

Entre *impuros* e *estranhos*: o pensamento de Zygmunt Bauman e a lógica escolar do ensino médio

Adriano Machado Oliveira *

Resumo

No presente ensaio teórico, os autores buscam nas conceituações do sociólogo Zygmunt Bauman, ferramentas conceituais para a compreensão dos atuais dilemas da escola de ensino médio. A partir de uma leitura sócio-histórica dos determinantes escolares, as categorias do “impuro” e do “estranho” são amplamente exploradas e coadunadas com reflexões educacionais que visam analisar o impacto das narrativas docentes sobre os jovens, na etapa final da educação básica. Como conclusão, os autores apontam para a prevalência de um cenário no qual os docentes prosseguem como representantes instituídos de uma ordem moderna classificatória e estigmatizadora.

Palavras-chave: Juventude, Ensino Médio, Zygmunt Bauman, Impuro, Estranho.

Between impures and strangers: Zygmunt Bauman thought and high school logic.

Abstract

In the present theoretical essay, the authors seek the conceptualization from the sociologist Zygmunt Bauman, conceptual tools to comprehend the current dilemmas of high school. From a historic-social reading of school determiners, the categories of “impure” and “strange” are widely explored and combined with educational reflections that aim to analyze the impact from teachers’ narratives on youngsters, at the final step of basic education. As conclusion, the authors point to a prevalence of a scenery in which teachers follow as established representatives of a modern, classificatory and stigmatizing order.

Key words: Youth, High School, Zygmunt Bauman, Impure, Strange.



* **ADRIANO MACHADO OLIVEIRA** é Professor Assistente, na área de Psicologia da Educação, da Universidade Federal do Tocantins.



Para Zygmunt Bauman, os estranhos são sujeitos fora-de-lugar, pois não se encaixam nas categorizações elaboradas pelas narrativas modernas.

Considerações iniciais.

Falar acerca da lógica escolar no ensino médio significa falar em vidas que não foram acolhidas pela escola. Significa, ainda, falar em sujeitos jovens que não viram suas histórias de vida ser legitimadas pelos professores como dispositivos de produção de sentido para o ensino. A atual decadência dessa etapa da escolarização, pois, aponta para sujeitos que fracassaram ou uma escola que fracassou em dar sentido a seu ensino?

Para Patto (2008), ao analisar as raízes sócio-históricas da produção do fracasso escolar na escola pública brasileira, torna-se necessário compreendermos o modo de pensar liberal do final do século XIX, a fim de buscarmos explicações para a forma como as instituições escolares do início do último século passaram a tratar as

dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

Com o advento da república, o fim da escravidão e a expansão do trabalho livre e assalariado, bem como a igualdade dos cidadãos perante a lei, desenhava-se um cenário de relativo otimismo das classes médias burguesas em relação ao progresso do país. A crescente complexificação da indústria, por sua vez, trazia a necessidade de que uma instrução mínima fosse fornecida a um enorme contingente de homens e mulheres do campo que chegavam às cidades urbanizadas. É nesse contexto, pois, que a ideologia liberal começa a fazer parte, progressivamente, do pensamento educacional brasileiro. O ideário da Revolução Francesa de 1789 chegava ao país, contudo, tal como na Europa, revestido de uma retórica burguesa que via na suposta igualdade de oportunidades um verniz adequado

para disfarçar as imensas discrepâncias das condições de vida produzidas pela divisão da sociedade em classes.

Nas palavras de Patto (2008, p.42):

O fato de os novos homens bem-sucedidos o serem aparentemente por habilidade e *mérito pessoal* – já que não o eram pelos privilégios advindos do nascimento – confirmava uma visão de mundo na qual *o sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo*; (...) Tudo contribuía, entre os vitoriosos da nova ordem, para o desenvolvimento da crença na liberdade individual num mundo racional como o valor máximo de onde adviriam todos os resultados positivos em termos de progresso científico, técnico e econômico.

Crescimento industrial, urbanização, ideologia liberal, escolarização. O alvorecer do século XX e sua trama de acontecimentos sociais tomavam contornos, e a situação daqueles que chegavam à incipiente escola pública brasileira seria afetada de forma contundente por essa complexa combinação de determinantes sociais. Aqui, pois, o pensamento do sociólogo polonês Zygmunt Bauman será fecundo para compreendermos o modo como estas alterações da modernidade incidirão sobre a subjetividade dos sujeitos – e, principalmente, sobre a subjetividade escolar e seu *modus operandi* para com os sujeitos jovens.

A produção dos impuros

Viver em sociedade significa participar de uma vida social na qual os critérios foram estabelecidos de antemão. De fato, como constatou Bauman (1998), enquanto existem aspectos da realidade que são nomeados positivamente e colocados constantemente diante de nossos olhos, outros, contudo, são esquecidos, não mencionados, afastados

do campo de visão dos cidadãos de modo intencional e planejado. Pertence ao projeto moderno, pode-se afirmar, a ausência de mudanças, ou mesmo a inexistência da reversibilidade e da dúvida quanto aos critérios já estabelecidos como fundamentos de sua ordem. Esta, de outro modo, busca eliminá-los como sinônimos da desordem, de anarquia e como indicativo evidente de problemas sociais. Segundo Patto (2008), é no contexto do final do século XIX que as ciências humanas se apresentam como ferramentas conceituais para justificarem as primeiras anomalias da modernidade, como as diferenças de aprendizagem entre as crianças escolarizadas, as disparidades econômicas, as doenças mentais, o aumento da pobreza e das periferias urbanas, etc. As disciplinas humanas, desse modo, com seu recém logrado status científico, buscaram operar como dispositivos para nomear a desordem com relação à ordem estabelecida pela modernidade. Nesse projeto, atravessar a fronteira dos critérios pré-estabelecidos era sinônimo de impureza.

Nas palavras de Bauman (1998, p.14):

Não há nenhum meio de pensar sobre a pureza sem ter uma imagem da “ordem”, sem atribuir às coisas seus lugares “justos” e “convenientes” – que ocorre serem aqueles lugares que elas não preencheriam “naturalmente”, por sua livre vontade. O oposto da “pureza” – o sujo, o imundo, os “agentes poluidores” – são coisas “fora do lugar”. Não são as características intrínsecas das coisas que as transformam em “sujas”, mas tão-somente sua localização e, mais precisamente, sua localização na ordem de coisas idealizada pelos que procuram a pureza.

O impuro, por conseguinte, se faz todo aquele que não se encontra, desde o início, previsto pelos sujeitos e instituições que idealizaram uma determinada ordem. Para Bauman (1998), o empreendimento moderno de combater e dismantelar os edifícios da tradição e da religião, foi seguido pelo incessante trabalho de estabelecimento de uma nova ordem – a modernidade –, na qual, entretanto, configuraram-se novos mapas morais e cognitivos tão coercitivos quanto os anteriores, porém agora considerados legítimos por em tese terem sido normatizados no seio de uma sociedade democrática e composta por sujeitos autônomos. Para Patto (2008), por sua vez, o discurso filosófico da modernidade forneceu as bases ideológicas para a construção das escolas públicas e gratuitas, disseminadas na Europa a partir de 1780 e, no Brasil, com o início da década de 1930. O sujeito dessas escolas, pois, ao ser livre e com igualdade perante a lei, supostamente possuiria totais condições para, com o uso de suas aptidões naturais, lograr êxito escolar e obter mobilidade social.

A escola pública européia e latino-americana, entretanto, como instituição representante do ideário moderno, igualmente trouxe consigo as marcas do ordenamento, do combate à indeterminação, da busca de homogeneidade cognitiva e moral. Mais que isso, ela representava a possibilidade de que essa nova ordem se efetivasse, ao ser sistematicamente reproduzida no cotidiano de crianças e jovens de todos os segmentos sociais.

A escola pública moderna, pode-se afirmar, nasce assentada sobre um ideário de igualdade e justiça. Esse mesmo ideal europeu estará presente, pois, no discurso dos pioneiros da educação nova, os quais, nas décadas de

20 e 30, no Brasil, trabalharão pela expansão das escolas públicas e gratuitas (Patto, 2008). Paralelamente a esse processo, pode-se considerar, dentro da própria dinâmica da constituição da modernidade, uma série de dispositivos foram operacionalizados nas escolas na busca da uniformidade almejada, tomada, pois, como sinônimo de justiça e igualdade. Neste quesito, definir os comportamentos corretos e incorretos no ambiente escolar, escrutinar as condutas a serem eliminadas e aquelas outras a serem reforçadas pelos professores, bem como procurar identificar os aptos e os inaptos para a aprendizagem, passaram a serem práticas rotineiras nas salas de aula e corredores da escola moderna.

Para Patto (2008), a disseminação da escola pública e gratuita traz consigo a necessidade dessa instituição social demonstrar sua efetividade perante a sociedade. Para tanto, os docentes buscaram na ciência psicológica as justificativas e conceitos que lhes permitiram operar as clivagens entre aqueles considerados capacitados para o sucesso escolar e os demais – alunos incapazes de progredirem intelectualmente dentro dos padrões escolares.

Nessa direção, considera a autora:

A psicologia científica nascente neste mesmo período não poderia ser diferente; gerada nos laboratórios de fisiologia experimental, fortemente influenciada pela teoria da evolução natural e pelo exaltado cientificismo da época, tornou-se especialmente apta a desempenhar seu primeiro e principal papel: descobrir os mais e os menos aptos a trilhar “a carreira aberta ao talento” supostamente presente na nova organização social e assim colaborar, de modo

importantíssimo, com a crença na chegada de uma vida social fundada na justiça. Entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas *desigualdades pessoais*, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque (Patto, 2008, p.60).

Tal contexto, sem dúvida, colaborou significativamente para a produção dos considerados *impuros* pela escola pública de ensino médio. Ainda presenciamos dentro dos muros escolares os sedimentos de uma escola moderna em suas práticas e contemporânea somente pelos sujeitos que a habitam. A busca da seleção entre os aptos e os inaptos, operada durante várias décadas do século XX, ainda prossegue – agora, pois, na imposição de um sentido único para o aprendizado no ensino médio, a legitimá-lo somente quando a adesão ao ensino tiver como meta educacional o ingresso no ensino superior (Tomazetti *et al.*, 2011; Oliveira, 2008).

A busca do ensino superior, dessa forma, tem-se presentificado de modo contundente nas verbalizações cotidianas de inúmeros professores e atores escolares, na medida em que crêem, ingenuamente, que ao fazê-lo, auxiliam a construção de metas educacionais exitosas para seus alunos. Ignoram, assim, que tal prática pedagógica – a de orientar o alunado para um sentido educacional homogêneo –, opera a delimitação de fronteiras entre aqueles que aderem a tal intencionalidade e aqueles outros para quem a universidade não se mostra um terreno fértil para seus sonhos e anseios. De fato, a escola pública de ensino médio brasileira acolhe a uma

multiplicidade de sujeitos, os quais, ao serem socializados em contextos bastante distintos e heterogêneos, possuem as mais diversas aspirações sociais. Ao lado do sonho daqueles que almejam uma carreira universitária, por conseguinte, encontra-se o sonho do garoto que deseja tornar-se caminhoneiro e atravessar o país constantemente, o desejo da menina que idealiza progredir como fotógrafa, do mesmo modo que a busca de tantos outros jovens que vêm no ensino técnico profissionalizante o melhor lugar para construir suas trajetórias após a educação básica.

Parece-nos, contudo, que essas outras construções de sentido, igualmente presentes no imaginário juvenil, encontram-se bastante distanciadas das intencionalidades consideradas legítimas pelos professores do ensino médio. Noutros termos, há motivos e intenções para estar-se na escola e aprender que são deslegitimados por muitos docentes. Isto significa, pois, que para não poucas instituições de ensino médio, há sujeitos que somente podem significar a impureza do ambiente escolar, ou seja, aqueles para quem a ordem escolar arbitrariamente planejada não concede lugar – jovens cujas motivações e aspirações sociais não foram previstas e sequer admitidas como plausíveis.

Como afirma Bauman (1998, pp.13-14):

A pureza é um ideal, uma visão da condição que ainda precisa ser criada, ou da que precisa ser diligentemente protegida contra as disparidades genuínas ou imaginadas. Sem essa visão, tampouco o conceito de pureza faz sentido, nem a distinção entre pureza pode ser sensivelmente delineada.

Em seguida, o sociólogo assevera:

Há, porém, coisas para as quais o “lugar certo” não foi reservado em qualquer fragmento da ordem preparada pelo homem. Elas ficam “fora do lugar” em toda a parte, isto é, em todos os lugares para os quais o modelo de pureza tem sido destinado. O mundo dos que procuram a pureza é simplesmente pequeno demais para acomodá-las (Ibid.,p.14).

Há jovens, pode-se inferir, a partir da conceituação de Bauman, para quem a ordem escolar significa um território hostil. Suas presenças são sentidas como ameaçadoras do *status quo*, na medida em que os sentidos que atribuem à escola se encontram bastante distanciados do modelo de pureza vigente. Mas em que consiste tal modelo senão nas práticas de uma escola pública herdeira da escola moderna? Disciplinamento, inflexibilidade curricular, imposição do silêncio como metodologia pedagógica e busca de uniformidade comportamental se somam, agora, a um persistente e reiterado discurso educacional a apontar o ensino superior como o único sentido para a adesão ao aprendizado (Tomazetti *et al.*, 2011; Oliveira, 2008). Logo, os impuros da etapa final da educação básica são identificados e estigmatizados como os desinteressados, bagunceiros, filhos de famílias desfavorecidas e empobrecidas culturalmente, cuja soma de conflitos sociais e familiares hipoteticamente os impediria de aprender (Patto, 2008). Como considera Bauman (1998, p.20), “...cada ordem tem suas próprias desordens; cada modelo de pureza tem sua própria sujeira que precisa ser varrida”.

Enquanto uns são alvo da condenação e do desprezo pelos professores, seja por se encontrarem imersos em suas vivências juvenis, quase sempre

carregadas das turbulências da puberdade, seja por não encontrarem no espaço da sala de aula um lugar que acolha suas aspirações diante da vida – outros, entretanto, parecem conseguir escapar a essa pedagogia disciplinar da modernidade. São os *estranhos*, sujeitos cuja forma de ser e agir na escola não consegue ser enquadrada e codificada de modo claro e inequívoco pelos agentes da pureza escolar idealizada.

O estranho entra em cena.

Para Bauman (1999, p.64), “o estranho é um membro... da família dos indefiníveis...”:

Os indefiníveis são todos nem uma coisa nem outra (...). Sua subdeterminação é a sua força: porque nada são, podem ser tudo. Eles põem fim ao poder ordenador da oposição e, assim, ao poder ordenador dos narradores da oposição. As oposições possibilitam o conhecimento e a ação: as indefinições os paralisam. Os indefiníveis expõem brutalmente o artifício, a fragilidade, a impostura da separação mais vital. Eles colocam o exterior dentro e envenenam o conforto da ordem com a suspeita do caos (Ibid.,p.65).

Ser o estranho, a partir disso, em um dado lugar ou instituição, faz-se algo produzido, elaborado através de uma narrativa intencional. O estranho, pois, nasce a partir de um discurso no qual se produz uma oposição. Bauman (1999), no magnífico capítulo intitulado “a construção social da ambivalência” (p. 62-84), analisa de forma aprofundada o modo de construção dessa categoria, a qual, para ele, origina-se sempre que um determinado grupo social possui o poder da narrativa.

Para tanto, ele se utiliza de forma comparativa, da figura do amigo e do inimigo:

São os amigos que definem os inimigos e a aparência de simetria é ela mesma um testemunho de seu direito assimétrico de definir. São os amigos que controlam a *classificação* e a *designação*. A oposição é uma realização e auto-afirmação dos amigos. É o produto e a condição do domínio narrativo dos amigos, de sua *narrativa como dominação* (Bauman, 1999, pp.62-63).

Ao transpormos as considerações de Bauman (1999) para o ambiente escolar do ensino médio, não se torna difícil percebermos as oposições elaboradas pelas narrativas docentes – afinal, são eles que controlam as classificações consideradas *pedagógicas* no ambiente da escola. Como aponta Patto (2008), a lógica classificatória esteve desde o início do século XX presente na história da educação brasileira, mesmo que tal prática somente tenha servido, até o momento, para a legitimação de uma sociedade (neo)liberal, em que a escola pública seria o estandarte da justiça e igualdade de oportunidades. Hoje, por conseguinte, a narrativa docente como dominação ainda se apresenta. De um lado, o viés psicologizante¹ prossegue fornecendo critérios para a justificação das diferenças de aprendizagem entre os discentes (Patto, 2008), como exemplificam os alunos nomeados como hiperativos, com déficit de atenção e possuidores de conflitos emocionais, amplamente presentes no vocabulário dos professores. A eles,

¹ O termo empregado por Patto (2008) se refere a universalização das explicações de teor psicológico, por parte significativa da classe docente, para as diferenças de rendimento escolar de seus alunos, de modo a ignorar-se os determinantes escolares e sociais presentes nas dificuldades de aprendizagem.

pois, opõem-se aqueles considerados calmos e bem comportados, aplicados e compenetrados, bem como os saudáveis emocionalmente. De outro lado, por sua vez, incrementa-se o vocabulário professoral com outras designações não-científicas que possuem um poder ordenador/estigmatizador igualmente contundente, como se apresentam os jovens nominados como delinquentes, imorais, *maconheiros*, bandidos, perdidos, repetentes, fracos e que *não têm futuro*. Do outro lado da fronteira ocupada por estes últimos, por conseguinte, encontrar-se-iam todos os demais que, intimidados ou passivos, prosseguem aderindo às propostas pedagógicas de uma escola por demais memorística e cujas temáticas insistem em afastar-se do cotidiano juvenil das ruas, praças, *shoppings centers*, casas noturnas, internet, etc. Tudo se passa, pode-se afirmar, como se os cálculos de matemática, as memorizações de datas históricas e palavras estrangeiras, bem como a resolução de problemas de física e química tivessem uma relevância óbvia para os alunos – quando, na verdade, ao se encontrarem estes saberes descontextualizados, somente colaboram para a já diagnosticada ausência de sentido do saber escolar para os alunos jovens (Oliveira, 2008).

Existem, contudo, apesar dos preconceitos docentes e da ausência de sentido de inúmeras metodologias de ensino, sujeitos para quem a escola de ensino médio prossegue sendo um espaço carregado de sentido e para quem os saberes escolares podem ser úteis, temporariamente (Tomazetti et al., 2011). Trata-se daqueles alunos que não podem ser enquadrados segundo nenhum dos critérios que acima descrevemos, ou seja, em nenhum dos lados das inúmeras fronteiras traçadas pelo discurso docente. De fato, eles se colocam sobre os muros existentes e,

inevitavelmente, causam desconforto e mal-estar para tantos quantos procurarem classificá-los no ambiente escolar. São os *estranhos*.

Segundo Bauman (1998, p.27):

... cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável. Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo – num desses mapas, em dois ou em todos três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia (...) se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos.

Como observado acima, o estranho torna tênue as linhas divisórias, arbitrariamente elaboradas. O estranho causa angústia e incerteza na ação, ou seja, naqueles que dominam o poder da narrativa classificatória. Desse modo, a seu turno, a escola de ensino médio tem produzido muitos estranhos. As antigas oposições agora se confundem, de forma que o mesmo aluno compenetrado, em um dado momento, apresenta-se como o *baderneiro* em outro. Assim como o aluno passivo e cuja audição parece aceitar os sentidos impostos pelo docente para o ensino médio, ao mesmo tempo em que obtém notas muito boas, locupleta tantos outros momentos da mesma disciplina manuseando seu celular ou *zoando* com os demais colegas, apesar dos reiterados pedidos de silêncio do professor. Tal

como estes, inúmeros são os jovens que se têm apresentado para os docentes como figuras estranhas, de modo que as ações do professor ficam paralisadas diante dos bons rendimentos escolares desses sujeitos, em que pesem os comportamentos que anteriormente os qualificavam como os impuros da sala de aula.

Para não concluir...

O estranho, por tudo isso, é um sintoma do enfraquecimento do poder ordenador das narrativas escolares. Sintoma, de fato, de uma resistência juvenil aos critérios de pureza que a escola de ensino médio ainda persiste em elaborar. Multiplicam-se hoje, dessa forma, sujeitos que aderem às propostas escolares na medida em que estas lhes convém temporariamente, seja para que memorizem informações relevantes para determinados concursos, seja para que tão somente possam ser aprovados – com o intuito de obterem uma titulação escolar mínima, para, após isso, prosseguirem na tarefa de darem sentido a suas trajetórias de vida.

Apesar disso, ainda persistem tantos outros que, capturados pelos critérios de pureza estigmatizadores da instituição escola, nem sempre conseguem elaborar as estratégias de resistência que lhes permitam não fracassar no ensino médio. Como enunciou Bauman (1998), impuros e estranhos sempre existirão no interior de sociedades regidas pela ordem. Resta sabermos, então, até quando nossas escolas prosseguirão concebidas em torno desse mesmo princípio...

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. – Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. **Modernidade e Ambivalência**. – Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1999.

OLIVEIRA, A. M. **Jovens e adolescentes no ensino médio**: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em

Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3ª edição. – São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2008.

TOMAZETTI et al. Entre o “gostar” de estar na escola e a invisibilidade juvenil: um estudo sobre jovens estudantes de Santa Maria,RS. **Educação**, Santa Maria, v.36, n.1, p.79-94, jan./abr, 2011.