

ESCOLA, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS: O QUE DIZEM JOVENS E ADULTOS¹

Salete Campos de Moraes²

Resumo:

O trabalho se insere no campo da História das Instituições Escolares. Investiga-se a trajetória escolar de sujeitos de diferentes faixas etárias, que vão dos 17 aos 86 anos de idade. Identificaram-se as lembranças mais significativas e estabeleceram-se categorias analíticas no sentido de verificar continuidades e/ou descontinuidades temporais e geracionais no que tange à dimensão afetiva envolvida nos processos de escolarização.

Palavras-chave: história das instituições escolares; memória afetiva; memórias de escola.

A proposta deste trabalho é analisar a dimensão afetiva envolvida na inserção no espaço escolar por diferentes gerações de indivíduos que fizeram sua trajetória de escolarização entre os anos 20 e os anos 90 do século XX. Identificam-se as lembranças mais significativas relacionadas ao período de escolarização regular de diferentes sujeitos, de diferentes faixas etárias, vislumbrando, dessa forma, parte da(s) história(s) das instituições escolares.

Diz-nos DENZIN (1984) que a temporalidade é básica no estudo das vidas humanas e, para melhor definir-lhe a importância, esse autor distingue duas formas de temporalidade: o tempo *mundano* (relacionado ao presente, passado e futuro, como horizonte temporal contínuo), e o tempo *fenomenológico* (cujo fluxo, também contínuo, mas circular, é interno, podendo ser entendido como tempo interior). Assim, uma vida pode ser mapeada em termos de episódios cruciais, de cujo manejo resultam os seus significados, e

1- Esse artigo é uma versão ampliada e modificada de trabalho apresentado em co-autoria com Helena Côrtes no I CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica.

2- Dr. em Educação, professora da FACED da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com atuação nas áreas de Sociologia da Educação, História da Educação e Educação de Jovens Adultos.

as pessoas, ao contarem de si, contam mais do que de uma vida, contam a vida de uma época, de um grupo, de um povo.

Desenvolvida sob o enfoque metodológico das chamadas Histórias de Vida, essa investigação pautou-se pela convicção de que a experiência pessoal, para o sujeito, é um fator determinante na construção de sua concepção/compreensão do mundo e do entendimento de si mesmo.

Justificando a importância da história oral, sob a ótica das Histórias de Vida como enfoque metodológico, PORTELLI (1997) diz que “é a subjetividade do expositor que fornece às fontes orais o elemento precioso que nenhuma outra fonte possui em medida igual. A história oral, mais do que sobre eventos, fala sobre significados, nela, a aderência ao fato cede passagem à imaginação, ao simbolismo”. Dessa forma, a narrativa da vida de cada um – ou o modo como o indivíduo a reconstrói e como ele pretende que seja sua, a vida assim narrada, como indica Bosi (1994) – faz do relato oral um exemplo definitivo da exposição necessária à configuração das subjetividades individuais: ao falar (e ser ouvido pelo pesquisador), em especial, sobre as agradáveis memórias que cultiva, e sobre as más lembranças que lhe marcaram a vida – aqui, no caso, a vida escolar – o sujeito se revela, revelando os intrincados labirintos que envolvem/revolvem a (des)construção de seus afetos e cicatrizes mais significativos.

Os dados necessários à análise foram levantados por meio de entrevista individual semiestruturada, que colheu depoimentos dos sujeitos selecionados, usando-se como critério básico dessa seleção o enquadramento de cada um na faixa correspondente (oito respondentes, dos 17 aos 86 anos, em intervalos de 10 anos, aproximadamente), a fim de se estabelecerem as características temporais de diferentes gerações de ex-estudantes.

Buscando articular o tempo da experiência vivida ao espaço da escola como base dessa experiência, o trabalho pretendeu igualmente resgatar alguns dos conceitos essenciais de referência da ação pedagógica, na tentativa de identificar não só alguns dos fatos marcantes que ficaram indelevelmente impressos nos corações desses sujeitos, como exemplos positivos e/ou prazerosos dos seus tempos escolares, ratificando o papel da escola como

espaço do “sabor dos verdes anos”, como também algumas das lacunas que a escola pode ter desenhado, inadvertida (ou propositadamente), através de seus agentes, ao favorecer a vivência de dores não mais esquecidas.

Centrar a investigação na componente experiencial pode, segundo Nóvoa (1998, *apud* WERLE, 2004), fornecer um melhor entendimento do modo como alunos e professores interpretam e reinterpretem o seu mundo. Diz-nos ainda o autor que esse tipo de investigação histórica inscreve-se na transição de uma abordagem exclusivamente *contextual*, para uma análise *textual* – tomando-se, aqui, como texto, as vivências e as vozes dos atores educativos.

A escola é (ou deveria ser) um espaço institucional marcante na construção da subjetividade individual e social, razão pela qual buscou-se, de certa forma, questionar a extensão de sua influência no desenvolvimento da personalidade dos sujeitos entrevistados, através da indicação de suas melhores e piores lembranças dos tempos escolares.

Como indica Marre (1991), a História de Vida pode ser entendida como parte essencial de um método biográfico cujo objetivo seria reconstruir uma experiência humana vivida em grupo e de tendência universal, buscando auxiliar a reconstrução do conteúdo de uma memória coletiva, pondo em relevo a ação humana dos indivíduos. Também é essa a perspectiva de Queiroz (1988), que considera essa metodologia de pesquisa uma ferramenta valiosa exatamente por se colocar justo no ponto onde se cruzam vida individual e contexto social. E, ratificando sua importância, a autora indica que esse tipo de pesquisa, que encerra um conjunto de depoimentos, embora tenha no pesquisador o responsável pela escolha do tema, pela formulação das questões ou pelo esboço de um roteiro temático, é o narrador, antes de tudo, que decide o que narrar.

Amparada, assim, de um lado, na ideia de que os indivíduos selecionados definiram o que lhes pareceu mais relevante, em termos da memória que ainda mantêm de seus tempos nos bancos escolares – e são eles efetivamente os sujeitos protagonistas do prazer e da dor que então vivenciaram – por outro, a intenção é de, a partir de seus depoimentos, revisar criticamente a atuação da escola e delinear elementos que auxiliem na composição da

História dessa instituição.

Assim, definindo a escola como “*locus*” privilegiado de socialização, entende-se a instituição escolar como espaço de trocas expressivas, pois é na interação com o mundo e com o outro que construímos conhecimento, desenvolvemos valores, adquirimos hábitos, formamos as atitudes que configuram nosso caráter e personalidade. A escola que temos (ou tivemos) constituiu-se como local muito especial de eventos cujos significados assumiram maior (ou menor) relevância, na medida em que se associaram a outras situações e espaços de aprendizagens significativas.

Os entrevistados viveram em épocas diferenciadas, em termos não só das diferenças de geração que os “classificam” por faixa etária, mas igualmente pelo fato de que, em princípio, deveriam ter experimentado momentos historicamente variados quanto às influências didático-pedagógicas mais expressivas que configuraram a organização curricular e o projeto educativo da(s) escola(s) de seu tempo. Se a educação – e a ação escolar é talvez o exemplo mais acabado dessa assertiva – responde sempre a uma epistemologia que a sustenta e define, isto é, a determinada concepção de educação corresponde sempre uma concepção de homem, de mundo, de sociedade, diferentes épocas deveriam indicar variadas metodologias de ação educativa e, também, escolas diferentes apontariam para essa pluralidade, independentemente de se localizarem no mesmo tempo histórico – deixando-se ao tempo interior de Denzin (1984), já referido, a tarefa de moldar idiossincraticamente essa mescla de influências, (re)construindo a subjetividade individual e social de e em cada um dos respondentes.

Todavia, ainda que afastados no tempo cronológico, os sujeitos, quando chamados a depor sobre suas lembranças escolares, parecem ter vivenciado experiências muito semelhantes, no que diz respeito às marcas que a escola lhes infundiu à memória, o que leva a supor que, talvez, a reconhecida evolução das práticas pedagógicas por que passaram o ideário e a estrutura do sistema educacional brasileiro, nos últimos setenta anos, não tenha sido suficientemente sedimentada. A escola de hoje parece ainda lidar com as mesmas soluções de ontem em relação a alguns problemas disciplinares, por

exemplo, reforçando, em sua prática cotidiana, a consagração de certos valores questionados e questionáveis pela complexidade do mundo contemporâneo.

Quanto à questão do encaminhamento metodológico da proposta, a escolha da entrevista semiestruturada pareceu ser a mais indicada, pois, segundo Bogdan; Biklen (1994, p. 134), ela é adequada a investigações que pretendem “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

O roteiro das entrevistas foi constituído de duas grandes questões, a saber: “Qual a sua melhor lembrança da escola?” e “Qual a sua pior lembrança da escola?”. Deliberadamente, optou-se por duas questões “genéricas”, pois o que se pretendia era que as respostas fluíssem o mais livremente possível. E, como é tradição nas pesquisas qualitativas que se valem de entrevistas semiestruturadas, a partir das respostas dos sujeitos, estabeleceu-se um diálogo, no qual se procurou o aprofundamento dessas questões. Assim, as categorias de análise emergiram das falas dos entrevistados, as quais foram analisadas sob a ótica da Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (1979, p. 31) “[...] é um conjunto de técnicas de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

À guisa de sistematização, apresenta-se, a seguir, um quadro no qual se podem visualizar as dimensões de análise que pautaram o trabalho.

Plano	Dimensão	Categorias
Memória afetiva	Melhor lembrança	<ul style="list-style-type: none"> • interação/integração/socialização • reconhecimento/destaque frente aos pares • sentimento de pertença

	Pior lembrança	<ul style="list-style-type: none"> • injustiça • constrangimento

Como já destacado, ainda que o universo da pesquisa envolvesse um espectro bastante amplo em termos de faixa etária, a análise das falas revelou que, tanto dentre os que frequentaram a escola nos anos 20, quanto os que a frequentaram nos anos 90 do Século XX, existem questões que permanecem imutáveis.

Nesse sentido, em relação a uma das categorias analisadas – interação/integração/socialização – alguns pontos merecem realce:

A minha melhor lembrança do tempo de escola é do recreio, porque era nesse horário que se tinha contato com os colegas. Se jogava bola, se conversava, brincava... O recreio é onde a gente podia confraternizar, fazer amizades etc. Enfim, as coisas boas aconteciam no recreio. (Entrevistado 1 – 86 anos. Grifos nossos)

Eu era interna no colégio das freiras e a gente só podia sair do colégio para ir para casa [os pais moravam afastado da cidade], nas férias, ou então uma vez por mês, quando algum familiar vinha buscar, para passar o final de semana. Então, a minha melhor lembrança é de quando eu podia sair do colégio para passear e, tirando essas ocasiões que eu te falei, a única chance é se as freiras convidassem para acompanhá-las quando iam fazer compras. Elas só convidavam aquelas que elas achavam boazinhas, comportadas e, como esse era o meu caso, às vezes, elas me convidavam para ir junto até o centro, quando elas faziam compras. Isso era o máximo! Então, as minhas melhores lembranças do tempo de escola são de quando eu saía para passear... (Entrevistado 2 – 76 anos. Grifos nossos)

O que mais eu me lembro são os passeios que a gente fazia. O que mais eu gostava na escola era a hora do recreio, e os passeios que a gente fazia. Era muito legal, porque além da

minha turma, geralmente iam outras turmas, e a gente se divertia bastante: jogava, corria, brincava, trocava os lanches...Era muito bom, e esses passeios eram em lugares diferentes, quer dizer, a gente saia da escola, ia para outros lugares e era tudo bem tranquilo, *sem muitas regras, sem ter que ficar o tempo todo muito certinho* etc. (Entrevistado 5 – 17 anos. Grifos nossos)

É extremamente significativo que as boas lembranças da escola sejam referentes a atividades que envolvem a socialização em um sentido mais amplo do termo, isto é, na relação com os colegas, e que sejam justamente as atividades “livres” – no espaço físico da escola, ou fora dele – e não atividades propostas/dirigidas/orientadas por professores.

A escola é uma instituição que surge, historicamente, com o papel “principal” de socialização de conhecimentos. Essa instituição foi pensada tendo como foco principal a socialização dos conhecimentos sistematizados. Foi pensada também sob uma perspectiva de que as crianças, jovens e adolescentes que ali estivessem deveriam trabalhar sob a orientação de um adulto, e que esse adulto deveria ser o promotor de atividades que proporcionassem o “acesso ao saber”. O que se esperava, então – e, quem sabe, o que se espera ainda hoje – é que a ênfase da instituição recaísse sobre atividades que promovessem o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos acerca de questões que lhes possibilitassem viver de forma ativa e participativa na sociedade. Ou seja, seria de supor que à escola coubesse envolver as crianças, jovens e adolescentes em atividades que lhes possibilitassem a apropriação do conhecimento construído pela humanidade ao longo da história e, para tanto, que o melhor de suas energias fosse investido nessa questão. Entretanto, o que nossa análise revelou é que a “melhor lembrança” não envolve questões referentes às chamadas “aprendizagens escolares”, não envolve questões que deveriam ser o cerne do trabalho escolar, o que nos leva a pensar que os currículos e programas escolares, tanto os dos anos 20 quanto os dos anos 90, ainda não souberam se construir de forma a envolver os corações e mentes de seus alunos.

Contudo, cumpre destacar que apenas um, de nossos oito entrevistados, indicou um “procedimento pedagógico” como sendo sua lembrança mais

significativa:

Eu tava no (que seria) o Ginásio, lá pela 5^a série, e eu tive um professor, o professor de Ed. Artística, o prof. Viegas, que, por iniciativa própria, resolveu dar aulas de Música, de flauta doce, mais voltada pra flauta doce, assim, mais específica, no horário do recreio; então, toda semana, todos os dias, a gente tinha aula de flauta doce. [...] Hã... e o melhor de tudo isso, foi que eu lembro desse professor...na época, ele não fazia isso com... não teve nenhum ganho com isso, foi por iniciativa própria e (era) totalmente livre... e, a lembrança é essa, durante três anos, esse "Conjunto de flauta"...E foi decisivo, isto. Eu tomei gosto pela música – e pela profissão... (Entrevistado 6).

Ainda assim, no entanto, a iniciativa do professor citado não integrava a proposta da Disciplina de Música – essa, por certo, não previa aulas "sem ganho", de frequência "livre" e "na hora do recreio". Apesar de se vincular à atitude de um professor, a atividade não fora "prevista" ou "planejada" pela escola. É significativo o fato de que, embora houvesse uma intencionalidade pedagógica, a escola apenas "cedeu" ao professor a possibilidade de desenvolver o seu trabalho na hora do recreio, o que não caracteriza propriamente uma situação escolar formal, curricular, o que reforça as considerações feitas acima.

Também sob essa perspectiva, encontrou-se como categoria merecedora de análise a questão de reconhecimento/destaque perante os pares, que é evidenciada pelas falas de outros dos entrevistados:

Bom, acho que a melhor é de quando teve eleição para escolher o líder da turma. Deixa eu te dizer, eu não era exatamente o que se pode chamar de um bom aluno, era um pouco bagunceiro e tal... E havia, na minha turma, um cara que era todo certinho, sempre tirava boas notas em todas as matérias, e as professoras adoravam ele, e tal. Eu só era bom mesmo em matemática e, em matemática, havia uma certa competiçõzinha entre eu e aquele cara – o certinho, o *CDF* – e quando teve eleição para líder de turma, eu ganhei um voto, ganhei só um voto e foi exatamente do cara esse! Ele veio me falar depois que tinha votado em mim. Eu fiquei orgulhoso, porque aquilo era uma forma de reconhecimento (Entrevistado 3).

Isso eu me lembro bem, porque foi quando eu estava na sétima série e a escola resolveu criar um clube de leitura. A Direção da escola me chamou e perguntou se eu gostaria de organizar o clube de leitura, se eu gostaria de ser "a presidente" do clube. Eu fiquei supercontente, porque sempre gostei muito de ler, e isso era uma coisa destacada por todas as professoras, de todas as séries que eu havia cursado, porque eu fiz todo o primeiro grau na mesma escola e então, todos os professores me conheciam. Foi uma experiência muito boa, eu adorei organizar o Clube de Leitura, e toda a escola, todos os colegas e professores se envolveram bastante. A gente conseguiu organizar um acervo bem bom e houve uma resposta muito boa por parte dos outros alunos, todo o mundo começou a retirar livros, fazer grupos de discussão sobre determinadas obras etc. Foi muito legal mesmo! Eu presidi o clube por dois anos, quer dizer, só deixei quando saí da escola, quando terminei o Primeiro Grau (Entrevistado 4).

Tenho que falar das minhas melhores memórias da escola...elas tavam ligadas a eventos esportivos...Por exemplo: a gente... Estudei no [cita o nome da escola], e no [cita o nome da escola], se praticava muito esporte... O colégio incentivava muito isso... E, eu me lembro que teve um ano, em que nós estávamos, seria, hoje, na oitava série, e nós devíamos ter 13, 14 anos, e fomos campeões do [cita o nome da escola], ganhando da turma do último ano do 2º Grau, eram uns guris de 16, 17, 18 anos...Isso, pra mim, foi uma grande coisa, é uma grande lembrança! (Entrevistado 8).

Embora se tenha referido que a análise e interpretação dos resultados foi desenvolvida a partir do enfoque da Análise de Conteúdo, é importante ressaltar que, por opção, desconsiderou-se propositadamente o critério de exclusividade, no que tange à categorização. Assim se foi possível depreender das falas anteriores o destaque dado às relações estabelecidas com os colegas e ao reconhecimento dos pares, também foi possível perceber a importância do sentimento de pertença – a fala a seguir, além de corroborar essas questões, explicita claramente a relevância de pertencer a um grupo:

Acho que a melhor [lembrança], talvez possa ter sido uma vez em que a turma, muito unida e muito cheia de brincadeiras, querendo provar que era a melhor turma do colégio, e tal, indignada, assim, indignada com os métodos de uma professora, na nossa ingenuidade, assim – hoje, eu acho que não faria isso – a gente resolveu virar todas as classes, voltadas pra parede, só pra testar, na verdade, era pra ver a reação dela [referindo-se à professora]; (...) eu achei que a gente foi muito...mobilizado,

muito político, para manifestar nosso descontentamento (...) Era mais, assim, uma prova de integração da turma, a nossa turma sempre foi a que gostava de mostrar que era unida, sabe, às vezes, até mostrava mais do que de fato era... Enfim... (Entrevistado 7).

A questão da possibilidade de sentir-se parte de um grupo igualmente aflora, de forma implícita ou claramente verbalizada, em outros depoimentos, na medida em que é indicado, por exemplo, que “Apesar de eu ter passado sem recreio durante três anos (Ah! Ah! Ah!), eu gostava muito...[era legal integrar] esse Conjunto de Flauta ’ ” (Entrevistado 6), ou que [Isto é uma lembrança que], “pra mim, foi uma angústia, a gente no último ano, a turma, os caras todos, se preparando pra fazer Vestibular, e ele [o professor] rodou vários colegas meus... [...] eu passei, mas vários colegas e amigos meus não passaram!” (Entrevistado 8). Tais declarações denotam, com clareza, que essa questão da pertença é, ainda hoje, bastante significativa nas memórias dos entrevistados.

Na análise das falas relativas às piores lembranças, merece destaque a emergência de uma categoria que pode ser denominada de constrangimento, presente na maioria dos depoimentos, tal como estes que seguem:

[...] eu tinha que ficar na sala de aula sozinho, completamente sozinho. Isso era muito triste (Entrevistado 1).

[...] ele [o Diretor] falou que a minha ficha era limpa...Então, eu não tinha nenhuma coisa, nada de sujo, na minha ficha, a minha ficha era limpíssima! [...] e eles [os outros alunos, também acusados de bagunceiros], tinha um que já tinha sido expulso [de outra escola], e mesmo os dois do [cita o nome da escola] eram alunos que já tinham sido suspensos, sempre criavam problema... e eu ali (Entrevistado 6).

E, aí, eu queria me sumir, sabe?...É...Eu nem tive coragem de dizer que era eu! (...) E o buraco não abria, do meu lado, ali, pra me receber!...E, aí...no fim...isso...Morri de vergonha, assim... [...] Depois do ocorrido, eu continuava me martirizando, por causa daquilo...tipo: Meu Deus! Como é que eu pude ser tão burra! Todo mundo gozou de mim! (Entrevistado 7).

O constrangimento está, evidentemente, associado à importância que tem a sensação de sentir-se parte de um grupo, pois significa ser exposto de forma negativa perante o grupo. Associa-se também – ainda que de forma inversa – ao reconhecimento dos pares, pois, ao contrário da positividade que este carrega, o constrangimento é causado pelo temor de ser apontado/reconhecido pelos pares por algo que, de alguma forma, denote diferença ou inferioridade.

Ainda com relação às piores lembranças, a análise apontou para outra categoria bastante significativa, sob o ponto de vista educacional: o sentimento de injustiça. Independentemente da faixa etária em que se encontra o entrevistado, a memória afetiva apontou para essa questão. Os relatos abaixo são emblemáticos:

[A pior lembrança] é de quando eu fiquei de castigo, lá na escola dos Maristas. Eu nem sei mais por que fiquei de castigo, mas acho que deve ter sido alguma coisa sem importância, porque eu não me lembro mais o motivo. Eu lembro bem que o castigo era não sair para o recreio que, como eu disse, era a melhor coisa da escola. Na sala havia uma janela que dava para a rua, para o lado de fora do colégio, e então, sabe o que eu fiz? Pulei a janela e saí da escola. Saí da escola, nunca mais eu voltei para a escola! [...] Não voltei para essa e nem para nenhuma outra escola. A partir de então, escola, só a da vida! (Entrevistado 1)

A pior lembrança que eu tenho é de quando eu recebi um castigo. Estávamos na aula de Artes, e eu tinha uma colega, que sentava na minha frente, e ela usava cabelos cacheados, mas ela não gostava daquele cabelo, porque, todas as manhãs, a mãe dela ficava horas fazendo os tais cachos, e ela tinha que acordar mais cedo para isso. A gurria não gostava mesmo daquele cabelo. Bom, nesse dia, na aula de Artes, ela me pediu para cortar os cachos dela, e então, eu peguei a tesoura e cortei! A Irmã, que era a professora de Artes, ficou furiosa e me botou de castigo, me mandou escrever cem vezes: Não devo cortar o cabelo das colegas, não devo cortar o cabelo das colegas, não devo cortar o cabelo das colegas. Cem vezes!!! Eu fiquei muito triste, porque só cortei porque a minha colega pediu, e ela realmente detestava aqueles cachos; inclusive, ela ficou muito contente! Fiquei muito triste, porque a irmã não conversou comigo, ela simplesmente me deu o castigo e eu achei aquilo muito injusto (Entrevistado 2).

Bom, eu estou te contando aqui, longe da mãe, porque até hoje ela não sabe. Mas a minha pior lembrança é quando eu fui

suspenso por uma semana. Eu fui suspenso porque me envolvi em uma briga no recreio. Tá certo, hoje eu concordo que a gente não deve usar a violência, mas um cara que era de outra turma, um cara mais velho que eu, me ofendeu, me disse uns palavrões e eu não me segurei, dei um soco nele. Aí, a escola resolveu me suspender por uma semana, mas o pior é que só eu fui suspenso, o outro cara, não! E, na verdade, ele é que foi o causador, ele é que provocou. O certo seria que nós dois fôssemos suspensos, mas não foi o que aconteceu! (Entrevistado 5)

... E a minha pior lembrança, é a lembrança do Segundo Colegial. [...] nesse ano, apesar de eu ser um aluno estudioso, no sentido de tirar notas boas e ir bem em todas as matérias, e fazer tudo, tudo, alguns alunos fizeram uma lista, que eles chamavam de "Lista Negra", dos bagunceiros da classe, e alguns outros alunos assinaram também,... então, tinha uma boa parte da classe, achava isso, pensava que a gente estava atrapalhando a aula, e alguns professores 'assinaram embaixo' da lista também, e a gente foi parar na Diretoria, quase expulso, [...] ele [o diretor] juntou os quatro na mesa, e disse que a gente não foi expulso 'por um detalhe', e a experiência foi ruim por causa disto, porque... por não ter nenhum motivo específico, eu nunca entendi isso, também... e, como foi pelo fato de alguns colegas, também terem 'dedurado', foi mais incompreensível ainda... e, talvez, mais incompreensível ainda pelos professores terem 'assinado embaixo', fica mais incompreensível!! (Entrevistado 6)

As expressões "Não ter nenhum motivo específico, eu nunca entendi", ou "o certo seria", ou ainda, "não conversou comigo, ela simplesmente me deu o castigo" denotam que os entrevistados se sentiram essencialmente injustiçados, o que encaminha à consideração de que esse valor – Justiça – basilar, entre os elementos constituintes de um projeto pedagógico formativo e, por conta disso, obrigatoriamente integrante do espírito e da filosofia escolar, foi desconsiderado justamente na agência encarregada de ensiná-lo, em especial, vivenciando-o. Talvez por isso tenha também sido tão marcante tal desconsideração.

Mantendo-se o enfoque da análise sobre situações em que justiça/injustiça são vivenciadas como sentimentos, é importante ressaltar que, para além da perspectiva "subjetiva" que envolve o conceito, a noção de justiça aparece também em sua configuração "objetiva", como se pode depreender dos depoimentos abaixo:

Quando eu estava na segunda série do Ginásio, eu rodei em Inglês e, como naquele ano estavam implantando uma reforma de ensino, que substituiu o Ginásio pelo Primeiro Grau, a escola me "reclassificou" e me fez cursar a sexta série. OK, tudo bem, mas o "pequeno detalhe" é que na sexta série não tinha Inglês e, então, eu perdi um ano inteiro repetindo matérias que eu já sabia e em que já havia sido aprovado! Foi incrível, um ano da minha vida perdido por causa de uma decisão que eu não sei de quem é, alguém da escola, mas certamente de alguém que não tinha lógica alguma e nenhum bom senso. Isso foi o que mais me marcou, em termos de más lembranças da escola, porque além de eu perder a minha turma, me senti completamente injustiçado (Entrevistado 3).

Ah!! Isso eu também me lembro bem, porque foi uma reprovação que eu tive. Fui reprovada porque tinha faltado mais de um mês. Na verdade, eu estava doente, por isso que eu faltei esse tempo todo. Mas, como eu havia perdido muitas avaliações, minha média ficou muito baixa naquele bimestre. Na época eu não sabia que poderia ter levado atestado médico e feito as provas depois. Tanto a minha mãe quanto o meu pai também não tinham esse tipo de informação, e não providenciaram o tal atestado. Quando chegou no fim do ano e eu fui reprovada, tanto eu quanto a mãe falamos com as professoras, explicamos que eu tinha faltado por motivo de doença, mas não adiantou, elas disseram que a gente deveria ter encaminhado o atestado logo que eu voltei para a escola, e que agora não dava mais tempo. Eu achei, e acho ainda hoje, que foi uma injustiça, porque eu era uma boa aluna, não era daquelas brilhantes, mas era boa aluna e mereceria uma chance, uma oportunidade, principalmente porque não tinha sido por vontade minha que eu adoeci; e perder um ano na vida de uma criança, de uma adolescente, é muito pesado (Entrevistado 4).

Nesses relatos evidencia-se uma questão bastante "objetiva": o prolongamento do período escolar que, nos dois casos, ocorreu, talvez, pelo que se poderia chamar de falta de bom senso, por parte dos administradores escolares. Mas, mais do que isso, revela uma prepotência da instituição, uma concepção quase que perversa de quem tem o direito de fazer as normas, de quem tem direito/poder para "administrar justiça". As situações relatadas podem ser interpretadas como a "materialização", para dois adolescentes, de como se configura, em nossa sociedade, a questão da justiça. Os relatos são tão fortes e significativos, que nos parece praticamente desnecessário tecer muitos comentários acerca do significado que têm episódios como esses –

especialmente para pessoas dessa faixa etária – na constituição de suas subjetividades e de suas relações *com* e *no* mundo adulto. Um reforço e, de certo modo, uma ampliação a essas considerações, englobando a responsabilidade da escola na formação de valores dessa ordem, podem ser definidos, inclusive, pelo depoimento seguinte, que aponta a repercussão moral da injustiça sofrida e encaminha a “lacuna ética” propiciada pela omissão dos agentes e gestores escolares:

(...) mas eu acho que a principal modificação [ocorrida depois do evento injusto] foi no relacionamento com os outros alunos, porque...eram alunos *contra* alunos...foi duro, né?! E eu não lembro de nenhuma manifestação da escola, pra tentar resolver isso, tipo, “colegas denunciam colegas”, e ninguém fala nada, né?! Ainda mais com professores assinando embaixo...Modifica a relação [entre as pessoas]... (Entrevistado 6)

A interpretação dos resultados da investigação possibilitou o encaminhamento de considerações expressivas acerca da importância da escola como um dos “*locus*” de auto-referência na constituição da subjetividade, indicando a necessidade de desenvolvimento de trabalhos acadêmicos – e de práticas pedagógicas – que enfatizem o papel essencialmente formador da agência educativa escolar, com base no reconhecimento da extensão das implicações socioeducativas de certas situações vivenciadas no âmbito da escola, muitas das quais podem permanecer indelevelmente marcadas na memória dos alunos, para o resto da vida.

Assim, o trabalho realizado permitiu ratificar a convicção de que é possível pensar (e viver) uma escola melhor. Quão significativas seriam as possibilidades abertas à constituição de subjetividades de sujeitos que, tendo passado boa parte de sua vida na escola – instituição tão cara à sociedade – dela pudessem sair levando um “saldo positivo”, no “balanço” de suas lembranças dos tempos de escolarização. Mais “sabor” e menos “dor” na memória individual e coletiva seriam sinais que muito provavelmente pudessem desenhar um outro quadro, menos desolador e mais esperançoso,

de uma escola que nem sempre parece se mostrar consciente das marcas que inscreve nas mentes e nos corações de seus alunos. De toda sorte, é importante destacar que essas marcas não são somente marcas individuais, são também marcas da História da Instituição Escolar em nosso país.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- DENZIM, N.K. **Interpretando as Vidas das Pessoas Comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner**. Dados - Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v.27, n.1, 1984 pp.29-43.
- MARRE, Jacques Leon. História de vida e método biográfico. In: **Cadernos de Sociologia**/Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Vol. I, nº 1. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1989. p. 89-141.
- PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. In: **Cultura e Representação**. São Paulo: Projeto História, n. 14, 1997.
- QUEIROZ, Maria Isaura. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON (org.) **Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988.
- WERLE, Flávia. História das instituições escolares – do que se fala? In: **Fontes, história e historiografia da educação**. LOMBRADI, José Claudinei & NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). São Paulo: Autores Associados, 2004 p.13-36