resultam mais de despojamento e abandono do que de uma impossibilidade ou incapacidade social e psicológica. Ele demonstra antes uma recusa a eventuais endereços sociais definidos, talvez uma ligeira pretensão de se manter à margem de um mundo preexistente, fora de si, um mundo onde se deve ocupar um lugar e onde será necessário exercer uma atividade.

Provavelmente, a psicologia poderia melhor esclarecer as motivações e desejos que impelem alguns sujeitos a rejeitarem valores historicamente construídos, ainda que à custa de sofrerem estigma e perseguição, o que foge à pretensão dessa dissertação. O terreno indefinido e obscuro do desejo, contudo, é elucidativo de uma condição humana no sentido ontológico, conforme esclarece Charlot (2000, p. 52):

Por sua condição, o homem é um ausente de si mesmo. Carrega essa ausência em si, sob forma de desejo. Um desejo que sempre é, no fundo, desejo de si, desse ser que lhe falta, um desejo impossível de saciar, pois saciá-lo aniquilaria o homem enquanto homem.

Especulando sobre essa ausência de si mesmo, Charlot contribui com nossa investigação especialmente por associar o elemento educacional como condição para o “tornar-se por si mesmo.” Segundo ele o homem não é uma condição acabada e definida, deve tornar-se o que deve ser. Esse tornar-se o que deve ser realiza-se pela educação por aqueles que suprem sua fraqueza inicial, ou seja, sua condição de inacabado. Mas, segue o autor, esse processo não se reduz à ausência, é também a inserção em um mundo de relações sociais definidas que traduz o que a espécie humana construiu anteriormente ao seu nascimento. A educação é então essa apropriação, parcial, de um mundo pré-existente. Nessa medida o sujeito “[...] é também um corpo ‘engajado’ em um mundo onde deve sobreviver, agir, produzir, mesmo que, em um primeiro tempo, essa necessidade seja assumida por outros.” (CHARLOT, 2000, p. 53)

Esperamos que, a partir das leituras efetuadas e esboçadas nesse capítulo, tenhamos condições de construir uma noção de vagabundo mais adequada aos propósitos de nossa investigação. Apresentamos a complexidade em que o termo está envolvido na perspectiva de não assumirmos uma categoria a priori, já delimitada teoricamente, mas compor, a partir dessas discussões um sentido mais apropriado para nossa hipótese. Trata-se menos de uma possível categoria de vagabundo e mais de uma noção ou conceituação do termo.

Nessa perspectiva, vagabundo para nós não será sinônimo de pobre, mendigo e tampouco miserável. A noção de vagabundo pertinente à nossa investigação é aquela que abarca sujeitos, de origem social diversa, indóceis e irreverentes que têm se indisposto com as demandas sociais e profissionais

aparentes de seu tempo. Em decorrência, abraçaram comportamentos de despojamento em relação aos respectivos valores materiais estabelecidos.

A história está pontilhada de sujeitos que se constituíram em grupos que revelavam características de errância, indocilidade, despojamento em relação aos valores hegemônicos de sua época. Seleccionamos alguns, sem pretensão de análise cronológica ou geográfica, com o evidente intuito de pontuar algumas ações nesse plano, como foram tratadas pelos poderes estabelecidos e sua contribuição ao pensamento e à cultura. São eles: os goliardos, os wandervogels e os beatniks e hippies.

1.2 Vagabundos históricos

1.2.1 Os goliardos

A dificuldade em falar sobre os goliardos começa pela sua característica de anonimato e arredia ao destaque social, portanto os registros históricos são parcos e esparsos. Segundo Le Goff (1995) esse anonimato contribuiu para que a existência desse grupo fosse envolta de lendas e mistérios que, em sua maioria, foram difundidas por seus próprios integrantes. Por outro lado, eles foram vítimas de calúnias e preconceitos expressos por seus inimigos e, principalmente, pelos eruditos e historiadores modernos que fizeram alusão a este grupo.

O período histórico é o da Alta Idade Média, século XII. O clérigo - originalmente em francês "clerc" designa membro do clero, sábio, erudito, intelectual - eram os

professores da época. Os clérigos eram os mestres das escolas cujo ofício era pensar e ensinar os pensamentos. A educação escolar desenvolve-se, primeiro, em escolas urbanas no século XII, que posteriormente constituem-se em universidades no século XIII. O nascimento deste tipo de intelectual está, portanto, ligado ao desenvolvimento urbano e às funções comercial e industrial. (LE GOFF, 1995).

O termo *goliardo* é também objeto de controvérsias. Le Goff assinala como fantasiosa a associação com Golias, encarnação do diabo e, portanto, inimigo de Deus e da Igreja.. Outra acepção descrita é a relacionada à gula, ou goela, em alusão àqueles que querem fazer de seus discípulos glutões ou bons de goela, associando-os aos “prazeres da carne” mais propriamente ditos. De qualquer forma, o termo já aponta para uma indisposição frente a um dos cânones da Igreja Católica, instituição dominante na época, que é a condenação da gula e dos “prazeres da carne.”

Os goliardos eram oriundos das escolas mantidas pela igreja cujo principal intuito era formar clérigos que além de intelectuais, eram educados também para o serviço religioso, não somente como sacerdotes, mas também como secretários, tabeliões e funcionários administrativos. A língua ensinada, o latim, era ao mesmo tempo símbolo e instrumento de unidade entre povos diferentes integrados na cristandade. Vários desses clérigos, entre eles muitos anônimos, compuseram centenas de hinos litúrgicos para o canto do ofício.

Porém, o espírito nem sempre conseguiu silenciar a carne, nem a mística sempre dominava os desejos rechaçados dos clérigos. Os poetas dos hinos não se limitavam a escrever poemas de devoção: está documentado que sempre houve clérigos que usaram sua formação e seu talento para comporem canções jocosas, satíricas e até licenciosas. (CARMINA BURANA, 1994, p. 19)

Ora compreendidos, ora desprezados, a verdade é que os goliardos de alguma forma sempre foram estigmatizados:

Os clérigos goliárdicos ou errantes foram tratados como vagabundos, lascivos, charlatões e bufões. Tacharam-nos de boêmios, pseudo-estudantes, foram às vezes vistos com olhos enternecidos - é preciso viver a juventude -, outras vezes com temor e desprezo: arruaceiros, transgressores da ordem, não seriam eles gente perigosa? Outros, ao contrário, viam neles uma espécie de inteligência urbana, um grupo revolucionário, aberto a todas as formas de oposição declarada ao feudalismo. (LE GOFF, 1995, p. 32)

Independentemente de qual tenha sido a forma como foram vistos, não se pode questionar que os goliardos formavam um grupo com características revolucionárias para seu tempo - Alta Idade Média - tendo como alvo de suas críticas principalmente aqueles que social, política e ideologicamente eram mais ligados às estruturas institucionais da sociedade (papa, bispos, monges, nobres e camponeses).

Não se pode deixar de mencionar, porém, que a origem dos goliardos era diversa - urbana, camponesa e até mesmo a nobreza - resultantes de uma época de transformações sócioeconômicas e políticas:

[...] o surto demográfico, o desenvolvimento do comércio e a construção de cidades rompem com as estruturas feudais, lançados pelos caminhos e reunidos em suas encruzilhadas, que são as cidades, os desclassificados, os audaciosos e os infelizes. Os goliardos são frutos dessa mobilidade social característica do século XII. São o primeiro escândalo para os espíritos tradicionais, por escaparem das estruturas estabelecidas. (LE GOFF, 1995, p. 32)

Eram estudantes principalmente de universidades francesas, alemãs, italianas e inglesas. Indispunham-se com as contradições internas da Igreja como a decadência das cruzadas, denunciavam os abusos monetários, e acusavam a Igreja de enganar o povo. Expressavam-se fundamentalmente através de canções, poesias e performances satíricas.

Nas escolas, eles formavam grupos de estudantes sem recursos, que às vezes para ganhar a vida organizavam-se em jograis, recitais poéticos ou mesmo se apresentavam como bufões, nome com o qual eram freqüentemente designados e

que, na época, era o cognome daqueles considerados perigosos e marginais, no mais das vezes nocivos à estabilidade social.

Outra característica dos estudantes goliardos era a de não terem residência ou emprego fixo, pois se lançavam à aventura intelectual seguindo o mestre que lhes mais agradava, buscando os ensinamentos de cidade em cidade e causando transtornos por onde passavam, embriagando-se e provocando os moradores com chistes sobre símbolos e autoridades religiosas e políticas.

Os goliardos usavam fontes sagradas como textos da missa católica e hinos latinos e transfiguravam-nos em seus poemas em proposições seculares e satíricas. Muito de "Carmina Burana", cantata cênica composta por Carl Orff (1895 -1984) em 1936, tem sua origem em textos anônimos dos goliardos.

Carmina Burana é uma expressão em latim e significa "Canções de Benediktbeuern." Durante o processo de secularização ao longo do século XIX, um volume de cerca de 200 poemas e canções medievais foi encontrado na abadia de Benediktbeuern, na Bavária superior. Eram poemas dos monges e eruditos errantes — os *goliardos* — em latim medieval; versos no médio alto alemão vernacular, e vestígios de frâncico³.

Carpeaux, crítico literário contemporâneo, tece o seguinte comentário sobre os poemas de Carmina Burana: "[...] o autor coletivo da poesia dos 'clerici vagantes' é um grande poeta, talvez um dos maiores da literatura universal. Em primeira linha, é um humorista sutil, que sabe inventar frases novas e engenhosas para pedir dinheiro aos ricos. O goliardo é pobre, é mendigo. Os estudos o aborrecem, parece ter menos em mente os filósofos do que as moças e, no amor, o goliardo é insaciável." (CARPEAUX, 1963)

³ Fonte: <[http:// www.nautilus.com.br/~ensjo/cb/](http://www.nautilus.com.br/~ensjo/cb/)>.

O poema extraído de Carmina Burana que reproduzimos a seguir, “Queimando por dentro”, revela o conflito do poeta entre as demandas da sociedade vigente, particularmente quanto ao sentido de edificar, construir, fixar-se, e quanto à sua pulsão de desejo e prazer. O curioso é que o poeta já se considera perdido, como que condenado à deriva e ao prazer. A condição de estar perdido para o espírito, no entanto, é o que liberta seu corpo para a vida.

1.
Queimando por dentro
Com ira veemente,
Com amargura
Digo a mim mesmo:
Feito de matéria,
Cinza dos elementos,
Sou como uma folha
Com a qual brincam os ventos.

2.
Pois se é próprio
Do homem sábio
Construir sobre pedra
As fundações,
Eu, tolo, me comparo
Ao rio corrente,
Que sob o mesmo curso
Nunca permanece.

3.
Sou levado embora
Como um navio sem timoneiro,
Assim como pelos caminhos do ar
Um pássaro é levado sem rumo;
Correntes não me seguram,
Chave não me segura,
Procuro pelos meus semelhantes
E me junto aos perversos.

4.
O peso do coração
Me parece um fardo;
A diversão é prazerosa
E mais doce que um favo de mel;
Tudo o que Vênus ordena
É trabalho suave,
E nunca mora
Em corações (ignavis?).

5.
Percorro caminhos largos
À maneira da juventude,
Estou metido em vícios
E esquecido da virtude,
Ávido pela voluptuosidade
Mais do que pela saúde,
Morto na alma,
Cuido do meu corpo.

O poema expressa bem a imagem da relação fixo/errante, do estar à deriva no sentido de um caminho sem fim determinado, um itinerário sem finalidade. Paradoxalmente, desenha um desejo de identificação, uma busca do semelhante, que se realiza na lógica de estar de fora, na perversidade. É, enfim, uma elegia ao desejo enquanto pulsão, um descaso para com a razão, ou seja, para com a ação de resultados, os valores materiais. Quando o coração é contraposto à disciplina, o prazer predomina. Revela-se uma indisposição para com o estabelecido. A virtude sucumbe ao vício, permanecendo o corpo sem alma; chega-se a uma conquista da liberdade da matéria em relação ao vir a ser.

A libertação a que o poema se refere vai encontrar o seu destino em um momento histórico posterior, aquele que forja a liberdade do indivíduo, a Modernidade, que, nesse momento, já descreve um caminho distinto dos valores medievais.

Pedro Abelardo (1079 a 1142), pensador francês nascido em La Pallet, que teria sido um dos primeiros grandes intelectuais modernos do século XII, foi um goliardo, passou sua juventude viajando de escola em escola, decepcionado com a mediocridade de seus mestres e divertindo-se em embaraçá-los. Em seus tratados teológicos, submeteu os dogmas da fé católica à análise dialética da razão, o que lhe rendeu acusações de heresia, tendo suas obras sido condenadas ao fogo mediante decreto papal (Concílio de Sens 1140). Além disso, seus partidários foram excomungados em segunda condenação. Foi um pensador cuja impetuosidade e combatividade exerceu larga influência em seus contemporâneos, tendo sido um preconizador do racionalismo que irromperia na Idade Moderna.⁴

⁴ Fonte: <<http://www.pucsp.br/filopuc/verbet/abelardo.htm>>

Apesar de sua importância, contudo, os goliardos foram rejeitados para a periferia do movimento intelectual, não encontrando espaço no ambiente universitário o qual eles acabavam por desertar. Perseguidos e condenados desapareceram no século XII, mas deixaram como legado várias idéias de moral natural, de libertinagem dos costumes ou do espírito e de crítica da sociedade religiosa, retomadas por universitários nos séculos seguintes.

Outro movimento digno de destaque por sua característica de insubordinação e irreverência é o Wandervogel. Embora tenha ocorrido em um momento histórico distinto, possuía elementos semelhantes ao dos goliardos, dignos de observância.

1.2.2 Wandervogel

No final do século XIX, surge na Alemanha um movimento chamado Wandervogel, cuja tradução literal é Pássaros Migradores. Esse movimento era liderado por jovens estudantes urbanos que contestavam a desigualdade social, o materialismo da sociedade de consumo capitalista, o sistema familiar e o regime escolar vigente. Despojados de recursos materiais, vagavam a pé pelas regiões rurais da Alemanha, praticando um modo de vida de proximidade com natureza.

Era um movimento sem direção centralizada, pois seus integrantes se indispunham com autoridades institucionalizadas; seus líderes eram personalidades carismáticas cujo comando sobre o grupo era delegado pelo próprio grupo, conforme a necessidade e situação.

Um dos grandes porta-vozes de Wandervogel era o pedagogo Gustav Wyneken, que proclamava o direito da juventude de viver de acordo com suas

próprias idéias, fora das regras da sociedade na qual “havia nascido involuntariamente.” Contrapunham à artificialidade urbana e industrial um modo de vida naturalista. O grupo era composto por jovens de ambos os sexos e apregoava também a igualdade entre os sexos. Embrenhavam-se por florestas, onde permaneciam por semanas a se alimentar daquilo que a natureza oferecia. Nesses acampamentos, a sexualidade era livre. Esse comportamento era visto como provocador, como uma afronta à moral prussiana. Os integrantes do movimento, no entanto, não eram ativistas políticos. Na verdade, recusavam a se organizar politicamente e entendiam que nada, especialmente a política, poderia se sobrepor à sua própria liberdade pessoal. O movimento foi dissolvido pelos nazistas em 1934.

Consta que um dos participantes do movimento Wandervogel foi Walter Benjamin, filósofo, crítico literário, identificado com a Escola de Frankfurt⁵, que se suicidou em 1940 fugindo dos nazistas. Entre outras grandes contribuições de Benjamin está sua interpretação do *flâneur* como antagonista da comercialização capitalista da vida nas grandes metrópoles. O *flâneur*, figura parisiense do final do século XIX, conserva algumas características que se aproximam dos integrantes do Wandervogel, especialmente o despojamento de valores consumistas e a liberdade de desfrutar da vida, mas é uma figura eminentemente urbana, de classe social definida e amante do ócio.

A organização Albergues da Juventude, que oferece hospedagem a preços reduzidos em inúmeros países do mundo, reivindica ser herdeira do movimento Wandervogel.

⁵ Instituto para Pesquisa Social criado na Alemanha em 1924. Em 1931, sob a direção de Horkheimer, associa-se à Universidade de Frankfurt. Durante a 2ª guerra, perseguido pelos nazistas, transfere-se para os Estados Unidos. Representa uma das mais importantes tendências filosóficas e de teoria sociológica do século XX. Reuniu destacados intelectuais de esquerda, entre eles: Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse, Fromm e Hebrmas.

Outra manifestação de irreverência digna de nota histórica é a do modo de ser beatnik.

1.2.3 Geração beat

As únicas pessoas para mim são as loucas, aquelas que são loucas para viver, loucas para falar, loucas para serem salvas, desejosas de tudo ao mesmo tempo, aquelas que nunca bocejam ou dizem lugar comum, apenas queimam, queimam, queimam como as fabulosas velas romanas amarelas.

Jack Kerouac

A “geração *beat*” surgiu a partir dos anos 1950, formada por jovens universitários contrários à cultura de consumo idealizada no pós-Segunda Guerra americano, que, por meio de um movimento literário, propuseram um estilo de vida alternativo ao consumismo da sociedade norte-americana.

As principais características dos jovens desta geração eram sua desobediência às autoridades, suas atitudes políticas de contestação, sua busca por práticas orientais (zen-budismo) para atingir um estado alterado de consciência, suas barbas e cabelos compridos, seu uso de jaqueta de couro preta e de drogas, entre outros. Os *beatniks* foram, no século XX, o primeiro gesto de desobediência espontaneamente organizada (Cf. TAVARES, 1990, p. 16).

Segundo Holmes (1968, p. 16), os jovens da geração *beat* eram “loucos para viver, para conversar, loucos para serem salvos.” Seus interesses principais giravam em torno do desfrute do prazer alheios aos objetos de consumo dispostos nas vitrines das lojas. O jazz animava as festas onde não faltavam sexo e drogas.

Os personagens apresentados por Jack Kerouac diziam respeito ao uso de drogas, à irreverência juvenil, à atitude amoral em relação ao sexo e a todos os

fenômenos correlatos que caracterizavam as manifestações extremas dos jovens norte-americanos da década de 1950.

Diversos críticos tentaram entender e descrever esta geração, que causava tanta perplexidade na sociedade em que viviam, mas suas opiniões, na maioria das vezes, demonstraram um certo repúdio, considerando esses jovens hedonistas e selvagens, representantes de "coisa alguma", "débeis mentais" sem moralidade, burgueses revoltados com sua própria condição.

A origem do termo da língua inglesa *beat* está envolta em vários significados. De forma onomatopéica, *beat* sugere batida, ritmo ou compasso (seja musical, alusão ao jazz, ou cardíaco). A palavra também significa ser vencido. O termo *beat* é gíria antiga, utilizada nas ruas das grandes cidades americanas, oriunda do meio suburbano, basicamente expressando a idéia de estar cansado e vencido (pela vida). O termo também designava, no tráfico de drogas, o negócio que terminou mal. Pagar por heroína e descobrir depois que era açúcar ou talco, é ter sido *beat* (vencido). De qualquer forma, a associação com as batidas do jazz é a mais explorada pelos analistas, não somente porque o jazz era o ritmo que, declaradamente, embalava os poetas *beats*, mas também pela associação ao improvisado e insubmissão à partitura determinada, característica do jazz que confere maior liberdade aos músicos. O sufixo "nik", da palavra *beatnik*, surgiu pela primeira vez na coluna de Herb Caen, em abril de 1958, no periódico "San Francisco Chronicle." O colunista teria sido inspirado pelo Sputnik, foguete russo lançado ao espaço no final da década de 1950, associando os *beats* ao comunismo e à subversão.

Beat acabaria sendo sinônimo de uma forma de expressão escrita, um estilo literário, e, beatnik, de um estilo de vida, uma filosofia de despojamento e insubmissão.

Allen Ginsberg, um dos grandes protagonistas do movimento *beat*, recitou em 1955, aos 29 anos, na Galeria Six, pela primeira vez em público, aquele que é considerado até hoje, o poema mais famoso e representativo de toda contracultura *beat*, "Howl for Carl Solomon", (Uivo), do qual reproduzimos os primeiros versos:

*I saw the best minds of my generation destroyed by madness, starving
hysterical naked, dragging themselves through the negro streets at dawn,
looking for an angry fix*

Eu vi as melhores mentes da minha geração destruídas pela loucura, esfomeados nus e histéricos, arrastando-se pelas ruas negras no poente, à procura de um rancor injetável.⁶

O poema que homenageia Carl Solomon, escritor da mesma geração que foi internado em um hospício, torturado e sedado até ficar catatônico, descreve a decadência moral da sociedade americana do pós-guerra e o embate de uma geração que se vê impotente para transformar esses valores e sua própria vida.

Willer, ensaísta e crítico literário, em seu ensaio sobre a geração *beat* e seu impacto mundial, afirma que a repercussão desse movimento foi tão universal que os "rapazes de Liverpool" nominaram-se "Beatles" em referência aos poetas *beats*. Diz ele:

Allen Ginsberg foi o grande rebelde romântico da segunda metade do século XX. O maior dos poetas-anarquistas contemporâneos. Promoveu, junto com Kerouac, Burroughs, Corso, Ferlinghetti, Snyder e outros, uma revolução na linguagem e nos valores literários, que se transformou em rebelião coletiva, a série de acontecimentos mais revolucionários do período.⁷

⁶ Fonte: <<http://www.screamyell.com.br/literatura/uivoeoutros poemas.html>>.

O poema, que foi interpretado de várias formas, sugere, para diversos críticos, que se tratava de impressões sobre a vida e a mente humana. Uma visão das entranhas da era Eisenhower, presidente americano eleito em 1952 e reeleito em 1956 pelo Partido Republicano, que foi o comandante e chefe das tropas americanas na Europa na segunda guerra e, em seu governo, rompeu relações diplomáticas com Cuba. O poema representaria as pessoas sofridas e marginalizadas, tornando-se sua voz. "Howl" (Uivo) é descrito pelo próprio Ginsberg como sendo montado em três partes, como uma pirâmide. Trata-se de um protesto contra a automatização desumana da cultura americana, como também a afirmação da compaixão humana individual.

Holmes (1968) seria um dos que mais romantizaria a vida *beat*, transformando degradação e desencantamento em busca intelectual de novos valores. Ele iria definir *beat* como sendo a versão americana do existencialismo europeu. Ser *beat*, para ele, era despir a mente e a alma. Optar por reduzir-se ao que é mais básico, no lugar de aceitar a visão convencional de uma América complacente, próspera e homogênea. (HOLMES, 1968). Quando, em fevereiro de 1958, foi solicitado pela revista *Esquire* a definir o movimento do qual fazia parte, escreveu o hoje famoso artigo "The Philosophy of the Beat Generation." Nele, Holmes faz questão de esclarecer que a qualidade principal dos personagens do livro "On The Road" de Jack Kerouac, não era a de serem vagabundos boêmios ou destruidores de ícones, mas sim, o fato de estarem engajados em uma busca, que chegava a ser de natureza espiritual. Holmes conclui que a Beat Generation é basicamente uma geração religiosa.

⁷ Fonte: <<http://macunaim.sites.uol.com.br/geraobea.htm>>.

Mentes! Novos amantes! Geração louca! Descendo as pedras do Tempo. Risadas realmente sagradas no rio! Eles viram tudo! Os olhos alucinados! Os berros sagrados! Eles deram adeus! Eles pularam do telhado! Para a solidude! Acenando! Carregando flores! Descendo o rio! Desaguando nas ruas! (GINSBERG)

Muitas foram as denominações dadas a juventude *beat*. A revista *Time* os denominou de Geração Silenciosa, outros os chamaram de Geração Expectante ou Geração Caminhante, até aparecer a palavra *beat*, citada por Jack Kerouac no livro "*The Town and the City*." "Tratava-se de um termo de várias conotações, que poderia sugerir a busca de uma 'purificação do espírito' (beatitude), com influência das religiões orientais (budismo, zen-budismo)." (BRANDÃO, 1990, p. 26)

Para Kerouac, ser *beat* não significava simplesmente um esgotamento nervoso, mas sim, conforme Holmes ressalta, definia um estado de espírito que excluía todas as coisas não-essenciais, ser *beat* era estar impaciente com os obstáculos vulgares da vida, era estar no fundo da personalidade, com os olhos voltados para cima, era ser existencial.

Por isso, Kerouac a definia como uma geração religiosa, e acrescentava dizendo que esta era caracterizada por pessoas não apenas de 18 a 25 anos de idade, mas de 15 a 55 anos que se interessavam por tudo.

Diante das características apresentadas, *beat* significava fluência, improviso, ausência de normas preestabelecidas na vida e na arte, somada a um profundo envolvimento que trazia música, balanço, liberdade e prazer na procura da realidade marginal das minorias raciais e culturais no interior da sociedade norte-americana.

Os *beats* provocaram transformações culturais contribuindo no campo da arte de forma consciente, especialmente na poesia, na prosa e em livros publicados na época por autores entre os quais podemos destacar Allen Ginsberg, Carl Solomon, Ferlinghetti, Jack Kerouac, Kenneth Rexroth, Norman Mailer.

O romance de Jack Kerouac intitulado "*On the Road*" (1957) é o que tem maior destaque neste movimento literário, pois nele pode-se observar a narração das experiências e atitudes desta geração.

Na esteira dos *beats*, os *hipsters* haveriam de conferir uma característica mais politizada e menos pessimista aos movimentos contestatórios do período. Mailer haveria de descrevê-los da seguinte forma:

Hip é a própria experiência do órfão primitivo às voltas com a impiedosa jungle da cidade grande... O hipster é aquele que já absorveu a constante ameaça existencial do negro... A linguagem do hip é a linguagem da energia: como ela é encontrada, como ela é perdida... Seria difícil encontrar o perfil do hip... O hipster - a célula rebelde de nosso corpo social - vive, se comporta e reage a partir da voz do próprio instinto... Seu maior desejo é criar um mundo melhor baseado nas raízes de nossos próprios instintos..." O protótipo do hipster é negro, mas existem também hipsters brancos. O contrário de hip é square. (MAILER, 1968, p. 10)

No final da década de 1950, o movimento *beat* desaparece, ao mesmo tempo em que os *hipsters* são absorvidos pelo movimento hippie da década de 60, que acabou utilizando várias obras literárias produzidas pelos *beats* e *hipsters*.

1.2.4 Hippies

Nos Estados Unidos, a década de 1960 foi palco de memoráveis acontecimentos: Guerra Fria, Guerra do Vietnã, desenvolvimento tecnológico, corrida espacial, violência e exclusão racial, crescimento econômico, urbano, e de uma sociedade de consumo. Acontecimentos estes que repercutiram em todo o mundo, propagados por uma emergente mídia de massa.

Em meio a isso, dando continuidade a um movimento contestatório iniciado nos anos 1950 com os *beats*, surge uma concentração de fenômenos que os analistas sociais denominam de "contracultura."

É a juventude o sujeito desta contracultura, que tentou romper com todos os sistemas de poder, valores, instituições, tabus, artes e idéias consagrados e estabelecidos pela sociedade ocidental então vigente.

Mutantes da nova "era oral e tribal em dimensões planetária, produzida pelas comunicações de massa", segundo Marshall McLuhan, os jovens entre quinze e 24 anos - um sexto da população da Terra - são ao mesmo tempo mito e desmistificadores da sociedade. Consumindo e consumidos, contestando e contestados, eles lutaram com todas as armas para destruir o velho e impor o novo. [...] os anos 60 foram de luta e recusa, pacífica ou violenta, mas sempre radical. A sociedade avançava rompendo princípios, modificando as relações e as condições de vida; os meios da comunicação quebravam os valores regionais e introduziam uma cultura uniforme sem fronteiras. Em face de valores como amor, a liberdade, a justiça, e a fraternidade, que na prática tinham perdido o conteúdo original, surgia uma nova realidade - o consumo - , estabelecendo seus próprios valores, a eficácia, o sucesso, a competição." (VEJA, p. 13-16)

Havia entre os hippies uma rejeição aberta ao que pudesse ser identificado com o modo de vida do "americano médio", porque eles identificavam que a base da agressão ao Vietnã encontrava-se no âmago da sociedade tecnocrática, competitiva, individualista e consumista. Propunham uma contracultura, algo com um comportamento na contramão da sociedade hegemônica. No entanto, não formaram um partido político nem desejavam disputar as eleições. Queriam impressionar pelo comportamento, em tentativa afetar os outros com sua música e estilo de vida.

Neste ambiente de contestação, o movimento hippie é o que mais se destaca na década de 1960, que teve nos EUA um terreno fértil para surgir e se expandir:

Não é estranho que a contracultura tenha surgido no seio da sociedade norte-americana, pois é justamente aí que a tecnocracia - sociedade gerenciada por especialistas técnicos e seus modelos científicos - atingiu o

auge de seu desenvolvimento, obrigando o jovem a adaptar-se rapidamente a uma realidade mecânica, árida e desprovida de qualquer impulso criativo.” (BRANDÃO, 1990, p. 50)

O movimento hippie, como um movimento rebelde, contestador e revolucionário-pacífico, em oposição à racionalização, pregava a sensibilidade e a imaginação, em lugar da industrialização. Retomou a valorização da natureza, ao sedentarismo preferia o nomadismo e buscava o contato com outras culturas.

Com isso, a tendência foi valorizar a cultura e o pensamento orientais. No tratamento do corpo, por exemplo, os hippies começam a utilizar as técnicas homeopáticas, acupuntura, Do-in, Yoga, Tai-Chi-Chuan, Aikido, entre outros. A parapsicologia, o zen-budismo, a magia, a ufologia, o espiritualismo e a astrologia também envolveram e influenciaram a contracultura hippie.

Os hippies também adotaram como lema, pensamento e postura o *Flower Power*, o Paz & Amor, o Faça Amor e Não a Guerra, como propaganda anti-violência e anti-guerra, em busca de uma nova realidade.

A postura rebelde deste movimento não se expressava somente nos ideais, mas também em toda sua aparência e em seu modo de agir. Os signos mais expressivos compartilhados pelos hippies são os cabelos compridos, roupas coloridas, largas e soltas, enfeites com flores, o uso extravagante de colares e anéis produzidos artesanalmente, a completa ausência de formalidade e o uso de drogas.

As praças, enquanto espaço público de lazer, se constituíam em ponto de encontro (*love-in ou be-in*), sendo o artesanato, sua produção e venda integrados ao comportamento hippie. O fazer artesanal foi encarado pelo hippie por seu aspecto romântico, de volta ao passado, de um fazer inocente, lúdico e expressivo. Sua produção artesanal opunha-se ao modo de produção da civilização industrial. Era

principalmente a questão de um fazer sensível, individualizado e criativo contra o fazer massificado, uniforme e automático da produção industrial. (FRADE, 1994, p. 170-176)

O movimento hippie foi um movimento sem líderes, mas os hippies tiveram vários ídolos, como o filósofo Herbert Marcuse, a banda inglesa Beatles, o poeta Allen Ginsberg, os músicos Bob Dylan, Jimi Hendrix, Jim Morrison, Janis Joplin, Jerry Garcia, entre outros. A música teve uma importância fundamental dentro do movimento da contracultura, já que expressava as mudanças sociais e individuais e os anseios da nova geração.

Mas, na tentativa de uma revolução da moral e dos costumes e da libertação das regras sociais, os hippies ficaram à margem da sociedade, e acabaram sendo muitas vezes perseguidos em nome da "manutenção da ordem":

O ano de 1970 revelar-se-ia como um período de intensificação na repressão política. O movimento hippie, em sua postura marginal, passaria de curiosidade à subversão, com perseguições policiais a seus integrantes que, optando por uma nova forma de comportamento, seriam tratados como uma ameaça às boas normas da sociedade. Em fevereiro de 1970, o Jornal do Brasil publicava na seção policial: "Polícia prende 24 hippies" (...) O Sr. Walter Butel, assistente do Secretário de Segurança, afirmou que a campanha iniciada contra os hippies continuará até que a cidade fique limpa. [...] A figura do hippie estava ligada à sujeira, ao uso de drogas e à falta de decoro. (FRADE, 1994, p. 180)

Os hippies foram vistos pela sociedade, seja pela direita, seja pela esquerda, como um *problema* social. Segundo Tavares (1990, p.20) "a direita americana classificava o hippie como "produto da subversão comunista" ao mesmo tempo em que os teóricos soviéticos os classificavam de "exemplo da decadência social no sistema capitalista."

Já em meados dos anos 1970, os hippies vão se distinguir em dois blocos: "o que seguiu o rumo de uma contestação política mais definida e intensa e outro que se

voltou para a prática de uma vida e cultura alternativas, alienadas do corpo social.”
(FRADE, 1994, p. 167)

Para Tavares (1990, p. 28), a juventude da época vivenciou a contestação, a rebeldia, a desobediência, possibilitando aos beatniks, hipsters, hippies e a nova esquerda colocar em xeque os conceitos tradicionais da sociedade e civilização. Deixou como legado o movimento comunitário alternativo que prolifera hoje em todos os cantos do planeta e o protesto contra uma sociedade mercantilista, tecnicista e individualista.

A seguir, no capítulo II, discutiremos a relação realidade e representação com destaque para o imaginário.

2 REPRESENTAÇÃO, INVESTIGAÇÃO SOCIAL E O ESPAÇO ESCOLAR

Estudar, outrora moda,
Hoje a muitos incomoda;
Importava o saber,
Agora brincam pra valer.
Nossos jovens são astutos,
Imberbes, já exibem canudos;
Arrogantes, insolentes,
Até parecem inteligentes;
Nos tempos bons de outrora,
Se estudava a toda hora;
Aos noventa tão-somente,
Aposentavam um discente.

Carmina Burana

Neste capítulo nos dispomos a apresentar uma discussão metodológica tendo como base o posicionamento de alguns autores sobre o imaginário enquanto objeto de estudos. Destacamos, entre outros, Durand que faz um apanhado histórico sobre a relevância da imagem na sociedade contemporânea, Jameson que aproxima o imaginário ao conceito de ideologia e Maffesoli com a crítica às utopias modernas de vir a ser. Essa discussão faz-se necessária uma vez que a partir dos princípios expostos poderemos definir o veio mais apropriado que haverá de nortear teoricamente nossas investigações.

2.1 Realidade, representação e imaginário

O Dicionário Aurélio apresenta duas acepções para a palavra imaginário. A primeira considera imaginário como aquilo que só existe na imaginação, é ilusório ou mesmo fantástico. A segunda acepção é relativa àquele que faz estátuas ou imagens de santos. O destaque fica para imaginação e imagem. Para imaginação o mesmo dicionário considera que é a faculdade que tem o espírito de representar imagens e, imagem, o sentido de representação gráfica, plástica ou fotográfica de pessoas ou objetos. Observa-se, portanto, que a representação é o fundamento do imaginário. Disso decorre perguntarmos: qual a relação entre realidade e representação?

Schopenhauer (2001, p. 9) ao descrever o mundo como vontade e representação, afirma que o mundo é pura representação de um sujeito, e, este sujeito é aquele que conhece todo o resto sem ser conhecido:

Nenhuma verdade é, portanto mais certa, mais absoluta, mais evidente do que esta: tudo o que existe, existe para o pensamento, isto é, o universo inteiro apenas é objeto em relação ao sujeito, percepção apenas em relação a um espírito que percebe. Em uma palavra, é pura representação.

A afirmação de Schopenhauer assinala que a representação é a condição básica para o sujeito conhecer e se conhecer.

Ora, se a representação é o princípio de percepção do mundo que nos rodeia, o estudo das formas de sua manifestação é condição para que o sujeito reúna elementos para se conhecer na sua relação com o mundo. Segundo Ribeiro (2003)

as ciências humanas partem do escândalo que é o ser humano conhecer a si próprio, misturando as posições de sujeito e objeto.

Nessa dinâmica de conhecer a si a partir da representação que se faz do mundo, as manifestações da representação são inúmeras, a nós interessa, particularmente, a manifestação discursiva, uma vez que estaremos tratando de depoimentos de docentes sobre a imagem que têm do aluno vagabundo.

Para Mercer (1998) o discurso está no centro do estudo psicológico e social do ensino e da aprendizagem. A linguagem é um meio fundamental através do qual representamos, para nós mesmos, nossos próprios pensamentos e, além disso, é a nossa ferramenta cultural mais importante para compartilhar experiência e dar sentido de modo coletivo, permite também que cada nova geração compartilhe e aperfeiçoe sua própria experiência. O autor conclui que o discurso não é simplesmente a representação do pensamento na linguagem, mas também uma maneira social de pensar. Nesta perspectiva o discurso assume um papel não somente de representação, mas também de interveniente na relação entre os sujeitos e o contexto social em suas múltiplas dimensões.

Sem entrar no âmago da construção discursiva interessa-nos observar que seus elementos constitutivos traduzem imagens imbuídas de valores e idéias. Mas não somente isto; neste particular Bakhtin (1999) contribui substancialmente ao dizer que o signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele reflete e refrata a realidade, ou seja, pode distorcê-la, ser-lhe fiel ou apreende-la de um ponto de vista específico. O signo não pode ser compreendido senão no contexto social em que se manifesta, resulta de um consenso entre os indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Nesta perspectiva, a representação expressa

uma ordem social que é produto de uma construção histórica. Para esta construção colaboram embates e composições de forças sociais distintas, que se fortalecem e se debilitam, compondo uma dinâmica social complexa.

Nessa dinâmica, os diferentes momentos históricos e as diferentes sociedades tendem a destacar determinados valores e princípios que não somente correspondem às suas condições materiais de existência, mas também à correlação de forças expressa na composição desta sociedade; há forças que dominam e há forças que são dominadas. Em outras palavras, vamos trabalhar com a idéia de que há um discurso hegemônico, entendido aqui na acepção gramsciana, como aquele que suscita um consentimento ativo dos dominados na constituição da ficção de um interesse geral.⁸ A composição hegemônica apresenta uma idéia de universalidade ou mesmo de naturalização de valores que encobre um sentido de embate e conflito. Ora, se compreendermos a organização social como produto de embate de forças antagônicas e complementares, interessa-nos, particularmente, aquelas forças que não se tornaram hegemônicas, como sobrevivem? Em qual grau ameaçam as forças dominantes? Será que a vagabundagem seria protagonista de uma dessas forças?

De qualquer forma o que nos cabe observar é que a expressão do discurso hegemônico não significa discurso único ou estático, encerra uma dinâmica composta também por outros pensamentos ou pontos de vista que subjazem na busca de oportunidade para se manifestarem. Sobre a questão da correlação de forças sociais Jameson (2002, p. 404) tem uma passagem bastante ilustrativa:

Mas um modo de produção não é um “sistema total” nesse sentido ameaçador; inclui várias contraforças e novas tendências em seu interior, forças “residuais” assim como forças emergentes, que ele tem que tentar administrar ou controlar (a concepção gramsciana de hegemonia). Se essas

⁸ Fonte: <<http://www.maltez.info>>.

forças heterogêneas não fossem dotadas de uma efetividade própria o projeto hegemônico seria desnecessário.

O quanto dessa configuração hegemônica não é composta por imagens construídas ao longo da história? E é com base na historicidade, que pretendemos observar, minimamente, a relação entre imaginário e investigação social.

2.2 Representação e investigação científica

Como vimos a representação humana do mundo é a condição básica para a racionalidade proceder investigações sobre os objetos e relações que nos cercam. O sujeito que investiga é por excelência produto de uma ordem de representações histórico-cultural e, dialeticamente, das relações que se estabelecem entre os sujeitos e suas práticas cotidianas. Segundo Schopenhauer (2001, p. 9) o olhar filosófico “possui inteira certeza de não conhecer o sol nem a terra, mas apenas os olhos que vêem este sol, mãos que tocam esta terra; em uma palavra, (o homem) sabe que o mundo que o cerca existe apenas como representação, na sua relação com um ser que percebe, que é o próprio homem.”

Contemporaneamente Jameson (2002) assinala que a verdade de nossa vida social como um todo, é cada vez mais irreconciliável com nossos modos de representação. As relações humanas sustentam-se e são sustentadas em representações e estas estão presentes nas práticas disciplinares, nos conteúdos dos currículos, nos ditados populares, nos bate-papos familiares, nos programas de

tv, nos filmes. Afirmam-se como valores culturais e são transmitidos, reafirmados e eventualmente contestados tanto no senso comum como em práticas institucionais.

Nesse contexto, os meios de comunicação assumem uma grande responsabilidade na transmissão de um consenso a respeito do mundo social e contribuem para conferir uma naturalidade àquilo que é produto de uma construção histórica com seus componentes de dissenso e conflito.

Um pensador contemporâneo que também contribui para a discussão sobre representação e realidade é Morin (1995); para ele a ação sobre a realidade pode ter dois sentidos, um primeiro que exige adaptação à realidade e um segundo que supõe levar em conta a realidade tendo em vista transformá-la. Mas o que é a realidade? Pergunta. Discorre então sobre as múltiplas incertezas do que convencionalmente chama-se de realidade. Sobre a realidade imediata, apresenta o sentido temporal e o factual. Ao temporal atribui o sentido de realidade presente, aquela que, robusta, se alimentou do passado, abolindo-o parcialmente e, aquela mais frágil, tendente a perecer para o futuro, efêmera. Sobre o factual, relaciona aos acontecimentos visíveis no presente alertando para aquilo que está oculto, subjacente, que emergirá com o tempo, mas é invisível ao realista. Conclui, nesse plano, sobre a importância de saber interpretar a realidade antes de reconhecer onde está o realismo. Conforme o autor:

Todo conhecimento, inclusive toda percepção, é tradução e reconstrução, isto é, interpretação. Uma realidade de conjunto só se manifesta através de teorias, interpretações, sistemas de pensamento. São esses sistemas que podem fazer que concepções abstratas, percepções imaginárias, visões ou idéias mutiladas apareçam como sendo a realidade mesma, de forma quase alucinatória aos que aderem a elas. (MORIN, 1995, p. 131).

Ressalta assim, que a realidade não é legível de maneira evidente nos fatos. Desenha, por assim dizer, um embate entre o real e a idéia, onde nem sempre o real é o mais forte, mas tampouco se conformará à idéia. Resulta, portanto em uma proposição híbrida e incerta.

O quanto o imaginário é tributário dessa dinâmica é o que pretendemos considerar no próximo item.

2.3 Apanhado histórico

Fomos buscar em Durand (1998) elementos para compor uma dinâmica de relações entre a representação em imagens e o pensamento racional científico. O autor faz um apanhado histórico minucioso de como a imagem, combatida e rejeitada, tanto pelo pensamento religioso quanto científico, acabou por ocupar um espaço de proeminência na contemporaneidade. Neste apanhado histórico, Durand destaca uma curiosa relação paradoxal entre elementos que, se por um lado, evidenciam fatos que demonstram, no desenvolvimento do pensamento científico, uma postura refratária à imagem, por outro, teriam sido, como propulsores desse mesmo desenvolvimento, geradores das condições que teriam permitido a relevância da imagem no pensamento contemporâneo. Foge ao propósito de nossa investigação entrarmos no âmago dessa construção histórica, nos interessa apenas destacar a dinâmica do conflito de afirmação da imagem.

De acordo com o mesmo autor, na contemporaneidade, com o avanço tecnológico dos meios de comunicação imagéticos, houve uma inflação da imagem que inverteu a ordem das filosofias sujeitas à supremacia da imprensa e da

comunicação escrita para as da imagem mental icônica (imagem perceptiva, lembranças, ilusões, etc).

O autor desenvolve estudo sobre a dinâmica dos processos de transmissão, produção e recepção do imaginário (imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas) especialmente na civilização ocidental que teria mantido uma relação com a imagem bastante distinta da civilização oriental. Neste estudo, destaca que as civilizações não ocidentais nunca separaram as informações fornecidas pelos sistemas de imagem daquelas fornecidas pelos sistemas da escrita, nessa medida, essas civilizações teriam estabelecido seu universo mental em fundamentos pluralistas na medida em que teriam incorporado os elementos simbólicos, que as imagens carregam, na explicação racional do mundo. O mesmo não teria ocorrido no ocidente, na verdade, o autor alinhava uma relação paradoxal com a imagem. A tradição do pensamento socrático combinada historicamente com o cristianismo teria imprimido uma dinâmica refratária à imagem e contraditoriamente criado as condições para a difusão acentuada das imagens. O autor descreve, assim, uma endêmica desconfiança iconoclasta que teria sido produto da união do método socrático, entendido como binário, na medida em que se sustenta na polaridade de verdadeiro e falso, e o iconoclasmo religioso cristão, que se debateu com o princípio judaico-bíblico da não representação icônica de Deus e, posteriormente, com a ilustração pedagógica da Bíblia que teria aberto espaço para a representação divina e dos santos. Essa postura refratária à imagem teria encontrado sua base de sustentação a partir de Aristóteles, para quem a via de acesso à verdade seria a experiência dos fatos. Durand (1998, p. 10) defende:

Lógico que, se um dado da percepção ou conclusão de um raciocínio considerar apenas as propostas “verdadeiras”, a imagem, que não pode ser reduzida a um argumento verdadeiro ou falso, passa a ser desvalorizada,

incerta e ambígua. [...] A imaginação, portanto, é suspeita de ser “a amante” do erro e da falsidade.

A imagem, segue o autor, pode se desenrolar dentro de uma descrição infinita e uma contemplação inesgotável. No entanto, a supremacia do racional binário, expresso no universo cartesiano mecânico, não teria aberto espaço para abordagem poética e menos determinista.

“O positivismo e as filosofias da história, às quais nossas pedagogias permanecem tributárias serão fruto do casamento entre o factual dos empiricistas e o rigor iconoclasta do racionalismo clássico.” (DURAND, p. 14).

Por seu lado, segue o autor, o cristianismo fiel ao monoteísmo bíblico, ao introduzir a imagem concreta da santidade de Deus, desenhando uma estética da imagem santa, introduziria variantes politeístas ao monoteísmo judeu, na medida em que, ao incorporar o ícone da imagem divina, abriria espaço para a sua pluralidade, com a variabilidade das imagens de santos. A Reforma protestante, por sua vez, imediatamente combatendo a estética da imagem, retomaria o apego ao texto literário ou musical, cerrando fileiras contra a representação em imagens. A Contra-Reforma responderia exagerando o papel espiritual conferido às imagens e ao culto aos santos.

Curiosamente, o autor destaca que a explosão da difusão das imagens deve-se tecnicamente aos laboratórios positivistas. Aquilo que teria permitido as condições para a difusão das imagens, seria uma descoberta derivada, acidental.

Falando sobre a difusão instantânea das imagens, Durand cita o caso da descoberta das ondas eletromagnéticas, considerada inútil e puramente teórica por seu inventor H. Hertz:

Embora a pesquisa triunfal decorrente do positivismo tenha se apaixonado pelos meios técnicos (óticos, físico-químicos, eletromagnéticos, etc.) da produção, reprodução e transmissão de imagens, ela continuou desprezando e ignorando o produto de suas descobertas. (DURAND, 1998, p. 33)

No plano da estética e da filosofia o autor destaca, no período iluminista, os românticos que teriam marcado uma resistência do imaginário aos ataques do racionalismo. O romantismo teria criado uma estética que reconhece um sexto sentido além dos cinco clássicos que apóiam a percepção; diz o autor:

Mas este "sexto sentido", que possui a faculdade de atingir o belo, cria, ao lado da razão e da percepção costumeira, uma terceira via de conhecimento, permitindo a entrada de uma nova ordem de realidades. Uma via que privilegia mais intuição pela imagem do que a demonstração pela sintaxe. (p. 27)

Emmanuel Kant, segue o autor, viria incorporar este elemento ao teorizar o conhecimento pelo "juízo de gosto":

No âmago do processo do juízo racional da Razão pura, e para permitir a união entre as "formas a priori" da percepção (espaço e tempo) e as categorias da razão, Kant reabilita a imaginação como uma "esquematisação", preparando, de certa forma, a integração da simples percepção nos processos da Razão. (p. 28)

Como se observa, o reconhecimento do valor da imagem enquanto representação digna de espaço no pensamento científico, sofreu reveses para se afirmar. Ou seja, o reconhecimento do papel da imagem na representação humana e sua conseqüente importância na investigação científica, foi produto de um longo processo de especulação e embate no plano do pensamento.

Na contemporaneidade, muito em função da proliferação dos meios de comunicação de massa, a imagem é um dos elementos fundamentais da

representação. Debord (1997, p. 14) ao falar da sociedade do espetáculo afirma: "O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens."

Atualmente, a despeito da enorme produção de imagens ser delimitada ao campo do entretenimento a difusão de imagens encontra-se incorporada substancialmente nos níveis de representação e da psique do homem ocidental. Bucci e Kehl (2004, p. 23), no livro "Videologias", afirmam: "O capitalismo contemporâneo é um modo de produção de imagens." A disseminação da imagem, enquanto substrato do espetáculo se faz presente desde a prontidão pedagógica da escola infantil, quando as crianças têm que se apresentar publicamente para demonstrar o que aprenderam; nas escolhas profissionais à imagem do profissional bem sucedido com os símbolos de status em comportamentos e consumo; nos estilos de cada pessoa tendo como referência as "vedetes" da televisão ou cinema, até nos usos e costumes públicos e privados. As imagens se manifestam oras como informação, oras como saberes, oras como propaganda ou oras como publicidade. Como se verifica, a imagem não pode ser desconsiderada como importante elemento nas relações sociais entre os sujeitos, no próximo item pretendemos especular um pouco como tem sido tratada na investigação científica.

2.4 A sociologia do imaginário

Como a investigação social tem lidado com o imaginário?

Para Durand (1998) a sociologia do imaginário poderá ser classificada em duas vertentes básicas. A do imaginário longínquo que se ocupou dos mitos, ritos e

costumes de sociedades tribais, e a da prospecção do mais próximo, do mais comum, que com Simmel (1990) que o autor chama de precursor de uma sociologia “surrealista”, teria chegado ao requinte da análise da moda, do galanteio, do aventureiro, do jogador, etc. Foi a dinâmica da própria investigação, especialmente com a contribuição do Instituto de Etnologia de Paris que permitiu a aproximação de ambas as vertentes.

No que diz respeito à investigação do longínquo o autor apresenta as mudanças de concepção protagonizada primeiramente pelo etnólogo Lucien Levy-Brühl, que escreveu “As funções mentais nas sociedades inferiores” (1910) que atribuía aos “primitivos” uma mentalidade “inferior” e “pré-lógica” que os distinguiu dos brancos e civilizados e, posteriormente, Marcel Griaule (1932) que teria constatado a inexistência de uma diferença quanto à natureza do próximo e do longínquo.

Essa mudança de concepção, segundo Durand, ao situar o poder da representação simbólica na base do pensamento humano teria solapado o suporte positivista de progresso de uma consciência. Nessa medida, o imaginário deixaria de ocupar um espaço inferior, já superado, em uma arqueologia do saber. A ordenação em escala evolutiva de comunidades humanas assim como os termos “primitivo”, “inferioridade”, “pré-lógico”, teriam perdido fôlego substancial. Essa tendência teria se consagrado a partir do livro “O Pensamento Selvagem” de Lévi-Strauss. Neste livro o autor afirma que os homens sempre souberam pensar muito bem e que em cada homem subsiste um patrimônio “selvagem” infinitamente respeitável e precioso. Ao comparar o pensamento mágico com o pensamento científico Lévi-Strauss assinala:

O pensamento mágico não é uma estréia, um começo, um esboço, a parte de um todo ainda não realizado; ele forma um sistema bem articulado; independente, nesse ponto, desse outro sistema que constitui a ciência, salvo a analogia formal que os aproxima e que faz do primeiro uma espécie de expressão metafórica do segundo. (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 28)

Este autor conclui que não há oposição entre magia e ciência, mas esferas paralelas de conhecimento. Um grande passo para que a ciência reconheça na magia fonte de informações sobre a relação do homem com o mundo que o cerca.

Foi essa reviravolta de valores que, segundo Durand, permitiria a fundação de uma “sociologia do imaginário” abrindo espaço para a investigação científica do imaginário e seus elementos constitutivos. Bastide (1898-1974) teria sido um dos pioneiros nesta abordagem ao introduzir o pensamento obscuro do sonho, dos fantasmas das doenças mentais, dos mitos, símbolos e utopias na análise sociológica.

Na sociologia contemporânea, autores como Baudrillard, Maffesoli, Morin⁹ têm dado especial destaque às imagens como elementos constitutivos das relações sociais, cada qual conferindo abordagens distintas, mas relevando sobremaneira o papel do imaginário na eleição de valores norteadores dos comportamentos e relações sociais. Baudrillard com o conceito de simulacro e a geração de modelos de um real sem origem nem realidade, que nega radicalmente o signo como valor, desenha assim uma dinâmica entre a representação e a realidade estabelecendo fases sucessivas da imagem: “ela é o reflexo de uma realidade profunda; ela mascara e deforma uma realidade profunda; ela mascara a ausência de realidade profunda, e; ela não tem relação com qualquer realidade: ela é o seu próprio simulacro puro.” (BAUDRILLARD, 1991, p. 13).

⁹ Baudrillard especialmente na obra *Simulacros e Simulação*, Maffesoli em *Nomadismo e O Tempo das Tribos* e Morin em *Cultura de Massas no Século XX e Terra-Pátria*.

Maffesoli que será objeto de discussão mais adiante, apontando para o fato de que a cultura estaria prevalecendo sobre o processo econômico-político, incorpora e releva na análise social a emoção e a dimensão “afetual”, entende que a sociabilidade vai “para aquém e para além das formas instituídas, que sempre existem e que, às vezes, são dominantes, existe uma centralidade subterrânea informal que assegura a perdurância em sociedade.” (MAFFESOLI, 2000, p. 5). Nesse sentido toma como objeto de estudos o imaginário, o ritual cotidiano, o jogo de aparências, etc.

Morin, por sua vez, com a lógica do pensamento complexo ou a epistemologia transversal, abrindo fogo contra as especializações e determinações; falando sobre o homem médio afirma que sua linguagem adaptada é a do audiovisual:

[...] linguagem de quatro instrumentos: imagem, som musical, palavra, escrita. Linguagem tanto mais acessível na medida em que é envolvimento politônico de todas as linguagens. Linguagem, enfim, que se desenvolve tanto e mais sobre o tecido do imaginário e do jogo que sobre o tecido da vida prática. (MORIN, 1997, p. 45)

Por outro lado, sem diminuir a relevância do imaginário, os materialistas, especialmente Chauí e Jameson, que veremos mais adiante, aproximam o imaginário do conceito de ideologia.

A discussão que se segue sobre o mundo imaginal para Maffesoli, teve como referência, além das obras citadas, um artigo intitulado “A Teoria do Imaginário e a Proposta de Ciências Sociais de Michel Maffesoli” do Professor Lemuel Dourado Guerra.¹⁰

¹⁰ <http://www.geocities.com/ptreview/17-guerra.html>

Para Maffesoli (2001), a hegemonia da imagem na sociedade contemporânea imprime aos cientistas sociais posturas diferentes das assumidas tradicionalmente. Em primeiro lugar, deve-se reconhecer o papel da imagem no social; em segundo lugar, é necessário abandonar os preconceitos quanto à imagem, ao imaginário; em terceiro lugar, é fundamental abandonar análises baseadas em categorias clássicas tais como *classe social*, *partido político* e outras. Propõe então novos enfoques metodológicos que devem considerar que, a pós-modernidade caracteriza-se pelo abandono das utopias modernas de *vir a ser*, ou seja, já não está baseada em projeto racional político a longo prazo, seja do ideal liberal, seja do socialismo. No lugar dessas utopias o que se vivencia é um eterno presente, com ênfase no fortalecimento do sentimento de estar junto (ideal comunitário), identificado na relação de pertencimento a um território físico ou simbólico. Recupera aqui o autor o sentido de tribalismo, com o elemento novo da possibilidade de identificação não só pelos laços de parentesco, mas também pelas afinidades eletivas - preferências musicais, estilo de vestir, cultura religiosa, dentre muitas outras capazes de catalisar o agrupamento.

Nessa medida, conforme Maffesoli, o esfacelamento das utopias modernas e a emergência de ações coletivas voltadas à organização e desfrute do presente nos remeteriam a um intenso ressurgimento da cultura do sentimento, o que se manifestaria na predominância de relações sociais que se organizam sob a ordem da proximidade e são animadas pelas experiências do cotidiano, transformando o laço social em laço emocional. Nesta composição, o mundo imaginal assume posição preponderante, o que obrigaria os cientistas sociais a encarar com maior seriedade a tarefa de analisá-lo, posto que sua articulação é resultado de uma teia complexa de elementos, no qual as diversas manifestações da imagem, do

imaginário, do simbólico, ocupam, em todos os domínios, um lugar de crescente primazia.

Esse dado da proliferação e do crescente poder da imagem nos atuais sistemas sociais se contraporia à situação histórica anterior, onde era possível observar uma redução da importância do imaginário, graças ao predomínio de um processo gradual, e, então, considerado inexorável, de racionalização de todas as esferas da vida em sociedade. O ressurgimento do mundo imaginal seria motivo para uma re-elaboração teórica no âmbito das ciências sociais, na medida em que ele se fundamenta não no linearismo regular proposto pelo historicismo moderno. Maffesoli propõe a união do rigor científico com a sensibilidade colhida na vivência do cotidiano:

Assim é que, longe das vaidades intelectuais, discretamente, o lento trabalho do pensamento junta-se à inatural atualidade de uma sociedade em gestação. A de um projeto de ser que simultaneamente não se finalize e não se represente mais o simples fato dos indivíduos isolados ou associados no quadro de uma ação política, econômica ou social. Projeto de ser, em boa parte inconsciente, que em seu sentido mais forte é uma verdadeira síntese cultural, determinando todas as formas do ser conjunto, dos mais marcantes até os mais anódinos, específicos da vida corrente. (2001, p. 17)

Seria a partir dessas bases, portanto, que ocorreria a construção do imaginário, que, ao ser partilhado pelos homens ofereceria um terreno para a constituição de uma rede de "comunhões", com características da imanência e não exatamente como produto de linearidade histórica. Há, portanto uma sólida sugestão de uma sociologia mais descritiva sem compromisso com propostas "curativas" para a sociedade. No lugar de produzir ou desvelar verdades já dadas, ou, ainda, fornecer receitas prontas para resolver problemas que atingem as sociedades em

constante mutação, a sociologia, nesta acepção, deveria preocupar-se mais em aprender a colocar problemas do que lhe dar soluções.

Na esteira do imaginário como objeto de estudos Jameson apresenta uma vertente distinta da de Maffesoli. Segundo ele para se dar conta da força da imagem na atualidade é fundamental entender adequadamente o que se tem chamado de momento pós-moderno, enquanto expressão da supremacia da imagem. É essencial, segue autor, considerar as condições históricas da emergência e prevalência dessa nova configuração social.

O pós-modernismo busca rupturas, busca eventos em vez de novos mundos, busca o instante revelador depois do qual nada foi o mesmo, busca os deslocamentos irrevogáveis na representação dos objetos e do modo como eles mudam [...] O pós-modernismo é o que se tem quando o processo de modernização está completo e a natureza se foi para sempre. É um mundo mais completamente humano do que o anterior, mas é um mundo no qual a cultura se tornou uma "segunda natureza." (JAMESON, 2002, p. 13).

Em sua interpretação da pregnância da imagem nas sociedades contemporâneas, focaliza categorias como as de alienação, dominação e continuidade. Assinala que uma cultura verdadeiramente nova só poderia ser produto de uma luta coletiva para se criar um novo sistema social. "O pós-modernismo não é a dominante cultural de uma ordem social totalmente nova, mas é apenas o reflexo e aspecto concomitante de mais uma modificação sistêmica do próprio capitalismo". (JAMESON, 2002, p. 16). Em seus estudos sobre o *boom* da cultura, a primeira providência a ser tomada pelos que se interessam em fornecer explicações teóricas sobre o reino das imagens, do visual, seria uma abordagem referente às condições históricas de sua emergência, com a força que lhe é atribuída. Jameson defende a idéia de que a única maneira de pensar o visual, de

inteirar-se de uma situação em que a visualidade é uma tendência cada vez mais abrangente, generalizada e difundida é compreender sua emergência histórica.

Para este autor, a atuação dos sociólogos deveria estar ligada à necessidade de fornecer elementos para a construção de *mapas cognitivos*, que seriam novas propostas de abordagem capazes de fornecer aos indivíduos e grupos sociais elementos que possibilitem a localização individual e dos coletivos, nesse terreno fluido e pastoso do mundo das imagens, não devendo ser desprezadas categorias tais como a da ideologia e da alienação.

Outro expoente que trabalha com o conceito de ideologia é Chauí (2003). Ao falar sobre ideologia, enfatiza o sentido da sociedade histórica que tematiza sua temporalidade enquanto objeto de reflexão tendo em vista buscar respostas por suas práticas, e nesse processo cria internamente sua diferença consigo mesma.

Segundo a autora:

[...] a ideologia, forma específica do imaginário social moderno, é a maneira necessária pela qual os agentes sociais representam para si mesmos o aparecer social, econômico e político, de tal sorte que essa aparência, por ser o modo imediato e abstrato de manifestação do processo histórico, é o ocultamento ou dissimulação do real. (p. 3)

Chauí destaca o conflito como elemento definidor de toda a dinâmica da sociedade e, nessa medida, recusa qualquer interpretação que petrifique a sociedade no tempo, representando suas hierarquias como estabelecidas ou como componentes de harmonizações sociais. Segundo ela (p. 18):

O real não são coisas nem idéias, não são dados empíricos nem ideais, mas o trabalho pelo qual uma sociedade se institui, se mascara, se oculta, constrói seu imaginário, sem cessar de repensar essa instituição, seu imaginário e seus símbolos.

Uma vez apresentada a discussão teórica cabe-nos definir qual das posturas se mostra mais adequada para contribuir com nossa investigação. Se por um lado a

visão materialista, protagonizada por Jameson e Chauí, é mais coerente com o conceito de discurso hegemônico e sociedade de conflito, pressupostos teóricos de nossa hipótese, o sentido de continuidade e totalidade (pressupostos do materialismo), nos levaria a uma composição analítica de identificação de classe social e seus projetos sociais. O mais apropriado seria, então, trabalharmos com a categoria teórica de lumpesinato e suas perspectivas. No entanto nosso objetivo na construção do conceito de vagabundo, retirando-lhe qualquer relação de pertença a uma classe social, tem o propósito justamente de não enquadramento a utopias longínquas ou projetos de classe, não que isto não possa estar subjacente no comportamento dos vagabundos, no entanto foge ao enfoque desta investigação, uma vez que o componente de classe não foi identificado ou não teve sua relevância destacada. O que se verificou, nos grupos com os quais ilustramos o comportamento vagabundo, foi uma postura muito mais de imanência do que proposta política de vir a ser, a despeito de todos os seus legados. Além disso, o tema vagabundagem, a despeito de sugerir indisposição com a organização produtiva da sociedade, questionando o princípio de progresso e utilidade, está muito mais no plano da produção de relações do que no plano das relações de produção. Assim, o veio metodológico que melhor pode dar conta da temática e categorização até aqui construída é o da sociologia descritiva, que não tem o compromisso de enquadramento em uma lógica de continuidade. Portanto, para efeito analítico dos depoimentos dos docentes, estaremos trabalhando com a proposta teórica de Maffesoli.

Agora, no próximo item, vamos observar mais de perto elementos estruturais de composição do imaginário no discurso hegemônico; estaremos focalizando

basicamente a imagem do trabalho na sua construção histórica e a relação mercado e escola.

2.5 Alguns construtos do imaginário

Uma primeira observação pertinente, diz respeito à posição que a imagem do trabalho, como contraponto à imagem de vagabundagem, ocupa na sociedade contemporânea.

Paul Lafargue (1999) foi um dos grandes protagonistas de vozes a denunciar o caráter sagrado que o amor pelo trabalho assume na sociedade moderna; em um panfleto escrito em 1883, intitulado "O Direito à Preguiça", o autor desenvolve uma argumentação contundente contra o trabalho no sistema capitalista que seria uma "aberração mental" que levaria ao "esgotamento das forças vitais do indivíduo e sua prole", enaltece o período clássico grego em que o desprezo pelo trabalho era um traço característico, somente aos escravos era permitido trabalhar, aos homens livres estavam reservados os exercícios corporais e os jogos da inteligência. O sentido de progresso na acumulação capitalista merece do autor seus adjetivos mais abjetos, diz ele:

Trabalhem, trabalhem, proletários, para aumentar a riqueza social e suas misérias individuais, trabalhem, trabalhem para que, ficando mais pobres, tenham mais razões para trabalhar e tornarem-se miseráveis. Essa é a lei inexorável da produção capitalista. Pelo fato de, dando ouvidos às palavras falaciosas dos economistas, os proletários se terem entregue de corpo e alma ao vício do trabalho, eles estão precipitando a sociedade inteira nessas crises industriais de superprodução que convulsionam o organismo social. (1999, p. 79)

Lafargue focaliza sua crítica naqueles que ele chamou de “filósofos e economistas burgueses” destacando Augusto Comte, Leroy-Boulieu, Vitor Hugo, Paul de Kock e Dr. Villermé, segundo ele, esses apologistas do progresso divulgaram entre as massas as virtudes do trabalho e a moral capitalista de produção.

O discurso da produtividade encontra amparo na noção de progresso e seu complemento que é o desenvolvimento, esta sedutora noção pressupõe o desdobramento temporal de algo que, em fase de gestação evolui e cresce. Nesta acepção a história não é a transformação e criação, é algo que já tem suas bases assentadas a priori e o que faz é desenvolver ou atrofiar aquilo que já é latente. Assim a história concebida como criadora de configurações inéditas em resposta aos imperativos de seu próprio tempo, perde sentido e relega à ação humana o sentido de algo que precisa ser realizado de qualquer forma, quase como um destino a ser cumprido, terreno fértil ao discurso único. Um discurso que não descreve caminhos alternativos senão aquele que supõe o ciclo do crescimento: mais trabalho proporciona mais receita, mais receita permite mais consumo, mais consumo necessita de mais produção [...] (KRIPPENDORF, 2000)

Weber (2004), por sua vez, destacou o papel da religião na construção do ethos do trabalho, demonstrou que o “espírito do capitalismo”, em seus primórdios, encontrou nos cultos protestantes, principalmente no calvinismo, uma ética capaz de supervalorizar o trabalho em detrimento do lazer, do ócio. Não somente a “ética do trabalho”, mas comportamentos de contenção tais como: sobriedade, frugalidade, pontualidade, poupança, entre outros.

O paradigma da utilidade encontra terreno fértil a partir do século XVI, com a urbanização e intensificação do comércio, é nesse período que se instaura a moral

de comerciantes. Nesta acepção os valores de comportamento social, símbolos e referências são extraídos do comércio. “O que se impõe é o reino do útil.” (CERTAU, 2002, p. 117). Tratados morais dessa postura filosófica identificam o bom com o que é útil, a felicidade acaba sendo medida em termos econômicos, exaltando o mérito pessoal e o espírito de competição. Weber ao comentar uma passagem de Benjamin Franklin (1706-1790) assinala:

No fundo, todas as advertências morais de Franklin (Necessary Hints to Those that Would Be Rich -1736), são de cunho utilitário: a honestidade é útil porque traz crédito, e o mesmo se diga da pontualidade, da presteza, da frugalidade também, e é por isso que são virtudes: donde se conclui, por exemplo, entre outras coisas, que se a aparência da honestidade faz o mesmo serviço, é o que basta [...] (WEBER, 2004, p. 45).

Neste sentido, ainda segundo Weber, ser cristão virtuoso é assumir para si um conjunto de normas de comportamentos entre as quais o trabalho surge, além da obrigação moral, como poderoso racionalizador da atividade econômica.

Outro autor que contribui para a compreensão da construção da imagem do trabalho é o sociólogo contemporâneo alemão, Kurz (1993). Segundo esse autor, a medida que a industrialização e a ciência, enquanto forças produtivas, teriam liberado o homem dos imperativos da natureza, romperam com a coação da “primeira natureza”, ou seja, a sujeição humana às forças da natureza. Todavia, criaram uma coação social secundária, inconscientemente produzida: a mercadoria. A produção social da mercadoria torna-se uma “segunda natureza”, nesse plano articulou-se o dispêndio abstrato de força de trabalho com a finalidade em si próprio.

O autor ao refletir sobre a derrocada do socialismo após a queda do Muro de Berlim (1988) em comparação ao aparente triunfo da sociedade capitalista ocidental,

identifica parâmetros similares entre ambos os sistemas tributários da modernidade que podem revelar um colapso histórico. Segundo Kurz (1993, p. 20):

Este colapso não significa o simples triunfo do sistema da economia de mercado ocidental, como formação apenas externamente oposta ao socialismo real, que faleceu sem cerimônias, mas sim, indica a existência de uma base comum ameaçada e que se torna obsoleta, esta deve ser procurada tanto além do paradigma da sociedade industrial como além da relação de mercado e Estado. Mercado e Estado, bem como os agentes da tecnologia e das ciências naturais, uma vez postos em movimento, seguem uma lógica social mais profunda; a identificação desta como uma sociedade de trabalho, não denomina, de modo algum, um estado fundamental ontológico da humanidade.

Particularmente o autor destaca a noção de trabalho abstrato como característica da modernidade, complementando:

Em sua forma especificamente histórica o trabalho nada mais é do que a exploração econômica abstrata, em empresas, da força de trabalho humana e das matérias primas. Neste sentido, só faz parte da modernidade e como tal foi aceito como pressuposto não questionado por ambos os sistemas conflitantes do pós-guerra. (p. 21)

O autor adiciona um elemento revelador a esta concepção que é o fato do trabalho, na formulação abstrata, ser também definido como atividade que traz sua finalidade em si mesma, ou seja, se alimenta do maior dispêndio possível da força de trabalho independentemente das necessidades concretas perceptíveis. Neste ponto há uma distinção histórica com formações sociais anteriores à modernidade onde a configuração do trabalho e seu produto assume a forma concreta como valores de uso. O esgotar-se em si próprio traduz o quanto a virtude do trabalho assume o valor fundamental na sociedade contemporânea, não exatamente como forma de realização ou expressão de si, ou mesmo da necessidade do produto, mas como um movimento racional de geração de lucro e dinheiro.

Chauí (1999, p. 14) também tem uma passagem bem ilustrativa da virtude utilitária:

Aquele que faz o seu trabalho render dinheiro e, em lugar de gastá-lo, o investe em mais dinheiro e mais lucro, vivendo frugalmente e honestamente (isto é, pagando em dia suas dívidas para assim obter mais crédito), é um homem virtuoso. Trabalhar é ganhar para poupar e investir para que possa trabalhar mais e investir mais.

Paradoxalmente a capacidade do sistema capitalista contemporâneo de gerar trabalho na forma de emprego tem atingido seus limites, o acentuado desenvolvimento tecnológico, longe de significar aumento de tempo livre social, tem gerado desemprego. Nas fábricas da Fiat, por exemplo, a mão-de-obra assalariada passou de 140.000 para 60.000 operários numa década, enquanto a produtividade aumentava em 75%. (GUATTARI, 2001, p. 8). Disso decorre que, ao mesmo tempo em que se impõe a lógica do útil e da produtividade, um contingente expressivo se vê marginalizado da promessa de desfrute. A este contingente é imposto exatamente àquilo que se lhe recusa: uma vida ligada ao salário e dependente dele. É como inculcar em alguns sujeitos princípios de uma vida que já é confiscada, enfim uma falsa promessa.

Estes aspectos brevemente delineados servem ao nosso propósito basicamente porque apontam elementos de construção de um imaginário que ancora a vida social contemporânea e como tal interfere determinantemente na formação dos sujeitos.

Outro aspecto que deve ser considerado na formação dos sujeitos e que para nós assume uma relevância particular é a instituição escolar. No próximo item estaremos especulando como a escola, na formação dos sujeitos, tem reforçado a produção do imaginário do trabalho.

2.6 Apontamentos sobre a relação mercado e escola

Conforme Enguita (1989) assinalou a formação escolar está submetida às demandas da produção capitalista que são expressas nos seus diferentes momentos históricos. Partindo dessa premissa vamos especular um pouco sobre essa dinâmica no momento histórico contemporâneo.

Inúmeras são as análises buscando dar conta daquilo que se tem chamado de crise social, em âmbito planetário, deflagrada a partir dos anos 70. Para alguns é sintoma do fim das ideologias, das classes sociais, da sociedade do trabalho, da planificação, da história. Esses analistas apregoam que o momento contemporâneo reflete a prova da superioridade do mercado e da necessidade de nos voltarmos mais enfaticamente para ele. Outros, diferentemente, verão na mesma crise sintoma de uma crise civilizatória, desenhada por um lado com a derrocada do socialismo real e, por outro, pelo esgotamento do período de acumulação capitalista, Frigotto (2003, p. 60), um dos protagonistas desse segundo segmento, afirma:

O ponto crucial é que a nova e fantástica base técnica, potenciadora das forças produtivas, dá-se sob relações de exclusão social, ao contrário de liberar tempo livre enquanto mundo de liberdade, produz tempo de tensão, sofrimento, preocupação e flagelo do desemprego estrutural e subemprego.

Enquanto os primeiros hegemônicos e ancorados em organizações como FMI - Fundo Monetário Internacional, BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento e BIRD - Banco Mundial, imprimem à educação aspectos evidentes de negócio, de qualidade total, de educação voltada às demandas do mercado e de

competitividade, conforme se pode verificar com a seguinte passagem: “De fato a Educação que se obtém dentro de uma escola é um serviço prestado por ela como qualquer outra organização de serviço (hotel, banco, companhia de transporte, empresa concessionária de energia, organização que lida com turismo, etc).” (GUILLON; MIRSHAWKA, 1994, p. 99).

Outros, diferentemente, por considerarem que o papel da escola difere da concepção empresarial e de mercado propõem a criação de estratégias de resistência e contra-hegemonia. Santos (2002, p.18) é um desses protagonistas, que promove uma crítica contundente à hegemonia do mercado:

Quando tudo permite imaginar que se tornou possível a criação de um mundo veraz, o que é imposto aos espíritos é um mundo de fabulações, que se aproveita do alargamento de todos os contextos para consagrar um discurso único. Seus fundamentos são a informação e o seu império, que encontram alicerce na produção de imagens e do imaginário, e se põem ao serviço do império do dinheiro, fundado este na economização e na monetarização da vida social e pessoal.

O discurso único apontado por Milton Santos exerce consideráveis pressões sobre a formação dos sujeitos sociais, especialmente por exigências na sua velocidade e subserviência ao monetarismo. Nessa acepção, o mercado reina absoluto como eixo de toda a organização social sujeitando instituições e indivíduos às suas dinâmicas.

A Educação em geral e a Universidade em particular não está imune à esta sujeição; a hegemonia do mercado se faz sentir de forma acentuada na formação dos sujeitos sociais contemporâneos. Historicamente, essa hegemonia assume configurações distintas conforme se estabelece a relação do Estado e a sociedade

em geral. De acordo com Azevedo (2001), há reverses nesse processo. O ideário clássico do Estado Liberal formulado a partir do século XVII refere-se a um Estado neutro colocando-se acima dos conflitos sociais, sua função é tão e somente a de guardião dos interesses públicos e, neste sentido, provêem alguns bens essenciais, especialmente educação e aplicação de leis. Apresenta-se aqui, a concepção de democracia utilitarista, que incorpora os fundamentos da economia política e assegura à “mão invisível” do mercado a maximização do bem estar dos indivíduos. Neste sentido, a liberdade econômica e o indivíduo autônomo justificam o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda. Assim, a competitividade individual e o *ethos* da produtividade com a busca ilimitada de ganhos haveria de produzir necessariamente o bem estar social.

A partir do século XIX a própria dinâmica do desenvolvimento acaba por debilitar esta concepção obrigando o Estado a assumir preocupações que não figuravam em suas atribuições clássicas, assistimos, nesse período, a outras formas de articulação entre o Estado e o mercado, produto de novos reordenamentos sociais e políticos, configurando uma regulação entre capital e trabalho com um Estado mais interventor. Contribui para isso a organização do mundo do trabalho, especialmente o fortalecimento dos sindicatos, a veiculação do ideário socialista, a revolução de 1917, as duas grandes guerras além do acentuado desenvolvimento técnico científico. De acordo com Marilena Chauí (2001) O Estado de Bem-Estar Social, de estilo keynesiano e social democrata, assume um papel de parceiro e regulador econômico, através de planejamento econômico e de distribuição de renda por meio de benefícios conquistados pelas lutas sindicais e populares dos anos 1930-1940. No entanto, ainda segundo a autora, a partir da crise econômica dos anos 70, especialmente os baixos índices de crescimento econômico e altas taxas

de inflação (estagflação), os princípios liberais econômicos revitalizam-se assumindo a versão que tem sido denominada como neoliberalismo. Seus fundamentos põem em xeque o modo de organização social e política gestado com o aprofundamento da intervenção estatal, culpabiliza o “excessivo” poder dos sindicatos e movimentos operários que teriam aumentado os encargos sociais do Estado e destruído os níveis de lucro requeridos pelas empresas, acionando processos inflacionários incontroláveis. Diante disso a máxima “Menos Estado e Mais Mercado” sintetiza suas postulações.

O Estado devia se afastar de uma vez por todas da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação; em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização. Esse modelo político tornou-se inseparável da mudança da forma da acumulação do capital, hoje conhecida como “acumulação flexível”, que incentiva a especulação financeira, em vez dos investimentos na produção, e deixa de considerar o dinheiro como mercadoria universal, passando a tratá-lo como moeda. Onde se fala em monetarismo e em capitalismo pós-industrial. (CHAUI, 2001, p. 18).

Como dissemos, os efeitos desses reveses se fazem sentir no processo educacional, uma vez que a educação figura entre as atribuições estruturais do Estado e que a ampliação das oportunidades educacionais é considerada pelos neoliberais, como um dos fatores importantes para a redução das desigualdades. Neste sentido, poder-se-ia conjecturar que a escola não seria afetada em sua natureza, no entanto, a concepção de que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, acaba rompendo com o monopólio estatal sobre a educação. A iniciativa privada, nesta acepção, seria um agente dinâmico e impulsionador uma vez que, mantendo-se a competição e

aquecimento do mercado, estar-se-ia garantindo um padrão de qualidade na oferta dos serviços, e a busca de constante inovação. Friedman (1984, p. 450-451) no livro “Capitalismo e Liberdade” ao apresentar uma proposta neoliberal para os serviços educacionais afirma:

A própria magnitude do poder exercido sobre a mente humana, que um sistema de educação altamente centralizado e dominado pelo governo coloca nas mãos das autoridades, deveria fazer-nos pelo menos hesitar antes de aceitá-lo [...] Na verdade, quanto mais conscientes estivermos do poder que a educação pode exercer sobre a mente humana, mais convencidos devemos estar do perigo de entregar esse poder a uma única autoridade. Hoje, mais do que nunca, não só é idêntica a idéia de que o governo deve administrar as escolas como também não mais se justifica a maioria dos argumentos antes apresentados a seu favor.[...] Hoje, como as tradições e instituições da educação universal estão firmemente implantadas e como a maioria dos problemas criados pela distância já foi resolvida pelo transporte moderno, não é mais necessário que a educação seja não só financiada mas também ministrada pelo governo.”

Disso decorre que as discussões sobre “democratização” da universidade passem pela privatização, seja no aumento vertiginoso das universidades particulares (ver tabelas 1 e 2) seja na privatização do ensino público.

Tabela 1 - Evolução do número de Instituições de Ensino Superior no Brasil de 1998 a 2003

Ano	1998	2003
Instituições Públicas	209	207
Instituições Privadas	764	1652
Total	973	1859

Fonte: INEP Censo do ensino superior de 1998 e 2003

Tabela 2 - Ingressos no ensino superior brasileiro em 2003

Ano	2003
Ingressos em Instituições Públicas	321.117
Ingressos em instituições Privadas	1.218.742
Total de ingressos no ensino superior	1.539.859

Fonte: INEP Censo do Ensino Superior de 2003

Concebe-se no extremo, segundo Azevedo, que a política educacional será bem-sucedida na medida em que tenha como base de orientação as leis e dinâmicas que regem o mercado, o privado. Nessa medida é cada vez mais freqüente discursos que identificam a administração escolar com a administração empresarial privada, seja na perspectiva de formar sujeitos para as demandas do mercado, com maior grau de tecnização e volatilidade, seja na administração interna assumindo o paradigma da qualidade total. Segundo Chauí (1997, p. 38-46):

Os universitários tendem cada vez mais a aceitar a separação entre docência e pesquisa, aceitando que os títulos universitários funcionem como graus hierárquicos de separação entre graduação e pós-graduação, em lugar de pensá-las integralmente. Além disso, e como consequência, aceitam a decisão das direções universitárias de reduzir a graduação e escolarização. [...] isto é, a redução da graduação em um segundo grau avançado para a formação rápida e barata de mão de obra com diploma universitário. [...] Creio que a universidade tem hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual. Se a universidade brasileira está em crise é simplesmente porque a reforma do ensino inverteu seu sentido e finalidade – em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão-de-obra dócil para um mercado sempre incerto. E ela própria não se sente bem treinada para isto [...]

Por outro lado, essa mesma política volátil de formação de acordo com as demandas de mercado não tem se mostrado tão eficaz. O jornal Folha de S. Paulo (11 de outubro de 2004) divulgou estudo - O Ciclo da Financeirização e a Nova Polarização Social - desenvolvido pela Secretaria do Desenvolvimento do Trabalho e Solidariedade do município de São Paulo em que se constata que cerca de 26% dos formados em ensino superior, de 1992 a 2002, estão desempregados ou fora do mercado de trabalho, além de 8% dos empregados que estão exercendo funções abaixo de suas qualificações. Mais uma vez nos deparamos com as promessas que não se podem cumprir. Promessas que deslocam nossa atenção para o espaço escolar.

2.7 O espaço escolar

No quadro exposto anteriormente observamos como o discurso do mercado e sua hegemonia se fazem presente na atualidade. Ora, se vivemos em uma

sociedade ancorada na relação estreita entre mercado e trabalho e a universidade, neste contexto, está organizada para dar suporte na formação desses sujeitos, nos intriga o tratamento dispensado àqueles sujeitos que, por alguma razão, têm a lucidez de não acreditarem na promessa falsa do utilitarismo. E indagamos: os vagabundos poderiam ser portadores desta postura?

Um mecanismo de controle social eficaz, nesse caso, tendo em vista isolar estes sujeitos, poderia ser o de exclusão ou mesmo o de estigmatização. Será que a classificação de bom e mau aluno não atenderia a esse propósito?

Acreditamos que um olhar mais atento sobre a constituição do espaço escolar pode nos dar alguns elementos para elucidar a relação de exclusão na escola. Foucault (1987) ao formular a micro-física do poder caracteriza os variados mecanismos que as instituições disciplinares se valem para interiorizar determinados comportamentos reprodutores da organização social nos indivíduos. Esses mecanismos, segundo o autor, estão presentes fundamentalmente em normatizações quotidianas e aparentemente sem importância. Ao observador cabe um olhar atento “sob as mínimas figuras, procurar não um sentido, mas uma precaução; recoloca-las não apenas na precariedade de um funcionamento, mas na coerência de uma tática. Astúcias, não tanto de grande razão que trabalha até durante o sono e dá um sentido ao insignificante, quanto da atenta ‘malevolência’ que de tudo se alimenta. A disciplina é uma anatomia política do detalhe.” (FOUCAULT, 1987, p. 128).

Chama a atenção o autor sobre a necessidade de observarmos atentamente os detalhes, uma vez que estes são reveladores de costumes que, segundo Enguita (1989) correspondem historicamente à composição de forças de uma dada sociedade.

Se a sociedade é uma construção social dentre inúmeras possíveis cabe-nos compreender em quais aspectos, dessa mesma sociedade, temos manifestado nossas opções.

Dentre as instituições sociais que protagonizaram essa eleição a escola tem assumido papel de destaque e, nesse plano, Enguita investiga a associação orgânica entre as relações sociais da educação e as relações sociais de produção industrial capitalista.

Segundo ele, as instituições educacionais preparam, desde a mais tenra idade, os indivíduos para a reprodução das relações capitalistas de produção. A divisão social do trabalho cuja origem está na necessidade de valorização do capital encontra na escola uma atribuição importante que é a de produzir pessoas com características adequadas à sua reprodução. Segundo Silva (1992, p.153) o aspecto fundamental da divisão social do trabalho “é aquele que separa funções de concepção e planejamento, de um lado, e funções de execução de outro. Ou, de um lado o trabalho manual, e de outro o trabalho intelectual.” Os mecanismos de controle nessa formação assentam-se, não por acaso, na forma de acesso ou saída do sistema institucional, seja na forma de fracasso e evasão, seja pelos rótulos das certificações, seja pela inculcação de atitudes nos diferentes níveis do sistema educacional.

Assim, a começar pela composição da autoridade, Enguita diferencia a autoridade doméstica e a autoridade burocrática relegando à escola o papel de desenvolver as condições para o exercício da autoridade burocrática capitalista. A autoridade familiar na unidade auto-suficiente é paternalista enquanto que a autoridade do empresário com seus trabalhadores é burocrática. A primeira é suficiente para estabelecer relações de dependência pessoal e de serviço com o

senhor feudal, mas não na organização impessoal e regulamentada da empresa moderna. Vai ser na escola que a autoridade burocrática encontra insumos para a sua realização no trabalho.

As escolas têm em comum a obsessão pela manutenção da ordem.

Deve-se manter a ordem e impor a disciplina, mantendo, ao mesmo tempo, um estado aceitável de justiça distributiva. A capacidade de controlar a classe é *sine qua non* da permanência no grupo, pois, sem ela, não pode ter lugar instrução alguma." (LORTIE, 1961, apud ENGUITA, 1989, p 163)

A escola não é voluntária¹¹ diferentemente de comparecer a uma conferência ou comprar ingresso e ir ao cinema. Há uma obrigatoriedade de freqüência à escola, assegurada por legislação. Além disso, há um conjunto de pressões sociais que conferem à escola como um todo, e, à universidade em particular, a atribuição de colocação no mercado de trabalho e a possibilidade de mobilidade social.

Não é preciso forçar a ordem, ela não se converte em um problema organizativo, quando a aprendizagem é voluntária do princípio ao fim. Mas tudo isso está reservado a processos educacionais localizados fora das escolas. (ENGUITA, 1989, p. 166)

Dessa forma, o problema de autoridade e submissão à ordem é artificial e processual. Ou seja, por ser uma imposição externa à vontade do sujeito a ordem e a disciplina residem mais no exercício de si mesmas do que na necessidade de uma atmosfera propícia ao desfrute de algo ou transmissão de conhecimento. Alunos vêem-se assim inseridos dentro das relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho. Recorrentemente o discurso apregoado aos alunos é o de que a escola é um laboratório em termos de horário,

¹¹ Fonte: LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Título III, art. 4º inciso II: Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

atitude e responsabilidade para o mundo do trabalho. Esta legitimidade é concedida à escola pela sociedade. O trabalho não é uma extensão natural da família, é fundamental que os sujeitos passem por um processo transitório para “naturalizar” a submissão à autoridade burocrática. Essa submissão não é incorporada somente através dos discursos que expressam seus correspondentes valores, tampouco com as atitudes dos agentes educacionais, mas pode, por exemplo, ser identificada na disposição dos alunos nas salas de aula, dificultando o face a face. O exercício constante de autoritarismo sobre os alunos é uma forma de fazer-lhes saber e recordar-lhes que não podem tomar decisões por si mesmas, que não se pode depositar confiança neles, que devem estar sob tutela. “O homem que, de qualquer lugar que venha, queira converter-se em um bom operário, deve começar por desfazer-se da idéia exagerada de seu próprio mérito.” (CHARLOT; FIGEAT, 1985, apud ENGUITA, p 90). As relações afetivas e duradouras da família têm sua contraparte na escola em um grande número de relações transitórias e impessoais. Estar em multidão, ser tratado como um coletivo. “[...] é o que se deve esperar inevitavelmente da escolarização em massa. Para manejar com êxito uma centena de crianças, ou mesmo a metade desse número, o professor deve reduzi-las tanto quanto seja possível a uma unidade.” (TYACK, 1974, apud ENGUITA, p. 54). A seriação, a divisão por gênero e por faixa etária atendem ferramentalmente à esta demanda.

Os alunos vêm-se designados e confinados a grupos homogêneos que se constituem em categorias definidoras de acordo com as quais são tratados e se espera que ajam (gênero, idade, série, etc.).

Segundo Enguita “especificidade” significa que o sujeito aceita ser tratado em suas categorias, independentemente de todas as outras circunstâncias ou características gerais.

No que diz respeito à relação dos alunos com as atividades escolares e o trabalhador com o produto de seu trabalho assinala-se que a alienação em relação ao produto do trabalho presente nas relações capitalistas de produção encontra-se presente no processo escolar: assim como o trabalhador assalariado carece de toda capacidade de decidir o que produzir, a criança e o jovem escolarizados carecem da capacidade de decidir o que aprender. A determinação dos conteúdos e forma de aprendizado é produto de articulação externa aos sujeitos aprendizes, corresponde a composição de forças histórico-culturais que elegem prioridades independentemente da vontade dos sujeitos. Bourdieu e Passeron (1977, p. 45) ao formularem a teoria da reprodução cultural assinalam: “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de uma arbitrariedade cultural.”

Ainda, segundo Enguita, assim como a autoridade no seio da família é fundamentalmente restritiva a autoridade escolar é prescritiva (não são restrições circunstanciais, mas prescrições da vontade de outro). Na escola, como na produção capitalista, minha liberdade não começa, como reza o ditado, onde termina a liberdade dos demais, mas onde termina seu poder, o que neste caso quer dizer fora da instituição. Ou seja, não se trata de limites para o exercício da liberdade individual, mas, antes, relações de domínio e subordinação. Os sujeitos devem se familiarizar com comandos e obediência. Esta predisposição é a condição básica para o exercício do trabalho alienado que separa o produtor de seu produto cujo processo e destino são decididos por aqueles que detêm os meios de produção.

É fato, pode-se argumentar que há experiências educacionais que não necessariamente correspondam à formulação descrita, com característica mais individualizada e que apregoa uma maior autonomia dos sujeitos, no entanto, o que se observa, é que experiências nesse plano ficam mais circunscritas ao ensino privado. Disso decorre que uma educação mais livre é mais provável para quem também tenha mais probabilidades de chegar a um destino social mais elevado e reforça cumulativamente o ciclo de reprodução das elites no comando das relações de trabalho.

No caso universitário, ainda segundo o autor, o panorama não muda muito. A escolha seja da instituição, seja do curso, e, por derivação, da profissão, tem muito de orientação forçada, é inegável que há um conjunto de coerções sociais (mercado, expectativas familiares, amigos, moda, etc.) determinando seus caminhos, em detrimento de opções, mais pessoais, ou, de opção tão somente entre as possibilidades que não foram previamente excluídas. Supondo-se que possa haver escolha, uma vez feita, depara-se novamente com a vontade alheia de como vai ser a formação.

No que diz respeito ao processo de trabalho e aprendizado, Enguita pontua a perda de controle sobre a própria atividade durante o tempo de trabalho, revelando carência de poder dos sujeitos sobre os procedimentos pelos quais atingirá os objetivos fixados para o seu trabalho. A aprendizagem, neste caso, explica-se pela escola e não o contrário. Tudo o que se passa dentro da escola é automaticamente considerado aprendizagem, mesmo que seja composto por atividades cujo propósito tenha fim em si mesmas, mais exatamente para ocupar o tempo. Para Foucault a naturalização do tempo produtivo, distinto do improdutivo, reside no fato de que tudo que é realizado na instituição tem o fundamento de seriedade e resultados (ver

Vigiar e Punir), no caso, resultado significa produtividade. “O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado ao exercício.” (FOUCAULT, 1987, p.137)

A perda de controle sobre o processo de aprendizagem, segue Enguita, implica mais ou menos em colocar a metade da própria vida consciente à disposição de um poder alheio; o do professor e da instituição. Durante este tempo não contam os interesses subjetivos nem a vontade do aluno, mas tão somente os supostos interesses da sociedade, cujo representante legítimo a esse respeito é a instituição escolar. Da mesma forma que o capital compra a força de trabalho (abstrata) durante um determinado tempo, os estudantes põem à disposição da instituição a sua capacidade de trabalho. Em lugar de compra e venda: uma cessão ou, em lugar de trabalho livre: trabalho forçado.

A atividade constante se constitui em ferramenta contra a ociosidade e como uma forma de prevenir o surgimento de problemas disciplinares na sala de aula, mas o resultado é o de antecipar com isso a jornada de trabalho com suas demandas próprias. Ao se sobrepor a organização burocrática do tempo ao ritmo próprio da atividade e do interesse dos jovens, promove-se, comumente, uma violenta cisão entre a atividade como expressão de si, que ficaria relegada ao tempo não produtivo, e a atividade tensa e produtiva que se vincula às solicitações do trabalho, em contraponto à relações prazerosas. Enguita, neste particular, faz analogia entre o tempo do ensino fundamental e o tempo do ensino médio, o primeiro ao arbítrio do professor e o segundo à uma regulamentação burocrática (horários das disciplinas), dispondo assim no mercado de trabalho, disposição arbitrária do tempo dos que vão

ser trabalhadores plenamente subordinados e regulamentação burocrática do tempo dos que ocuparão posições intermediárias ou elevadas.

Falando sobre a percepção social e pessoal do tempo Enguita (1989) descreve a classificação de Rudolf Rezsöházy articulando o desenvolvimento econômico, na aceção de possibilidade, e a concepção de tempo enquanto noção social:

- a) Precisão no encontro: sujeitos que coordenam as ações no tempo;
- b) Sequenciação de atividades: uma ou várias tarefas imediatas (passado ou futuro imediatos)- organização seriada – dosificação do saber de acordo com idade biológica e escolar. A teoria do desenvolvimento supõe que uma adequada sequenciação é a condição indispensável de uma produtividade elevada. Mas de fato na escola o aluno não aprende a organizar sua própria seqüência de atividades, mas aprende que outros devem organizá-la para ele. Na produção assalariada a seqüência das tarefas não é resultado de sua natureza intrínseca, mas a mera execução de uma ordenação prefixada por outro;
- c) Previsão: capacidades de visualizar objetivos futuros, aplicação da sequenciação a médio e longo prazo. O espaço temporal não é o da cotidianidade, mas o do período escolar em seu conjunto, isto confere um valor propedêutico ao tempo uma vez que constrói a necessidade em função do que terá que aprender mais adiante. O valor não reside no aprendizado em si, mas nas recompensas que se supõem mais adiante. É assim, conforme Enguita, expressão da ética protestante: adiamento das gratificações;

- d) Sentido de progresso: um futuro necessariamente melhor. Superar dificuldades, tornar mais suportável o presente. Incorpora a idéia de progresso pessoal como algo cumulativo. “Frente ao presente cinza da escola o futuro do trabalho pode ser pintado com todas as cores do arco-íris, pelo menos será remunerado.” (ENGUITA, 1989, p. 176);
- e) Tempo como valor em si mesmo: domínio e valor. “O tempo dos estudantes é consumido principalmente em esperas, lapsos mortos e rotinas não instrucionais.” Conversão do tempo em equivalente universal, medida do valor de todas as mercadorias (é preciso ter presente a teorização da Marx sobre o valor de troca da mercadoria). Na escola, o tempo é a medida do valor do conhecimento. Os títulos obtidos são considerados como tendo valor equivalente ao tempo gasto para obtê-los. Esquema de créditos, valores iguais, acumuláveis. Redução do trabalho ao tempo, o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, mas a sua duração. “A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato.” (ENGUITA, 1989, p. 180)

Além disso, a vigilância institucional permanente seja na distribuição de atividades, na composição dos tempos e prazos, nas chamadas, provas e premiação, leva o aluno a um sufocamento da espontaneidade. Ao aprender a viver na escola, o estudante aprende a subjugar seus próprios desejos à vontade do professor e a submeter suas próprias ações no interesse do bem comum. “Motivar os alunos nas escolas significa convencê-los de que desejam por si próprios ir para onde o professor já decidiu que vão.” (p. 181)

Sobre a utilização do espaço, em termos gerais, a maioria das escolas, especialmente as de construções modernas com altas doses de impessoalidade, parece estar organizada para dificultar aos alunos a sensação de apropriação ou identificação. Espaços envidraçados, pátios, corredores e cantinas vigiados por bedéis ou câmaras eletrônicas, entradas controladas, somados à falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula, além de possibilitar a vigilância constante, lembram que “o território da escola não é, de forma alguma, seu território, que não podem dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecerem dentro de seus limites.”(p. 185)

Seria intrigante que diante desse quadro estrutural não verificássemos elementos de rebeldia e resistência entre os estudantes. As décadas de 60 e 70 foram pontuadas por manifestações políticas estudantis, que classicamente saíram às ruas e enfrentaram repressões violentas, ocuparam escolas e recriaram suas organizações. Reivindicavam democracia, participação política tanto na sociedade como um todo quanto na universidade em particular. Hoje verificamos que o plano de contestação política não ocupa lugar de destaque nas universidades. O discurso neoliberal com a afirmação da racionalidade econômica, competitividade e a visão dos alunos como capital humano¹², de fato transfere a ação política para a lógica de consumo e mercado.

O mundo é intensamente competitivo em termos econômicos, e aos alunos – em sua condição de futuros trabalhadores- devem ser dadas qualificações e disposição para competirem eficiente e efetivamente. [...] A idéia de “consumidor” é crucial aqui. Para o pensamento hegemônico contemporâneo, o mundo é, em essência, um vasto supermercado. A

¹² O conceito de capital humano foi criado por Theodoro Schultz (1973) e consiste em que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma quantidade ou um grau de educação ou qualificação, como indicativo de um volume de conhecimentos que funciona como potencializador da capacidade de trabalho e de produção. Cf. Frigotto. Educação e a crise do capitalismo. São Paulo: Cortez, 2003, p. 41.

“liberdade de escolha do consumidor” é a garantia da democracia. Na verdade, a educação é vista apenas como mais um produto, como pão, carros e televisão [...] Desse modo a democracia é transformada em práticas de consumo. Nesses planos o ideal do cidadão é o ideal do comprador. (APPLE, 2003, p. 45)

Diante do quadro descrito, será que hoje não há resistência alguma por parte dos estudantes? É fato que as cantinas das universidades nos horários das aulas, estão sempre animadas até mesmo com carteado, da mesma forma os bares próximos aos campi estão sempre cheios de estudantes também nos horários das aulas. Seria isto uma manifestação de descaso com o aprendizado em sala de aula? Será que a sala de aula de fato não seduz um contingente significativo de alunos? É em busca desses indícios que vamos, no próximo capítulo, analisar depoimentos de docentes sobre o aluno vagabundo.

3 OS DEPOIMENTOS E O SABER

Percorro caminhos largos
À maneira da juventude,
Estou metido em vícios
E esquecido da virtude,
Ávido pela voluptuosidade
Mais do que pela saúde,
Morto na alma,
Cuido do meu corpo.
Carmina Burana

Neste capítulo nos propomos a observar como está configurado o discurso de 12 docentes sobre o aluno vagabundo. É uma tentativa de buscar no discurso dos entrevistados elementos que nos permitam construir a imagem daqueles que por alguma razão agem, ainda que aceitando as regras institucionais, de forma contrária aos fundamentos da formação universitária contemporânea. Ora, como observamos anteriormente, a Universidade tem assumido a sua vertente básica de formação para atender às demandas do mercado de trabalho. Nos intriga saber, a partir da representação dos docentes, como são incorporados aqueles que, ao mesmo tempo em que pagam mensalidades, prestam vestibular, aceitam minimamente disciplinas e normas institucionais, fazem provas, respondem a chamadas, se recusam a cumprir as tarefas que lhes são delegadas? Este aparente paradoxo pode estar encobrendo desejos, resistências, despojamentos, descasos, talvez indícios de eventuais caminhos alternativos que não se fazem presentes no discurso institucional.

Já vimos nos capítulos anteriores que estamos lidando com a contraposição trabalho/vagabundagem, desconstruída a partir daquilo que a teria nutrido. Concomitantemente tomamos a precisão vocabular, tendo em vista construir uma

categoria analítica como ponto de fuga de nossa investigação. Agora olharemos mais detidamente os depoimentos coletados, tendo em vista construir a imagem do aluno vagabundo na universidade investigada.

Observamos diversas possibilidades criadas no campo investigativo do imaginário e destacamos para suporte analítico, além de Elias na figuração da construção das relações, Maffesoli com a cultura do sentimento ou comunidade emocional, tomamos também como base Charlot (2000). Entre os pesquisadores em educação é a vertente que dá um suporte apropriado para o tratamento de nosso tema uma vez que incorpora e releva elementos de construção da subjetividade, tais como desejos e contradições na educação dos sujeitos. Para o autor, esses elementos internos, estabelecem uma relação dialética com os elementos externos como princípios e normas institucionais que exercem pressões sobre os sujeitos. Há em Charlot o desafio da busca de motivações internas nas ações e o princípio de negociação com meio institucional. Entendemos que este caminho pode ser elucidativo para compreendermos melhor a figuração dos vagabundos na universidade.

3.1 Relação com o saber

O fracasso escolar embora não seja sinônimo de aluno vagabundo guarda relação com o tema que pretendemos especular, uma vez que sofre uma lógica de categorização provavelmente semelhante.

Segundo Charlot a expressão “fracasso escolar” longe de denominar um fato que a experiência permitiria constatar, é, antes, uma maneira de interpretar e

categorizar o mundo social. Nessa medida, encerra na sua ambigüidade, um leque de situações distintas que abriga além de reprovações e não aquisição de conhecimentos e competências descritas, comportamentos desvirtuados, seja no ensino básico seja no ensino superior.

A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade “das chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas e cidadania, etc. Todas as noções que encobrem, pois, práticas e experiências muito diversas e se beneficiam ao mesmo tempo de uma espécie de evidência encontram-se na encruzilhada de múltiplas relações sociais. (CHARLOT, 2000, p. 14)

Nestas múltiplas relações sociais nos interessaria ressaltar a relação das demandas sociais com as instituições educacionais e a mediação entre o professor e o aluno.

Alerta o autor sobre os riscos que os pesquisadores podem sofrer ao assumir objetos de investigação que sugerem uma evidência de percepção do mundo, mas que se configuram como “atrativos ideológicos.” Corre-se o risco de “repassar objetos sóciomediáticos como objetos de pesquisa.” (p. 14). Ao pesquisador, prescreve o autor, cabe questionar o objeto colocado, num processo de desconstrução e reconstrução desse mesmo objeto. No nosso caso essa dinâmica de construção e desconstrução se configurou na medida em que tivemos ,primeiramente, que construirmos um conceito de vagabundagem apropriado para nossa investigação; posteriormente tentamos desconstruir a polaridade trabalho x vagabundagem, na concepção da imagem do trabalho ser produto histórico de um discurso hegemônico que não consegue cumprir suas promessas; agora

pretendemos reconstruir a imagem do vagabundo a partir do discurso docente nos depoimentos coletados.

Sobre a precaução na análise do discurso dos agentes, o autor alerta:

(O pesquisador) Dará a palavra àqueles que se envolveram nas situações e práticas; ciente ao mesmo tempo de que ninguém é transparente para si próprio e que dizer sua prática é sempre pô-la em palavras e, pois, interpreta-la, teoriza-la. (CHARLOT, 2000, p. 15)

O que se destaca fundamentalmente na proposta de Charlot é que o pesquisador deve interrogar-se sobre a maneira que ele mesmo e aqueles que lhe falam organizam e categorizam o mundo. Nesse processo de questionamento articula-se um distanciamento na descrição e escuta e também na conceitualização e teorização.

O nosso propósito nesta investigação, como já foi dito, foi, a partir de uma construção teórico-histórica (precisando a compreensão do conceito e ilustrando com exemplos históricos), descrita principalmente no primeiro capítulo, estabelecer uma comparação no imaginário expresso por alguns docentes sobre o aluno vagabundo. Ou seja, em que medida aquilo que construímos teoricamente combina com o discurso dos docentes pesquisados. Escolhemos os professores por entendermos que entre as vozes presentes no ensino-aprendizagem, a dos docentes sintetiza a mediação entre o institucional e o corpo discente. A forte relação entre professor e aluno constitui o cerne do processo pedagógico. (DELOURS, 1998, p. 156)

No nosso caso, a universidade é o nosso campo de pesquisa, neste sentido, Derrida (1999, p. 86) contribui com a seguinte passagem: “a universidade é análoga à sociedade, ao sistema social que ela apresenta como uma de suas partes; e o corpo docente representa de um modo ou de outro, o funcionamento e a finalidade do corpo social.”

Essa finalidade fica mais evidente na compreensão do que é uma aula e Peterson (1999, p. 25) assinala o seguinte: “A aula se dá igualmente como uma série de conselhos, de preceitos. Em outras palavras, como um conjunto de regras de conduta. Toda aula é moral, visto que conselhos comandam um ensino salutar e desejado como tal.”

Dessa forma a eleição de escuta de 12 docentes foi por compreendermos os docentes como que dotados da capacidade de enfatizar esses conselhos e preceitos de acordo com o público e as circunstâncias. Ou seja, são os docentes que realizam a transmissão dos conselhos e preceitos, nessa medida são os responsáveis por traduzi-los de forma apropriada aos alunos.

Os depoimentos foram coletados em forma de entrevistas individuais, as perguntas foram semi-estruturadas na perspectiva de prover maior liberdade de expressão aos depoentes. No geral as perguntas foram formuladas com a finalidade de instigar o docente a versar sobre o tema. O roteiro básico foi o seguinte:

- Professor o que é o aluno vagabundo para o senhor?
- Qual a imagem que o senhor tem dele?
- Porque o senhor acha que eles são vagabundos?

- Na sua opinião eles deveriam ter um tratamento especial na universidade? Estamos preparados para lidar com eles?
- O Sr. acha que este tipo de aluno tem aumentado ou diminuído ultimamente?

Alguns responderam diretamente e poucos falaram além do que foi perguntado, mantendo uma postura mais objetiva e menos opinativa, outros, todavia aproveitavam a oportunidade para apresentarem suas teorias de ensino, suas experiências e outros, ainda, para lembrar passagens, fazer balanço de sua vida docente. Houve até depoimento com apresentação de caso que causou comoção no entrevistado.

Os professores foram escolhidos aleatoriamente, mas com a preocupação de que representassem algumas áreas distintas mais evidentes na instituição pesquisada; comunicação, educação, ciências sociais aplicadas e saúde. Não há intenção alguma de distinguir os depoimentos por área de conhecimento visto que esta preocupação não figura entre as pretensões da investigação. Foi uma sondagem em torno 12 professores do ensino superior de uma universidade do interior do Estado de São Paulo.

A primeira questão tinha o objetivo básico de coletar depoimentos que descrevessem a imagem que o docente tem do aluno vagabundo, as subseqüentes problematizavam o tema para estímulos analíticos em termos de razões, condições e eventuais prescrições. Buscamos detectar como os alunos considerados vagabundos são vistos por estes docentes e, em alguma medida, como são descritos os seus comportamentos além de eventuais sugestões que estes docentes teriam.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento do depoente e posteriormente transcritas.

De forma geral poucos foram os docentes que demonstraram ressentimentos ou despreço pelos alunos vagabundos, de fato, no mais das vezes, houve demonstrações de simpatia. O carisma e a grande sociabilidade do aluno vagabundo mereceram destaque em alguns depoimentos. Muitos docentes também demonstraram o desejo de se aproximarem desse tipo de aluno tendo e vista contribuir mais para a sua formação; não faltaram aqueles que, a despeito de uma aparente frustração por não atingirem propriamente esses alunos, demonstraram-se instigados e desafiados a rever suas práticas pedagógicas.

3.2 Os depoimentos

Classificamos os depoimentos seguindo basicamente os objetivos do roteiro de entrevista:

- Sobre a imagem do aluno vagabundo;
- Sobre o comportamento do aluno vagabundo, e
- Sugestões relativas ao tratamento com o aluno vagabundo.

3.2.1 Sobre a imagem do aluno vagabundo

Listamos primeiramente os depoimentos relativos à imagem descritas pelos docentes sobre o aluno vagabundo agrupando nas seguintes categorias:

A - Desinteressado e apático

- Aquele aluno que não se interessa por nada, que não traz nada;
- Vagabundo é meio pesado, o que tem é o aluno mais interessado é o menos interessado;
- Eu entendo por aluno vagabundo aquele aluno que não participa das aulas, que mal frequenta, que todas as estratégias utilizadas em aula, por mais diversas que sejam, parece que ele não está se interessando por nada, que trabalhos pedidos ou leituras pedidas orientadas ele também não faz, para mim é aquele aluno que não está nem aí que é realmente “vagau” como eles falam;
- Apatia. É isso... eu estou no sistema... eu estou comprando o meu diploma em prestações. O mínimo é suficiente. Eu não estou aqui para tirar nota máxima;
- Ele é um aluno que não tem, talvez, motivação necessária para se dedicar aos estudos;
- O aluno que se mostra desinteressado, que se mostra apático na sala de aula, que tem notas baixas, que não faz os trabalhos que são pedidos, enfim o aluno que tem um baixo rendimento e que demonstra desinteresse pela matéria.

B - Tem outros interesses é indócil

- O cara que colocava o capacete na sala de aula e ia discutir outras coisas na cantina, ou ia tomar café na cantina;
- Para mim o aluno vagabundo é aquele que deixa as questões pessoais dele, as vontades e aspirações acima das questões e das tarefas propostas em sala de aula;
- O aluno vagabundo é aquele aluno que eu acho que não se sente seduzido pela disciplina, tem outros interesses, interesses que agente julga como menor “não ele tem que se interessar por uma disciplina ele está aqui na faculdade para isso”;
- São irriquietos e indóceis, parece que estou falando o obvio, estão voltados para outros interesses.

C - Inteligente, sociável e carismático

- Eles andam em grupos, o que é uma característica;
- Outra característica é que são muito inteligentes, tenho a impressão de que o que falamos é tão obvio para eles que isso desestimula;
- São queridos pela turma, acho que representam um pouquinho do que os outros queriam ser. Talvez por não ser um modelo a ser seguido pois a sociedade não os valoriza;
- Eles não representam um problema para a turma, não atrapalham na sala de aula, mas são rebeldes, não aceitam o que propomos;
- Normalmente são bons de papo, sei de um que abriu um escritório com um outro aluno que era estudioso. Ele fica encarregado de fazer o social;
- Fazem opinião, é sempre importante para a classe ouvir a opinião deles, saber o que eles pensam. São sempre convidadas para festas e reuniões, as pessoas querem estar perto de pessoas assim, são sempre muito abertos no entanto fazem aquilo que querem fazer;
- É diferente daquele aluno que tem dificuldade que se esforça, vai tentando e tal... Não, o aluno vagabundo não, ele até tem conhecimento, mas ele não se preocupa, ele deixa ver o que acontece;
- Aluno vagabundo tem uma vantagem sobre os demais, porque aquele que frequenta a aula fica pensando "nossa o professor falou isso, mas depois ele falou aquilo." O aluno vagabundo não, o que primeiro vem em mente ou a última informação que ele teve ele coloca sem esforço de consciência, e acerta... Isso passa a ser revoltante porque ele não questiona, ele não fica nem....

D - Outros

- Eu tenho uma imagem de um aluno que não atende as minhas expectativas no momento que eu preciso que ele atenda;
- Eles se sobressaem mais do que antigamente porque não há mais contenção, eu entendo que os limites estão muito frouxos, que há uma frouxidão muito grande desses limites...
- As classes são mais numerosas também, então eles ficam mais no anonimato.

3.2.2 Comportamento

- É, são alunos completamente desinteressados que chegam no último momento com a única intenção de responder chamada e não tem o menor interesse em aprender, de jeito nenhum, o que é muito triste porque eu gostaria muito que eles tivessem bastante interesse;
- os professores mesmo acabam querendo se livrar do aluno;
- ele sai durante a aula, ou sempre chega atrasado, na prova fica tentando colar, para mim esse que é o aluno vagabundo;

- Esse aluno que leva as coisas, que vai administrando, ele é norma geral e ele não era norma geral há algum tempo atrás. Ele era exceção, você falava: "Ih!, aquele lá é vagabundo", "aquele não faz", você sabia... Hoje, a exceção é aquele que faz o trabalho, aquele que se interessa, aquele que você não precisa ficar provocando, porque eu odeio ter que utilizar aquela coisa assim "se não fizer eu vou te dar ponto negativo" ou "se não fizer você não tem presença";
- E pior que isso, eles terminam a faculdade aqui, eles não vem à aula, levam na brincadeira e aí eles vão fazer um curso preparatório para esses exames e os alunos pagam de novo para aprender em seis meses aquilo que ele não aprendeu em cinco anos de curso. Então ele acaba entrando no mecanismo que na verdade é o jogo, você aprende tecnicamente o Direito para passar no exame da ordem eventualmente, mas você não tem uma formação. Você aprendeu a fazer o jogo!
- É o aluno que chega tarde, sai cedo, não apresenta trabalho e reclama de nota;
- Entram atrasados, ficam dez minutos, saem e voltam no final;
- Eles nunca faltam, fazem questão de marcar presença. Adaptam-se em qualquer lugar. São carismáticos, não se consegue ficar brava com eles. São também muito educados, não te afrontam. São homens, nunca vi mulheres;
- Têm um padrão similar de comportamento, não seguem regras;
- Então esse pessoal que chega desinteressado pode até terminar o curso, mas vai empurrar o curso e isso para classe onde os caras estão é uma influência muito negativa;
- Eu acho que o aluno vagabundo é aquele que, por exemplo, tem todo o semestre para estar desenvolvendo, mas ele deixa para o final e ele tira uma nota.

3.2.3 Sugestões

- Seria bom uma atenção para descobrir razões da irreverência, mas com o cuidado de não prestigia-los, pois se der muita atenção estaremos desprestigiando os outros alunos;
- quando ele não domina nada do assunto ou nunca ouviu falar o interesse dele é menor;
- Eu tenho pena do pessoal que vem a noite e só tem aula;
- Esse fato de a universidade não ser mais a garantia de futuro tira o interesse, o cara sabe que ele está de passagem...
- Acho que eles têm um potencial que os professoras não conseguem lidar, eles não são limitados;

- Eu acho que deveria ter um tratamento psicológico até, alguém assim profissional conversando para ver o que é, se ele não está adequado ali, se ele tem outros interesses e a escola também pode não estar atingindo”;
- Eu acho que a universidade precisa preparar o aluno para uma formação geral, não precisa ser só para o mercado, para trabalhar;
- A universidade tem que oferecer outros atrativos além da sala de aula, para eventualmente catalisar interesses ocultos no aluno. Viagens, excursões, atividades culturais, visita a museus.

3.2.4 Comentários

De imediato, no transcorrer da entrevista houve algum embaraço ou constrangimento em alguns entrevistados no sentido de assumir o termo vagabundo. O que se observa nos depoimentos obtidos é que nem todos assumem de bom grado o termo vagabundo, alguns chegam a se indispor com a classificação, preferindo considerar como “alunos desmotivados.” “Vagabundo é meio pesado, nas disciplinas que eu tenho, que são da área de humanas, o que tem é o aluno mais interessado e o menos interessado”, “não há vagabundos em todos os temas: em todos os temas não. Há temas que interessam e chamam mais a atenção dele por motivos pessoais até..., por motivos do período de assuntos que estão em pauta no momento, mas vagabundo... não.” “Eu não tenho uma imagem do aluno vagabundo. Eu tenho uma imagem de um aluno que não atende as minhas expectativas no momento que eu preciso que ele atenda.” Esses sugerem que o comportamento de vagabundo tem uma característica esporádica ou pontual, não se constituindo exatamente como um problema que possa ser generalizado.

Por outro lado a maioria dos depoimentos assumem o vagabundo como um problema a ser dimensionado, há um depoimento que afirma que o comportamento vagabundo está generalizado na universidade atualmente: "Aluno vagabundo, esse aluno que leva as coisas, que vai administrando, ele é norma geral e ele não era norma geral há algum tempo atrás." Outros descrevem da seguinte forma: "O aluno vagabundo é aquele aluno que eu acho que não se sente seduzido pela disciplina, ele tem outros interesses, interesses que julgamos como menor", "não ele tem que se interessar por uma disciplina, ele está aqui na faculdade para isso." "Esse tipo de aluno eu associo com aquele aluno meio "moleque", meio criança, sabe?." "Aluno vagabundo tem uma vantagem sobre os demais, porque aquele que frequenta a aula fica pensando "nossa o professor falou isso, mas depois ele falou aquilo." O aluno vagabundo assinala o que primeiro vem em sua mente ou a última informação que ele teve, coloca sem esforço de consciência, e acerta... Isso passa a ser revoltante porque ele não questiona, ele não fica nem preocupado." De imediato se observa uma constelação de descrições aparentemente contraditórias: desmotivado, com interesses múltiplos, imaturo e aproveitador, inteligente e irreverente.

No que diz respeito à questão do comportamento propriamente dita, é digno de destaque inicial o fato de que, a despeito de qualquer irreverência ou descaso, há um esforço para registrar presença, fazer provas e obter notas, ainda que seja somente o suficiente para aprovação.

Coletamos também um elenco de sugestões para tratar com os alunos vagabundos que podem ser classificadas em duas vertentes: a) uma de enquadramento, com formas de estabelecer maior controle sobre os alunos, de critérios mais rígidos de avaliação, ou acompanhamento psicológico: "eu acho que deveria ter um tratamento psicológico até, alguém assim profissional conversando

para ver o que é, se ele não está adequado ali, se ele tem outros interesses e a escola também pode não estar atingindo” e, b) outra que aponta para uma aproximação maior em termos afetivos do professor e aluno, abarcando necessidade de espaços e atividades variadas que propiciem expressões de valores e competências que não encontram espaço na sala de aula. “Eu acho que a universidade precisa preparar o aluno para uma formação geral, não precisa ser só para o mercado, para trabalhar”; “A universidade tem que oferecer outros atrativos além da sala de aula, para eventualmente catalisar interesses ocultos no aluno. Viagens, excursões, atividades culturais, visita a museus.”

3.3 Análise dos depoimentos

- *chegam tarde, saem cedo, não apresentam os trabalhos solicitados e reclamam de nota*

Estes comportamentos descritos revelam, em princípio, uma indisposição com os mecanismos disciplinares da instituição; basicamente o cumprimento de horários, as tarefas demandadas e a avaliação decorrente.

Sobre o cumprimento de horários: até que ponto isto pode revelar uma rebeldia sobre a organização burocrática do tempo que cinde o momento da atividade tensa e produtiva e a expressão de si com característica prazerosa? Ou, talvez, uma postura de descaso ou descrença nos resultados que a presença pontual em sala de aula podem produzir?

Seria uma solicitação de um tempo maior para si e seus interesses, que não seriam contemplados em sala de aula?

Sobre a não realização de trabalhos e tarefas demandadas: Algum indício de que estas atividades não correspondem aos seus interesses? Alguma dificuldade de compreensão? Será que entendem que o cumprimento das tarefas solicitadas pelos professores de fato contribuem para o aprendizado?

Haveria de fato interesse no aprendizado? Há correspondência entre o que é solicitado e o plano de interesse do sujeito?

“Aquele que nunca faz trabalho algum nem dentro da classe e nem fora, aquele aluno que não se interessa por nada, que não traz nada.” “Ele sai durante a aula, ou sempre chega atrasado, na prova fica tentando colar, para mim esse que é o aluno vagabundo.” Estes depoimentos revelam que a escola não atingiu esses alunos, toda a disposição disciplinar e organizativa da instituição só se faz eficaz na medida que se apresenta com finalidades compartilhadas pelos agentes, do contrário as normas e tarefas configuram-se com a finalidade em si mesmas. Burlar, nesse caso, acaba sendo a saída mais salutar. Segundo Charlot, costuma-se invocar características que são imputadas ao próprio indivíduo: ele é preguiçoso, ele não está motivado, etc. Mas trata-se, na verdade, das relações entre esse indivíduo e aquilo que se tenta ensinar-lhe; assim, “não estar motivado” é estar em uma certa relação com a aprendizagem proposta (16), em outras palavras, é uma recusa àquilo que lhe é ensinado, alguma resistência ainda que inconsciente. Pois, como Charlot (2000, p. 21) assinala, a relação com o saber está associada organicamente entre o saber e o desejo.

A relação com o saber estabelece uma dialética entre interioridade e exterioridade, entre sentido e eficácia. Aprender é Apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu (interiorização). Contudo é também apropriar-se de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo (exterior a mim). O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele. Porém o sujeito só pode aprender se entrar em certas atividades normatizadas, aquelas que permitem apropriar-se desse saber específico.

Rubem Alves, na introdução do livro "Fomos Maus Alunos" cita Bruno Bettelheim que já velho "lembrando-se de suas experiências de criança disse que na escola os professores tentavam ensinar-lhe o que ele não queria aprender da forma como eles queriam ensinar." (2003, p. 8)

Na esteira do mesmo tema, o próximo depoimento é também revelador sobre o sentido do aprendizado com o acréscimo de expressar o desapontamento do professor com o descaso do aluno: "São alunos completamente desinteressados que chegam no último momento com a única intenção de responder chamada e não têm o menor interesse em aprender, de jeito nenhum, o que é muito triste porque eu gostaria muito que eles tivessem bastante interesse." Aqui o docente revela um pesar por não chegar no aluno, e, naturalmente a frustração por não realizar o seu desejo de que os alunos se interessem pelo saber ministrado, no entanto o ato de os alunos voltarem para responder a chamada expressa uma aceitação tácita do mecanismo disciplinar. Este aluno não quer ouvir ou mesmo participar da aula, no entanto, vê importância no registro de presença.

Sobre as razões do desinteresse, o seguinte depoimento aponta para a defasagem de repertório referencial: "Pelo momento do cara ou até pelo que ele conhece, porque quando ele não domina nada do assunto, ou nunca ouviu falar, o interesse dele é menor, mas quando ele tem alguma referência... é como no filme a gente não gosta do filme porque não tem referência."

"Para mim o aluno vagabundo é aquele que deixa as questões pessoais dele, as vontades e aspirações acima das questões e das tarefas propostas em sala de aula." Aqui fica mais evidente o que Charlot (2001) apontou como relação desejo e saber, que tem uma característica contraditória, eventualmente de conflito e embate, não exatamente harmônica e complementar. Especular sobre a transmissão de um

saber, segue Charlot, significa especular sobre a postura que a apropriação desse saber supõe sobre certas formas de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. “De fato, entre as diversas figuras do aprender podem existir relações de apoio, mas também de tensão, de contradição de concorrência – não são os mesmos “aprender” nem as mesmas posturas que permitem ser um bom aluno e ser um líder em um bairro de subúrbio” (CHARLOT, 2001, p. 22), há depoimentos de alunos que no segundo grau foram considerados vagabundos e posteriormente ganharam prêmios na universidade e outros que, vagabundos na universidade, ocuparam profissionalmente cargos de liderança destacada.

Sobre a reclamação das notas: Entendem estes sujeitos que mereceriam melhor avaliação pelo que fizeram ou se vêem com outras habilidades que não foram contempladas na avaliação? Muitas das questões levantadas somente poderão ser respondidas a contento em outra investigação que colete informações dos próprios alunos vagabundos. Por ora cabe-nos apenas apresentá-las.

- ***Andam em grupos e são inteligentes “tenho a impressão que o que falamos é tão obvio para eles que isso desestimula”***

Este depoimento sugere que o discurso em sala de aula pode não atingir estes alunos, é, antes, desnecessário do que desinteressante, uma vez que o depoente os considera inteligentes e com outros interesses. O quanto dos discursos docentes em sala de aula versam sobre o obvio e não instigam os alunos? A repetição é uma ferramenta da didática amplamente utilizada, alguns depoimentos sugerem que os alunos vagabundos captam mais rapidamente algumas informações, será que consideram que já sabem o suficiente ou, não vêem novidade no discurso da repetição?

O fato de que “andam em grupo” revela sociabilidade, não se mantêm no ostracismo, provavelmente não são discriminados pelos pares. “São queridos pela turma, acho que representam um pouquinho do que os outros queriam ser. Talvez por não ser um modelo a ser seguido pois a sociedade não os valoriza.”

Curiosamente tais comportamentos de sociabilidade e liderança, tão importantes para a sociedade, ou não encontram formas de se computar institucionalmente ou de fato não são observados e tampouco valorizados. Como declarou o docente são comportamentos não valorizados, pois provavelmente se indispõem com a lógica disciplinar do trabalho e do mercado. Falando sobre a hegemonia do mercado na formação universitária Michel Peterson, na introdução do “Olho da Universidade” de Derrida, assinala:

Trata-se, antes, de interrogar as redes e os modos de articulação do saber de nossas sociedades, a fim de compreender que doravante não podemos, em um mundo multipolar, rizomático, admitir uma autoridade que somente se legitime por programas de gestão e de controle dos saberes. (1999, p. 50)

- ***Sempre acabam se formando. Não cumprem as tarefas durante o semestre e depois passam no final.***

Ou são inteligentes o suficiente para responder minimamente às demandas ou as demandas não são tão rigorosas, ou, de fato, não é necessário ser assíduo e fazer as tarefas para se formar. Além disso, o depoimento sugere que há uma insistência em concluir o curso, há, portanto uma valorização da certificação. Outro fator digno de destaque nos depoimentos colhidos, diz respeito às condições de ensino que propiciam comportamentos vagabundos: “Então eles ficam mais no anonimato, classes grandes facilitam. Em classes pequenas então essa situação torna mais constrangedora a postura do aluno vagabundo.” “Universidade hoje não é um local de reflexão mas como possibilidade de ingresso no mercado de trabalho.

Isso obriga os jovens a ingressarem na universidade”; “Os alunos entram perdidos, não sabem o que querem”; “O mercado obriga a ensinar o técnico, não o formativo”; “O tempo é curto para a expressão de outras qualidades do aluno. Tenho notícias de péssimos alunos que se deram bem profissionalmente (diretores, por exemplo).”

Quando um indivíduo aprende no seio de uma instituição, ele só poderá ser “bom aluno” caso se adapte à relação com o saber definida pela instituição (pelo papel que ela atribui a esse saber, pela organização do currículo e pelas práticas de ensino, sistema de avaliação, etc.). Todavia esse processo não é de mão única, isto quer dizer, sobretudo, que a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o saber, mas é, também um lugar que induz a relações com o saber (CHARLOT, 2000, p. 18). Classes numerosas, anonimato, tecnicismo e formação voltada para fornecer mão de obra para o mercado, são elementos constituintes da relação com o saber que as instituições abarcam atualmente, seriam condizentes com sujeitos nem tanto definidos profissionalmente? Como de fato prover sentido àquilo que se ensina em circunstâncias tão pouco favoráveis a desejos e saberes múltiplos e difusos? Rubem Alves¹³ citando um ensaio de Roland Barthes sobre a preguiça afirma que “a preguiça pertence essencialmente às rotinas escolares porque nas escolas os alunos são obrigados a fazerem o que não querem fazer e a pensar o que não querem pensar.”

Algo também de relevância que os depoimentos apontaram diz respeito às cantinas e bares ao redor dos campi. É um espaço que está relacionado à instituição, mas não pertence a ela. Tem o mérito de promover sociabilidade entre sujeitos que mantêm uma relação de pertencimento, isto os identifica, os sujeitos

¹³ Na introdução do livro “Fomos maus alunos”, 2003, p. 8.

pertencem à universidade. Por pertencerem à universidade se relacionam, no entanto o espaço é refratário às normas e demandas institucionais. É um espaço propício ao aluno vagabundo, pois tem pleno exercício de sociabilidade, uma certa liberdade de expressão que não encontra na instituição, provavelmente deve valorizar atributos que não são reconhecidos na universidade. Diz um depoimento: “Esses alunos estão o tempo todo discutindo e brincando nas cantinas.”

3.4 Síntese classificatória

Uma vez coletados e transcritos os depoimentos procuramos agrupá-los de forma a permitir uma figuração mais definida. Encontramos quatro aspectos que foram recorrentes nos depoimentos, embora estes aspectos sejam distintos, não necessariamente se excluem nos depoimentos, são eles:

- a) O inquieto, indócil, rebelde e inteligente, que não se enquadra na organização educacional, mas que tem interesses mais variados, muitos outros interesses; “o aluno vagabundo tem outros interesses, interesses estes que nós professores julgamos como menor”;
- b) O apático, desmotivado, que “empurra com a barriga”, e vai tentando fazer o mínimo;
- c) O que é aproveitador, cola nas provas, pratica pequenos delitos, explora outros alunos, vale-se da avaliação em grupos;
- d) Aqueles que por terem que trabalhar no mercado não dispõem de tempo para acompanhar as atividades escolares (é um trabalhador que na escola passa por vagabundo). “Boa parcela dos alunos vagabundos não encontra tempo para estudar, desinteressa-se, pois não pode acompanhar as leituras

indicadas. Pode ser rotulado de vagabundo na escola, porque é um trabalhador. Trabalhador que na escola pode ser considerado vagabundo.”

Apontamentos finais

De fato não é um grupo homogêneo onde possamos encontrar elementos de articulação ou propostas políticas, as motivações são diversas mas que se combinam no estar junto, afinal todos partilham da convivência universitária. A característica da sociabilidade foi um destaque nos depoimentos. Poder-se-ia, neste caso, supor que a sociabilidade universitária é mais importante para esses sujeitos do que o preparo para o mercado de trabalho; é menos uma perspectiva de futuro e mais uma lógica de convivência presente. Maffesoli chamou de perspectivação estilística o fato de em cada época predominar um tipo de sensibilidade, um tipo de estilo destinado a particularizar as relações que estabelecemos com os outros. Isto nos permitiria compreender melhor o momento presente, que, segundo o autor, representa uma passagem da ordem política à ordem de fusão. Diz ele:

Enquanto a ordem política privilegia os indivíduos e suas associações contratuais e racionais, a ordem da fusão vai acentuar a dimensão afetiva e sensível. De um lado está o social que tem uma consistência própria, uma estratégia e uma finalidade. De outro lado, a massa onde se cristalizam as agregações de toda ordem, tênues, efêmeras, de contornos indefinidos. (2000, p.102)

Na esteira dessas agregações poderíamos incluir os alunos vagabundos e, provavelmente, entendermos melhor o que faz esses sujeitos permanecerem na universidade mesmo não respondendo às suas demandas. Eles sempre se formam, diz um dos depoimentos e, andam sempre em grupo, diz um outro. Não é por acaso, acrescentaríamos que as cantinas e bares ao redor dos campi estão sempre lotados no período letivo.

CONCLUSÃO

Como dissemos inicialmente nosso propósito foi o de definir um campo de discussão que incorporasse o imaginário sobre o aluno vagabundo. No percurso de nossa investigação nos deparamos com a pergunta: Mas afinal o que é ser vagabundo? Tentamos responder abrindo um espaço que precisasse o termo, encontramos percalços, pois verificamos que o termo estava imbuído de imprecisões e ambigüidades. Poderia ser desapego, indolência e mendicância. Optamos por construir um conceito que relevasse o aspecto da irreverência. Recorremos à História para perceber que sujeitos com comportamentos de desapego e irreverência têm sua presença em momentos diferentes, não nos preocupamos exatamente em identificar continuísmo nessas manifestações, mas nos interessava perceber que não eram extemporâneas. Muitos deixaram legados de inovação, que contribuíram substancialmente para a rica pluralidade de comportamentos presentes na sociedade contemporânea. Observamos também que foram reprimidos e marginalizados. Esse caminho foi necessário para que pudéssemos chegar, hoje, ao imaginário de professores universitários sobre alunos com comportamentos com características análogas àqueles jovens descritos historicamente. Mas os percalços não ficaram somente na precisão vocabular, também nos deparamos com o problema de enquadrá-los como grupo social e como tal dotado de ação política. Quando analisamos a história podemos agrupa-los a partir das marcas que deixaram, como diz Certau (p. 17) “ Escrever a história é gerar um passado, circunscrevê-lo, organizar um material heterogêneo dos fatos para construir no presente uma razão”, o mesmo não pode ser feito no tempo em curso,

especialmente quando não identificamos uma articulação entre os sujeitos ou vontade explícita. No caso do aluno vagabundo pode ser uma irreverência inconsciente? Produto de sua relação com o desejo? Encontramos em Charlot uma contribuição nesse plano ao versar sobre o saber e o desejo. Adicionamos a contribuição de Maffesoli com a comunidade emocional cujas características são a efemeridade, ausência de organização e estrutura quotidiana. Buscamos também em Elias a possibilidade de construção de categoria analítica a partir produção das relações com características de estigmatização. Nosso propósito foi basicamente de nos aproximarmos com maior cuidado dessas relações, tomando o olhar dos professores como indício de algum ruído, que nos permitisse questionar a hegemonia do tecnicismo e da produtividade, tão presentes na educação superior brasileira. Encontramos também formulações ambíguas.

Não conseguimos responder a todas as perguntas que nos colocamos inicialmente, na verdade, saímos com mais perguntas do que quando começamos. Houve aqueles que chamaram atenção para as “colas” e ocultamento em grupos e no anonimato, como houve também os que chamaram atenção para o carisma e sociabilidade dos alunos vagabundos. No entanto, foi muito marcante a observância em relação à irreverência, inteligência e inquietação. Diante disso pudemos observar que há, de fato, uma diferenciação entre os sujeitos aprendizes, o que contribuiria para uma estigmatização, especialmente daqueles que, embora queiram o certificado, nem tanta importância dão às tarefas necessárias para sua obtenção. Será que estes sujeitos deveriam ser submetidos a tratamentos especiais? Alguns propuseram tratamento psicológico e de enquadramento disciplinar mais rígido, outros, no entanto, consideraram a necessidade de rever nossas práticas educacionais, considerando possibilidades mais múltiplas de discurso em sala de

aula e outros espaços escolares. Houve crítica à hegemonia do mercado de trabalho e do espaço escolar não permitir expressões múltiplas. A nós, cabe questionar se com a prática da estigmatização não estaríamos perdendo contribuições inovadoras para a sociedade? Não seria o caso de olharmos estas irreverências como sintoma de que as opções tecnicistas e de utilidade não abarcam os sujeitos mais inquietos, cuja satisfação dos desejos não é exatamente de altos salários e cartões de apresentação? Será que o discurso hegemônico é o que de melhor poderíamos eleger como nosso legado? Se sim, o que fazer com esses sujeitos? Talvez reprová-los, pois não apreenderam os conceitos e habilidades necessárias. Ora, vai estudar vagabundo!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, João Ferreira de. **A Bíblia Sagrada**. São Paulo: Trinitariana.
- APPLE, Michel. **Educando à direita**. São Paulo: Cortez, 2003.
- AZEVEDO, Janete. **A educação como política pública, polêmica do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BAKHTIN, Michail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.
- BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. São Paulo: UNESP, 1995.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Vega Universidade, 1977.
- BRANDÃO, Antonio Carlos. **Movimentos culturais de juventude**. São Paulo: Moderna, 1990.
- BRUHNS, Heloisa Turini (Org.). **Lazer e ciências sociais: diálogos pertinentes**. São Paulo: Chronos, 2002.
- BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. **Videologias**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- CAPEAUX, Otto Maria. **História da literatura universal**. Rio de Janeiro: Ed. O Cruzeiro, 1963.
- Carmina Burana: Canções de Beuern. WOENSE, Maurice van de (tradução e introdução). São Paulo: Ars Poética, 1994.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. (Org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL/RJ: Bertrand Brasil, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Introdução. In: LAFARGUE, Paul. **Direito à preguiça**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 14.

O CICLO da financeirização e a nova polarização social. Folha de S. Paulo, São Paulo, 11 out. 2004. Caderno Cotidiano, capa.

COLL, César; EDWARDS, Derek (Org.) **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez: MEC: UNESCO, 1998.

DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. Introd. de PETERSON, Michel. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DICIONARIO Houaiss da língua portuguesa. São Paulo: Objetiva, 2001.

DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos**. Campinas: Papirus, 2003.

DURAND, Gilbert. **O Imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

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

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EZEQUIEL, Márcio. **Pobreza como objeto histórico: problemas empíricos e teóricos**. 2003. Dissertação (Mestrado PPG em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. São Paulo: Positivo, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRADE, Isabela Nascimento. **O barato da arte na praça: o artesanato na Feira Hippie de Ipanema**. 1994. Dissertação (Mestrado em Teoria da Cultura e da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.

FRANZONI, Vilma (Org.). **Manual de normalização de apresentação de teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso – TCC da Universidade de Sorocaba**. 3. ed. Sorocaba: Uniso, 2003.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GEREMEK, Bronislaw. **Os filhos de Caim: vagabundos e miseráveis na literatura européia 1400-1700**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. São Paulo: Papirus, 2001.

GUILON, Antonio Bias Bueno; MIRSHAWKA, Vitor. **Reeducação, qualidade, produtividade e criatividade: caminho para a escola excelente do século XXI**. São Paulo: Makron Books, 1994.

JAMESON, Frederic. **Pós- modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 2002.

KEROUAC, Jack. **On the road**. London: Penguin Books, 1972.

KRIPPENDORF, Jost. **Sociologia do turismo**. São Paulo: Aleph, 2000.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. São Paulo: UNESP, 1999.

LE GOFF, Jacques. **Os Intelectuais na Idade Média**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Título III, art. 4º inciso II.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1989.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

MERCER, Neil. As perspectivas socioculturais e o estudo do discurso em sala de aula. In: COLL, César; EDWARDS, Derek. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximação ao estudo do discurso educacional.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-pátria.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo.** Neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. v. 1.

NIETZSCHE, Frederich. **A gaia ciência.** São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

OS ANOS 60. A década que mudou tudo. **VEJA.** Curitiba, PR, p. 13-16, [s.d.].

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes.** Rio de Janeiro: Campus, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TAVARES, Carlos A.P. **O que são comunidades alternativas.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Sites:

CARMINA Burana. Disponível em: <<http://www.nautilus.com.br/~ensjo/cb/>>. Acesso em: 27 maio 2004.

CATHOLIC ENCYCLOPEDIA. Disponível em: <http://www.newadvent.org/cathen/>. Acesso em: 9 jul. 2004.

GUERRA, Lemuel Dourado- A teoria do Imaginário. Disponível em: <<http://www.geocities.com/ptreview/17-guerra.html>>. Acesso em: 8 jul. 2004.

MALTEZ. Disponível em: <<http://www.maltez.info>>. Acesso em: 30 jun. 2004.

PEDRO Abelardo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/filopuc/verbet/abelardo.htm>>
Acesso em: 19 jun. 2004.

POBREZA. Disponível em:
<http://www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume01/vol02_atq4.htm>. Acesso
em: 15 jan. 2005.

SEVILLA. Disponível em < <http://www.personal.us.es/alporu/histsevilla/picaros.htm>>.
Acesso em: 15 jan. 2005.

UIVO e outros poemas. Disponível em:
<<http://www.screamyell.com.br/literatura/uivoeoutrospoemas.html>> Acesso em: 14
jun. 2004.

WILLER, Cláudio - movimento beat. Disponível em:
<<http://macunaim.sites.uol.com.br/geraobea.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2004.