

JOSÉ RENATO CARNEIRO

**A CONSTITUIÇÃO E A ATUAÇÃO DE GRUPOS, TRIBOS, GANGUES
E GALERAS NO ENTORNO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO
MÉDIO: uma coexistência possível?**

ARARAQUARA – 2006

JOSÉ RENATO CARNEIRO

**A CONSTITUIÇÃO E A ATUAÇÃO DE GRUPOS, TRIBOS, GANGUES
E GALERAS NO ENTORNO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO
MÉDIO: uma coexistência possível?**

Dissertação de Mestrado

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP –

Faculdade de Ciências e Letras

CAMPUS DE ARARAQUARA

Docente Orientador – Profa. Dra. Mônica Guimarães T. do Amaral

2006

BANCA EXAMINADORA

Dra. Mônica Guimarães Teixeira do Amaral

Dr. José Sterza Justu

Dr. Armindo Quilice Neto

DEDICATÓRIA

À memória de minha filha Ariane que, em um dia do ano 2002, encorajou-me a empreender esta pesquisa, dizendo-me: *“Pai, deixa comigo; vou lhe dar uma baita mão: sei tudo sobre o que você vai escrever”*.

À Isa, minha mulher e companheira, que, de corpo e alma, assumiu a escola para que eu pudesse ler, pesquisar e escrever.

Aos meus dois filhos e companheiros, Diogo e Fernando, que me deram apoio e incentivo para realizar este trabalho, discutindo comigo as questões ligadas à cultura juvenil.

AGRADECIMENTOS

A meu amigo Mestre Roque Lúcio, que me incentivou a dar os primeiros passos em direção ao Mestrado e ao mundo deslumbrante da Universidade.

A meu colaborador e amigo Gustavo Souza Pinto (Joey), por sua história próxima aos sujeitos da minha pesquisa, facilitando-me as abordagens, e por seu foco de pesquisa acadêmica próximo ao meu, propiciando um diálogo muito rico.

A universitário Ricardo de Sales (Ricardinho), meu colaborador e amigo, que por sua história também próxima dos sujeitos de minha pesquisa, auxiliou-me nas interpretações e na formatação desta dissertação.

À Professora Mara Ghellere de Mendonça, que encontrou neste trabalho um significado importante para a leitura e interpretação do atual contexto em que vivemos.

A todos os professores e funcionários da Escola Oscar Villares, que me auxiliaram com suas observações a respeito das características mais recorrentes do adolescente e do jovem.

Aos adolescentes e jovens entrevistados, que se dispuseram a dar seus depoimentos espontaneamente, possibilitando esclarecer um pouco da complexa cultura juvenil.

À Professora Alexandra Cristina da Silva, por sua leitura e sugestões em diálogos esclarecedores sobre o desvelamento da cultura juvenil.

À Doutora Maria Lúcia Oliveira, pelo seu apoio e encorajamento nos dias mais difíceis da minha vida.

A Doutora Mônica do Amaral, minha orientadora, que encontrou significado e relevância no meu projeto, fazendo-me trilhar os caminhos da pesquisa científica.

À colega da turma de mestrado e agora também Mestre Maria Helena Bimbatti, amiga e incentivadora durante todo o transcorrer do curso.

Ao Mestre Romeu Adriano da Silva, que tão atenciosamente elaborou a revisão dos aspectos históricos da constituição da escola pública no Brasil.

A Marcelo Figueiredo Ferreira, um também parceiro nos registros das imagens representativas do universo da cultura juvenil.

RESUMO

Ao despertar para a presença “invasiva” e indisciplinada de grupos, tribos, gangues e galeras de adolescentes e jovens no entorno da Escola “Oscar Villares”, em Mococa (SP), eu, como pesquisador e, então diretor da escola, deparei-me com a necessidade de conhecer as características principais desses agrupamentos juvenis, para melhor trabalhar com eles. A partir de pesquisa bibliográfica acerca da constituição de grupos, procurei desvelar os fatores determinantes da atuação dos mesmos. Diante desse contexto, este estudo tem como primeiro objetivo, obter o entendimento sobre a dimensão da Escola Pública no Brasil, com ênfase nas concepções pedagógicas que contribuíram historicamente para a construção da escola atual. A intenção da pesquisa foi refletir sobre as relações de poder no campo da Escola, as implicações ligadas ao “*habitus*”, à indisciplinada e às formas de inclusão e exclusão praticadas entre grupos de estabelecidos e de “outsiders” (segundo Norbert Elias), fatores esses que se encontram mediados pela mídia e pela “indústria cultural”, no bojo da globalização levada a efeito pelo neoliberalismo da contemporaneidade. A pesquisa teórica permitiu levantar dados históricos sobre as características da adolescência e da juventude como fenômenos de expressão psíquica e social, procurando compreendê-las no contexto das manifestações da cultura juvenil em geral, assim como no entorno específico da escola, privilegiando aspectos ligados à violência implícita na atuação de alguns grupos. Este trabalho realizou, ainda, estudos de casos envolvendo alguns sujeitos da pesquisa – sujeitos representativos das culturas juvenis presentes na escola – e de agentes escolares. Pensa-se que este estudo possa ser de interesse das administrações escolares e de educadores, que lidam com as configurações grupais constituídas por alunos, ex-alunos, indivíduos de sua comunidade (ou que dela se aproximam), visando a interagir com a Escola. Apresenta algumas alternativas para a convivência com esses grupos juvenis, por meio da abertura e do esclarecimento da Escola em relação às manifestações de seu modo de vida e de suas culturas peculiares.

Área de Pesquisa: Humanas e humanidades/Educação

Palavra-chave: Grupos juvenis/escola/violência

Abstract

Called the attention to the invasive and not disciplined presence of groups, tribes, gangs of adolescents and young people at the “Oscar Villares” school direction I felt the need of knowing the principal characteristics of these groups in order to understand them better. From the academic research, I sought the theoretical – methodological grounds, trying to find out determinant factors of performance in these groups. The main goal of this study is to enlighten the understanding about the state school in Brazil, highlighting the pedagogical concepts that historically construed the current school. This research reflects upon the power relations linked to lack of discipline and the forms of inclusion and exclusion performed by groups – called “outsiders” – facts mediated by the media and cultural industry marked by globalization taken effect by the current neo-liberalism. The theoretical research permit to gather historical data about the adolescence characteristics as psychic expression and social phenomenon, and about the manifestations of the juvenile culture in a broader level, and also in the school, privileging aspects linked to implicit violence in the performance of some groups. In the practical aspect, this work uses field research to approach and gathering of data, from case studies involving some subjects of the research who represent this juvenile culture and school agents. This study can be of interest for the school administrations and also educators, that deal with such groups, constituted by students, former students, subjects of the community, trying to have some kind of interaction with the school. It shows some alternatives for the elaboration of living with these groups, thereby opening the school to the manifestation of their lifestyle and their peculiar culture.

Research Area: Humanities/ Education

Key-words: Juvenile groups/ school/ violence

SUMÁRIO

Sessões	Itens / Assuntos	Páginas
Sumário		3
Introdução		5
Capítulo I	O Desenvolvimento da pesquisa	13
Capítulo II	A DIMENSÃO HISTÓRICA E CULTURAL DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: discussões preliminares.	22
	A periodização histórica das concepções pedagógicas predominantes no Brasil	24
Capítulo III	ESTUDO INTRODUTÓRIO SOBRE ALGUMAS DIMENSÕES TEÓRICAS: caminhos possíveis para conduzir as reflexões a respeito da conformidade dos grupos na contemporaneidade	53
	1. A teoria dos “campos”, o exercício do “poder” e o conceito de “habitus”: subsídios ao estudo dos grupos inseridos no entorno da escola	54
	2. A indisciplina como campo de força dos grupos	60
	3. Estudos etnográficos sobre as relações de interação e poder entre grupos estabelecidos e grupos marginalizados	62
	4. O cotidiano, a mídia e o fator violência, emergentes na atuação das configurações tribais: uma abordagem à luz da psicanálise da cultura	74
Capítulo IV	A ADOLESCÊNCIA E A JUVENTUDE EM FOCO: aspectos históricos, sociais e psicológicos de suas manifestações	83
	1. Estudo introdutório sobre a adolescência.	83
	2. Introdução ao estudo da juventude como categoria social.	93
	3. Quadrilhas, gangues, tribos, galeras e afins: Categorias grupais na contemporaneidade numa abordagem sócio-cultural.	101
	4. Os diversos movimentos culturais juvenis: o lazer, a expressão plástica, a expressão corporal, a música e a comunicação.	109
	4.1. O movimento Punk	109
	4.2. O movimento Hip Hop:	110
	4.3. O movimento Funk	115

		10
	4.4. A cultura gótica	116
Capítulo V	ENTREVISTAS	119
	ESTUDOS DOS CASOS: Análises	
	1. N. (Aluno da Escola e integrante de “ganguê”)	119
	2. P. (Professor de História)	135
	3. E. M. (Inspetor de alunos da escola)	147
	4. T.M. (Frequêntador do banco da praça em frente à escola) e M.L.C. (Aluno da 3ª série do Ensino Médio regular noturno)	160
Capítulo VI	Considerações finais	173
Glossário		182
Bibliografia		184
Apêndice I	Fotos	
Apêndice II	Modelo de Entrevista	

Introdução

O indivíduo vivo vive e morre neste universo onde só o reconhecem como sujeito alguns congêneres vizinhos e simpáticos. É, portanto, na comunicação amável que podemos encontrar o sentido de nossas vidas subjetivas (MORIN, 1999, p. 328).

Nasci e vivi minha infância e juventude em Caconde¹, uma cidadezinha do interior do Estado de São Paulo. Quando ainda freqüentava os cursos primário e ginásial, minha acuidade auditiva (então traduzida em gosto pela música) e minha percepção mais aguçada das formas presentes no espaço cotidiano (manifestada através de sensibilidade estética) foram canalizadas para a representação, através do gesto de desenhar e da expressão musical. A partir de minha graduação em Desenho e Plástica pela “Faculdade de Belas Artes de São Paulo”, já como educador voltado ao ensino da Arte em escolas públicas, dediquei-me ao propósito de aguçar nos alunos o uso dos sentidos para captar a musicalidade, o movimento e a beleza das formas do mundo em transformação – o mundo que nos circundava. Entretanto, meus caminhos me conduziram de volta ao interior do Estado e, lá, envolvi-me com a gestão escolar, passando a exercer o cargo de Diretor de Escola. Concomitantemente, dediquei-me ao trabalho docente nas áreas de Educação e Artes em uma Instituição de Ensino Superior (Autarquia Municipal), em uma cidade vizinha².

Em meados da década de 90, exercendo o cargo de Diretor de uma escola central de outra cidade de porte médio chamada Mococa, algo me chamou a atenção: a freqüência com que grupos de alunos adolescentes e jovens compareciam à diretoria – principalmente por problemas de indisciplina. Até então, pensava eu, o corriqueiro seria receber os alunos, individualmente, por esses motivos. No entanto, ao serem encaminhados por professores ou funcionários à Diretoria, organizados em grupos, os alunos comportavam-se de maneira tal, que as

¹ Caconde – situa-se a 300 quilômetros da Capital do Estado. À época do meu nascimento, contava com cerca de 10.000 habitantes. Hoje é reconhecida como Estância Climática

² São José do Rio Pardo – Estado de São Paulo.

regras regimentais, necessárias ao controle social institucionalizado, quando aplicadas, acabavam sendo diluídas ou socializadas pelo grupo. Os desentendimentos que eventualmente desuniam os alunos em seu espaço de atuação – desentendimentos pelos quais ali compareciam, em minha presença – tornavam-se irrelevantes, desmanchando-se naquele momento. Ao tentar minimizar a importância dos fatos ocorridos, aparentavam algo ensaiado, como uma brincadeira, cujo prêmio era subverter as regras e a ordem no ambiente escolar, causando uma certa tensão psicológica desafiadora, uma forma de enfrentamento, a meu ver, inconseqüente. Constatei que, quando aplicada uma punição coletiva, produziam-se o fortalecimento e a coesão dos grupos, como um efeito gratificante para os jovens; e, ao mesmo tempo, verificava-se a ousadia coletiva e a banalização da punição. Logo, observava-se a diminuição do poder da autoridade instituída, em função da gratificação por tais ousadias coletivas e banalização da punição.

Passei a ter a impressão de que as sanções disciplinares³, quando aplicadas, fortalecia-os, tornando-os mais unidos e renitentes em suas práticas. Era perceptível o fato de que, agindo desse modo, estávamos provocando novos atos de indisciplina coletiva e outras formas de resistência – talvez como manifestação de uma espécie de contra-controle em relação à coerção determinada pelas normas escolares.

Comecei a constatar que tanta energia investida nos procedimentos de controle, de direcionamento e de contenção social trazia, em seu bojo, o germe da resistência, como parte de sua própria dinâmica, a qual se traduzia pela busca de uma falha estratégica, ou de um descuido da autoridade, como forma de simples provocação e contestação. Minha postura corporal de Diretor da Escola, seguramente, denotava o desejo de ser obedecido. Suponho que talvez, involuntariamente, deixasse transparecer o espectro da figura autoritária e aterrorizante, ao cruzar os braços, fechar o semblante e observar com desconfiança e desaprovação o barulho da juventude.

Com o excesso de punições, observei que estávamos adotando uma linha de conduta que não oferecia margem à construção de uma convivência saudável dentro do campo escolar, tendo inclusive, repercussões fora dele. Exemplificando, cito, no

³ No âmbito da escola, a substituição do castigo corporal e das punições se fez pela adoção de normas e regulamentos na forma de sanções, impondo ao aluno a restrição e o impedimento do movimento e da convivência temporária com os demais no interior da unidade escolar, até a interiorização e aceitação das proibições.

ano de 2001, o episódio em que, por decisão do Conselho de Escola, quatro alunos foram remanejados para o período da tarde, por terem colocado fogo em carteiras de sua sala de aula. Nesse episódio, como Diretor e obrigado a cumprir a deliberação do Conselho de Escola, tive, como consequência, minha casa apedrejada. Ao refletir sobre tal fato, constatei ser uma prática corriqueira de grupos mais violentos. Mais ainda: constatei que tal prática se caracteriza pelo revide como resposta, podendo atuar de modo violento e impensado, quando se deparam com barreiras às suas intenções, manifestando, com isto, a intenção de intimidação e o desejo de vingança. Alimentei a suposição de que tais indivíduos, ao se sentirem alijados de seu melhor espaço de convivência – espaço apropriado, inclusive, para traficar drogas –, praticaram semelhante ato como represália. Vale observar que fui advertido por professores e funcionários no sentido de tomar cuidado e de ter moderação no trato com esses grupos: havia, pois, um certo temor em relação a possíveis retaliações.

Esses incidentes, com o passar do tempo, mostraram-nos que, ao deixar de lado o diálogo, a compreensão e o tratamento humanizado, estávamos acuando os indivíduos transgressores e dando a eles motivos para mais rebeldia, ao marginalizá-los, tratando-os como “maconheiros ou delinquentes”. Constatamos que o processo de reconstrução da identidade, tão complexo e decisivo nesta etapa da vida deles, estava se efetuando em um meio muito conflituoso. Estávamos nos distanciando, cada vez mais, dos parâmetros de respeito mútuo entre os agentes escolares⁴ e os alunos, e nos encaminhando em direção à desagregação; criávamos, desse modo, um ambiente favorável a “atuações⁵” fora de controle de ambas as partes.

Em decorrência disso, os alunos buscavam uma aproximação com outros jovens que já haviam sido punidos por motivos semelhantes: jovens que desenvolviam, dentro de si e de forma latente, uma certa propensão ao ato de

⁴ Agentes escolares – Entendam.-se por todos os atores envolvidos no processo educativo formal, desde o núcleo de gestão até o encarregado de elaborar a limpeza e assepsia do ambiente escolar.

⁵ Atuação – O termo original empregado por FREUD, em alemão, é *agieren*, que alude ao fato de que no lugar de lembrar e verbalizar determinados sentimentos reprimidos, o paciente os substitui por atos e ações motoras, que funcionam como sintomas. LACAN estabelece uma diferença entre ato (sempre é um significante), *acting* (é uma conduta assumida por um sujeito que tem uma mensagem para ser decifrada por aquele a quem ela é dirigida) e passagem ao ato (que representa ser uma demanda de amor por parte de um sujeito que só consegue vivenciar seu desespero através de uma forma evacuativa). (Cf. ZIMMERMAN, *Dicionário de psicanálise*. P Alegre: Artmed. 2001. p.19)

represália. Estávamos potencializando os atos de indisciplina, agora manifestada por grupos, redundando na impossibilidade de um vínculo positivo deles com a Escola e com seus educadores. Cada vez mais, parecia se distanciar a possibilidade de um pacto amplo de convivência pacífica entre os agentes escolares e os alunos e outros adolescentes e jovens, que compareciam ao entorno⁶ do espaço escolar.

Os demais alunos, quando incomodados – ou mesmo prejudicados –, calavam-se, assumindo uma postura de natureza contemplativa, perante as atitudes de desrespeito e as ações violentas advindas, principalmente, de indivíduos ligados a certos grupos, por eles identificados como gangues⁷. Tínhamos a impressão de que os prejudicados não se incomodavam, assumindo uma postura de neutralidade, acompanhada de uma passividade intrigante. Esse fenômeno começou a nos incomodar, quando professores e funcionários também passaram a manifestar temores e reservas em relação às atitudes por eles identificadas, como sendo atitudes oriundas de indivíduos pertencentes aos tais grupos.

Outra prática, também corriqueira, consistia na presença e na aglomeração de indivíduos e grupos estranhos ao ambiente escolar, na praça, em frente à escola, nos horários de intervalo ou de saída dos alunos. Frequentemente, causavam brigas e confusões, muitas das quais desembocavam em retorno dos envolvidos à Diretoria (quando alunos), solicitando proteção por parte do responsável de plantão pela comunidade escolar. Constatamos que esses indivíduos e grupos estranhos ao convívio estudantil compareciam ao entorno da escola, na maioria das vezes, tendo como objetivo o “acerto de contas”, sempre ligado ao tráfico ou a vinditas. Desentendimentos aparentemente banais, originados tanto no território escolar, quanto no ambiente exterior, costumeiramente, desencadeavam conflitos maiores.

Para que a convivência no interior do espaço escolar transcorresse de maneira mais tranqüila e construtiva, impôs-se a necessidade de se negociarem normas de condutas, uma vez que o que era imposto como regras não obtinha aceitação. Tornaram-se necessários uma aproximação, um conhecimento e uma interação de outra ordem com tais grupos, a fim de melhor compreendê-los: fez-se

⁶ Entorno – Entendendo-se não apenas o interior, porém, incluindo os espaços próximos à Unidade Escolar.

⁷ Gangue – O Termo é a versão aportuguesada do inglês “gang”, destinado a definir um bando de malfetores. Pode também ser atribuído a uma turma de jovens que pode (ou não) ter um nome, com características e roupas próprias e que agem em grupo, dançam, etc... (ABRAMO, 1985).

impositivo o conhecimento do poder coletivo e da dinâmica desses grupos, de forma que tal conhecimento permitisse à equipe escolar tomar medidas acertadas e inclusivas.

Ao observar, de forma mais detida, os processos de organização desses agrupamentos, percebi que envolvia uma espécie de cultura peculiar e instigante, capaz de despertar nossa atenção e preocupação. Isso, graças à engenhosidade de seus modos de articulação e atuação, cujos padrões de organização, motivações e condutas, até então, sequer conseguíamos identificar, muito menos descrever, ou mesmo compreender.

Tínhamos a expectativa de que, com esse conhecimento e com tais medidas, garantiríamos a retomada do equilíbrio e da tranquilidade, necessários ao trabalho educativo. Esperávamos não mais colaborar inadvertidamente para com a exposição desses alunos a riscos de efeitos psicológicos, tais como: retraimento, isolamento, evasão escolar, aumento de atos violentos defensivos e a formação de novas gangues, resultando, em última instância, no desenvolvimento de comportamentos auto e heterodestrutivos.

Portanto, a origem desta Dissertação situa-se em minhas inquietações como educador, com relação ao emergente fenômeno de “atuação” dos grupos de alunos no interior da escola, bem como por parte de outros indivíduos que têm sua atuação no seu entorno.

Desta feita, minha intenção precípua foi a de procurar elucidar as formas de organização, de atuação e de inserção dos grupos juvenis dentro e fora da escola (ou seja, em seu entorno), com vistas a contribuir para se repensar a relação entre o conjunto de práticas escolares e as manifestações das culturas juvenis.

A descrição dos passos metodológicos, trilhados nesta pesquisa, possibilitou a compreensão de como as dimensões da cultura juvenil e da violência se projetam como focos/alvos centrais de observação. A idéia de um percurso de investigação que foi ganhando forma e sentido ao longo da pesquisa, por um lado, retardou a categorização e o melhor delineamento dos objetos de estudo e dos sujeitos da pesquisa; por outro, possibilitou a abertura para outras dimensões, não facilmente visualizáveis na dinâmica juvenil dos grupos. Grupos esses que estabelecem suas

cadeias de interdependências múltiplas, com configurações sociais móveis, tanto interna como externamente a eles mesmos e ao campo escolar.

Objetivando conferir sustentação teórica mais ampla e sólida à pesquisa pretendida, julguei de capital importância situar minhas reflexões a partir de formulações teóricas e conceitos de natureza filosófica, sociológica e psicológica, os quais ofereceram subsídios para a compreensão das relações de poder – relações presentes em uma unidade escolar do sistema escolar público. Posteriormente, com os sentidos voltados para a percepção da realidade juvenil, descobri a necessidade de estabelecer diálogos com outros autores, que refletissem mais especificamente sobre as relações de poder e configurações grupais na cultura juvenil contemporânea. Algumas leituras propiciaram-me uma visão um pouco mais ampla da realidade e ajudaram-me a enxergar o cotidiano escolar por outros ângulos. Por meio desse novo olhar, pude observar e tentar compreender os processos de inserção e de atuação de grupos de naturezas distintas, em interação com a escola.

Para desenvolver a pesquisa de uma maneira mais focada, estabeleci duas categorias de agrupamentos de jovens: a primeira delas relacionada com a constituição e a forma de atuação, envolvendo o nível de violência empregado, traduzindo-se em quadrilhas, gangues, tribos, galeras, e outras; a segunda, com a constituição e as formas de atuação, envolvendo o fator cultura estética ou expressividade artística, traduzindo-se em Hip Hoppers, Punks, Funks, Darks, Rappers, Metaleiros, Pagodeiros, e demais. O instrumento de pesquisa utilizado foi um roteiro de entrevista semi-estruturado, contemplando questões dirigidas aos sujeitos da pesquisa, com a preocupação de abordar as duas vertentes acima: ambas se entrecruzam no universo juvenil.

Meu interesse de pesquisa direcionou-se, pois, para o relacionamento estabelecido entre esses sujeitos (alunos) situados na faixa etária compreendida no período que vai da adolescência à juventude⁸. Procurei especificamente aqueles que, a partir de suas realidades sócio-econômico-culturais – realidades próprias de segmentos populares ou classes populares –, formam as “tribos” e mantêm uma interação com a escola, seus agentes escolares e com outros sujeitos que dela se aproximam.

⁸ A Organização Mundial de Saúde define o grupo de adolescentes como a população compreendida entre 10 e 19 anos de idade, e como jovens, a faixa etária compreendida entre 15 e 24 anos.

Portanto, percebi, de um lado, os alunos e seus “chegados”⁹, e, de outro, os agentes escolares; ambos construindo seu cotidiano na ambiência escolar. Por sua vez, os alunos, elaborando redes de relações e configurando micro-grupos constituídos solidariamente pelas relações afetuais¹⁰, no entorno do espaço institucionalizado da escola, sem necessidade de contrato social. Os agentes escolares, por seu lado, entre os quais, muitos oriundos do próprio meio social em que vivem os alunos, submetidos a normas contratuais, estabelecendo estratégias, ora de enfrentamento e exclusão, ora de compreensão, entendimento e respeito, acreditando serem esses procedimentos os plenamente adequados ao trabalho educativo.

Julguei importante relatar que, quando junto com alguns educadores, ao debruçarmos sobre a análise das dificuldades interpostas ao desenvolvimento do ensino/aprendizagem, nós nos deparamos com o fator indisciplina e comprovamos suas conexões com as configurações grupais. Olhamos para o passado e concluimos que muitos acontecimentos nas relações com os alunos teriam sido evitados: a partir de nossas reflexões conjuntas e dos estudos aprofundados por mim durante o Mestrado, incidentes similares, potencialmente traumáticos, foram interpretados de melhor maneira e, conseqüentemente, melhor encaminhados e resolvidos. Acredito que o ganho deve-se ao fato de que meus posicionamentos e atitudes, gradativamente, passaram a ser mais refletidos e, de certa forma, tendo implicações nas atitudes e posicionamentos dos meus colegas de equipe. Tudo isso propiciou um convívio mais saudável com os alunos e seus próximos, talvez em decorrência de um melhor entendimento da cultura juvenil.

Meu olhar, como diretor e pesquisador, aos poucos se mostrou menos desconfiado, menos preconceituoso e menos defensivo; desse modo, fez-me agir com maior tolerância, sem deixar de tomar as medidas necessárias, porém, com maior compreensão e amizade. Inclusive, em episódios de indisciplina, procurei deslocar o foco da autoridade, que deseja a ordem disciplinadora, para a busca de

⁹ Os termos usados por diversos grupos serão objeto de glossário ao final.

¹⁰ De acordo com anotações de aula durante o curso “*A cultura pós-moderna*”, ministrado pelo professor MICHEL MAFFESOLI na ECA – USP-, no período de 18 de outubro a 1º de novembro de 1989, o termo “afetual” tem como base não a afetividade dos indivíduos, como na análise freudiana, mas a dimensão emocional que remete a uma ambiência global. Os modos de vestir, de comer, de viver expressam estilos de vida que se capilarizaram no tecido social, formando o “em torno”, o cotidiano, ou essa dimensão geral, da qual cada um de nós está impregnado. (GUIMARÃES, in AQUINO, (Org.). *Indisciplina na escola*, 1996, p. 78).

soluções que não causassem prejuízos aos demais alunos, com as interrupções do processo educativo. Passei a interpretar as interrupções das atividades pedagógicas, decorrentes do trabalho exaustivo e constrangedor de aplicar punições disciplinares, como uma perda de tempo que atingia a todos.

Desenvolvi a percepção de que, como profissionais da Educação em uma instituição pública, não temos como – aliás, nem é nosso papel – excluir os indivíduos ou grupos que interferem no bom andamento das atividades educacionais, sem antes esgotar as possibilidades de estabelecimento de formas de entendimento e diálogo com eles e com seus responsáveis. Entendemos que, ao expulsá-los, os alunos adolescentes ficam desamparados e potencialmente sujeitos a toda sorte de riscos e agressões, dirigidos tanto à sua própria pessoa, quanto aos outros. O diálogo e a inclusão, esses, sim, fazem-se necessários, a despeito das inúmeras interrupções e dos truncamentos do trabalho educativo, em função das paradas para apaziguamento de conflitos (contenção social), muitas vezes, envolvendo riscos físicos e danos psicológicos.

A relevância dessa investigação deve-se à expectativa de repensar nossa prática como agentes escolares, tendo em vista o processo interativo, no qual se baseou o nosso trabalho, e a angústia em face de nossa dificuldade de entender os reais condicionantes, as motivações e as intenções dos seres humanos com os quais lidamos no dia-a-dia. Desta forma, hoje, sabemos muito mais a respeito das configurações grupais e de suas peculiaridades do que conhecíamos em tempos em que era regra “descartar o aluno”.

Capítulo I

O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA:

As questões abaixo – questões que incomodavam a mim e a meus colegas no trabalho cotidiano com os alunos –, foram formalizadas com a finalidade de nortear e desenvolver os aspectos práticos da investigação:

Em que reside a força motriz das quadrilhas, das gangues, das tribos, das galeras, dos grupos, dos micro-grupos? Como enxergam a Escola? São resistentes ao conhecimento e à cultura trabalhados por ela? Como elaboram seus padrões afetuais? E suas formas de atuação? Quais os significados intrínsecos dessas máscaras identitárias assumidas pelos grupos juvenis? Como se diferenciam entre si? E a individualidade? E o isolamento? E os valores tradicionais da subjetividade? Que contraposições encontro entre seus padrões de solidariedade mecânica horizontal e os sistemas estruturados verticalmente, tendo como exemplo a instituição (escola/campo) com a qual interagem?

As respostas encontradas para essas questões poderão suscitar a formulação de alguns princípios teóricos que nos aproximem do conhecimento sobre as cadeias e os padrões de interdependências, sabendo-se que os relacionamentos formam configurações, as quais são mutáveis.

Dadas as imposições colocadas pela problematização, esta Dissertação demandou uma necessária investigação histórica sobre os caminhos de construção da Escola Pública no Brasil, hoje configurada como campo de investigação e palco onde atuam diferentes configurações grupais. E é justamente nessas escolas que se inserem os sujeitos da pesquisa. Fez-se mister uma pesquisa elementar sobre as origens dos estudos sobre adolescência e juventude e uma pesquisa bibliográfica sobre as dimensões individual e social grupais no mundo contemporâneo – algo que contribuiu, sobremaneira, apresentando uma densa visão pelos prismas sociológico e psicanalítico da cultura. Por último, envolveu uma pesquisa de campo, cuja finalidade era levantar hipóteses acerca das configurações grupais no cotidiano da

escola, cujo entendimento dependeria também de uma ampla pesquisa bibliográfica sobre os grupos e culturas juvenis dentro e fora do âmbito escolar.

A escola foi o campo onde se realizou a pesquisa; como objetos pesquisados, os diferentes agrupamentos sociais (grupos, tribos, gangues e outros), que coabitam seu entorno; como sujeitos pesquisados, os alunos e outros indivíduos integrantes desses grupos. Assim, estabeleceram-se, como objetivos da pesquisa, os seguintes aspectos – já abordados teoricamente:

- investigar se os conceitos filosóficos e sociológicos sobre campos, “habitus”, e os capitais social, político, simbólico, cultural e econômico – delineados por Bourdieu (1989) e sintetizados por Lahire (2002), publicado na revista CEDES nº 78, ano 2002, p.p. 37-55 – são pertinentes para auxiliar nas análises sobre as atuações e influências de grupos, tribos e gangues, que se organizavam com o objetivo aparente de busca de hegemonia e de exercício de poder, por parte dos agrupamentos de jovens e adolescentes, dentro do “campus” da escola e dos arredores da mesma;

- investigar se as reflexões de fundo sociológico e psicológico – investigações desenvolvidas por Maffesoli, sobre a cultura fragmentária informal pós-moderna, ligada ao neotribalismo e aos sentimentos de proxemia e solidariedade mecânica – colaboram para o esclarecimento das manifestações da ética comunitária, visualizadas na indolência, na rebeldia, na violência e outras formas de resistência que cimentam as representações e ações dos grupos, tribos e gangues de adolescentes e jovens no entorno da escola;

- investigar – com base na conceituação sociológica desenvolvida por Elias & Scotson – a coesão dos grupos, suas estratégias de discriminação e marginalização em relação a outros indivíduos ou grupos, e se a formação de grupos, tribos e gangues entre os jovens demonstra algum tipo de identificação que traduza uma espécie de recusa frente ao contexto sócio-econômico e cultural onde convivem com as instituições sociais, como a família, partidos políticos e a própria escola;

- investigar os processos alienantes de pensamento e de ação, presentes nas configurações grupais, induzidos pela globalização e a mídia, fazendo exacerbar o individualismo e a solidariedade orgânica (enquanto expressões egoístas dos interesses particulares mesmo que se manifestem no seio de grupos), em que as

perturbações do particular refletem, mais do que nunca, as perturbações do todo, convergindo para a necessidade de se repensarem as tendências desagregadoras do mundo contemporâneo – conforme nos mostram, entre outros pensadores: Marcuse, através da interpretação filosófica do pensamento de Freud; Herrmann e Sennet, com as reflexões sobre a crise de sustentação da identidade e da subjetividade; Costa, que procura refletir sobre os imperativos da “razão cínica”, entranhada no comportamento cotidiano do cidadão comum, refletindo como espelho da cultura brasileira.

Indaguei sobre as metas, as finalidades e o tipo de resultado esperado, concluindo que, no conjunto, esta pesquisa pode ser considerada exploratória, especialmente por oferecer dados elementares, que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema.

Considerando a pesquisa de conformação qualitativa, de campo e voltada ao estudo de casos, para que fossem possíveis a abordagem, a entrevista e a posterior análise dos dados, tornou-se necessária a direção do foco de atenção para quatro grupos – dentre os vários que se articulam em interação com a escola – e para um grupo de indivíduos, que costumam estar/ficar nas proximidades dela. Desta feita, visando a delimitar o campo a ser explorado para a investigação, ao centrar o foco de observação nos indivíduos pertencentes a determinados grupos, alguns receberam uma maior atenção. Cerca de vinte indivíduos foram observados e contatados por mim, a Direção da Escola, por professores, por funcionários e por outros colaboradores na pesquisa. Incluíram-se os não matriculados no estabelecimento escolar, em virtude de sua aproximação com a mesma. A atenção se deteve naqueles que, comprovadamente, pertenciam a grupos, tribos ou gangues, organizados tanto em função de engajamento em movimentos da cultura estética juvenil, quanto devido a situações de risco e vulnerabilidade, ou vida já marcada por atos anti-sociais e, também, por exercerem alguma liderança, ou mesmo, por apresentarem maior visibilidade, por meio de depoimentos e registros de atitudes indicativas de ação grupal – quer interna, quer externamente à escola.

Muitos, prontamente e de maneira espontânea, dispuseram-se a participar; porém, alguns se negaram, demonstrando falta de confiança e temor de uma possível exposição ou mesmo delação. Dos vinte observados, escolhi os depoimentos de três, para fazerem parte desta pesquisa – por serem

representativos da cultura juvenil circundante à escola – e de dois agentes escolares, devido a sua proximidade e à interação com a cultura juvenil.

Os sujeitos da pesquisa foram ouvidos, num primeiro momento, por meio de entrevistas abertas e semidirigidas (roteiro semi-estruturado) e gravadas (com permissão). Nesses momentos, busquei conhecer, ao menos superficialmente, seus registros culturais, suas categorias sócio/econômicas, seus caminhos escolhidos para a construção da cultura escolar. Também busquei saber sobre a importância que atribuem às suas relações (sentimentos de proximidade e pertença) nos diversos grupos informais pelos quais transitam, suas impressões e representações a respeito da escola, suas perspectivas de crescimento e realização pessoal, chegando a questões ligadas à violência e à morte. Enfim, evidenciou-se aquilo a que eles dão valor para a construção e reconstrução histórica da identidade de cada um.

O roteiro orientador semi-estruturado (em anexo) serviu de baliza para as entrevistas, permitindo o aproveitamento de dados interessantes que emergiram durante as mesmas.

Num outro momento, o mesmo modelo para a abordagem dos indivíduos citados anteriormente, com poucas modificações, foi utilizado para o levantamento de dados junto a dois agentes escolares, que trabalhavam mais próximos dos alunos. Houve a pretensão de saber sobre seus caminhos e sua realidade construída historicamente, principalmente nos aspectos relacionados à sua formação intelectual e preparo para as funções de educar; enfim, seu perfil profissional, até o momento em que passaram a interagir com os alunos e suas impressões sobre a incidência do fenômeno agrupamentos e suas implicações para com seu trabalho, ou mesmo com sua vida.

A descrição dos passos metodológicos trilhados nessa pesquisa possibilitou a compreensão de como as dimensões da cultura e da violência se projetam como focos/alvos centrais de observação.

A idéia de um percurso de investigação que foi ganhando forma e sentido ao longo da pesquisa, por um lado, retardou a categorização e o melhor delineamento dos objetos de estudo e dos sujeitos da pesquisa; por outro, possibilitou a abertura para outras dimensões, não facilmente visualizáveis na dinâmica juvenil dos grupos.

Grupos esses que estabelecem suas cadeias de interdependências múltiplas, com configurações sociais móveis, tanto interna como externamente a eles mesmos e ao campo escolar.

Para estudos, aproveitaram-se as oportunidades em que, alunos, de um lado, e, agentes escolares, de outro, circunstancialmente, encontraram-se em situações de conflito ou interatividade – momentos esses considerados oportunos ao desvelamento das peculiaridades do funcionamento das galeras, dos grupos, das tribos, das gangues, das quadrilhas, e de outros.

A pesquisa que resultou neste trabalho não investigou apenas os excluídos e os marginalizados. Ela abrangeu representantes do universo de alunos da escola – tanto do período diurno quanto noturno –, inseridos em grupos afetuais que circulam no espaço e nas cercanias escolares. Ao se estudarem esses grupos, houve preferência por considerá-los “diferentes ou peculiares”, visando a perceber o conjunto de idéias, os valores e as representações acerca do que é “ser jovem”, “viver em um mundo impregnado de violência”, “de pertencer a uma tribo”, “a uma gangue”, “a uma galera”; enfim, houve preferência por um mundo permeado pela onipresença das drogas, do perigo das armas e da morte traumática, encarada por eles, muitas vezes, como trivial.

Dentro do esforço de investigação, todas essas circunstâncias passaram a ser percebidas como inseridas numa intrincada rede de relações. Cada depoimento, cada notícia, cada nova atuação, possibilitou a interpretação por meio de uma densa e intrincada cadeia de construções de significados.

Ao perceber que o foco básico de investigação não deveria se limitar a identificar como a violência acontece, mas principalmente a sua rede de significados – rede que se produz e reproduz no entorno e na dimensão territorial da escola, como construção cultural –, compreendi, como pesquisador que, embora a violência não seja algo banal e sim um acontecimento traumático, na experiência de quaisquer grupos, ela se dilui até chegar a ser imperceptível, passando a fazer parte do cotidiano, como se fosse algo “normal”: processa-se, aí, uma verdadeira banalização do mal. O alento necessário para levar adiante esta pesquisa esteve ligado à esperança em poder contribuir para com o entendimento da cultura juvenil, encarando-a como um fenômeno psicossocial, plenamente concebível, aceitável e

contemplada no processo pedagógico, talvez, até despertando um necessário revigoramento da convivência dentro da escola.

Quando houve por bem optar pela pesquisa qualitativa – essa, diferentemente das abordagens quantitativas, exige uma presença mais vigilante e atenta do pesquisador –, propus-me a fazer uso de minha intuição e da percepção como atitudes/atributos primordiais de investigação. Obriguei-me a aceitar que, para apreender a experiência dos meus “informantes”, era necessário que eu estivesse atento às minhas próprias experiências e como elas foram vivenciadas por mim; fiz, pois, um esforço para me desvencilhar do estatuto de diretor e incorporar plenamente a tarefa de pesquisador, em busca do real entendimento sobre os interlocutores. Esse assunto ficou mais claro quando Diógenes nos lembra que:

A experiência de abordar o diferente é antes de qualquer coisa, o esforço de compreensão e perceber quais os mecanismos utilizados por eles para expressar suas diferenças e estabelecer liames de identificação com as práticas sociais como um todo (DIÓGENES, 1998, p. 64).

Principalmente em relação à escola, no momento das entrevistas, esteve sempre presente em minhas ponderações o questionamento sobre o grau de identificação desses grupos de jovens com o estabelecimento. Mais especificamente: houve questionamento sobre suas diferenças entre as expectativas que possuem, a partir de suas origens sócio/econômico/culturais, comparadas às oferecidas pela escola – local onde partilham um segmento cotidiano de tempo e de um espaço físico com outros contemporâneos.

A escola “Oscar Villares” pertence à Rede Escolar Estadual de Educação Escolar, situando-se na área central da cidade de Mococa, a 275 quilômetros da capital do Estado de São Paulo. É um estabelecimento de ensino bastante tradicional, contando atualmente com 65 anos de existência. As instalações físicas são capazes de abrigar até 2.500 alunos, em 24 salas de aula. Conta com instalações privilegiadas, com laboratórios e, inclusive, um teatro provido de acomodações para 370 pessoas, com som e iluminação profissionais. Hoje atende a cerca de 1500 alunos e cerca de 60 funcionários – entre professores, pessoal administrativo e o pessoal de apoio à infra-estrutura.

A Escola ainda apresenta índices importantes de evasão e de retenção, especialmente à noite, sem, contudo, rebaixar o nível de ensino desenvolvido, em função de uma aprovação massiva e indiscriminada. Possui um corpo docente altamente qualificado, formado, em sua maioria por profissionais titulares de cargo, que lecionam, ainda, em escolas particulares. Tanto no plano docente quanto no do pessoal administrativo e de apoio pedagógico, existe um alto comprometimento com a qualidade dos serviços educacionais prestados à população.

A Unidade Escolar foi reestruturada para efeitos de atendimento, no final da década de 90, afim de que, em um curto espaço de tempo, atendesse apenas o Ensino Médio, fazendo desaparecer, gradativamente, os dois ciclos do Ensino Fundamental. Essa era a visão da política educacional, à época. No entanto, como as políticas mudam de acordo com a filosofia do grupo que assume transitoriamente o poder, atualmente tenta-se reverter esse quadro, com a justificativa dada pelas autoridades centrais: estas Unidades Escolares devem ser menores e atender desde a 5a. Série do Ensino Fundamental (ciclo II do Ensino Fundamental) até ao Ensino Médio, possibilitando, dessa forma, conhecer melhor a sua clientela e atendê-la o mais próximo possível de suas residências.

A Escola tem seu funcionamento caracterizado por duas realidades diversas de atendimento: no período da manhã, atende a alunos mais jovens e de condições sócio-econômicas consideradas de nível médio, através do Ensino Fundamental Ciclo II e predominantemente o Ensino Médio. À noite, atende a alunos trabalhadores, com uma idade um pouco acima da média referente ao ensino regular, através dos Cursos Supletivos e Ensino Médio Regular. Tendo suas portas abertas à comunidade nos finais de semana, desenvolve projetos de música, dança, teatro, computação e fanfarra, como parte do “Programa Escola da Família” patrocinado pela UNESCO.

Levando em consideração as questões acima colocadas, esta Dissertação se desenvolve de acordo com a ordem temática que se segue.

O capítulo I apresenta uma explanação sucinta sobre o desenvolvimento da dissertação no seu aspecto global: abordaram-se as inquietações e as questões que emergiram da problemática contextual, os levantamentos históricos envolvidos na configuração da escola pública atual, as bases teóricas que deram sustentação para a pesquisa, as questões de conteúdo metodológico, os instrumentos da pesquisa e a

forma de análises que desembocaram na conformação geral da Dissertação e, por último, expondo as características da escola-palco da investigação.

O capítulo II, por questões metodológicas, apresenta um panorama estrutural e conjuntural da Escola Pública no Brasil, em duas vertentes paralelas e concomitantes. Em uma delas, desenvolvi uma investigação direcionada à contextualização dos acontecimentos históricos marcantes, onde se concretizaram as intenções e ações dos governantes, visualizadas nas políticas públicas e nos dispositivos legais que disciplinam os sistemas escolares. Na outra vertente, entremeando a primeira, lancei um olhar sobre os aspectos filosóficos da Educação – aspectos segundo os quais evoluíram os valores, as idéias pedagógicas, as lutas e as resistências ao legalmente instituído.

Considerando tais abordagens, entendo a Escola, que temos atualmente, como resultante dessa dupla construção, sem deixar de percebê-la como o campo, em torno do qual se inserem nossos grupos: objeto de estudo da presente pesquisa.

O capítulo III desenvolve um diálogo com algumas reflexões de fundo filosófico, sociológico e antropológico. Essas ofereceram subsídios para outras reflexões: sobre as configurações grupais e as relações estruturais de poder, decorrentes de “habitus”, campo, capital, indisciplina; as relações entre “estabelecidos e ‘outsiders’”. Isso constituiu uma base epistemológica específica para os estudos sobre categorias grupais. Por outro lado, acerquei-me de reflexões teóricas segundo uma abordagem orientada por contribuições psicológicas, especialmente pela psicanálise da cultura. Tudo isso me possibilitou uma aproximação do entendimento sobre as representações biopsicossociais dos indivíduos, a partir de sua inserção nos grupos, entendendo a mídia, o cotidiano e as formas de violência como indutores dos padrões de configurações e atuações tribais em ebulição, permeando os espaços circundados pela escola. Tais estudos estão presentes na análise das entrevistas, lançando luz sobre as interpretações das falas.

O capítulo IV traz um panorama a respeito da história dos estudos sobre adolescência e juventude: a primeira, em um enfoque voltado predominantemente para o psíquico; a segunda, para o campo social, desembocando nos mais importantes movimentos e manifestações das culturas juvenis contemporâneas. Essas, por um lado, sendo categorizadas por níveis de violência praticada em seu cotidiano; por outro, por manifestações estéticas por eles desenvolvidas. De forma

semelhante à utilizada no capítulo III, esse embasamento teórico deu sustentação às análises de entrevistas com integrantes de grupos que atuam no entorno da escola.

No capítulo V, considerando o contexto da escola, foram efetuadas as entrevistas, elaboradas as análises interpretativas e expondo-as de acordo com os dados coletados junto aos alunos, agentes escolares e outros indivíduos próximos, embora sem vínculo institucional com a Escola. Além dessas fontes, recorro a minhas impressões pessoais acerca da instituição.

Para finalizar, elaboraram-se as conclusões, o glossário e o referencial bibliográfico. Em anexo, encontram-se: roteiro de entrevista, de formato semi-estruturado, acompanhado das devidas informações sobre sua estrutura e a forma de sua utilização.

Capítulo II

A DIMENSÃO HISTÓRICA E CULTURAL DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

Discussões preliminares.

Não há como falar em escola pública e seus contornos, sem ao menos reconhecer o processo histórico de submissão às elites, pelo qual passou a Educação desde o descobrimento do Brasil. Gadotti, ao referir-se ao processo estrutural da construção educacional brasileira, discorrendo sobre a incapacidade dos responsáveis pelas políticas educacionais em perseguir e alcançar o desenvolvimento igualitário para toda a sociedade, assinala o que se segue: “A história da educação brasileira é uma história de fracassos programados” (GADOTTI, 1990, p. 27).

Procurei desenvolver um estudo sintético das políticas educacionais, onde estão situadas as investigações acerca das ações e intenções dos governantes, manifestadas nos dispositivos legais que regem os sistemas escolares, o que se tornou o objeto de estudo da disciplina “Estrutura e Funcionamento do Ensino”. Concomitantemente, procurei abordar os aspectos filosóficos da Educação, onde se situam os valores, as idéias e as linhas pedagógicas, que, por seu campo, tornaram-se objetos de estudos das disciplinas “Prática de Ensino, Didática, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação”, configuradas como Fundamentos da Educação.

O estudo realizado, considerando os dois eixos temáticos, possibilitou uma visão senão ampla, porém mais clara e contextualizada dos aspectos essenciais da História da Educação brasileira, mais especificamente referida ao que hoje se denomina Ensino Básico. Para tanto, fez-se necessário um recuo até os primórdios de nosso processo colonizador, acreditando ser o homem, assim como as instituições que ele construiu, oriundos de um determinado processo histórico.

Durante estes 500 anos, as elites construíram uma escola excludente. No caso específico do direito à escolaridade, certamente, grandes contingentes populacionais, pertencentes às camadas mais pobres e indefesas da população,

foram esquecidos. O resultado cristalizou a permanência e o aprofundamento das desigualdades e da marginalidade, tanto ligadas ao plano econômico quanto ao sócio-cultural. Gadotti, ao explicar o pensamento e a prática cultural alienante da elite, afirma que:

Para exercer a hegemonia ideológica e o monopólio do poder, ela depende da ignorância e da exclusão da massa dos condenados da terra e da escola instrumental, para a reprodução do desenvolvimento do capital desigual (GADOTTI, 1990, p. 12).

Atribui-se historicamente à escola pública a função social transformadora da realidade. Cabe-lhe perseguir e alcançar os objetivos voltados à realização plena de todos os indivíduos culturalmente a ela submetidos. É sua meta, é seu destino, é sua utopia garantir a todos, indistintamente, condições igualitárias de desenvolvimento de suas habilidades e de suas capacidades, de modo a criar bases para sua inserção social como cidadãos. Entretanto, de acordo com uma visão crítica, à escola pública, vista separadamente da escola privada, “cumpre exatamente a função de reprodução cultural e social, ou seja, reproduz as relações sociais de produção da sociedade capitalista” (FREITAG, 1979, p. 20).

Considerando esse quadro mais geral, faço uma breve apresentação sobre as concepções pedagógicas predominantes em diversos momentos da História da Educação brasileira, apoiando-me basicamente em: Freitag (1979), Severino (1986), Fernandes (1987), Gadotti (1990), Patto (1990), Xavier (1990), Saviani (1982, 1983, 2001), Touraine (1995) e Ghiraldelli (2003), apontando, no âmbito educacional, os acontecimentos históricos mais importantes, que marcaram as fases pelas quais passou o processo de construção dos nossos atuais sistemas escolares.

A periodização histórica das concepções pedagógicas predominantes no Brasil:

O período colonial estendeu-se de 1500 até a Independência, em 1822, quando se iniciou uma nova fase política denominada Império, que durou até 1889, com a proclamação da República. A partir desse último marco, prevaleceu o poder político de concepção republicana. Esses períodos conheceram fases distintas que se manifestaram como vertentes pedagógicas, de alguma forma atreladas às diretrizes do poder instituído.

A educação escolar no período político do Brasil Colônia – ou, ao menos, a educação regular mais ou menos institucional de tal época – passou por três fases: a do predomínio dos jesuítas; a das reformas realizadas pelo Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759, e aquela em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a Corte para o Brasil (1808-20).

Considerando as condições econômicas, políticas e sociais do processo de colonização portuguesa no Brasil, com a chegada ao Brasil dos primeiros jesuítas (Companhia de Jesus) a partir de 1549, o catolicismo acabou se implantando como religião tradicional dos colonizadores, marcando o início de um longo período (1579 - 1759) sob o predomínio e o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional. A respeito da necessidade da universalização do ensino, destinado à população em geral, na visão do poder instituído, salienta Freitag:

A sociedade civil era composta exclusivamente pela Igreja. A infra-estrutura correspondia ao que acabamos de caracterizar como economia agro-exportadora. Que importância poderia ter a educação dentro de tal formação social? A monocultura latifundiária exigia um mínimo de qualificação e diversificação da força de trabalho. Essa se compunha quase exclusivamente de escravos trazidos da África. Portanto, não havia nenhuma função de reprodução da força de trabalho a ser preenchida pela escola (FREITAG, 1979, p. 40).

A Companhia de Jesus chegou a fundar vários colégios visando à formação de religiosos. O plano de ensino previa, em uma primeira etapa, o ensino de

português, a doutrina cristã e a escola de ler e escrever (conforme designação da época ao processo de alfabetização). Uma segunda etapa previa o ensino do canto orfeônico e música instrumental, oferecendo a possibilidade de o estudante passar por aulas de gramática, concluir estudos em agricultura, ou prosseguir os estudos, podendo concluir sua formação na Europa.

O teor e a metodologia da instrução desenvolvida na Colônia, pelos jesuítas, constavam, na doutrina Ratio Studiorum¹¹, de conteúdo essencialmente religioso e literário e orientado pelo método escolástico, indo além da simples catequese dos indígenas, de modo a atender às necessidades de instrução dos filhos dos colonizadores. Embora a intenção fosse catequizar e instruir os índios, na realidade, esses foram catequizados e os descendentes dos colonizadores, instruídos.

Após dois séculos de educação jesuítica, o Marquês de Pombal, então Ministro de Estado em Portugal, incomodado com o excesso de poder dos jesuítas e de sua ingerência nos assuntos administrativos da Coroa – além de inspirado nos ideais do Iluminismo¹² – pôs fim a este monopólio intelectual, expulsando-os da Colônia em 1759 e implantando alterações na organização do ensino e no seu conteúdo, passando esse a incluir informações científicas. “Surgiu, assim, o ensino público propriamente dito” (SEVERINO, 1986, p. 67). Todavia, os princípios do catolicismo já haviam impregnado profundamente a vida social e cultural da colônia, chegando o mesmo a se tornar religião oficial brasileira à época do Império – conforme nos esclarece Ghiraldelli:

Assim, a partir de 1759, o Estado assumiu a educação em Portugal e no Brasil, de modo a realizar concursos, verificar a literatura que deveria ser usada e a que deveria ser censurada e assim por diante (GHIRALDELLI, 2003, p. 9).

¹¹ Ratio studiorum – Código pedagógico dos Jesuítas, que organizava os estudos da Companhia de Jesus. Estabelecia em pormenores o currículo do Colégio: Gramática Média e Gramática Superior, Humanidades, Retórica, Filosofia e Teologia. A presença greco-romana era incontestável, através dos clássicos. Numa compreensão própria de uma sociedade teocrática, a destinação do homem e de todos os seus atos era Deus. Cf. PAIVA, J. M. Educação Jesuítica no Brasil Colonial, (p. 44). In *500 anos de Educação no Brasil* LOPES & MENDES FILHO (Org.) et ali. Autêntica Ed. B. H. 2000.

¹² Iluminismo - Movimento intelectual que caracterizou o pensamento europeu do século XVIII, particularmente na França (Descartes), Inglaterra (Bacon e Hobbes) e Alemanha (Kant). Baseado na crença e no poder da razão para solucionar os problemas sociais. Os iluministas foram adeptos do ceticismo, do empirismo, do materialismo e contra a tradição, representada sobretudo pela Igreja Católica (também chamado ilustração ou século das luzes) (Cf. “*Grande Enciclopédia Larousse Cultural*”, Vol. 13, p. 3085, 1995.). ROUANET, S. P. “*As razões do iluminismo*”, Editora Unicamp, Campinas, 1992.

Mesmo com a expulsão dos Jesuítas – tanto do Brasil quanto de Portugal em 1759 –, predominou a coexistência entre as vertentes filosófica, religiosa e laica no ensino aqui ministrado. No caso brasileiro, desapareceu o curso de humanidades, ficando instituídas em seu lugar as “aulas régias”. Eram aulas avulsas, ministradas por leigos dotados de algum conhecimento propedêutico e versavam sobre grego, latim, filosofia e retórica.

Mas o ensino realmente começou a se alterar mais profundamente no Brasil quando, em 1807, Portugal foi invadido pelas tropas de Napoleão. D. João VI e a Corte portuguesa se deslocaram para o Brasil sob escolta e proteção dos ingleses, em 1808. Inúmeras providências administrativas foram tomadas para tornar o Rio de Janeiro algo mais parecido possível com uma Corte.

O ensino conforme os ditames da Corte portuguesa foi estruturado, então, em três níveis: primário, secundário e superior. O primário era a escola de ler e escrever. O secundário prosseguiu com as aulas régias. Houve a criação de inúmeros cursos tanto profissionalizantes em nível médio, como em nível superior (Curso de Cirurgia na Bahia, Cursos de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro e Cursos Militares). Criaram-se, em 1810, o Curso de Medicina e a Academia Real Militar (futura Escola Nacional de Engenharia).

Proclamada a independência e ficando o Brasil livre de Portugal, em 1822, após a dissolução da Assembléia Constituinte por D. Pedro I, a Constituição de 1824 (elaborada por um grupo de notáveis) trazia em seu texto a reafirmação de que o Império deveria possuir escolas primárias, secundárias e superiores. Contemplou o princípio da instrução primária gratuita; todavia, tal princípio não foi colocado em prática. Essa primeira Carta Magna não tornava o ensino obrigatório, subentendendo-se, dessa forma, que o ensino público estava destinado às elites da época.

Reaberto o Parlamento, em 1826, uma Lei aprovada em 15/10/1827 estabelecia que em todas as cidades, vilas e lugares populosos haveria as escolas de primeiras letras que fossem necessárias. Essa Lei ampliava o alcance do texto constitucional anterior, dispondo sobre o dever do Estado de ofertar educação elementar. Entretanto, tal dispositivo também não foi aplicado fora do âmbito da

Corte e dos povoados maiores, permanecendo letra morta – conforme nos afirma Severino:

Todo esse período de colônia e império, a evolução do sistema educacional do país, tanto do ponto de vista organizacional como do ponto de vista de sua função social, foi pouco significativo (SEVERINO, 1986, p. 68).

O destaque da época imperial foi, sem dúvida, a criação do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. Inaugurado em 1838, não foi, contudo, consolidado como ensino secundário; consolidou-se, porém, como modelo preparatório para o ensino superior. Essa instituição sofreu, ao longo do Império, uma alternância peculiar em seu projeto curricular. Em uma espécie de alternância, quando se sobrepujavam as forças da ideologia ligada ao Positivismo¹³, o currículo da escola aprofundava os conteúdos científicos; quando os positivistas perdiam terreno, retroagia-se a uma base curricular de cunho mais literário, de ideário jesuítico-humanista. Tal fato demonstra que, à época, o poder político determinava (como o faz ainda hoje) a política educacional. O poder político sofria de uma grande ingerência eclesiástica, em virtude do histórico de influência religiosa – desde a catequese e da cultura jesuítica.

Segundo Severino, “era tão íntima a vinculação da Igreja ao Estado Imperial, que ela se transformara em autêntica instituição estatal, mais ligada ao Estado do que à própria Santa Sé” (SEVERINO, 1986, p. 65). Na verdade, o que garantia tal poder ao clero era o dispositivo legal da Constituição de 1824, estabelecendo o regime de “padroado”¹⁴.

¹³ Positivismo – Doutrina criada por AUGUSTO COMTE (1798-1857), segundo a qual toda atividade filosófica e científica deve efetuar-se somente no quadro da análise dos fatos verificados pela experiência. Teve grande influência sobre diversos líderes republicanos. O lema “Ordem e Progresso”, presente na bandeira nacional, é um dos ideais do pensamento positivista”. (Cf. Grande Enciclopédia Larousse Cultural. 1995 p.4.736). “O positivismo, no caso, é a filosofia de AUGUSTE COMTE. COMTE afirmava que existiam três estágios nas crenças humanas: o teológico, o metafísico e o positivo; este último assim chamado por se limitar ao que é positivamente dado, sem qualquer especulação. Tal filosofia advogou uma filosofia da educação distante de certas idéias humanistas, sendo baseada apenas nos livros-texto temáticos (GUIRALDELLI, 2003, p.2)

¹⁴ Padroado - “...nas relações com a Santa Sé, o regime do padroado, pelo qual cabia ao governo a nomeação de sacerdotes para cargos eclesiásticos no Império. O clero, remunerado pelo Estado, equiparava-se ao funcionalismo público”.(Cf. Grande Enciclopédia Larousse Cultural, 1995 p. 4.380).

Somente com a República, o regime de padroado desapareceria. Esse evento histórico representou o divisor de períodos entre o predomínio da ideologia eclesiástica sobre a educação e sua manifestação antagônica (laica). Deu margem ao surgimento do laicismo como forma encontrada pelo Estado para afastar a ingerência direta da Igreja em sua política, abrindo espaço para a influência da cultura burguesa. Essa, que já se impunha como vertente ideológica aqui implantada, só começou a ter alguma repercussão na sociedade brasileira a partir do Império. Isso ocorreu porque a verdadeira burguesia¹⁵, originária do velho continente, no entorno dos feudos, do castelo, dos burgos e de seu representante denominado “burguês”, presente na Idade Média e Renascença na Europa, não encontrou similar em nossa formação cultural, durante o período colonial: tanto o Brasil como os Estados Unidos e outras nações da América nasceram além dos marcos históricos do mundo social europeu. Não tiveram feudalismo nem burgo. Florestan Fernandes adverte que a economia agrária, que no Brasil se desenvolveu, não conteria aproximações históricas do “senhor de engenho” ao “burguês”, ou a “aristocracia agrária” à “burguesia”, principalmente pelo fato de que:

O senhor de engenho, malgrado seus privilégios sociais, entrava no circuito de apropriação colonial como parte dependente e sujeita a modalidades inexoráveis de expropriação, controladas fiscalmente pela coroa ou economicamente pelos grupos financeiros europeus, que dominavam o mercado internacional. No conjunto, nada justificaria assimilar o senhor de engenho ao ‘burguês’ e é um contra-senso pretender que a história da burguesia emerge com a colonização (FERNANDES, 1987, p. 16-17).

Intelectuais brasileiros que estudavam na Europa acompanharam, a partir do final do século XVIII, uma envolvente produção intelectual ligada ao Iluminismo, ao racionalismo¹⁶ e ao cientificismo¹⁷. Essas correntes de pensamento colocaram em

¹⁵ Burguesia – É a camada social que, com o advento do capitalismo comercial, surgiu na Europa numa posição intermediária entre a nobreza e os trabalhadores. Atualmente o termo é utilizado para designar capitalistas (grande burguesia) e a classe média (pequena burguesia). São os proprietários dos meios de produção. A classe social capitalista proprietária dos meios de produção e que possui empregados assalariados. (OLIVEIRA, “*Introdução à sociologia*” S. Paulo: Ática, 1995, p. 184).

¹⁶ Racionalismo – Doutrina que afirma que tudo que existe tem uma causa inteligível, mesmo que não possa ser demonstrada de fato, como a origem do universo. Privilegia a razão em detrimento da experiência do mundo sensível como via de acesso ao conhecimento. Considera a dedução como o método superior de investigação filosófica. Descartes (1596-1650), Spinoza (1632-1677) e Leibniz (1646-1716) introduziram o racionalismo na filosofia moderna, segundo Hegel (1770-1831). O

ebulição todo o contexto sócio-político e econômico da época, incrementando os ideais hegemônicos da modernidade, com a Revolução Industrial, a partir da Inglaterra, e a Revolução Liberal, a partir da França.

O século XIX, em todas as suas manifestações, é filho legítimo da dupla revolução que se deu na Europa ocidental no final do século XVIII: a revolução política francesa (1789-1792) e a revolução industrial inglesa, que tem como marco a construção, em 1780 do primeiro sistema fabril do mundo moderno (PATTO, 1990, p. 10).

Na primeira metade do século XIX, as mudanças propiciadas pela dupla revolução, foram de tais proporções, que alguns historiadores, como Hobsbawm 1982, in Patto 1990, p. 14), não hesitaram em considerá-las como a maior transformação da história humana desde os tempos remotos, quando o homem inventou a agricultura e a metalurgia, a escrita, a cidade e o Estado.

Na verdade, a Revolução Francesa foi uma reação política da burguesia, cujos líderes mais radicais, militantes e instruídos, – os jacobinos – tornaram-se porta-vozes dos interesses dos trabalhadores pobres das cidades (os sans-culottes) e de um campesinato insatisfeito e revolucionário. Os ‘sans-culottes’ – grupo militante formado por trabalhadores pobres, pequenos artesãos, lojistas, artífices, pequenos empresários etc.– formavam a linha de frente das manifestações, agitações e barricadas (idem, 1990, p. 14).

Situo a relação entre o padrão de civilização que se pretendeu estabelecer no Brasil – após a Independência e que rompeu o estatuto colonial, envolvendo ideais bem definidos de aculturação – e o aperfeiçoamento do pensamento econômico, social e político de organização de vida, imperantes no chamado “mundo ocidental moderno”. Por esse ângulo, é factível entender a concepção de “burguês”, que surge no Brasil, já com uma especialização, seja como agente artesanal, seja como negociante, sempre ligado ao crescimento urbano. Com o aparecimento de

racionalismo é baseado nos princípios da busca da certeza e da demonstração, sustentados por um conhecimento a priori, ou seja, a razão.

¹⁷ Cientificismo – Doutrina que apregoa a total competência da ciência para dar conta dos fenômenos observáveis no cotidiano, e que este conhecimento basta para satisfazer a todas as aspirações humanas. Trata-se de uma derivação do positivismo. (GUIRALDELLI, 2003, p.13)

casas comerciais importadoras, altos funcionários ligados ao Estado, empresas empregadoras, e outros, os pequenos artesãos foram desaparecendo e tornando-se assalariados, a soldo da burguesia emergente – conforme nos relata o sociólogo Fernandes:

Esse breve painel sugere que contamos com os dois tipos clássicos de burguês: o que combina poupança e avidez de lucro à propensão de converter a acumulação de riqueza em fonte de independência e de poder; e o que encarna a ‘capacidade de inovação’, o ‘gênio empresarial’ e o ‘talento organizador’, requeridos pelos grandes empreendimentos modernos. Os dois tipos sucedem-se no tempo, mas de tal maneira que certas qualidades ou atributos básicos do espírito burguês se associam crescentemente ao estilo de vida imperante nas cidades e às formas de socialização deles decorrente (FERNANDES, 1987, p. 20).

Ao contrário de outras burguesias, que forjaram instituições próprias de poder especificamente social e só usaram o Estado para arranjos mais complicados e específicos, a burguesia brasileira converge para o Estado e faz sua unificação no plano político, antes de converter a dominação sócio-econômica no que Weber entendia como “poder político indireto”, através de “associações de classes”. Historicamente, essa mesma burguesia se apropria do poder político para impor significações que atendam a seus interesses.

O ideário liberal, chamado liberalismo¹⁸, que fertilizou as mudanças que se processaram no meio econômico, social e político a partir do Império e início da República, havia inflamado a França e outros Estados da Europa. Compunha-se de uma doutrina econômica que privilegiava o indivíduo e sua liberdade, o livre jogo das ações individuais que, segundo se acreditava, conduziriam ao interesse geral.

¹⁸ Liberalismo – Sistema econômico que comporta a propriedade privada (individual ou coletiva) do capital; é o sistema econômico em que o uso do capital e da riqueza exclui todo limite e toda restrição, bem como toda intervenção do Estado. (OLIVEIRA, *Introdução à sociologia*. São Paulo: Ática, 1995, p. 184. O liberalismo clássico, tal como foi formulado pelos filósofos e economistas do século XVII e XVIII, era a ideologia política da burguesia. A declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, documento representativo das exigências burguesas, não é, segundo Hobsbawm, um libelo a favor de uma sociedade democrática e igualitária; é, acima de tudo, “um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios dos nobres”: prevê a existência de distinções sociais, tem a propriedade privada como um direito natural e inalienável, preconiza a igualdade dos homens frente à Lei e as oportunidades e sucesso profissional, mas deixa claro que, embora seja dada a todos os competidores a possibilidade de começar no mesmo ponto de largada, “os corredores não terminam juntos” (PATTO, 1990, p. 21).

Pregava a livre concorrência para o equilíbrio entre a produção e o consumo. Visava a limitar os poderes do Estado, em relação às liberdades individuais, e aumentava a independência dos poderes legislativo e judiciário, os quais passaram a possuir extensa representatividade perante o executivo.

Devido à integração do Brasil ao sistema mercantil, engendrado pela expansão do capitalismo comercial, era necessário, o desenvolvimento de concepções econômicas, técnicas e políticas que se adequassem ao intercâmbio com as nações hegemônicas do sistema. Fernandes não chama de crise, mas de transição à recomposição da oligarquia, o momento que se inicia a dominação burguesa.

Todo esse ideário influenciou as ações dos abolicionistas, dos republicanos e dos intelectuais, majoritariamente de formação liberal, dentro do período que se inicia com a abolição dos escravos, passa pela República e se estende até às inquietações da década de 20. Esse período pode ser caracterizado por transformações que separam a era “senhorial” (ou antigo regime) da era “burguesa” (ou sociedade de classe) e marcou o início do que chamamos “modernidade¹⁹” no Brasil.

O que chamamos de modernidade, a nível sócio-histórico, designa um período extenso, que abrange desde o final da Idade Média, na origem do Renascimento, abraçando todas as formas de cultura e todas as formas de existência na Europa. Conforme Touraine:

¹⁹ Modernidade – Esta concepção clássica de modernidade, ao mesmo tempo filosófica e econômica, define-a como triunfo da razão, como libertação e como revolução, e a modernização como modernidade em ato, como um processo inteiramente endógeno. Os manuais de história falam com razão do período moderno como o que vai da Renascença à Revolução Francesa e aos princípios da industrialização em massa na Grã-Bretanha. Porque as sociedades onde se desenvolveram o espírito e as práticas da modernidade procuravam mais pôr em ordem que pôr em movimento: organização do comércio e das regras de câmbio, criação de uma administração pública e do estado de direito, difusão do livro, crítica das tradições, das proibições e dos privilégios. É a razão, mais que o capital e o trabalho, que desempenha então o papel principal. Esses séculos são dominados pelos letrados, filósofos, escritores, todos os homens do livro, e as ciências observam, classificam, ordenam para descobrir a ordem das coisas. Durante este período a idéia de modernidade – presente mesmo que a palavra ainda não exista – dá aos conflitos sociais a forma de uma luta da razão e da natureza contra os poderes estabelecidos. Não são apenas os Modernos que se impõem aos Antigos; é a natureza ou mesmo a palavra de Deus que se desprende de formas de dominação apoiadas mais na tradição do que na história e espelhando as trevas que o Iluminismo deverá dissipar. A concepção clássica da modernidade é antes de tudo a construção de uma imagem racionalista do mundo que integra o homem na natureza, o microcosmo no macrocosmo, e que rejeita todas as formas de dualismo do corpo e da alma, do mundo humano e da transcendência. (TOURAINÉ, “*Crítica da modernidade*”, Petrópolis, Vozes, 1995, p.36).

Desencantamento, secularização, nacionalização, autoridade nacional legal, ética da responsabilidade: os conceitos de Marx Weber, tornados clássicos, definem perfeitamente esta modernidade à qual se devem acrescentar que é conquistadora, que estabelece a dominação das elites racionalizadoras e modernizadoras sobre o resto do mundo, pela organização do comércio e das fábricas e pela colonização (TOURAINÉ, 1995, p. 38).

Na transição para o século XX, todo o processo de industrialização, no Brasil, que se desenrola até a década de 30, fez parte da evolução interna do capitalismo competitivo que veio no bojo da modernidade, onde o liberalismo, fugindo às suas origens clássicas, transfigurou-se em simbiose, simetria e identidade com o capitalismo. Esse, por força de uma ideologia estatal liberalizante, incrementou o discurso ideológico liberal democrático e, arditamente, as ações em defesa do lucro da burguesia; evidentemente, houve prejuízo e abandono dos trabalhadores.

Mas a burguesia nunca é sempre a mesma através da história.. No caso brasileiro, a burguesia se moldou sob o tipo de capitalismo competitivo, que nasceu da confluência da economia de exportação (de origens coloniais e neoliberais) com a expansão do mercado interno e da produção industrial...No entanto, a burguesia atinge sua maturidade e, ao mesmo tempo, sua plenitude de poder, sob a irrupção do capitalismo monopolista, mantidas e agravadas as demais condições, que tornaram a sociedade brasileira potencialmente explosiva, com o recrudescimento inevitável da dominação externa, da desigualdade social e do subdesenvolvimento (FERNANDES, 1987, p. 220)

O modelo liberal serviu de base para que essa nova classe – a burguesia – se consolidasse no poder sob a égide dos ideários epistemológicos baseados no Positivismo, Iluminismo, e no Cientificismo, que nortearam o processo de modernização da cultura brasileira. São os pressupostos epistemológicos que deram sustentação para o florescimento da modernidade no Brasil e, dentro dela, a sua vertente educacional. Essa, no limiar do século XX, apresentar-se-ia como pedagogia moderna, em oposição à dita tradicional. Conforme Freitag:

Concluindo, poderíamos dizer que no fim do Império e começo da República se delineiam os primeiros traços embrionários de uma política educacional estatal. Ela é fruto do próprio fortalecimento do Estado, sob a forma da sociedade política. Até então a política educacional era feita quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil, por uma instituição todo-poderosa, a Igreja (FREITAG, 1979, p. 42).

A nova Constituição promulgada em 1891 e elaborada por constituintes – sob o regime republicano, cuja concepção política fora originada no liberalismo e inspirada na constituição norte-americana – continha em seu espírito um forte alinhamento com os interesses dos representantes das oligarquias rurais e dos militares, já dentro de uma concepção liberal capitalista moderna.

Até então, a tradição brasileira em relação aos princípios pedagógicos seguia os modelos da pedagogia considerada tradicional (traçada pelo alemão Herbart), da sociologia francesa de configuração positivista (inspirada em Comte) e do legado colonial escolástico desenvolvido pela Companhia de Jesus. A concepção tradicional de Educação permaneceu até o movimento escolanovista, quando se adotou uma concepção moderna de Educação. Mesmo assim, os fundamentos e a influência da concepção tradicional de Educação persistem até os dias atuais.

Por outro lado, os imigrantes, que aqui aportaram no final do século XIX e no início do século XX, dentre os quais muitos comunistas e libertários, fertilizaram com suas idéias o desencadeamento de tentativas de emancipação do movimento pedagógico operário. Tais idéias também foram atacadas e sistematicamente desqualificadas por um a frente constituída pelo clero, pelos liberais conservadores e pela oligarquia rural. Permaneceu, portanto, o sistema dual de ensino, porém, com taxas proporcionalmente inalteráveis de analfabetismo: por volta de 1920, 75% ou mais da população em idade escolar era analfabeta.

A Primeira República trouxe ganhos democráticos que se refletiram nas políticas públicas para o Ensino. Segundo Ghiraldelli, surgiram dois grandes movimentos que refletiram a necessidade de abertura e de aperfeiçoamento de escolas: o primeiro, chamado “entusiasmo pela educação”, no sentido quantitativo, estava ligado à reestruturação e à ampliação do atendimento escolar à população; o segundo, chamado “otimismo pedagógico”, continha preocupação com conteúdos de

ensino. Ambos surgiram da conscientização popular e do emergente processo de industrialização do País.

As primeiras décadas do século XX tiveram, em John Dewey, uma contribuição marcante para a elucidação dos princípios da “escola nova”. O educador, reformista social e filósofo norte-americano foi um dos poucos a terem uma visão realmente moderna de Educação, ao se posicionar contra a escola tradicional que valorizava a obediência. Propôs a estimulação do espírito de independência que levava à autonomia e ao auto-governo – essas, virtudes de uma sociedade democrática –, passando a priorizar o ajustamento como fator de influência determinante para o sucesso do processo ensino/aprendizagem. Para ele, a Escola não poderia ser a preparação para a vida, mas a própria vida.

Paralelamente ao aparecimento da vertente escolanovista nos meios educacionais, a influência psicológica se fez presente como auxiliar no tratamento das doenças mentais, porém, ainda sem aplicação no ambiente escolar. Retroagindo um pouco mais, Patto faz também um resgate histórico da presença e da importância da psicologia para estudos de diversos campos do saber: Sobre as primeiras produções acadêmicas de conteúdo psicológico, segundo a interpretação de Patto:

A primeira informação importante é a de que no Brasil a psicologia nasceu no meio médico, quando: ‘os primeiros trabalhos brasileiros de interesse psicológico foram teses de conclusão de curso nas faculdades de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, ainda na primeira metade do século XIX.’ Mais tarde, enquanto na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro os trabalhos sobre a mente humana e seus desvios desenvolviam-se preferencialmente numa linha neurofisiológica, psicofisiológica e neuropsiquiátrica, na Bahia os médicos-pesquisadores especializavam-se em temas de criminologia, psiquiatria forense e higiene mental.(PATTO, 1990, p. 77).

As tendências baiana e fluminense convergiram seus trabalhos de investigação científica em torno do Hospício Nacional, nas primeiras décadas do século XX, dando continuidade à abordagem claramente experimental dos estudos da neuropsiquiatria e da psicofisiologia iniciados no século passado. Ambas

seguiram, de perto, o desenvolvimento do experimentalismo nas áreas da Medicina e da Psicologia, tal como se processava na Europa.

Desde 1914, as idéias psicanalíticas começaram a circular nos meios psiquiátricos brasileiros. Já em 1918, Franco da Rocha as difundia e discutia na Faculdade de Medicina de São Paulo. Durval Marcondes e Lourenço Filho, dois nomes intimamente ligados à História da Educação brasileira, estavam entre os fundadores da Sociedade Brasileira de Psicanálise, em 1927.

No Rio de Janeiro, Arthur Ramos desempenhou papel semelhante ao exercido por Durval Marcondes em São Paulo, na criação e no desenvolvimento de clínicas e centros de higiene mental escolar. Ramos, segundo Moreira Leite, “propôs-se a usar a psicanálise como recurso para curar o inconsciente do brasileiro, por ele considerado ‘mais primitivo’ do que o dos povos tidos como civilizados” Patto, (1990). Mais que isso, Ramos foi um crítico dos abusos da psicometria e da importância exagerada dispensada à dimensão intelectual na explicação do comportamento e seus desvios – postura coerente com sua adesão à psicanálise, que privilegiava a dimensão afetiva na explicação da conduta e o método clínico na investigação de seus desvios.

Com todas essas inovações, Ramos colaborou de forma decisiva para a superação, nos meios médicos e educacionais, da “crença cega no poderio da herança, com pruridos de científica” que ele tanto combateu e que, segundo sua análise de expressões populares então correntes, fazia parte do senso comum: “é o destino”, “é sina”, “filho de peixe, peixinho é”, “tudo no fim dá certo”, “o que tem que ser, será” – eram expressões comumente usadas por pais e professores para explicar o desempenho escolar de seus filhos e alunos. Ramos preocupava-se com as conseqüências desse preconceito que, a seu ver, “são piores possíveis, pois geram atitudes de passividade e resignação frente às dificuldades e problemas da existência” (Patto, 1990, p. 83).

Discorrendo sobre a importância que tiveram os posicionamentos e as idéias de Ramos para a reversão de visões equivocadas sobre o fracasso escolar e seus determinantes, Patto, ressaltando o fato de Ramos ter desenvolvido um pensamento lúcido e avançado, perante um contexto conservador e uma organização escolar ainda constituída pedagogicamente em moldes tradicionais, dizia:

Numa época em que predominavam as explicações hereditárias do desenvolvimento humano e das diferenças individuais e grupais, Ramos veio chamar a atenção para a importância das influências ambientais, não importa quão restrita tenha sido sua definição de ambiente social; numa época em que muitas vezes os estudos de casos restringiam-se à aplicação mecânica de testes psicológicos, ele ressaltou a importância da observação, da entrevista e da história de vida; numa época em que os psicólogos estavam voltados para a mensuração da capacidade intelectual, tida, em grande medida, como geneticamente determinada e os psiquiatras para a classificação do paciente em algum quadro clínico de natureza orgânica, ele veio divulgar as idéias da psicanálise a respeito da importância da relação adulto-criança (PATTO, 1990, p. 83).

Segundo Guiraldelli, Dewey, tendo percebido que a criança era uma criatura ativa, exploradora, e inquisitiva, sustentou que a tarefa da Educação consistiria em alimentá-la com a experiência introduzida pelo conhecimento e pelas aptidões naturais. Tais idéias geraram uma reação nos defensores das práticas educativas de seu tempo – práticas excessivamente rígidas e formais.

Contextualizando os fatos, após outubro de 1930, sob o governo revolucionário que tinha em Getúlio Vargas a chefia do “governo provisório”, o escolanovismo, portador de uma fundamentação liberal e democrática, influenciou profundamente muitos educadores brasileiros, desembocando na redação do importante “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”²⁰ em 1932. Entretanto, com a adoção desta nova escola, como será visto adiante, não aconteceu uma mudança abrupta e radical no modelo pedagógico do ensino no Brasil, dada a extensão territorial e suas desigualdades de desenvolvimento.

Contra a escola tradicional, o Manifesto defendeu a escola socializada. Assim organizada, a instituição permitiria a todo indivíduo o direito de ser educado até onde o permitiriam suas aptidões naturais. Independentemente de razões de ordem econômica e social, defendia-se que as finalidades da Educação deveriam ser colocadas acima dos limites das classes; apregoava-se ainda que uma hierarquia

²⁰ O “Manifesto de 1932” foi redigido por FERNANDO DE AZEVEDO e, apesar de, segundo GHIRALDELLI, 2003, p. 31, representar tendências diversas de pensamento – como as do filósofo JOHN DEWEY (1859-1952) e a do sociólogo francês EMILE DURKHEIM (1858-1917), entre outros, compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação a formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional.

democrática proporcionaria a hierarquia das capacidades recrutadas em todos os grupos sociais.

A Igreja Católica, que já havia criticado fortemente as pedagogias libertárias de 1910 e as idéias dos comunistas, armou trincheiras e centrou seus ataques à filosofia do pragmatismo americano e aos teóricos adeptos do movimento escolanovista no Brasil, principalmente os que defendiam as idéias de Dewey.

Em termos educacionais, o ideário liberal foi uma vertente forte na década de 30 e, até os dias de hoje, permanece como uma formulação bastante sedutora, que motiva as pessoas a buscar na Educação o acesso à mobilidade social no sentido ascendente e a legitimar as reivindicações pela expansão da rede escolar e pela qualidade do ensino.

A nova Constituição, elaborada por 245 constituintes e promulgada em 1934, construiu avanços políticos, econômicos e sociais, beneficiando o povo em geral. Instituiu o voto secreto, o direito de voto aos maiores de dezoito anos, o salário mínimo e a jornada de trabalho de oito horas. No plano educacional, segundo a interpretação de Ghiraldelli, a ênfase foi dada ao ensino privado em detrimento da universalização do ensino público:

Em relação à educação, os artigos 150, e 154 praticamente oficializaram a rede particular de ensino e a estimularam com a possibilidade da destinação de recursos, a fim de que exercessem ação supletiva e isenção de impostos para escolas de educação primária e profissional, obviamente em detrimento da rede pública (GHIRALDELLI, 2003, p. 78)

Getúlio Vargas, que se tornara presidente da República em decorrência da votação da Assembléia de 1934 – Assembléia que detinha poderes para elaborar a Constituição e, concomitantemente, eleger o presidente –, em 1937, por meio de um golpe militar, tornou-se ditador iniciando o período denominado “Estado Novo” (1937-1945).

A Constituição de 1937, elaborada pelo jurista Francisco Campos e outorgada por Getúlio Vargas, trouxe, em seu espírito, um certo retrocesso em relação à democratização e à gratuidade do ensino, se considerarmos a Constituição anterior,

a qual, em seus tópicos sobre a Educação, representava vitória substancial dos “pioneiros da educação”.

A extensão da corrente pedagógica escolanovista às escolas dos Sistemas Públicos de Ensino brasileiro, ao contrário do que se previa, promoveu a baixa qualidade de ensino nessas escolas. A baixa qualidade foi causada pelos equívocos cometidos em sua implementação e pelos excessos de liberdade e “afrouxamento” no trato com o conhecimento que, calcado num modelo pedagógico aparentemente popular e democrático, ignorou a incipiente emancipação alcançada pela escola tradicional. Assim, a qualidade do ensino permaneceu resguarda nas escolas destinadas às elites.

Nesse período, o desenvolvimento industrial e a crescente urbanização reclamavam por mão-de-obra técnica, levando o governo estadonovista a implantar, dentro do Sistema Público de Ensino, uma vertente profissionalizante destinada aos setores populares. Criaram-se, assim, o SENAI e o SENAC e um percurso propedêutico destinado às “elites condutoras”, causando o dualismo educacional. A deposição de Getúlio Vargas, em 1945, permitiu que o País tivesse uma nova Constituição, elaborada em 1946, por 328 constituintes. A nova Carta vigorou, portanto, já no início do governo do Marechal Eurico Gaspar Dutra, que permaneceu no poder até 1950. Essa Constituição, embora tivesse um espírito bastante liberal, na prática, não introduziu grandes mudanças em relação à Educação, a não ser no estabelecimento de percentuais de aplicação de recursos provenientes de impostos para o financiamento do ensino. À União, competia não menos que 10% e, aos Estados e Municípios, não menos que 20%. O Sistema de Ensino Profissionalizante, instituído pelo então Ministro Capanema, não supriu as necessidades crescentes de um País em pleno crescimento industrial.

O País modernizava-se rapidamente, mas os setores médios, que procuravam a escola pública, não estavam interessados em profissionalização precoce. Alimentavam o desejo de ascensão social e, para isso, buscavam o ensino propedêutico, visando ao ensino superior.

Foi necessário um longo período de debates, no plano parlamentar, em torno dos interesses da escola pública, representada inicialmente por Clemente Mariani, Ministro da Educação do Governo do então presidente Eurico Gaspar Dutra. Esse ministro nomeou uma comissão presidida por Lourenço Filho para a elaboração de

um projeto de reforma da Educação. A comissão, instalada em 1947, no mesmo ano, elaborou o Anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O anteprojeto foi remetido ao Congresso em 1948, porém, arquivado em 1949.

A presença carismática de Getúlio Vargas possibilitou-lhe retornar ao poder em 1950, sustentado pela coligação PTB-PSD, através de eleições. A História conta que houve, nesse curto período de governo, um descompasso entre seu discurso populista em favor dos menos privilegiados e o que efetivamente se concretizou como política educacional. Todavia, o getulismo não desapareceu com o suicídio de Getúlio Vargas, em 1954. A mesma coligação alcançou o poder, por eleições diretas, em 1955, através do mineiro Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK), como Presidente da República, e do gaúcho João Belchior Marques Goulart, como Vice-Presidente da República. O País entrou numa era de otimismo desenvolvimentista e a ênfase do programa governamental dirigiu-se ao ensino profissionalizante. Paradoxalmente, enquanto os recursos financeiros para o ensino profissionalizante foram quadruplicados entre os anos 1957/1959, a metade da população do País mantinha-se sem o domínio dos conhecimentos básicos da leitura e da escrita.

O episódio que desencadeara o conflito entre defensores do ensino público e os partidários da escola privada ocorreu em novembro de 1956, quando o padre e deputado Fonseca e Silva, confundindo a filosofia pragmatista de Dewey com correntes filosóficas filiadas ao marxismo, repetiu discursos, no intuito de provar que as teses dos defensores do ensino público eram “perigosamente comunistas” – como escreveu Ribeiro:

É assim que a idéia defendida pelos educadores escolanovistas, quanto à responsabilidade pública em educação, e que os levava a ver “com bons olhos” o fato de os poderes públicos assumirem mais efetivamente a responsabilidade educacional, foi identificada com o princípio de monopólio do ensino pelo Estado, fazendo com que as idéias dos educadores escolanovistas fossem aproximadas às dos comunistas (RIBEIRO, 1990, p. 100).

Portanto, mantinham-se a influência e o predomínio da pedagogia nova sobre o Sistema Escolar Brasileiro e, por vários anos, travaram-se extensos debates no âmbito do Congresso Nacional, em torno da ofensiva e da defesa do ensino público.

Esses debates acirraram-se em 1956, em torno do antigo projeto, elaborado por Clemente Mariani, de um lado; por Carlos Lacerda, de outro lado. Carlos Lacerda (UDN) era o representante dos partidários do ensino privado, que apresentou em 1958 um substitutivo nessa linha. O conteúdo dessa legislação e os desdobramentos desse embate são explicados por Freitag, como segue:

Esse projeto de reforma da educação, bastante progressista para a época, é engavetado, sendo retomado somente em 1957. Um novo projeto-de-lei conhecido como “substitutivo LACERDA” é encaminhado à Câmara. As inovações desse projeto em relação ao anterior e à legislação educacional vigente, consistiam em reduzir ao máximo o controle da sociedade política sobre a escola, restituindo-a, como instituição privada, à sociedade civil (FREITAG, 1979, p. 50).

Em 1959, veio a público o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados” que, invocando o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, centralizou e organizou uma campanha pró-educação. Ghiraldelli referiu-se a esse documento com as seguintes palavras:

O Manifesto de 1959 não foi favorável ao monopólio do ensino pelo Estado, como quiseram fazer crer à opinião pública os defensores do ensino privado. Pelo contrário, como toda argumentação dos educadores signatários, foi favorável à existência das duas redes: a pública e a particular; mas propunha que as verbas públicas servissem somente à rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial (GHIRALDELLI, 2003, p.100).

Diferentemente de 1932, o Manifesto de 1959 não se preocupou com questões didático-pedagógicas. Admitindo como válidas as diretrizes escolanovistas de 1932, esse documento tratou de questões gerais de política educacional.

A presença da Psicologia nas esferas educacionais se deu na seguinte perspectiva, segundo Patto:

A medicalização generalizada do fracasso escolar recebeu novo impulso na década de sessenta, quando médicos-psicólogos introduziram no Brasil a abordagem

psiconeurológica ao desenvolvimento humano, que trouxe consigo as noções de disfunção cerebral mínima e de dislexia, objetos privilegiados de atenção dos neuropediatras, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos (PATTO, 1990, p. 84).

Contraopondo-se a essa vertente, o psicólogo e pesquisador suíço Jean Piaget, tendo analisado as tendências tradicionais (que ele lembrava estarem vigentes nas escolas soviéticas) e as tendências escolanovistas – tendências que vinham influenciando todo o trabalho pedagógico na América e estendida ao Brasil desde as primeiras décadas do século XX –, posicionou-se a favor dessas últimas. Isso porque essas tendências estavam mais de acordo com sua visão acerca do desenvolvimento psíquico do indivíduo em estágios: sensório-motor, intuitivo, operações concretas, operações abstratas. Tal identificação de grande importância fez com que, a partir do início da década de 60, o pensamento pedagógico (método psicogenético) piagetiano fosse extensamente disseminado e incorporado às teorias e práticas pedagógicas do País, incorporando-as ao escolanovismo, conferindo-lhe maior cientificidade, em função da elaboração dos “métodos ativos” em Pedagogia.

No plano político, J.K. (PTB-PSD) entregou, em 1960, a Jânio Quadros (UDN), seu sucessor, um sistema de ensino tão elitista e antidemocrático quanto o fora com Dutra e Vargas. Jânio Quadros permaneceu no poder apenas sete meses e, mesmo em campanha, já se declarara a favor das teses defendidas pelo ensino privado.

A Campanha em Defesa da Escola Pública foi formalmente abraçada na 1ª Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública, em maio de 1960. Foi conduzida por três distintas correntes: a primeira, liderada por Anízio Teixeira, tinha inspiração no ideário liberal de John Dewey; a segunda, liderada por Roque Spencer e outros, pautava-se por diretrizes liberais, porém de cunho mais conservador, orientada por tendências idealistas e a terceira corrente, a dos socialistas liderados por Florestan Fernandes, colocou de público que a luta não era por princípios socialistas, mas apenas por conquistas já alcançadas nos “Países capitalistas mais avançados”. De outro lado, a união de forças entre o poder político da Igreja Católica e as forças representativas dos empresários do ensino travou intenso debate com os três grupos defensores da Educação popular.

A Lei 4.024/61 – “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” – foi o resultado do compromisso entre as duas tendências expressas pelos dois projetos de Lei de conteúdos opostos, que vinham sendo debatidos no Congresso Nacional. Segundo Florestan Fernandes “representou derrota para os defensores das forças democráticas e populares e uma traição do então presidente da República, João Goulart (que havia assumido com a renúncia de Jânio Quadros), pois esta 1a. LDBEN garantiu igualdade de tratamento e destinação de verbas governamentais aos estabelecimentos públicos e privados”. O período que se seguiu (1961-1969), após a promulgação da Lei 4024/61O, foi caracterizado como sendo de crise da pedagogia nova e de articulação da pedagogia tecnicista.

Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização, orientados pela proposta de Paulo Freire. Esse educador havia elaborado uma proposta de alfabetização de adultos ousada, com uma metodologia de trabalho conscientizadora e libertadora, direcionada à Educação popular. Seu princípio básico era: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. A preparação do plano, com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos, estimulados pela efervescência política da época, seria interrompida alguns meses depois pelo golpe militar de 1964 que, ao final do mesmo ano, extinguiu o PNA.

Imediatamente ao golpe militar – golpe que depôs o presidente João Goulart, em 31 de março de 1964 – as forças conservadoras que haviam sido levadas pelos militares a temer o comunismo de “Jango” e Leonel Brizola e, por esse motivo, haviam dado suporte ao golpe militar, foram desqualificadas pelos mesmos militares. A ditadura se estenderia por 21 anos. Os militares que assumiram o poder, tendo como primeiro presidente o General Humberto de Alencar Castelo Branco, paulatinamente, desgarraram-se dos segmentos que os apoiaram, passando a governar o País por meio de uma tecnoburocracia que, em termos educacionais, dedicou-se à repressão e à privatização do ensino. Promoveu a exclusão de boa parcela da população mais pobre do ensino elementar de boa qualidade. Implantou a institucionalização do ensino profissionalizante sem a devida infra-estrutura e utilizou-se de uma Pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos.

Entre 1964 e 1968, firmaram-se 12 acordos entre o MEC e a Agency For International Development (acordos MEC-USAID). Tais acordos comprometeram a

política educacional do País, atrelando-a a grupos estranhos a setores representativos da verdadeira democracia norte-americana, nela incluindo John Dewey. Para cumprir os termos dos acordos MEC-USAID, na segunda metade da década de 60, implantou-se um novo paradigma educacional (ensino tecnicista), fundamentado na Teoria Geral de Administração de Empresas (idéias de Taylor e Fayol), incluindo a utilização da Psicologia para administradores – atitude que se estendeu às gestões educacionais, implantando uma estrutura burocrática, voltada para a eficiência e a produtividade.

O MOBRAL foi criado em 1967 para mascarar o cerceamento da possibilidade de trabalho conscientizador do extinto Plano Nacional de Alfabetização (PNA) – plano esse inspirado no Método Paulo Freire. Fruto do autoritarismo militar, o MOBRAL era um programa dissimulado e alienante, tendo sua eficácia justamente sobre as camadas populares que seriam alfabetizadas.

Ao final do ano de 1968, o governo ditatorial (Arthur da Costa e Silva) editou o Ato Institucional nº 5. Com esse ato, suspenderam-se as garantias constitucionais, instituiu-se o confisco de bens e houve muitas outras arbitrariedades. Temendo o poder revolucionário dos setores educacionais, o governo editou o Decreto-Lei nº 477/ 68, que estendeu a repressão e o terror governamental às redes de ensino, instituindo a demissão, por atos de subversão, tanto a alunos quanto a professores.

A Lei nº 5.692/71 nasceu de um projeto elaborado por um grupo de trabalho instituído em junho de 1970. Por ela, os antigos cursos primário e ginásial foram agrupados no denominado 1º grau, ampliando a obrigatoriedade de 4 para 8 anos (7 a 14anos). Os antigos Cursos Científico e Clássico transformaram-se em 2º grau. Instituíram-se cursos profissionalizantes em diversas áreas, incluindo a Habilitação para o Magistério, que substituiu o antigo Curso Normal. Essa habilitação acabou destinada às parcelas de estudantes que, por suas notas baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações profissionais, as quais poderiam encaminhá-los ao terceiro grau. Não se pode esquecer que houve uma degradação acentuada na qualidade da formação oferecida pelo Magistério. Sobre os desdobramentos dessas arbitrariedades cometidas pelo regime autoritário, GUIRALDELLI faz a seguinte afirmação:

As escolas particulares, no entanto, preocupadas em satisfazer os interesses de sua clientela, desconsideraram (através de fraude, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer curso colegial propedêutico, como preparatório ao ensino superior. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas (GUIRALDELLI, 2003, p. 144).

O ideário tecnicista manifestou-se formalmente na Lei 5692/71, trazendo em seu bojo o paradigma técnico linear (tecnicista), traduzido em investimento nos procedimentos formais – investimento nos meios (planejamentos) em detrimento dos fins (educação de fato). Sobressaíram os ideais de “racionalidade, eficiência e produtividade” e, concomitantemente, embasados na ótica do “enfoque sistêmico” e numa literatura menos filosófica, mais técnica e mais diretiva com relação ao que deveria ser feito para a eficácia das metodologias de ensino-aprendizagem.

Através da Lei nº 7.044/71, ao constatar e reconhecer o fracasso da exigência profissionalizante obrigatória, o governo curvou-se e substituiu o dispositivo legal “qualificação para o trabalho”, do corpo da Lei 5692/71, por outro, que salientava a “preparação para o trabalho”. Por esse ato, o 2º grau se livrou da profissionalização obrigatória, mas, acabou desarticulado e sem identidade. Tentou-se retornar ao ensino de formato propedêutico, porém, esse já se encontrava descaracterizado pela tentativa de profissionalização.

Na medida em que o clima político do País foi se encaminhando para o período de “abertura”, depois de meados da década de 70, o ideário de Paulo Freire voltou a circular nos meios educacionais, juntamente com o de outros intelectuais ligados a movimentos de emancipação popular. Para aquecer o debate em torno da função social da Escola, nesse período, vimos a publicação de obras questionadoras importantes, através de Gramsci (1986-1985), Althusser (1987), Bourdieu e Passeron (1975), Baudelot & Stablet, (1971) associadas à visão da Escola como reprodutora das desigualdades sociais. SAVIANI (1982) denominou as contribuições desses autores como “teorias crítico-reprodutivistas” devido ao fato de que a compreensão e a consciência da face interior da instituição levam a um certo pessimismo imobilista. Para Saviani, elas teriam fornecido à intelectualidade um instrumento capaz de desmistificar a idéia de que a Educação (ou a Escola) encerraria um poder de intervenção nas tramas sociais, capaz de corrigir as

injustiças e obter equalização social. Tais teorias foram bem aceitas pelos cientistas sociais e economistas de esquerda, que passaram a demonstrar o fenômeno educativo a partir de seus condicionantes sociais. Por outro lado, Saviani chamou as teorias pedagógicas liberais e conservadoras de “não críticas”.

Nesse período, era comum o uso de uma literatura voltada ao tratamento dos distúrbios de aprendizagem, dentro do âmbito escolar. Patto, referindo-se à volta da prática de se tratar pela via da “medicalização” as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar, afirma que:

A partir do final dos anos setenta, vários indícios sugerem a volta desta linha de análise; a categoria profissional dos psicopedagogos, tradicionalmente muito orientada por estas concepções que se constituiu no País durante os anos sessenta, pari passu com a divulgação dessa abordagem teórica aos distúrbios de conduta e de personalidade, vem expandindo-se e organizando-se nos últimos anos (PATTO, 1990, p. 84).

Sem negar a existência desses quadros clínicos, procuro apenas lembrar que eles têm sido questionados em virtude de serem atribuídos a doenças fictícias que afetam crianças com dificuldades de aprendizagem, porque fogem à perspectiva de padrões ideais de educandos.

No plano político, o Brasil ficou livre da ditadura militar, ainda com eleições indiretas, a partir de 1985, com Tancredo Neves, que faleceu antes de tomar posse. Assumiu o vice-presidente José Sarney. Após a instalação de uma Assembléia Nacional Constituinte, em 1987, a Constituição Federal foi promulgada em 05.10.88, ainda sob o governo José Sarney.

Em dezembro do mesmo ano, o projeto de LDB já tramitava na Câmara Federal. A partir daí, sucederam-se no poder quatro presidentes eleitos pelo voto direto: Fernando Collor de Mello que, eleito em 1990, governou até 1992, quando foi cassado. Itamar Franco exerceu um mandato tampão de 1992 a 1994, tendo sido sucedido por Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 1995.

Desde o governo de Fernando Collor de Mello, o comprometimento e a adesão ao neoliberalismo já vinha crescendo. O governo FHC aprofundou essas ações em favor da abertura do País ao capital especulativo, através das

privatizações, que leiloaram a quase totalidade da infra-estrutura produtiva nacional, colocando-a nas mãos do capital internacional

No plano educacional, no início do governo FHC, após debates que se alastraram durante longos anos – novamente entre defensores da escola pública de um lado, e da escola privada de outro – , sancionou-se a LDB N° 9394/96. Essa Lei reorganizou o Ensino Básico, além de reordenar as esferas de competências para o atendimento educacional e de conter o objetivo de atacar e erradicar o analfabetismo, com vista a cumprir alguns artigos referentes à Educação, em que transparece esse objetivo através da atenção especial dada ao Ensino Fundamental, o que efetivamente ainda não se concretizou. A preocupação com o analfabetismo gerou uma série de medidas supletivas, de conteúdo paliativo, visando a contornar o problema da falta de escolaridade do brasileiro mais pobre.

Durante essa última década do século XX, alguns integrantes do pensamento educacional – ou mesmo parlamentares pertencentes a partidos políticos – desenvolveram propostas que manifestavam preocupações com a Educação: Guiomar Namó De Mello e Neidson Rodrigues são exemplos de atuação peemedebista na área educacional, por seu engajamento político na linha da social democracia, com viés à esquerda. Representando o pensamento do PDT, Darcy Ribeiro, que fora simpatizante das teses escolanovistas, tendo feito, no passado, duras críticas ao estado de calamidade em que se encontrava o ensino público no Brasil, acabou sendo o autor do anteprojeto que resultou na nova LDB de 1996. Esse substitutivo, por seu conteúdo “afinado” com interesses da educação privada, conseguiu desapontar antigos companheiros de luta pela destinação dos recursos públicos apenas à escola pública. Darcy Ribeiro havia idealizado os CIEPS (escolas de tempo integral, voltadas ao atendimento aos pobres) e Leonel Brizola, seu correligionário e defensor de teses socialistas, construiu-os, no Rio de Janeiro.

O Partido dos Trabalhadores (PT), enquanto oposição ao Governo F.H.C., no anseio de assumir o poder, vinha formulando propostas e programas de metas mais na linha de investimentos no social e na Educação, como plataforma eleitoral.

O lema “aprender a aprender” configura-se como um dos 4 pilares da Educação, presentes no relatório “Sobre a Educação no Século XXI”, relatado por Jacques Delors e publicado pela UNESCO. Esse relatório foi publicado no Brasil em 1998, com apresentação assinada por Paulo Renato Souza, Ministro da Educação

do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e contem um viés ideológico atrelado à pós-modernidade.

Segundo Bauman (1997), o mundo pós-moderno está-se preparando para a vida sob uma condição de incerteza que é permanente e irredutível. Ainda, acrescenta:

Neste mundo, os laços são dissimulados em encontros sucessivos, as identidades em máscaras sucessivamente usadas, a história da vida numa série de episódios cuja única consequência duradoura é a sua igualdade igualmente efêmera memória. Nada pode ser conhecido com segurança. Desse modo, há pouca coisa no mundo que se possa considerar sólida e digna de confiança, nada que lembre uma vigorosa tela em que se pudesse tecer o itinerário da vida de uma pessoa (BAUMAN, 1997, p. 36).

Sobre as implicações da pós-modernidade sobre o campo da educação e o fato de o lema “aprender a aprender”, ter sido apropriado pelo capitalismo, que se apresenta sob o manto da pós-modernidade, do neoliberalismo e da globalização, Duarte nos esclarece:

Ao contrário do que propugnam os defensores do “aprender a aprender”, ele não produz a autonomia intelectual e moral nem espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo. O aluno deve ser preparado para viver numa sociedade em permanente e cada vez mais rápida mudança. Os professores e pesquisadores devem estar preparados para o desemprego e as mudanças nas relações de mercado. As mudanças fazem parte do processo dinâmico da reprodução da sociedade capitalista (DUARTE, 2001, p.p. 156-157).

No plano da política nacional, FHC (PSDB), que fora reeleito para um segundo mandato que durou até 2001, entregou a faixa presidencial a Luiz Inácio Lula da Silva (PT) que assumiu o governo em 2002, prometendo uma gestão voltada aos pobres e aos desassistidos pela Escola. Com a conquista do poder, por parte de um político oriundo da classe trabalhadora, podemos dizer que, durante esses últimos 15 anos, politicamente, o país “se democratizou”. No poder, o Partido dos Trabalhadores deu continuidade ao FIES (programa destinado ao financiamento de

estudos em nível superior), ao FUNDEF (que se espera ser transformado em FUNDEB²¹) e conseguiu, sob grande resistência, implantar o PROUNI²² (um sistema de parceria que visa a garantir vagas aos pobres em determinados cursos, em grandes Universidades particulares). Reservar vagas (cotas) em Universidades Públicas para negros, indígenas e alunos oriundos de escolas públicas é também sua meta, enquanto, por outros caminhos, as elites não abrem mão de seu total monopólio. Entretanto, os investimentos em Educação básica continuam escassos e mal distribuídos. O FUNDEF encontra-se em permanente suspeição, devido a indícios de corrupção e não prestação de contas.

No plano educacional, o neoliberalismo – em ressonância com o capitalismo corporativo – favoreceu substancialmente o crescimento do ensino privado, em detrimento da escola pública, no contexto das incertezas do mundo contemporâneo. A esse quadro de fragmentação e incertezas, some-se a presença massificante e alienante da mídia, que se insere, por sua vez, no processo de globalização da informação.

O neoliberalismo é um desdobramento das idéias liberais e teve como um de seus formuladores os pensadores monetaristas Milton Friedman, dos Estados Unidos, e Friedrich August Von Hayek, da Grã Bretanha (economista e filósofo austríaco, falecido em 1992 e considerado por muitos como o mais importante dos pensadores neoliberais). Eles começaram a defender a idéia de que os governos já não podiam mais manter os pesados investimentos que haviam realizado após a II Guerra Mundial: agora, tinham déficits públicos, balanças comerciais negativas e inflação. Após a crise do petróleo de 1973, essas idéias ganharam respeito e densidade, sendo transplantadas para as nações periféricas das grandes potências mundiais.

A ofensiva selvagem do capital recriou o ideal do livre mercado, desenvolveu novas formas de exploração do trabalho humano e pôs em movimento um processo

²¹ FUNDEB - A Câmara dos Deputados aprovou em 24 de janeiro do ano corrente, em primeiro turno a criação do (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), que substituirá com mais recursos e maior abrangência, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental).

²² PROUNI - Programa Universidade para Todos Criado pelo Governo Federal em 2004, e institucionalizado pela Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005, possibilita o acesso de milhares de jovens de baixa renda à educação superior. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa.

de desregulamentação da vida social: um autêntico salve-se quem puder expresso no culto do individualismo e naquelas formas relativistas de pensar, que cultivam a fragmentação e a descrença nas possibilidades emancipatórias da razão.

O construtivismo, que desde a década de 80, já vinha sendo difundido e aplicado como corrente pedagógica ligada à maciça difusão da concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Jean Piaget, tornou-se um grande modismo, usado principalmente como alternativa ao método fônico de alfabetização, tido como ultrapassado. Entretanto, a abordagem construtivista foi implantada, na maioria das vezes, sem o devido preparo e fundamentação teórica, provocando distorções e prejuízos, principalmente à educação ofertada nas séries iniciais do Ensino Fundamental Público.

Recentemente, os teóricos da Educação nacional passaram a defender o ideário ligado ao sócio-interacionismo, acompanhando as novas tendências desencadeadas pelo trabalho de Vigotski, o qual desenvolveu estudos comprovando ser o homem produto da sua constituição genética e da interação social, revigorando o interacionismo (já defendido por Piaget), agora numa perspectiva histórica. A escola pública pouco se beneficiou destas novas abordagens, posto que tais inovações ficaram confinadas aos redutos acadêmicos e instituições privadas.

Uma pesquisa recente, batizada de Geres (Geração Escolar) e desenvolvida em conjunto por seis universidades (PUC-RIO, UFMG, Unicamp, UFBA, UEMS e UFJF) com 19.000 alunos do Rio, de Belo Horizonte, de Campinas, de Salvador e de Campo Grande, procurou identificar as causas do pífio desempenho no SAEB²³, o qual evidenciou, no exame, que apenas 4,8% dos alunos da quarta série do Ensino Fundamental tinham desempenho adequado.

Visando também à superação do vergonhoso estigma relativo à “baixa qualidade de ensino no Brasil”, segundo avaliação do “PISA”²⁴, aplicado internacionalmente, as autoridades responsáveis por políticas públicas para a

²³ SAEB – Exame do governo federal que avalia a educação no Brasil. Uma de suas vertentes passou a chamar-se Avaliação da Educação Básica (ANEB) que avalia as 3ª.s e 4ª. Séries do Ensino Fundamental e a 3ª. Série do Ensino Médio. O exame será realizado de 07 a 11 de novembro (MEC – INEP, 2006).

²⁴ PISA – Programa Internacional de Avaliação de alunos – coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em 2003, participaram do “PISA” 250 mil adolescentes com 15 anos de idade em 41 países. Em 2006, o Brasil participa pela terceira vez do programa, junto com mais cinco países latino-americanos: Argentina, Chile e Colômbia, além do Uruguai e do México.

Educação têm se empenhado em buscar, fora do Brasil, subsídios teóricos para superar os entraves da Educação brasileira. As idéias de filósofos, sociólogos, pedagogos e outros pensadores foram trazidas para fertilizar o pensamento e o trabalho pedagógico em escolas brasileiras. Porém, do ponto de vista de alguém, como eu, que ocupa a posição de Diretor de Escola da Rede Pública Estadual, pouco resultado se percebe nesta empreitada, visto que o investimento mal e equivocadamente aplicado na Educação Básica Pública permanece inalterado, talvez, de maneira proposital, para que a educação popular permaneça em situação precária.

Com o advento de vertentes teórico-pedagógicas diversificadas, existe uma tendência colada à complexidade da pós-modernidade, dando liberdade para que a disseminação do neoconstrutivismo, do neotecnicismo, do neo-escolanovismo cresçam. Que rumos tomarão as idéias e práticas pedagógicas?

Em meio ao estudo de tantas correntes de pensamento pedagógico que se sucedem em busca de uma Educação democrática e de qualidade, encontramos, em Saviani, uma definição da complexa formação de nosso profissional da Educação e das exigências paradoxais que lhe são impostas devido à incidência de orientações as mais diversas na escola pública no Brasil:

Nosso espremido professor é formado por um paradigma escolanovista (tendência humanista moderna), trabalha sob condições determinadas pela concepção humanista tradicional, e sofre, de um lado, os efeitos da burocracia oficial gerada pela concepção tecnicista e de outro, a ação das análises sócio-estruturais da educação, de tendência crítico-reprodutivistas (SAVIANI, in DUMERVAL, (Org.) "Filosofia da Ed. Brasileira" Ed. Civ. Brasileira, R. J. 1983, p. 43).

É essa escola pública que se apresenta como palco de minha pesquisa. É a mesma escola que sofreu todo esse processo de desqualificação e que pretende atender aos pobres e aos trabalhadores. Os alunos que a freqüentam o fazem na esperança de melhores dias. Freqüentam cursos noturnos, programas supletivos, currículos inadequados, cujas dificuldades são acrescidas do cansaço do trabalho diurno. Encontram-se em condições análogas às dos que ficaram fora da Escola ou

dela foram excluídos no passado, mas que, agora, tardiamente, tentam aproveitar uma enganosa oportunidade.

Paradoxalmente, a escola pública de quarenta ou cinquenta anos atrás era elitista, discriminadora e autoritária, porém, considerada de boa qualidade. A de hoje, é “universalizante”, includente, pressupostamente democrática e consensual, porém, de qualidade inferior. Onde está o erro? Muitos alunos, que hoje freqüentam a ensino público, fazem-no unicamente em função do certificado de conclusão do curso, ou em busca de convívio social, percebendo-a incapaz de levá-los ao patamar exigido para pertencer às classes dirigentes desse País, ou mesmo habilitá-los para o mercado de trabalho. Da mesma forma, os excluídos de outrora percebiam-na, naqueles tempos, inalcançável, destinada a mantê-los dela afastados, reproduzindo sua própria condição de marginalizados. Algo não mudou. Os contingentes populacionais que ficaram excluídos, naquela época, pertenciam principalmente a comunidades ou áreas afastadas rurais. Os que viviam nas cidades, em bairros periféricos, também sofriam exclusão: as escolas públicas eram centrais e destinadas às elites. Os pobres eram excluídos e, por alienação, auto-excluía-se – como ainda ocorre. Hoje, o ensino é obrigatório, presente até nas zonas rurais; entretanto, os trabalhadores e seus filhos migraram para as periferias das cidades. Diante do desemprego e da marginalidade – ambos associados a pouca importância que os menos favorecidos dão à Escola e que ela mesma se atribui – cria-se uma situação em que os jovens são seduzidos por toda sorte de estímulos que os desviam para a ociosidade, para as drogas e para o crime.

É necessário o desenvolvimento de uma consciência da historicidade humana, em que a percepção permitirá entender que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Essa visão indica a necessidade de se enxergar a Escola inserida no tempo e no espaço e conhecedora dos determinantes que elaboraram a sua história, além de ser capaz de projetar e construir andaimos seguros para o seu destino, desvencilhando-se da alienação por meio da práxis e do esclarecimento, uma vez que lhe cabe atender aos anseios de uma população que se percebe excluída de antemão.

Retomando o foco da presente pesquisa – as formas de organização grupal dos alunos da escola em que trabalho como diretor –, observo os adolescentes e jovens desenvolvendo, no seu cotidiano, estratégias de ajustamento social e

adaptação, para garantir sua sobrevivência, ao mesmo tempo em que promovem uma resistência diante das normas de convívio e do currículo da instituição, assim como em face das adversidades que encontram no seu cotidiano. Pressuponho que, ao se organizarem em grupos, desenvolvem uma espécie de contracultura, caracterizada por elementos da cultura juvenil, que, por sua vez, encontra-se permeada pelos ditames da indústria cultural. Nesse meio, encontram seu espaço de atuação, de convivência e de partilhamento de valores. Observo-os numa aparente resistência ao processo de engajamento aos valores calcificados e defendidos pela instituição escolar. Valores que não mais se colam, ou mesmo se aproximam dos seus. Essa lacuna deixa-os à deriva e ao sabor da alienação sócio-cultural.

Capítulo III

ESTUDO INTRODUTÓRIO SOBRE ALGUMAS DIMENSÕES TEÓRICAS: Caminhos possíveis para uma reflexão sobre a constituição de grupos na contemporaneidade.

Elaboro um estudo um pouco mais específico da realidade cotidiana da Escola pública, procurando direcionar meu interesse às relações de força e poder existentes entre a Escola, como instituição, e os adolescentes e jovens, espontaneamente organizados em grupos, os quais recebem para efeitos desta pesquisa, denominações como: “turma, galera, tribo, bando, gangue, quadrilha”. Categorias essas que receberão a atenção e o estudo em capítulos posteriores. Portanto, esta investigação tem o intuito de abrir o caminho para a percepção e o entendimento dos aspectos da subjetividade em que se encontram permeados por valores presentes na cultura contemporânea. Tais aspectos influem decisivamente no estabelecimento de novas formas de interação entre esses adolescentes e jovens, que freqüentam o entorno do ambiente escolar.

“E estas contraculturas que se encarnam nos bandos, mas também nas expressões musicais com fortes referências étnicas, tornam-se os pontos de apoio de uma população marginalizada, mas que guarda em si o desejo de entrar no mundo que a rejeitou. O que se observa em certos bairros de Nova York, de Londres e, numa proporção mais limitada, de Paris, não é diferente da ruptura que se reforça a cada ano que passa entre nações ricas e nações pobres.”
(Touraine, 1995, p. 341)

A análise que desenvolvi a esse respeito pretende identificar em que medida essas formas de agrupamentos juvenis buscam exercer algum tipo de liberdade de ação dentro e no entorno do espaço escolar. Procurei refletir sobre como é possível que a escola os acolha, sem que sejam considerados como inoportunos, ou mesmo hostis ao convívio democrático no entorno do espaço comunitário.

1.- A teoria dos “campos”, o exercício do “poder” e o conceito de “habitus”: subsídios ao estudo dos grupos inseridos no entorno da escola.

Para estudar as relações de poder é fundamental discutir conjuntamente onde tais relações são exercidas. Encaro as relações de poder como um exercício constante de luta em vários planos, no interior, dentro de um espaço compartilhado de atividades humanas comunitárias – seja em uma fábrica, um escritório, um presídio ou uma escola. A esse espaço (que poderá inclusive, na atualidade, abrigar processos tecnológicos virtuais sofisticados) de lutas em busca do controle – lutas ligadas às relações de poder – Bourdieu (1974) denomina “campo”. Essa definição parece mostrar uma relação estreita com o espaço de educação formal, no qual exercemos nosso trabalho, lidando com a socialização e a reelaboração do conhecimento junto aos alunos. As reflexões sobre o exercício do poder, elaboradas por Bourdieu, iniciam-se pelo estudo dos processos de estabelecimento das relações de poder tanto num contexto mais amplo (macro-campo), quanto num contexto mais restrito (micro-campo), ambos denominados de “campo”. O pensador nos remete à seguinte formulação:

Um campo é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional) global. Cada campo possui regras do jogo e desafios específicos, irreduzíveis às regras do jogo ou aos desafios dos outros campos. Um campo é um ‘sistema’ ou um ‘espaço’ estruturado de posições. Esse espaço é um espaço de lutas entre os diferentes agentes que ocupam as diversas posições. As lutas dão-se em torno da apropriação de um capital específico do campo (o monopólio do capital específico legítimo) e/ou da redefinição daquele capital. O capital é desigualmente distribuído dentro do campo e existem, portanto, dominantes e dominados. Em luta, uns contra os outros, os agentes de um campo têm pelo menos interesse em que o campo exista e, portanto, mantém uma ‘cumplicidade objetiva’ para além das lutas que os opõem. Logo, os interesses sociais são sempre específicos de cada campo e não se reduzem ao interesse de tipo econômico (BOURDIEU, 1974, p.20).

Nesse estudo, procuro entender tanto a escola como seu entorno, configurados como um micro-campo, o qual mantém alguma relação com o macro-campo – da política educacional, por exemplo.

Deduzo que o campo (escola) possa inclusive deteriorar-se em função das lutas latentes em seu bojo – lutas que visam a alcançar posições prevalentes nas decisões sobre a condução dos fatos, por parte de grupos ou indivíduos. Entretanto, existe um interesse e um compromisso subentendidos de que o campo não pode esfacelar-se, sob o risco de todos, indistintamente, perderem a possibilidade de dele fazer uso para a sua sobrevivência. Por isso, a escola mantém-se minimamente operante, apesar de sua função social muitas vezes contraditória, seja pelas dificuldades impostas pelo contexto macro econômico, social e político, seja devido ao reduzido esforço despendido por alguns de seus freqüentadores. Bourdieu nos esclarece também que:

Um campo possui uma autonomia relativa: as lutas que nele ocorrem têm uma lógica interna, mas o seu resultado nas lutas (econômicas, sociais, políticas...) externas ao campo pesa fortemente sobre a questão das relações de forças internas (LAHIRE, 2002, p. 48).

Portanto, fatores endógenos são determinantes para a constituição do poder dentro de um campo. Entretanto, fatores exógenos, oriundos de lutas travadas em outros campos, não podem ser ignorados: não raro apresentam-se como determinantes para desencadear novas relações de equilíbrio dentro de um determinado campo. Segundo Bourdieu:

Para executar estas estratégias, todo sujeito estabelece relações de poder, redes complexas que se vão articulando entre os sujeitos, através de dispositivos de poder, conjuntos estes heterogêneos que incluem discursos, instituições, instalações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, etc. (BOURDIEU, 1974, p. 21).

De acordo com Bourdieu, os campos podem abrigar um ou vários tipos de capitais²⁵, entre eles: o capital cultural que, pelo lado da Instituição, refere-se a conhecimentos, ciência, arte, religião, e outros, podendo apresentar-se incorporado a um estado objetivado ou institucionalizado. Já no aspecto individual, pode ser herdado do convívio familiar (herança cultural). O capital social, no caso da Instituição, é representado por sua inserção e relações com outras instâncias da sociedade civil; no plano individual, composto de recursos iniciais ou potenciais, ligados a uma rede de relações como, por exemplo, de pertença a um grupo. O capital simbólico, no plano institucional, consiste no reconhecimento da relevância de seus serviços; no plano individual, consiste no poder das palavras em incitar ações: quem possui capital simbólico gera estratégias que exercem um poder específico, denominado violência simbólica, capaz de impor significações. O capital econômico, no plano institucional, configura o acesso a móveis, imóveis, ativos financeiros, e outros; no plano individual, pode ser oriundo de herança familiar, ou fruto de esforço pessoal. Finalmente, o capital político, que proporciona a seus possuidores – tanto institucionais, quanto individuais – uma forma de gerenciamento e apropriação privada de bens e serviços públicos.

De acordo com os tipos de capital agregados pelo indivíduo, por circunstâncias e contingências, como num jogo de xadrez, percebo esses movimentos efetuando-se, ao longo do tempo e ao largo do espaço do campo escolar, evidenciando a trajetória social dos indivíduos. Esses vão recorrendo a estratégias, visando à manutenção ou à conservação, se próximos do poder; ou de subversão/transformação, como tentativa para assumi-lo ou desmontá-lo, quando afastados dele.

No caso da escola, que pertence ao campo de educação sistematizada, a maioria dos capitais elencados acima é prerrogativa do poder público centralizado. Tais prerrogativas mantêm o controle institucional da escola, ligado a esferas superiores da administração. O capital cultural é pré-determinado pelos aspectos - normativos e regulamentares, que estão embutidos nos quadros curriculares pré-

²⁵ Segundo a concepção de BOURDIEU, (1930-2002) no âmbito da *teoria do campo*, *capital* seria um acervo de disposições objetivadas ou ideológicas (aceitas ou a serem redefinidas), dispostas na estrutura do campo e, quem detêm seu domínio, detêm o exercício do poder ou posição de destaque em face da hegemonia sobre o campo ao qual o capital pertence. In “*A sociologia da Educação de PIERRE BOURDIEU*” NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio M.. in “*Revista Educação e Sociedade*”, Ano XXIII, nº 78, abril / 2002.

determinados e nas diretrizes curriculares - essas, atreladas aos paradigmas históricos institucionalizados pelas sucessivas políticas públicas para a Educação (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes para o Ensino Médio), deixando uma margem reduzida para a autonomia, através da inclusão de peculiaridades regionais. O capital econômico, representado pela infra-estrutura física da Unidade Escolar, assim como o fluxo dos recursos financeiros destinados à manutenção, conservação e melhoria das instalações, é de decisão exclusiva do poder central e sua vazão sob a forma de verbas, mantém a Unidade Escolar em processo constante de heteronomia.

Dentre os capitais, o capital social é o que mais pode e deve ser livremente desenvolvido pela Escola: pois o processo de socialização nele está incluso e configura-se como atribuição da entidade escolar. O capital político deve ser expandido pela Escola, dentro de suas limitações, posto que está irremediavelmente atrelado à política educacional – essa, colocada em ação pelo grupo que exerce jurisdição e poder sobre aquele espaço/tempo, dele dependendo as articulações dos outros capitais. O desenvolvimento do capital simbólico constitui tarefa necessária da Escola: desenvolve, nos alunos, autonomia e autodeterminação em relação ao domínio dos conhecimentos necessários à comunicação e à sobrevivência.

O aproveitamento do registro cultural do aluno deve ser obrigatoriamente considerado e trabalhado pela escola que, detentora de um capital cultural mais elaborado, deve promover a socialização dessa riqueza em favor do aumento do capital cultural individual e coletivo dos alunos.

Para esta pesquisa, as questões ligadas ao capital social apresentam maior interesse, considerando que são desenvolvidas dentro do campo da entidade escolar, permeando a construção de relações entre os indivíduos nas formas de aproximação e de composição dos grupos. A meu ver, os sujeitos podem desenvolver estratégias diversas de cooptação/convencimento, conforme o equilíbrio político no contexto escolar. Utilizam, para tanto, de estratégias como: aproximação natural, persuasão-sedução, comprometimento por cumplicidade, chantagens emocionais, ou até mesmo empregando um artifício mais arcaico – a força física. Observe-se que, para Bourdieu, “o capital é desigualmente distribuído dentro do campo e existem, portanto, dominantes e dominados” in (LAHIRE, 2002, p. 48).

LAHIRE, no artigo citado acima, trabalha com os conceitos criados por Pierre Bourdieu e, graças a sua releitura, fundamentei os conceitos utilizados neste trabalho.

As estratégias de aproximação, visando ao convencimento/cooptação, efetuam-se por meio de abordagem individual, em grupos pequenos ou grandes, o que me leva a perceber verdadeiros nichos de culturas peculiares entre os alunos, ou entre os agentes escolares, dentro do campo cultural escolar.

A partir daí, minhas reflexões se estendem à análise do conceito “habitus” e sua importância na constituição dos componentes representativos/simbólicos, incrustados na historicidade do campo, ligando esse conteúdo reflexivo ao arcabouço cultural do espaço escolar.

Para atuar e jogar o jogo habitual do e no campo escolar, por exemplo, é necessário que o candidato a isso apresente disposição e determinadas habilitações para incorporar as regras do jogo – regras historicamente instituídas pelos seus participantes, ao longo do tempo. A valorização do jogo é introjetada e incorporada ao sujeito, sendo permeada por uma cultura que se consolida na defesa incontestada da importância dos procedimentos e rituais inclusos no jogo, por uma aceitação tácita voluntária, ou compelida por coerção grupal.

Todo jogo implica em vencedores e vencidos, ou em um consenso entre as partes. Os sujeitos identificam-se com os interesses individuais ou comuns a um grupo e buscam idealizar ações para conseguir, através delas, garantir sua presença em posições estratégicas para usufruto do poder no seio desse grupo. Mais ainda: para obter sua inclusão, subversão ou conservação do espaço no campo, ou mesmo ter o ego tranqüilizado pelo sentimento de pertença e acolhimento. Segundo Bourdieu:

Campo e habitus são duas faces do mesmo processo, daí a correspondência que se pode observar empiricamente entre as posições e a tomada de posição. Esta harmonia preestabelecida entre habitus e campo somente se explica pelo ‘princípio da ação’, este reside na cumplicidade entre os estados do social, entre a história feita corpo e a história feita coisa, ou, mais precisamente, entre a história objetivada nas coisas, sob a forma de estruturas e mecanismos (os do espaço social e dos campos) e a história encarnada nos corpos sob a forma de habitus, cumplicidade que funda uma relação de participação quase mágica entre essas duas realizações da história (idem, 2001, p. 179).

O “habitus” representa o que o mundo social deixa em cada um de nós, na forma de propensões a agir e reagir de certa forma, de preferências e aversões, de modos de perceber, pensar e sentir o mundo e o cotidiano. O mundo social e o psíquico se auto-alimentam, em estreiteza e comunicação entre si, sem, contudo, necessitarem sobrepujar um ao outro. Do convívio harmonioso entre essas duas esferas da natureza humana, depende a evolução do indivíduo que se torna sujeito.

O sociólogo Norbert Elias chama de “segunda natureza” este enraizamento inexorável: um rescaldo constituído de impressões que ficaram dos fatos vivenciados, e que afloram do inconsciente, na medida em que a consciência esmorece o controle (papel do superego). Portanto, é possível também depreender que a subjetividade, em particular da criança e do adolescente, é capaz de acolher transformações sócio-culturais em sua dinâmica psíquica.

Nessas circunstâncias, suponhamos que um indivíduo tenha se tornado um traficante ou usuário de drogas: paulatinamente, suas inclinações e ações passarão a transparecer, através da “máscara social” (indicativa do “habitus”) de traficante ou consumidor, permitindo que seja identificado e possa se aproximar ou ser abordado por outros indivíduos (ou grupos) que compartilham signos de “habitus” semelhante. Rotineiramente, esses indivíduos já transitam por um ou mais grupos. Nessas circunstâncias, o indivíduo assumirá os riscos de ter a sua identidade social contaminada, podendo ser estigmatizado em decorrência de suas novas relações sociais. Esse exemplo é muito comum dentro do campo escolar.

Eu diria que campo, “habitus” e relações de poder, não necessariamente nessa ordem, complementam-se dentro de uma estrutura sócio-educacional constituída, por exemplo, como a Escola.

2. – A indisciplina como campo de força dos grupos.

Encontrei, no sociólogo Maffesoli, reflexões bastante apropriadas ao necessário entendimento da tendência contemporânea ao comunitarismo e ao nomadismo – hoje, fertilizados e contagiados pela chamada "cultura fragmentária, ditada pelo tribalismo contemporâneo"²⁶. Maffesoli dedica-se atualmente ao estudo dos processos de massificação cultural, que ainda trazem o apelo da racionalidade. A razão vista na perspectiva maniqueísta contrapõe a necessária coexistência da paixão. Enfim, encontro reflexões sobre a consciência que cimenta as ambiências comunitárias, conduzindo-as a formas espontâneas – de organização coletiva – nunca antes imaginadas, como as existentes na chamada contemporaneidade. Assim, ele nos fala:

Se quisermos compreender a experiência partilhada por pequenos grupos, devemos fazer um deslocamento do global para o local, tentando detectar, através de uma outra forma de análise, como a sociedade vive e se organiza também através dos reencontros, das experiências, das situações dentro dos diferentes grupos aos quais pertence cada indivíduo. Estes grupos se entrecruzam e constituem, ao mesmo tempo, uma massa indiferenciada, polarizada, muito diversificada, condicionando múltiplas atitudes tidas, muitas vezes, como irracionais, desordeiras, violentas (MAFFESOLI, 1998, p. 124).

Do exposto acima, para além da necessária reflexão, contemplando-se os planos macro e micro, depreende-se que o funcionamento dos grupos encontrar-se-ia protegido por um complexo, difuso e intrincado conjunto de regras que se desfazem a cada novo grupo, que preserva suas particularidades específicas, assegurando sua integração. O tribalismo, é sem dúvida, a forma mais importante de socialidade, sendo precedido pelas noções de comunidade emocional, sedimentada por solidariedade mecânica. Maffesoli nos esclarece a respeito da distinção entre indivíduo e pessoa, sustentando ser o comportamento do indivíduo pautado, de um lado, pela racionalidade instrumental; de outro, pelo afeto e pela paixão, abrindo espaço para o ser/estar-junto, como pessoas.

²⁶ Expressão utilizada pelo sociólogo francês Michel Maffesoli, por ocasião de uma entrevista concedida ao Jornal "O Estado de São Paulo", em 19/04/2004.

As instituições trazem dentro de si a ameaça de subversão levada a efeito por grupos, que atuam visando a desestabilizar o equilíbrio das relações de poder que o integram. Maffesoli nos ensina que as estratégias de resistência das pessoas dificilmente assumem a forma do confronto direto. Preferem formas dissimuladas de atuação, não dando tanta importância ao inimigo, mas ao laço social – tecido por suas ações, utilizando o recurso da máscara para fortalecer o laço comunitário. Visando a apreender o significado do pensamento exposto acima, recorro ao que Maffesoli nos diz:

Quanto mais se avança mascarado mais se fortalece o laço comunitário. Com efeito, trata-se de um processo circular: para se reconhecer é necessário o símbolo, isto é, a duplicidade, que engendra o reconhecimento. A meu ver, é assim que se pode explicar o desenvolvimento do simbolismo sob suas diversas modulações, tal como o podemos observar em nossos dias (idem, 1998, p. 135).

De um lado, observa-se, entre os agentes escolares, a predominância da solidariedade e fidelidade orgânicas entre os pares, e desses para com o Estado, herdada da modernidade, que são incorporadas ao “habitus” dos indivíduos racionais. De outro lado, há, entre os alunos, contrapondo-se e confrontando-se, uma solidariedade aparentemente descompromissada e com consciência coletiva mais afetual, expressa nos espaços do território abrangido pela escola. Os grupos assim formados, cuidam de deixar suas marcas nesses espaços para testemunhar sua existência, seu raio de ação e seus símbolos de coesão. As inscrições, pichações e depredações teriam o propósito de anunciar e delimitar, por meio de suas marcas, a identidade dos donos daquele território, como local de atuação e domínio. As inscrições, os entalhes, as comunicações e as pichações têm o objetivo de subverter a ordem do instituído, tal como Maffesoli observou:

Toda vez que os poderes instituídos neutralizam as diferenças, levando à submissão, à adaptação e deixam de considerar as forças coletivas dos diferentes grupos, há efeitos de ruptura que podem ocorrer tanto frontalmente (as fúrias urbanas, os arrombamentos), como através da violência banal, isto é, das resistências passivas que aparentemente se integram ao instituído, mas que, na realidade, se opõem a ele, subvertendo o poder silenciosamente.(idem, 1998, pp. 98-99 e 114)

A singularidade do território escolar está no fato de ser dinamizado pela luta entre diversos campos de forças, permeados por formas distintas de coerção e poder, no interior das quais, de um lado, há as imposições do dever-ser – impregnadas de valores e normas estabelecidas; de outro lado, a ânsia pelo querer-viver, configurada em dissidência, resistência e outros modos de subversão da ordem instituída, desencadeando um perene ciclo de instabilidades. Essa luta entre opostos (escola controladora de um lado, e configurações grupais de outro) seria talvez expressão de tensão entre a vontade de impor valores conservadores de um lado e, de outro, as manifestações da chamada cultura fragmentária inerente a esse dispositivo e disseminado tribalismo contemporâneo. Esse conflito poderia ser também indicativo da falta de diálogo e de compreensão entre os envolvidos.

Observo que o universo da cultura juvenil é receptivo a uma série espantosa de elementos e signos que a ela aderem, que concorrem e superam as tentativas de introjeção de valores de uma sociedade hipócrita, estratificada, calcificada, estática e, acima de tudo, decrépita. Concorre, para isso, a abertura natural da mente jovem para o novo, o inusitado, o fugaz, a moda, o consumo, a atuação e o querer ser – todos ingredientes da cultura de massa. As novidades são de tal vulto e tão díspares que suscitam, nos indivíduos adolescentes e jovens, uma espécie de reorganização e resignação perenes. Uma sociedade apegada a valores tradicionais, a estereótipos, em descompasso com a cultura global veiculada pela mídia – uma sociedade que se recusa a abrir os olhos e enxergar o poder, a mobilidade, a dinâmica dos fatos e o crescente distanciamento entre o que é instituído formalmente e a cultura fragmentária impregnante – está fadada a “perder o bonde da história”, visto que tenta administrar uma realidade atropelada pelos acontecimentos.

Acrescente-se a essa leitura – leitura relativa às tendências culturais e de formação de grupos no mundo contemporâneo – a seguinte visão da conjuntura escolar: no vazio, traduzido por uma espécie de falta de atitudes sintonizadas com a cultura juvenil, vejo crescer a possibilidade de o poder ser paulatinamente assumido por grupos paralelos, que podem, na permanência do descompasso, descaracterizar o campo escolar, inviabilizando-o. É o caso de escolas dominadas por grupos de traficantes, que impõem regras e dispõem sobre o seu modo de funcionamento. Isso

ocorre, em virtude das tentativas desarticuladas e frustradas de controle de algo sobre o qual já não existe mais controle efetivo: a atual conjuntura da escola já não consegue cumprir a missão histórica de proceder à formação do aluno. Mais ainda: em virtude do fenômeno “tribalismo”, que pode ser a manifestação de uma tentativa de aglutinar o tecido social já esgarçado pela cultura fragmentária, mas que parece estar sendo aguçado pela tentativa de controle disciplinar do campo, ora estruturado como Escola.

Será que a indisciplina, entendida como resistência, faz parte da própria estratégia de poder e é gerada pelos mesmos mecanismos que originaram o seu controle? Seria ela o seu duplo? Nesse sentido, Guimarães (1996), em seu artigo “Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola”, aproximando suas reflexões e sua visão à linha de pensamento de Maffesoli, sobre as estratégias de resistência, afirma o seguinte:

Essa atitude astuciosa, de modo passivo, perverso, duplo, move o social que resiste aos massacres dos valores oficiais, e os indivíduos, aparentemente integrados a esses valores preservam um tanto para si, sobrevivendo às imposições e normas (GUIMARÃES, 1996, p. 76).

Observa-se a presença marcante da individualidade, solapando o social institucionalizado, marcando sorrateiramente sua presença perturbadora frente ao racional burocrático.

Hoje, considero a Escola como receptora e irradiadora de determinantes, situados nas esferas do espectro econômico, cultural e social sem, contudo, deixar de considerá-la também capaz de formular sua própria cultura em resposta a esses condicionantes. Talvez nesse jogo, estejam contidos ingredientes que induzem os laços invisíveis – tanto os de trabalho e atribuições, quanto os de instintos e afetos.

Bauman (1997), ao tecer considerações sobre esse tema, o faz também se rendendo à linha de pensamento de Maffesoli, expressando uma visão de perfil mais sócio/ontológica, retrocedendo a épocas mais arcaicas, sem abdicar da percepção das formas de socialidade mais evoluídas. A esse respeito, afirma:

Talvez nós vivamos em uma era pós-moderna, talvez não. Mas de fato vivemos em uma era de tribos e tribalismo. É o tribalismo, miraculosamente renascido, que injeta espírito e vitalidade no louvor da comunidade, na aclamação de fazer parte, na apaixonada busca da tradição. Neste sentido, pelo menos, o longo desvio da modernidade levou-nos aonde nossos antepassados outrora principiaram. Ou assim, talvez, pareça (BAUMAN, 1997, p.101).

Bauman enxerga as comunidades tribais contemporâneas como expressão das manifestações da cultura global (pressupostamente pós-modernidade), onde as relações instituídas pelas forças do mercado e seus agentes impelem os indivíduos ou comunidades – dela excluídos ou por ela pressionados – a construir novas estratégias de organização e sustentação, muitas vezes, retomando formas de enraizamento do passado. Ao mesmo tempo, o autor não crê que o comunitarismo, assim constituído, seja a saída para concretizar o bem-estar que a modernidade sempre prometeu e segue adiando.

Segundo Maffesoli, na modernidade dentro do todo social, os indivíduos se comprometiam com funções no seio do que chamamos de grupos contratuais, regidos pela solidariedade orgânica. Dentro da sociedade pós-moderna, num amplo leque de articulações, as organizações político-econômicas já não possuem as mesmas características. Mesmo estando as pessoas unidas por um objetivo instrumental comum, não conferem sustentação às relações afetuais, pois as funções transformaram-se em papéis que se prestam a atuações específicas e pontuais na dinâmica dos negócios. A solidariedade orgânica, baseada nos papéis, mantém-se enquanto encontra razão instrumental para satisfazê-la. Para amenizar o cotidiano que remete à individualidade e ao aniquilamento, os indivíduos buscam aconchego e existência em tribos afetuais, migrando ou evoluindo de umas para outras, no que entendemos por nomadismo social. Essa solidariedade mecânica se expressa de mil maneiras, por meio de inúmeros exemplos de tribos que coabitam o nosso cotidiano. Além disso, podemos notar que esses exemplos já não nos causam estranhamento, posto que já fazem parte da paisagem urbana, conforme bem salienta Maffesoli:

A eflorescência e a efervescência do neo-tribalismo que, sob as mais diversas formas, recusa reconhecer-se em qualquer

projeto político, não se inscreve em nenhuma finalidade específica e tem como única razão de ser a preocupação com um presente vivido coletivamente(MAFFESOLI,1998, p. 105).

No entorno da escola, é facilmente visível a presença de grupos diversos: são pagodeiros, darks, metaleiros, punks, funkeiros, hip-hoppers, patricinhas, traficantes, usuários, skatistas, boys, anarquistas, e demais – todos reunidos em torno de seu “habitus”, abrindo espaço para o afeto e para a paixão, exercendo seu direito à proximidade, à afetividade e ao sentimento de pertença. Nesse sentido, é preciso observar que as preocupações com os rumos da política, com as oscilações das bolsas ou com os conflitos religiosos não fazem parte dos interesses desses grupos juvenis e, sim, o momento, o prazer de estar e viver juntos.

A confiança que se estabelece entre os membros dos grupos se exprime através de rituais, de signos de reconhecimento específicos, que não têm outro fim senão o de fortalecer os integrantes, de modo a permitir resistir às tentativas de uniformização. A resistência, portanto, é mais ardilosa do que ofensiva. Fazem parte do vigor e da vitalidade da escola o desequilíbrio e a ebulição provocados por diversas comunidades tribais: tais ingredientes movem o cotidiano em busca das transformações sócio/culturais.

3. - Estudos etnográficos sobre as relações de interação e poder entre grupos estabelecidos e grupos marginalizados:

Para iluminar um pouco mais minha investigação, encontrei nos sociólogos Elias & Scotson (2000) contribuições de capital importância. Os referidos pesquisadores, desejando fazer uma investigação sobre a delinquência num dado micro-contexto, acabaram construindo toda uma conceituação sociológica a respeito das representações e estratégias de exclusão, elaboradas por um grupo contra outro. A interpretação de tal conceituação permite pensar a propósito de contextos maiores e mais complexos. Os estudos dos sociólogos trazem explicações sobre as relações de dominância entre “estabelecidos e estranhos” e têm sido considerados uma reflexão sociológica ambiciosa que revolucionou os rumos da teoria social contemporânea.

A obra “Os estabelecidos e os Outsiders” trata de um estudo sobre uma comunidade “situada nos arredores de Londres chamada Winston Parva”. Nesse estudo, Elias & Scotson construíram o que seria uma de suas oposições conceituais mais interessantes: os “estabelecidos” (detentores do poder ou hegemonia) e os “outsiders” (marginalizados, estranhos). Sociologicamente falando, os autores detectaram uma diferença acentuada na coesão dos dois grupos: um era estreitamente integrado (os “estabelecidos”); o outro (os “outsiders”) apresentava um nível de coesão muito incipiente.

Chamou minha atenção a metodologia de cunho etnográfico desenvolvida pelos pesquisadores: eles procuraram confrontar duas realidades de uma mesma pequena localidade – os antigos moradores e os novos. Os pesquisadores perceberam que os antigos se ancoravam no simples fato de estar há mais tempo ali estabelecidos, para estigmatizar os novos.

Essa abordagem foi pensada, neste trabalho, como uma tentativa de interpretação a partir do pensamento desses autores, que pudesse se articular com as teses de Maffesoli sobre as configurações grupais inseridas no campo institucional chamado Escola.

Para entendermos o pensamento de Norbert Elias, é fundamental a compreensão do conceito de configuração, que significa a rede de

interdependências formadas pelos indivíduos. Essas configurações podem ser internas ou externas a um determinado grupo, como consequência inesperada de inúmeras possibilidades de interações sociais vividas pelo indivíduo ou pelo grupo. O poder está situado sempre como elemento fundamental de qualquer configuração. Tal interpretação pode ser melhor compreendida pelo exemplo dado pelos autores:

O grupo de antigos residentes, famílias cujos membros se conheciam havia mais de uma geração, estabeleceu para si um estilo de vida comum e um conjunto de normas. Eles observavam certos padrões e se orgulhavam disso. Por conseguinte, o afluxo de recém-chegados a seu bairro era sentido como uma ameaça a seu estilo de vida já estabelecido, embora os recém-chegados fossem seus compatriotas. Para o grupo nuclear da parte antiga de Winston Parva, o sentimento e status de cada um e da inclusão na coletividade estava ligado à vida e às tradições comunitárias. Para preservar o que julgavam ter alto valor, eles cerravam fileiras contra os recém-chegados, com isso protegendo sua identidade grupal e afirmando sua superioridade(ELIAS & SCOTSON, 2000, p.25).

Ao refletir sobre o ambiente escolar, inspirado por essas leituras, observo, da mesma forma, embates silenciosos entre: o(s) grupo(s) de alunos mais antigos e os novatos. Os primeiros, encontrando-se mais adaptados e melhor estabelecidos de maneira relativamente segura no ambiente escolar, impõem melhor determinadas atitudes de submissão aos outros. Esses são compostos por alunos que coabitam transitoriamente aquele espaço ou são novos. A imposição se dá pelos mais adaptados “saqueando” lanches e objetos, ou forçando o pagamento do mesmo. Outro exemplo transparece quando, de um lado, observo a existência de grupos firmemente estabelecidos de professores ou funcionários mais antigos, que detêm as práticas e os capitais necessários ao exercício do poder dentro do campo escolar; de outro, indivíduos e ou grupos de outros profissionais mais novos, que sofrem as agruras inerentes à condição de iniciantes, estranhos ou transitórios, à semelhança do que foi observado pelos sociólogos Elias e Scotson. Eles acrescentam o seguinte a respeito dessa diferença de poder entre os grupos:

Procuramos descobrir as razões por que alguns grupos de Winston Parva tinham mais poder do que outros e o que descobrimos contribuiu um pouco para explicar diferenças.

Num plano mais amplo, a pesquisa lançou luz sobre os méritos e limitações dos estudos micro-sociológicos intensivos. Enquanto a realizávamos, nós mesmos nos surpreendemos ao ver com que freqüência as figurações e regularidades que desvendávamos no microcosmo de Winston Parva sugeriam hipóteses que poderiam servir de guia até mesmo para levantamentos macro-sociológicos, grosso modo, a pesquisa indicou que os problemas em pequena escala de desenvolvimento de uma comunidade e os problemas em larga escala do desenvolvimento de um país são inseparáveis. Não faz muito sentido estudar fenômenos comunitários como se eles ocorressem num vazio sociológico (idem, 2000, p.16). (o grifo é meu)

Percebemos que os diversos grupos que habitam a Escola e (ou) suas proximidades, por suas representações, ações e reações, mantêm os padrões de regularidade em estreita semelhança com os grupos estudados pelos pesquisadores; logo, passíveis de interpretação sociológica.

A despeito das diferenças quanto a contexto sócio-econômico-cultural, condições geográficas, segmentos de atividades, e outros, encontro similaridade entre a vida em uma comunidade européia, pesquisada pelos sociólogos, e a complexidade cotidiana de uma escola da área central de uma cidade pequena do interior do Estado de São Paulo. Aproveitando esse esclarecimento, faço a seguinte observação: no Brasil, temos notícias de pesquisas e estudos relacionados a grupos, agrupamentos – pesquisas sempre voltadas ao ambiente urbano, mais propriamente dos grandes centros, e muito pouco sobre o cotidiano em comunidades do interior. A ambiência comunitária reflete, a meu ver em escala menor, os mesmos padrões de sociabilidade, incorporados no contexto mais amplo das grandes metrópoles.

Os pesquisadores – ao discorrerem sobre práticas e estratégias de exclusão e marginalização perpetradas por grupos articulados sobre outros indivíduos ou grupos fragilizados, beneficiando-se de aspectos ligados à indução e à deterioração da auto-imagem dos demais – levam-me a concordar com o que sustentam os autores:

Afixar o rótulo de ‘valor humano inferior’ a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na auto-

imagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo (idem, 2000, p.24).

Entre as tribos que se aproximam de nossa escola, vemos integrantes que, por serem menores de idade e amparados pelo “E. C. A”.²⁷, ou por se sentirem amparados pelo direito constitucional de ir e vir sem ser molestados, zombam e ofendem os policiais. Os policiais, por seu lado, representam a lei. Uma lei que é encarada pelos integrantes de gangues como extremamente parcial, ignóbil, visto que, para aqueles, os policiais e a justiça em geral protegem ou fazem vistas grossas aos atos dos “filhinhos de papai” e, ao mesmo tempo, sempre suspeitam, “dão batidas” neles – os mais pobres. Encontramos, no seio e no entorno do ambiente escolar, determinadas configurações grupais, que se auto-intitulam, respectivamente, fora de controle – tanto do regimento escolar, quanto da lei civil. Essa é uma prática freqüente em algumas configurações grupais formadas por alunos, cujos integrantes buscam ignorar e burlar as regras e procedimentos regimentais, mesmo as que foram estabelecidas como normas, por seus próprios representantes. Há o exemplo de uma galera, que procura sistematicamente retirar-se da Escola antes do fim do período letivo, usando os muros para ultrapassar os limites do campo onde pressupostamente se sentiam oprimidos pelas regras da Instituição.

Os referidos pesquisadores sustentam que os grupos dominantes, por se sentirem acima dos regulamentos, atribuem a si mesmos, como à coletividade, e correspondentemente àqueles que os integram (como as famílias e os indivíduos) um carisma grupal característico e uma relevância por vezes exacerbada, com o intuito de tirar proveito dessa pseudo-superioridade. Sobre esse assunto, os pesquisadores assim se manifestam:

Todos os que ‘estão inseridos’ neles participam do carisma, porém esta inserção tem um preço a pagar: A participação na superioridade de um grupo e em seu carisma grupal singular é, por assim dizer, a recompensa pela submissão às normas específicas do grupo. O sacrifício da satisfação pessoal decorrente da submissão às normas grupais é

²⁷ Estatuto da Criança e do Adolescente – (E.C.A.) Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

compensado pela satisfação que cada um extrai da participação do carisma do grupo (idem, 2000, p.26).

Outro dado interessante é que os autores afirmam, por assim dizer, que, em todas as sociedades humanas, a maioria das pessoas dispõe de uma gama de termos que estigmatizam as pessoas de outros grupos. Seu poder de ferir o outro depende da consciência que tenham, usuários e destinatários, de que a humilhação almejada tem o aval de um “poderoso” grupo “estabelecido”. Em relação a esse grupo estabelecido, o dos destinatários é um grupo “outsider”, com menos poder. Tais estratégias implicam num jogo sutil de diferenciação e exacerbação dos valores incorporados pelos grupos. Não por coincidência, uma prática perversa muito conhecida é utilizada para imprimir derrota ao outro ou aos outros, como se depreende da seguinte afirmação dos autores:

Uma das formas de estigmatização se dá através da ‘fofoca’ em especial, as informações mais ou menos depreciativas sobre terceiros, transmitidas por duas ou mais pessoas umas às outras. Estruturalmente, porém, a fofoca depreciativa [blame gossip] é inseparável da elogiosa [cede gossip], que costuma restringir-se ao próprio indivíduo ou aos grupos com que ele se identifica (idem, 2000, pág. 121).

No entanto, é muito corriqueira a possibilidade de os grupos de “outsiders” passarem a retaliar o grupo “estabelecido”, recorrendo a termos estigmatizantes equivalentes, como se observa, por exemplo, quando um aluno, como resposta ao tratamento depreciativo, ou de conteúdo autoritário a que é submetido por parte do(s) agente(s) escolar(es), dá como resposta: – “(...) é “você!” – para revidar a estigmatização elaborada por aquele(s).

Toda atitude semelhante é indicativa de um desequilíbrio de poder dentro de um micro-campo entendido como sala de aula, ou de outro ambiente qualquer do espaço escolar. Tal procedimento é reforçado, principalmente quando o respondente sentir-se sustentado pelo grupo, encontrando eco em sua atitude de enfrentamento. A relação professor/aluno/funcionário poderá evoluir para um tratamento passional e assumir uma configuração do tipo da relatada pelos autores:

Quando os diferenciais de poder são muito grandes, as tensões e conflitos de grupo inerentes a essa forma de relação podem manter-se latentes, ou aparecer abertamente sob a forma de conflitos contínuos (o que costuma acontecer quando a relação de poder se altera em favor dos "outsiders"). Quando os termos dos "outsiders" começam a ser insultuosos, é sinal de que a relação de forças está mudando (idem, 2000, p.27).

Elias & Scotson identificam os sintomas de inferioridade, que os grupos estabelecidos "poderosos" mais tendem a identificar nos grupos "outsiders", que servem em contrapartida a seus membros, como justificativa de seu *status* elevado e prova de seu valor superior, onde:

... as redes de 'solidariedade fechada' formam-se não apenas como um modo de exercitar a fidelidade entre seus membros; posto que, elas têm um sentido mais complexo: visam à existência e projeção pública do próprio grupo diante da ameaça de perda de referentes que dão sentido à própria construção da identidade de seus participantes. (DIÓGENES, 1998, p. 175).

As condições de baixa auto-estima costumam ser geradas nos membros (do grupo) considerados inferiores – em termos de sua relação de forças – pelas próprias condições de "outsiders" e pela humilhação e opressão a que os primeiros são submetidos.

Curiosamente, os autores admitem que o processo de inferiorização parte muito mais das inconsistências e frustrações dos emitentes do que de suas vítimas e tem um componente sádico – com alta capacidade de machucar – reforçado pela concordância silenciosa por parte dos "outsiders", os quais, mesmo sem o desejar, contribuem para viabilizar a depreciação do grupo a que pertencem.

É possível ainda identificar, na construção teórica desses autores, toda uma explicação sobre o fator violência em suas múltiplas manifestações e o fator marginalidade (não integração), na vida comunitária dos micro-grupos como forma de resposta ou de dominação:

Enquanto os quadros sociais são relativamente fracos, seu 'preconceito' contra os estabelecidos não tem contundência,

eles não conseguem traduzi-lo em atos de discriminação. Os grupos excluídos e agredidos em sua auto-estima particularmente entre os jovens, reagem com a delinqüência, vandalismo ou outras transgressões da ordem estabelecida. Esses, às vezes, são os únicos meios de que dispõem para conseguir alguma coisa dos grupos estabelecidos(ELIAS & SCOTSON, 2000, p.175).

Exemplificando: os jovens dos “bairros nobres” da cidade, como não são suspeitos da condição de marginalidade, passam a ser ridicularizados nos discursos das gangues, sob os rótulos de “otários”, “gado”, “playboy”, e são o alvo preferido de roubo pelos jovens participantes das gangues da periferia.

Os episódios de agressões a alunos e funcionários, ou de depredações da própria estrutura física do prédio, certamente constituem formas violentas de dar uma resposta à discriminação, à maneira preconceituosa como são tratados, ou até mesmo uma forma de marcar presença ou atemorizar. O poder que revoluciona, dessa forma, é exercido por outros instrumentos e ações que enviam uma mensagem de revolta ou de socorro.

O racismo, a discriminação, a negligência e a diferenciação são ingredientes de um mesmo processo alienante de marginalidade e exclusão, sendo a intolerância ao diferente uma das faces do processo que dá origem à violência. De outro lado, pode surgir um outro tipo de conduta: os diferentes, isoladamente ou em grupo, no interior do qual se identificam na diferença, respondem com agressão àqueles que os discriminam. Pode-se claramente perceber o conteúdo traumático e frio – conteúdo inserido nas relações institucionais regulamentares, que deixam antever uma relação formal e orgânica, carregada de rigidez – quando não, de desamor e estranhamento. São regras explícitas coercitivas, com validade para o social institucionalizado no cotidiano da Escola, que se encontram, entretanto, à margem do pensamento e dos valores juvenis.

Os grupos que se organizam a partir do interior escolar, com conexões com outros grupos fora dela, fazem-no em torno de lideranças fixas ou alternadas. O estudante, seja ele novato ou marginalizado, encontra dentro do ambiente escolar uma série de situações que o colocam à prova, em relação à sua aceitação ou não no próprio ambiente. São regras peculiares aos grupos lá inseridos – grupos que se

diferenciam de acordo com interesses específicos de cada um – com os quais o sujeito poderá identificar-se ou não, aderir ou não, submeter-se ou não.

É preciso ponderar que, muitas vezes, o abandono da Escola deve-se ao fato de os sujeitos, antes de estarem batendo a cabeça nos muros da sociedade, fizeram-no contra os muros da escola, sem encontrar respaldo nela (ou mesmo formas de compensação), principalmente se considerarmos as privações econômicas ou de natureza sócio/afetivas pelas quais passaram.

Se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é, sobretudo, um fenômeno cultural e social, um fenômeno da civilização. Trata-se de um processo histórico, através do qual uma cultura, por meio de um discurso de verdade cria interdição e a rejeita... O sistema de desigualdade se assenta, paradoxalmente, no caráter essencial da igualdade; o sistema de exclusão se assenta no caráter essencial da diferença. O grau máximo da exclusão é o extermínio; o grau extremo da desigualdade é a escravidão (ABRAMOVAY, 2002, p.19).

Os excluídos e sem perspectiva de serem incorporados ao convívio social instituído não têm motivo nem fundamento para desenvolver qualquer solidariedade para com a sociedade como um todo. Já os grupos incluídos procuram se defender da ameaça representada por aqueles que não lhes são solidários. Nessas condições, incluídos e excluídos apresentam um grau elevado de intolerância mútua, que estabelece um abismo entre ambos, obliterando o afloramento de sentimentos de afinidade, compartilhamento e pertencimento social. Além disso, as condições de vida em ambientes de exclusão social produzem, muitas vezes, a supressão desses sentimentos, o que limita ou impede quaisquer manifestações de percepções claras sobre a sociedade mais ampla, repercutindo em atitude de desapego e desconsideração em relação à totalidade do contexto da própria vida.

4. - O cotidiano, a mídia e o fator violência, emergentes na atuação das configurações tribais: uma abordagem à luz da psicanálise da cultura.

Os filósofos Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, em 1947, quando da publicação do livro “A Dialética do Esclarecimento”, já expressavam nele, como numa ficção, um mundo administrado em face do domínio inequívoco do “capitalismo cultural”, através de sua face operativa denominada por eles como “indústria cultural”. A expressão “indústria cultural” apareceu em seus escritos, para substituir a expressão “cultura de massa”, visando a desconectar o possível entendimento de que a cultura pudesse surgir espontaneamente das massas. Para os autores, ao contrário, a “indústria cultural” teria objetivo de engendrar a adaptação de seus produtos às massas e, ao mesmo tempo, induzir e criar nelas a necessidade de consumi-los. Os referidos autores afirmam o seguinte a esse respeito:

A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los abertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho (HORKHEIMER/ADORNO, 1985, p. 119).

Impõe-se não ignorar o contexto mundial que sobrepõe elementos dessa cultura oriunda da modernidade, eivada de princípios originados no capitalismo, que passa a ser sustentado ideologicamente pelo liberalismo. Posteriormente, transfiguraram-se no neoliberalismo, disseminado pela globalização econômica.

O filósofo Giles Deleuze, ao refletir sobre as mudanças e transfigurações assumidas pelo capitalismo para dissimular seu poder crescente, adaptando suas estratégias de opressão sobre os segmentos da sociedade em geral no transcorrer do tempo e das mudanças trazidas por ele, sustenta que:

...as sociedades disciplinares tinham por pólos a assinatura, indicadora da pessoa, e o número de matrícula, que designa sua posição no corpo social. O poder disciplinar é, a um só

tempo, massificante e individuante, isto é, constitui num corpo único aqueles sobre os quais se exerce e molda a individualidade de cada membro do corpo.

Nas sociedades de controle, ao contrário, o essencial não é mais uma assinatura e nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma senha, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por palavras de ordem (tanto do ponto de vista da integração quanto da resistência). A linguagem numérica do controle é feita de cifras, que marcam o acesso à informação, ou a rejeição (DELEUZE, 1992, p. 223).

Tanto as sociedades disciplinares quanto as sociedades de controle, em seus estágios de desenvolvimento e envolvimento da totalidade, desenvolveram e desenvolvem mecanismos de exclusão e inclusão dos indivíduos, transformando os excluídos em párias e os incluídos em cidadãos.

O poder do *marketing*, da persuasão e inculcação da mídia – essa, conhecedora do grande potencial de mercado constituído pelos trabalhadores e os empregados, os lavradores e os pequenos burgueses – faz com que a produção capitalista os mantenha tão bem amarrados em corpo e alma, que eles aderem sem resistência ao que lhes é oferecido. É interessante observar que os cooptados levam muito mais a sério do que os cooptadores os padrões de moral e de valores que deles recebem. Paradoxalmente, da mesma forma, os explorados valorizam o sucesso alcançado por seus algozes. O poder da “indústria cultural” provém de sua identificação com a necessidade produzida. Os explorados não conseguem se desvencilhar de sua impotência e os detentores dos capitais atrelados à “indústria cultural” não se constroem em exercer seu controle onipotente. Por isso, esse processo de alienação é tão perverso e, com ele, a mídia colabora, colocando à disposição seus aparatos tecnológicos. Para tanto, Costa (1995) nos induz a refletir:

Na ideologia do bem-estar, o que conta não é a virtude, é o sucesso. A distância ética entre os dois é enorme. O sucesso é indiferente à virtude. Seu parâmetro é a visibilidade, donde a simbiose com a publicidade. O sucesso só é sucesso se é notícia, e a notícia só é notícia se é vendável. Na mídia, pessoas, coisas ou eventos recebem o mesmo tratamento (COSTA, 1995, p.45).

Como se configura o sucesso? Como se alcança o sucesso? Nestes tempos cercados pelos ditames da mídia, que veicula a publicidade e a notícia, percebo que

a inversão de valores tem levado os indivíduos a buscá-lo. Predominantemente pelos caminhos da exposição de sua figura e menos pelos atributos gerados em decorrência da competência e do empenho no compromisso com ideais de transparência na conduta – essa, baseada na honestidade, no respeito, no compromisso e na generosidade para com os seus semelhantes.

O padrão visual veiculado pelas redes de comunicação e informação, centrado nas imagens cinéticas, não impõe só um modelo estético e sinalizador de um “status” social almejado; impõe um modelo de cidadania. Quem não o ostenta é imediatamente jogado para o campo dos desqualificados (cidadãos de segunda classe) do convívio social, sob suspeita de marginalidade ou delinqüência, ou simplesmente pela demonstração da incapacidade de consumo. Infelizmente, o mundo trata melhor quem se veste bem: quem consome mais.

Esses valores, desenvolvidos intermitentemente pela “indústria cultural”, transformam-se em símbolos de sucesso, projeção social e prazer, mesmo quando efêmeros, sendo aceitos tacitamente pelos indivíduos susceptíveis a eles. Segundo Herrmann:

As estratégias de marketing usam e abusam do irreal transfigurado em real por meio de imagens de uma forma até cínica – e reagimos de acordo, ou seja, compramo-las. As chamadas patologias de identidade tomam o lugar de primazia, antes ocupado pelos distúrbios ligados à repressão pulsional. O novo paciente do psicanalista é, hoje, antes de tudo, um ser em confusão. A ele é exigido ser autônomo e potente, e, simultaneamente, que se entregue plenamente aos sistemas integrados de organização do capital, dos mercados encarnados pelas cadeias de produção em massa, pelos sistemas de marcas e patentes que lhe penetram o âmago do ser pensante (HERRMANN, 1997, p. 321).

Maffesoli, por outro lado, fazendo referência ao poder dos veículos de comunicação e informação, considerando-os meios de aproximação entre os indivíduos que se sentem oprimidos pelas condições massificantes da vida cotidiana contemporânea, afirma que essas mesmas mídias, na atualidade, também possibilitam o surgimento de grupos proximais e afetuais que delas fazem uso, resultando em neoconfigurações grupais de todos os matizes. No entendimento

desse sociólogo, a sensação de estar junto, de estar próximo, de interagir, de ter o espelho de si, entre outras condições de aconchego humano, faz parte da consciência de existir, de ser reconhecido e reconhecer-se como ser humano. Propicia a gratificação pessoal, garantindo a auto-estima, ou melhor, o retorno do investimento para o fortalecimento narcíseo, o que ameniza (ou aliena) as agruras do viver cotidiano, mesmo sob o domínio da influência da mídia, que tende a globalizar e homogeneizar a cultura.

Percebo que, através da mídia, os sons e as imagens do universo global desfilam acelerados e banalizados em nossa frente, provocando uma predisposição e uma aderência involuntária aos ideários implícitos nos comentários formadores da nossa consciência amorfa coletiva. Penso estarmos sendo induzidos a um aceite irrefletido, a uma dinâmica receptiva, que resulta na improdutividade, gerada pela impossibilidade de reflexão sobre as novas demandas fragmentárias que se impõem aceleradamente. Amaral (2003) ainda, na mesma linha de Herrmann, discorre sobre a situação paradoxal em que se encontra o sujeito contemporâneo, que se submete aos apelos da "indústria cultural". Relembra-nos das contribuições do filósofo Theodor Adorno, dizendo que esse autor:

...assinala o grande paradoxo imposto ao indivíduo pelo superego, na atualidade: se de um lado, exige-se dele que se submeta aos ditames da sociedade, nela se diluindo, de outro, se lhe impõe que se transforme em espelho dessa sociedade, embora convertido na aparência dominante de ter personalidade" (AMARAL, 2003, p.199).

Não apenas a mídia, também os intelectuais a serviço da hegemonia, ambos parecem ter sua ação efetivada a partir de posições de poder, em campos institucionais públicos ou privados. Desse modo, processa-se o estabelecimento da hegemonia segundo o paradigma neoliberal que, por sua vez, tem produzido a desqualificação dos valores culturais mais caros à identidade do indivíduo, do povo e da nação.

Sobre o papel alienante da mídia, como transmissora, receptora, construtora e desconstrutora desses processos de constituição da subjetividade, Amaral nos diz que:

Não se podem negar as conseqüências nefastas em última instância para a construção do próprio sentido de realidade e de humanidade diante das ameaças efetivas de desrealização do real contemporâneo (nas duas dimensões de realidade e de identidade), para as quais vem contribuindo o “regime do atentado”. Refiro-me, no caso, não apenas àquele instituído pela globalização econômica, mas ao que vem sendo continuamente orquestrado pela mídia, principal agente construtor e desconstrutor dos processos de subjetivação contemporânea (idem, 2003, p. 211).

Amaral alerta-nos que os processos de indução desencadeados pela mídia, ao simular o pensamento por meio do ato puro, ou seja, desvinculados do pensamento reflexivo, atingem a mente dos sujeitos, que se sentem impedidos de elaborar a experiência, uma vez que essa já se encontra simulada pelo próprio ato, projetado virtualmente. Acresce-se o fato de que os processos de globalização, em simbiose com a mídia, promovem o desenraizamento do real e da identidade do sujeito. A esse duplo ataque à identidade do sujeito, a autora atribui a síndrome do “regime do atentado”²⁸.

Diógenes (1998) se aproxima das reflexões de Amaral, referindo-se à juventude como vítima dessa orquestração. Segundo a autora:

De acordo com o ‘jogo fácil’ das aparências, poder-se-ia afirmar que o processo de globalização atingiu frontalmente o universo juvenil padronizando preferências estéticas (DIÓGENES, 1998, p. 52).

Digo que, a tais preferências estéticas, nem sempre se agrega uma autocrítica voltada à sua adequação ou pertinência quanto à idade, a ambientação, ou mesmo aos riscos para a saúde do corpo e da mente, servindo apenas aos ditames da moda. Em decorrência desse processo alienante perpetrado pela mídia globalizada, podemos observar certas mudanças, inclusive, nos hábitos mais

²⁸ Termo atribuído ao psicanalista HERRMANN, (1982), para designar o princípio autoritário da sociedade contemporânea globalizada, ou do Estado moderno, que coopta os indivíduos para sua ideologia alienante, multiplicando “a corrente de realizadores de sua vontade”. Op. cit. AMARAL “A Adolescência na Contemporaneidade – Reflexões sobre a vida danificada” p. 199, in (Org.), OLIVEIRA, “Educação e Psicanálise história, atualidade e perspectivas” Ed. Casa do Psicólogo, S. Paulo, 2003.

simples do cotidiano das pessoas, ao longo dos últimos anos. As conversas descontraídas, à noitinha, com as cadeiras nas calçadas, foram substituídas pelo monólogo das redes televisivas. As atividades artesanais que transferiam as habilidades e as experiências de um cotidiano rico e acolhedor já não encontram adeptos. A construção dos próprios brinquedos pelas crianças foi tragada pelos robôs. As conversas ao redor das vassouras foram trocadas pelo interfone, telefone e celulares.

Pode parecer nostálgico, mas é penoso perceber que, por força desse quadro de indução cultural, estão desaparecendo, no tempo, os vínculos de aproximação entre as pessoas: o presente já não guarda estreiteza e compromisso com o passado; o futuro parece incerto e tragado pela confusão e complexidade do presente; o convívio familiar, formador dos valores éticos e culturais que mantinham vivas as tradições, já não frui. As narrativas tão acalentadoras, que estimulavam e resgatavam a memória dos fatos e das experiências mais ricas e que ensinavam às gerações mais novas a arte de viver, foram substituídas pelas salas de bate-papo na Internet. Os mutirões, que fortaleciam as amizades e estimulavam o valor da cooperação e o fortalecimento comunitário, foram desaparecendo e dando lugar à individualidade pautada pela competição. Aquelas antigas formas de comunicação e interação ficaram restritas, em virtude da insegurança existente nas ruas. São frágeis e momentâneos os laços atuais. São contatos de interesse social imediato, fugazes, despidos de vínculos emocionais e situados no plano das relações comerciais e de interesses pautados na instrumentalização, para fins de ascensão econômica e social.

A esse respeito, segundo a interpretação de Costa, numa análise sobre a fragmentação do tecido sócio-econômico e cultural e a ascendência de novos valores, vemos o que nos restou:

Antes éramos felizes ou infelizes; bons ou maus; agora somos obsoletos, imprestáveis, inutilizáveis, economicamente inviáveis ou, pelo contrário, algo que tem valor de venda, potencial de lucro, liquidez (COSTA, 1995, p. 47).

O autor enxerga nesse pensamento, orientado por uma visão psicanalítica da cultura, a presença, sobretudo da questão econômica e cultural, em que a solidariedade mantém-se puramente de modo instrumental. A consistência dos laços é ditada pelo dinamismo operante da mídia. Sennett (2001), numa análise sobre o declínio e a desagregação dos valores subjetivos mais nobres, num mundo influenciado pelos ditames das grandes corporações plugadas em rede, propõe o seguinte questionamento:

Como se podem manter relações sociais duráveis? Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos? Como sobreviver, sobretudo sem aquelas qualidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros e dão, a cada um deles, um senso de identidade sustentável? (SENNETT, 2001, p. 54).

A perversidade consciente da mídia, que opera sob os desígnios do neoliberalismo, não deixa de configurar uma perene destruição dos valores mais sublimes, que faz desmoronar o edifício da dignidade das pessoas, configurando-se uma sórdida e silenciosa forma de violência. Outras formas de violência subliminar foram desenvolvidas, testadas e estão em operação, principalmente usando os meios tecnológicos de entretenimento. Pressuponho que a violência veiculada pelos jogos de guerra, filmes, notícias de conflitos repletos de carnificina, que as desqualificações das instituições sociais e da justiça, que o desfile interminável e crescente de imagens de uma realidade fantástica, cruel e desumana, todas mostrando um real desumanizado e banalizado, já são componentes constitutivos do real misturado ao imaginário do dia-a-dia.

Então esse ser humano em confusão, sujeito à incorporação subliminar exacerbada da violência simbólica e concreta – violência à qual está submetido, em função de revolta contra esse contexto paradoxal – parece não suportar tal pressão, tornando-se capaz de ações inseqüentes, pautadas pela “razão cínica²⁹” ou de ações extremadas contra si e contra o outro.

²⁹ Termo atribuído ao psiquiatra COSTA, (1995) para designar o sentimento emergente de que “o valor não existe, que tudo é igual. No nível político, do dia-a-dia, diz que seja eu um mau-caráter, seja eu um indivíduo honesto ou não, pouca diferença faz” (COSTA, 1995, p. 62).

Trazendo a reflexão para a esfera da Escola, acredito que o conceito de “indústria cultural” desenvolvido por Adorno & Horkheimer, ainda hoje, dá conta do paradoxo em que se encontram os adolescentes e os jovens na contemporaneidade – especialmente os alunos de escolas públicas – quando desprovidos de uma reflexão e um discernimento mais apurados, diante dos apelos da mídia, submetem-se a uma situação de consumo induzido. Nesse sentido, os sujeitos adentram um mundo paradoxal, convertido em seres anestesiados e incapazes de discernimento perante a realidade. O paradoxo situa-se no seguinte esquema: ao sentir-se liberto e impelido a “curtir” o prazer do consumo, o indivíduo torna-se presa fácil da alienação levada a efeito pela mídia que, ao penetrar sua mente, passa a induzir tanto seus desejos quanto o seu destino, aprisionando-o.

Nesse período de flutuação, de crises e de inseguranças – período hoje mais estendido, chamado de adolescência –, as questões emocionais, ligadas aos sentimentos de proximidade, pertença e ambiência comunitária, prevalecem sobre questões econômicas e culturais. O indivíduo que, ao ser vitimado por desamparo ou incompreensão, deixar de investir nas relações parentais, irá buscar a aproximação e a sincronia com elementos³⁰ e grupos que desenvolvem um estilo ou modo de vida voltado ao prazer, à violência e à autodestruição, quando não à hetero-agressão, ou (a aproximação de grupos) que incorporam e professam semelhantes valores. Esses grupos, freqüentemente, enredam os sujeitos que deles se aproximam, fazendo com que passem a atuar (sob a forma de descarga de afetos e não como elaboração) por meio de atitudes desvinculadas dos padrões éticos esperados e idealizados pelo contexto social.

Os segmentos etários, situados nos períodos da adolescência e da juventude, são particularmente alvejados por esse bombardeio alienante. Esses sujeitos, em virtude de sua fase de transição biopsicossocial, com os hormônios em ebulição, inelutavelmente expostos a toda sorte de estímulos sensoriais de caráter hedônico, podem hipotecar investimentos em contextos de extrema vulnerabilidade e risco.

A consciência coletiva, minada por tais valores negativos, incorpora-os e irradia seus condicionantes, de modo a modular as atuações dos jovens que, nessa etapa da existência, atribuem maior reputação aos indivíduos que possuem uma

30 Termo comumente usado na linguagem policial para designar indivíduos surpreendidos em atitudes suspeitas (na ótica policial) ou pegos em atos considerados por eles como de delinqüência.

vocação natural para a liderança e/ou para o estrelismo: indivíduos que afrontam, são corajosos e transgressores. Esses mesmos indivíduos recebem a consideração dos demais de seu grupo e têm “moral” junto aos amigos – mesmo que esse carisma se efetue num vazio cultural. Como os jovens se ligam ao prazer e ao entretenimento, as pessoas mais divertidas, que afrontam ou praticam transgressões, são naturalmente, para eles, mais interessantes. Em termos de cultura de consumo, os mais engajados com a moda, com estreita identificação com os estilos e com as características do grupo a que pertencem, levam alguma vantagem sobre os demais.

Formas diversas de violência, em conjugação com a violência simbólica perpetrada pela negligência da própria Escola, constituem-se em mistura ideal para colocar o jovem em situações de risco e vulnerabilidade. Seria a Escola o lugar onde pensamento e ação misturam-se com conseqüências irreparáveis? E a violência incorporada pelos jovens seria uma das faces da resistência e manifestação da vida danificada? Ou seria uma forma de manifestação sócio-cultural emergente rumo à barbárie? Não seria a violência uma resposta violenta e “espetaculosa” à indiferença a que são relegados os jovens, principalmente os moradores de periferia?

Essas manifestações e suas decorrências são objeto de investigação da presente pesquisa, por estarem coladas às múltiplas faces das comunidades tribais que navegam através do ambiente escolar; portanto, será trabalhada mais profundamente nos capítulos posteriores.

CAPÍTULO IV

A ADOLESCÊNCIA E A JUVENTUDE EM FOCO: aspectos históricos, sociais e psicológicos de suas manifestações.

1. - Estudo introdutório sobre a adolescência.

No intuito de abordar a formação dos grupos juvenis no entorno da escola pública, senti necessidade de compreender como a mediação grupal se faz presente na constituição da subjetividade do adolescente, acreditando ser necessário resgatar alguns conceitos inerentes às manifestações psíquicas dos indivíduos, que se situam no período compreendido entre os anos da infância e da juventude. Entretanto, por constatar a incompletude de algumas teorias psicológicas sobre o assunto (quando consideram os fenômenos psíquicos da adolescência como sendo os mesmos, em quaisquer contextos sociais), julguei pertinente aprofundar um pouco mais os estudos, enfocando a adolescência como categoria psíquica e social, que se efetiva na escola pública de um modo particular. Um contexto que me parece determinante para o processo iniciatório do sujeito que, no devir, estará inserido nas configurações grupais, com menor ou maior nível de integração.

As desigualdades existentes no nosso País atestam e confirmam a necessidade dessa dupla abordagem, uma vez que a inscrição social estabelece distinções profundas nos padrões e nas formas distintas de socialidades, permitindo tornar perceptíveis as peculiaridades das suas interconexões grupais – especialmente as ligadas ao ambiente escolar. Ao mesmo tempo, o estudo das categorias determinantes da vida psíquica, presentes nessa fase da vida, permite a compreensão de certas manifestações comportamentais que, carecendo de abordagem mais consistente, à falta de conhecimentos teóricos mais específicos, se nos apresentam, muitas vezes, como ininteligíveis ou inadequadas aos padrões e costumes esperados como “naturais” dentro da comunidade escolar.

Ariès (1981), autor que se tornou uma referência para os estudos sobre a infância e juventude – ambas concebidas como categorias históricas e sociais –, ao discorrer sobre a história social da criança e do adolescente, afirma que:

Na sociedade medieval não havia separação entre o mundo adulto e o mundo infantil, assim como não havia uma separação entre o universo da família e o universo social mais amplo, não havendo, portanto, fase de transição. A socialização era feita por meio de um tipo de aprendizagem que misturava os pequenos aos adultos (ARIÈS, 1981, p.10).

No texto acima, o autor deixa subentendido que, na Idade Média, não havia separação entre infância e idade adulta, entre família e sociedade e que, de fato, não se manifestavam os fenômenos ligados à fase ou à crise da adolescência. Deixa subentendido, portanto, que a importância conferida a essa fase de transição é fruto da modernidade.

Ao discorrer sobre esse processo de passagem da infância para a adolescência, ligando-a à escolaridade, a socióloga Abramo (1995), apoiando sua pesquisa nos estudos de Ariès, demonstra-nos que, a partir do século XVII, ocorreram duas mudanças que atingiram diretamente a infância dos indivíduos. Uma delas afetou sensivelmente a instituição familiar: com a profissionalização do pai, as crianças se viram, parte do tempo, recolhidas aos limites do lar e da atenção da família – especialmente da mãe. A outra afetou a educação, fazendo-a transpor os limites da informalidade do território micro social (família, comunidade) para o macro-social, incluindo sua presença em espaços de educação sistemática. Abramo nos fala sobre essas duas mudanças, nos seguintes termos:

A primeira delas diz respeito ao processo de profissionalização que interferiu de maneira profunda, fazendo desaparecer a antiga sociabilidade coletiva. A família então, retrai-se para a esfera privada, passando a responsabilizar-se pelo corpo e pela alma de seus membros, alterando decisivamente o sentimento e o trato em relação à infância, erguendo entre ela e o mundo o muro da sociedade privada. Outro fenômeno é a mudança e extensão da instituição escolar. A escola começa a substituir a aprendizagem informal como meio de educação; a criança deixa de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente pelo contato com eles. Em outras palavras, a criança, já separada do meio social mais denso pela própria família, passa a ser também separada dos adultos em geral pela instituição escolar e assim, mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo (ABRAMO, 1994, p. 5).

Ainda, norteando-se pelo pensamento de Ariès, a autora (após estender suas reflexões acerca do processo histórico de mudanças, que aconteceram com a passagem do processo de educação espontânea e informal para a organização formal de ensino sistematizado, na modernidade) expõe suas impressões acerca das implicações e impactos nas relações familiares e sociais que, certamente, geraram novos modos de encarar a infância, a adolescência e a juventude, reafirmando, portanto, o conceito de que a visibilidade do processo intermediário (adolescência) entre esses dois momentos (infância e mundo adulto) da vida do indivíduo ganhou relevância apenas no século XX.

A extensão progressiva do período de aprendizado escolar, por sua vez, foi dando consistência e visibilidade à etapa intermediária entre a infância e o mundo adulto, consistidos pela adolescência e a juventude. Ariès afirma, assim, que se o sentimento moderno de infância começa a se constituir na sociedade européia no século XVII, é somente no século XX que a adolescência aparece como uma etapa socialmente distinguível (idem, 1995, p. 11).

Knobel (1992) expõe suas idéias acerca das dificuldades em relação a se estabelecerem padrões de normalidade na conduta do adolescente. O autor diz que é muito difícil assinalar o limite entre o normal e o patológico, na adolescência, e considera que, na realidade, toda comoção desse período da vida deve ser considerada normal, assinalando também que seria anormal e preocupante a presença de um equilíbrio estável durante o processo adolescente.

O psicanalista Jeammet (2005), quando nos esclarece a respeito da passagem da adolescência, diz que as suas chamadas crises fazem parte de toda e qualquer sociedade, cabendo a cada uma delas administrar seus conflitos do melhor modo. Mostra-nos, ainda, que os efeitos mutativos são independentes dos desejos e da vontade do ser humano, ou mesmo dos condicionantes históricos. Com a afirmação abaixo, esse psicanalista, estudioso da adolescência na atualidade, relativiza as afirmações de Ariès, para quem o período hoje conhecido como adolescência não existia durante a Idade Média:

...não acreditamos que a adolescência seja uma criação de uma época da história de uma determinada sociedade. Ela corresponde a uma exigência de “trabalho psíquico” inerente ao desenvolvimento de todo e qualquer ser humano, com a qual todo indivíduo é confrontado e para a qual toda e qualquer sociedade se esforça para encontrar uma solução (JEAMMET, 2005, p.p. 33-34).

O autor também afirma que, em sociedades bastantes ritualizadas, ditas primitivas, os adultos reduziram os perigos da desintegração psíquica do sujeito que sofre os efeitos de um período de flutuação, organizando-os sob a forma de ritos, por meio dos quais o sujeito teria que vencer determinados obstáculos. Esses tinham o propósito de, após vencidos, possibilitar ao sujeito ultrapassar a condição de heteronomia enquanto criança, para se tornar um indivíduo autônomo plenamente inserido no convívio social dos adultos. A psicóloga e psicanalista Campos, acrescenta ainda a esse respeito que:

A grande variação individual dificulta os esforços para a definição das idades-limites, e, do ponto de vista psicanalítico, a adolescência acaba quando o indivíduo encontra um objeto de amor não-incestuoso e a ternura e os impulsos sexuais são dirigidos para este mesmo objeto, visando gratificação sexual genital, isto é, quando a sexualidade está completamente integrada à personalidade (CAMPOS, 2002. p.14).

A passagem da infância para a fase adulta se reveste de mudanças, ligadas à noção do próprio corpo – agora, capaz e sujeito à realização de novas funções resultantes de mudanças em seu metabolismo e maturação física, e intrapsíquicas. Essas mudanças (relativas a uma nova consciência e aceitação de si, de sua autopercepção, de como sua imagem física e representacional é aceita pelos outros, além dos lutos em relação aos valores apreendidos num período denominado infância) são, então concebidas pela autora como universalizantes e não diferenciadas por épocas; logo, fortemente dependentes das características do contexto sócio-afetivo em que se realizam. Conforme Jeammet:

Trata-se, portanto, de um fenômeno natural, fruto inelutável da maturação biológica do ser humano, mas cuja incidência será também forte e necessariamente cultural, visto que

essas transformações físicas têm imediatamente um efeito sobre a distribuição dos papéis no interior de um grupo social e confrontam-no com sua missão essencial: “liquidar a ameaça do incesto” (JEAMMET, 2005, p. 33).

O adolescente contemporâneo está experimentando uma existência marginal, entre a infância e a idade adulta, o que exige que o mesmo procure, progressivamente, seus companheiros de idade, na busca de recompensas e valores. Evitando se envolver com a sociedade dos adultos, o adolescente desenvolve sua própria subcultura, com sua peculiar terminologia, padrões de comunicação verbal e visual, que contribuem para a distinção de sua personalidade adolescente. Induzido pelos companheiros de idade, ele se afasta do convívio paterno e da sociedade adulta, em geral, e constitui uma pequena sociedade, abrindo poucas frestas para o contato com a sociedade constituída.

Dessa maneira, a natureza do contexto sócio-cultural, no qual o adolescente está inserido, é determinante dos efeitos psicossociais, manifestados como crise da adolescência. Como salienta Jeammet:

A crise é inerente ao próprio processo de desenvolvimento, mas não se traduz necessariamente por uma expressão comportamental conturbada. Ela traduz o fracasso relativo do aparelho psíquico de gerir a crise e, neste sentido, é sinal de vulnerabilidade, senão de patologia (idem, 2005, p. 33).

Pressuponho que a constelação familiar é a primeira expressão da sociedade que influi e determina, em grande parte, a conduta dos adolescentes: nem todo o processo da adolescência depende do próprio adolescente, como uma unidade isolada num mundo abstrato. Nos dias atuais, existe comumente um prolongamento da adolescência, encarado como natural pela família, o que pode facilmente ser comprovado através de fatos vividos no cotidiano da Escola, como se pode observar no relato que se segue.

Algumas vezes, quando sinto necessidade de convocar pais de alunos para uma conversa, em virtude de comportamentos prejudiciais ao andamento dos trabalhos escolares, surpreendo-me no momento em que esses alunos me dizem que não é necessário chamar os pais porque já são adultos e responsáveis por seus

atos. Pergunto-lhes a idade e me dizem ter 21 ou 22 anos, sendo alguns até mesmo casados. Quando lhes pergunto onde moram, respondem-me que moram com os pais. À pergunta acerca de qual sua atividade ocupacional, respondem que não trabalham e que vivem na dependência dos pais. Fico embaraçado, ao lhes afirmar que, por isso mesmo, sinto-me impelido a chamar os pais porque são ainda dependentes dos mesmos. O desapontamento e a revolta que se seguem são indicativos de uma adolescência tardia, cuja autonomia é experimentada de modo bastante ambivalente.

Em relação ao ambiente familiar, pressuponho que os conflitos são exacerbados, quando os adolescentes se sentem invadidos pela onipresença paterna, ou até mesmo pela promiscuidade própria à convivência com os pais. Isso pode assim ser sentido por uma simples presença, uma vez que essa se torna invasiva e indesejável, levando à repulsa e ao afastamento em relação às figuras parentais. Daí o negativismo e a contraposição de alguns adolescentes a qualquer tentativa de aproximação dos adultos.

Os percalços intrínsecos na resolução desse processo podem ser vislumbrados quando as figuras parentais demonstram flutuações em suas condutas cotidianas, apresentando instabilidades, dubiedades e ambivalências no exercício de seus papéis. A fragmentação da tradicional família nuclear, observada na contemporaneidade, tornou as figuras paternas susceptíveis de se afigurar ao adolescente como atrasadas, desacreditadas, sem dignidade, sem firmeza, induzindo-o à busca de outros referenciais. Muitas vezes, esses referenciais são idealizados como mais consistentes e modernos. Em momentos como esse, a identificação com ídolos de diferentes tipos é muito freqüente. É possível, em alguns casos, que as identificações se traduzam de maneira bastante realista, induzindo o adolescente a viver os papéis que atribui ao personagem com o qual se identificou. O fracasso na busca por referenciais identitários junto à sociedade pode também induzi-lo a adotar uma semi-identidade, de características visuais, comportamentais e comunicativas peculiares, levando-o a diferenciar-se perante o grupo familiar e seu contexto. Raramente, o adolescente admite identificar-se com seus pais, procurando desvincular-se de seus valores e de sua tutela (embora se refugie nela, inconscientemente). É comum a identificação com sistemas totalitários, pois esses

personalizam a firmeza e apontam para a construção de identidades “convincentes”.

Assim afirma Levisky:

Os jovens procuram, desesperadamente, referenciais aos quais possam agarrar-se, e quanto mais sólidos eles parecem, mais atenuam seus desespero. Nesse momento está aberto o caminho para o fanatismo, a crença acrítica, os ideais de superioridade, as certezas absolutas e as necessidades de eliminar o diferente, que será o inimigo. (LEVISKY, 1998, p. 17).

O estudo da adolescência tem recebido, nas últimas décadas, uma atenção especial, como objeto de estudo relacionado ao entendimento de suas manifestações. A adolescência deixou de ser encarada como fase patológica-personificada, passível de tratamento psiquiátrico, na busca de soluções para as suas crises perturbadoras, ou ignorada em suas manifestações, o que freqüentemente levou adolescentes ao desamparo. Essas reflexões permitem levar ao conhecimento e ao entendimento de alternativas viáveis de condução da realidade externa, colada ao adolescente, de modo a permitir uma elaboração tranqüila de seus conflitos. Mas o meio ambiente (especialmente a Escola), por vezes, se apresenta hostil ou desatento para com o adolescente. Segundo a interpretação de Jeammet:

Podemos nos perguntar o que acontece, atualmente, com as condições de regulamento do encontro entre adolescentes e adultos no momento em que os ritos nos mostram a importância deste encontro e a violência potencial que ele carrega; e se certos movimentos de revolta de adolescentes e de exacerbação de sua violência hetero ou auto-agressiva não correspondem a momentos de flutuação da sociedade dos adultos que não oferece mais consenso e cujo liberalismo pode ser percebido (e vem freqüentemente acompanhado) de um afastamento que lembra às vezes um abandono (JEAMMET, 2005, p. 38).

Tudo isto nos conduz a pensar em lhes oferecer acolhimento, atenção, compreensão e proteção, sem, contudo, perder a perspectiva do estabelecimento de limites. Para tanto, o conhecimento básico de suas singularidades poderá oferecer ao profissional, que lida com esses indivíduos, a ancoragem, o suporte e a

sustentação para ajudá-los na construção e até mesmo na reconstrução de si. Na busca desses conhecimentos sobre a adolescência, Knobel, descreve com síntese e rara propriedade:

Sintetizando as características da adolescência, podemos descrever a seguinte sintomatologia que integraria esta síndrome: 1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar-se e fantasiar; 4) crises religiosas que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, que vai do auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti-sociais de diversas intensidades; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; 10) constantes flutuações dos estado de ânimo (KNOBEL, 1992, p.29).

Somando-se a essa “Síndrome Normal da Adolescência”, interpretada pelo autor como decorrência natural do processo de transformação biopsíquica pelo qual passa o adolescente, o mesmo Knobel nos fala das identidades “transitórias”, que se moldam de acordo com as circunstâncias e que, regularmente, causam surpresa aos adultos:

As identidades transitórias são adotadas durante um certo tempo, como por exemplo, o período de machismo do rapaz ou da precoce sedução histeróide da moça – descrita com precisão na novela "Lolita", de Nobokov – do adolescente bebê ou do adolescente muito sério, muito adulto; as identidades ocasionais são as que se dão frente a situações novas, como, por exemplo, o primeiro encontro com um parceiro, ou o primeiro baile etc., e as identidades circunstanciais são as que conduzem a identificações parciais transitórias, a exemplo de identidade diferente ao freqüentar o clube com os amigos, etc.

Estes tipos de identidades são adotados sucessivamente ou simultaneamente pelos adolescentes conforme as circunstâncias. São aspectos da identidade adolescente, que estou descrevendo, e que surgem como uma de suas características fundamentais, relacionadas com o processo de separação – que posteriormente poderá ser definitiva –

das figuras parentais, com aceitação de identidades independentes (Idem, 1992, p. p. 33-34).

O adolescente vivencia uma dupla mudança representada, por um lado, pelas transformações biológicas (próprias das transformações físicas no limiar da maturidade) e, de outro, pelos aspectos conflitivos ligados aos lutos da infância. Ambas instâncias promovem uma ruptura, ou descontinuidade nos padrões de conduta perante si e perante as figuras parentais e o contexto de suas relações pessoais – inclusive no modo como encara a cultura a que é exposto. No entendimento desse autor, sob certas circunstâncias e dependendo das condições psíquicas do sujeito, as premências do viver adulto que se avizinham eclodem em condutas circunstancialmente perversas pelos seguintes motivos:

O "acting-out" motor, produto do descontrole frente à perda do corpo infantil, une-se ao "acting-out" afetivo, produto do descontrole pelo papel infantil que está se perdendo; aparecem então condutas de desafeto, de crueldade com o objeto, de indiferença, de falta de responsabilidade, que são típicas da psicopatia, mas encontramos na adolescência normal. Como se enfatizará logo, a diferença fundamental reside em que na psicopatia esta conduta é permanente e cristalizada, enquanto que no adolescente normal é um momento circunstancial e transitório que se submete à retificação pela experiência. Logicamente, também acontecem manifestações de conduta neurótica ou psicótica de diferentes naturezas, conforme as circunstâncias e as condições internas de cada sujeito (idem, 1992, p.37).

As flutuações de humor – configuradas como tais nas manifestações emocionais mais exteriorizadas, desembocando muitas vezes no trato indelicado, cruel, vingativo e incompreensível –, quando ocorrem de maneira sistemática e duradoura, demonstram algum descontrole, suscetível de tratamento, tendo em vista que os padrões de normalidade implicam na retomada do equilíbrio emocional, com a respectiva reflexão sobre o ato.

Nesse sentido, o processo de adolescência estaria completo somente quando o indivíduo pudesse substituir suas identificações infantis por novas identificações, advindas da socialização e da aprendizagem competitiva com e entre seus pares, assim como de convívio com o mundo adulto. Isto ocorre, quando suas

identificações com as figuras originais edipianas diminuïrem em intensidade, tornando-o capaz conceber a si mesmo e a seu mundo, de modo mais reflexivo.

2.- Introdução ao estudo da juventude como categoria social.

No item anterior, procurei abordar a adolescência, iniciando pelo enfoque histórico e social e, depois, debatendo o assunto segundo o enfoque da psicanálise. Para iniciar este estudo sobre a categoria juventude – dentre as várias conceituações existentes –, recorri a uma delas, elaborada pela antropóloga social Diógenes, que encara juventude como uma categoria histórico-social:

Falar em juventude é movimentar-se em um campo ambíguo de conceituação. A juventude constitui-se como categoria social, no que tange à definição de um intervalo entre a infância e a vida adulta, apenas no final século XIX, ganhando contornos mais nítidos no início do século XX. A juventude é uma invenção moderna, sendo, desse modo, tecida em um terreno de constantes transformações (DIÓGENES, 1998, p.93).

Aproximando suas reflexões às de Diógenes, a socióloga Abramo afirma que, se há o intuito de delimitar distintas formas de manifestações juvenis, é essencial partir da definição de juventude, considerando-a também como uma categoria social e histórica, e realizar estudos em diferentes conjunturas sociais, para então se vislumbrarem as problematizações sociológicas e psicológicas que elas suscitaram.

Abramo, apoiando-se no pensamento de Dubet, diz-nos que, na Europa, em meados do século XX, os estudos relacionados à cultura operária detinham maior relevância do que os estudos dirigidos à juventude. No entanto, segundo a pesquisadora, um dos grupos que causou mais alarde, em função do seu aparecimento espetacular, foi o dos “Teddy Boys”, surgido nos subúrbios de Londres, em torno de 1953:

Integrantes desse movimento, - jovens de famílias operárias - desenvolveram uma vestimenta a partir de uma mistura de ternos como os usados pelos jovens aristocratas ingleses, gravatas como as de personagens de filmes “cowboys” norte-americanos e camisas de cores berrantes, inusitadas para a época. Frequentavam bares onde ouviam nas JukeBox, o “rock’n roll” recém-nascido nos Estados Unidos (ABRAMO, 1994, p. 32).

Abramo aprofundou seus estudos sobre a juventude da década de 60: período em que os movimentos estudantis, em diferentes partes do mundo, foram caracterizados principalmente pela participação ativa em eventos e movimentos de cultura liberalizante. Nesse período, aconteceram os festivais de música, que se tornaram verdadeiros “happenings”³¹ de liberação e de “vertigem”. Havia as comunidades hippies, onde o psicodelismo e a proposição do amor livre marcavam o processo de liberalização dos costumes. Havia movimentos de ideologia revolucionária, caracterizados por manifestações coletivas pelo bem da guerra no Vietnã, pela luta contra as ditaduras nos países do terceiro mundo, por ocupações de universidades e pelo levantamento de barricadas em Paris (1968), e outros.

Segundo Abramo, no Brasil, o tema juventude não conheceu grande desenvolvimento: foram realizados apenas alguns estudos esparsos, durante as décadas de 60 e 70. Na sua maioria, referem-se a análises sobre estudantes, principalmente os universitários. Na verdade, os estudos se concentraram no papel da juventude como agente político, capaz de induzir a transformações na realidade política, social e cultural, devido ao fato de que, no Brasil, o período militar autoritário amordaçou e obliterou as possibilidades de expressão crítica dessa juventude. O patrulhamento ideológico e as constantes ameaças aos formadores de opinião (professores, jornalistas, líderes de sindicatos e opositores ao regime militar), não raro, terminavam em perseguições, torturas, mortes e desaparecimento de muitos revolucionários e defensores da liberdade democrática. Eram comuns episódios de confronto com as forças de repressão que atribuíam, aos revolucionários e contestadores do regime, a denominação de “subversivos”. Foram “anos de chumbo”, que colocaram o vigor cívico e o engajamento político da juventude em estado de ebulição, perante o impedimento das liberdades civis e políticas.

A autora diz que, “até meados dos anos 70, viveram-se a ampliação, a difusão e a diluição desses acontecimentos” que marcaram a década de 60, no plano mundial, quando se desenvolveu uma nova concepção de homem/natureza,

³¹ Happening – Modalidade de expressão teatral que elabora uma síntese entre a arte e a vida, levando a apresentação de espetáculos, tanto em espaços convencionais quanto ao ar livre. Iniciou com Peter Brook, na Inglaterra, passando pela off-off-Broadway, nos E.U.A e chegando ao Brasil através do Teatro Oficina, tomando praças e ruas. COLEÇÃO ABRIL CULTURAL, “Teatro Vivo: Introdução e História”, São Paulo, 1996.

de família, uma nova postura perante o lazer e o prazer – contexto no qual se deu a eclosão dos movimentos feministas, de homossexuais, de grupos étnicos, de minorias, e outros.

Sobre o advento dos anos 70, no plano mundial, Abramo nos diz que:

Depois dos anos 70, deixa de haver grandes acontecimentos envolvendo grupos juvenis e o cenário aparece marcado principalmente por uma grande fragmentação. Os movimentos estudantis, na maior parte dos países, perdem as dimensões e as importâncias que haviam assumido nos anos precedentes, passando a expressar-se de forma pontual e localizada (idem, 1994, p. 42).

No Brasil:

Ao contrário da literatura européia e norte-americana, até os anos 80, com raras exceções, muito pouca importância foi dada à dimensão da vivência juvenil no campo do lazer e da cultura, ao comportamento e formulação de estilos e movimentos culturais (idem, 1995, p. 22).

Abramo considera que os movimentos estudantis perderam um pouco do voluntarismo, da atitude e da capacidade de aglutinar grandes massas em torno de estilos de vida, ou causas político-sociais. Referindo-se aos anos 80, a autora assim se posiciona:

A maior parte dos acontecimentos que põem em evidência a juventude dos anos 80, parece estar ligada à formação de tribos (bandos, estilos, subculturas, culturas), ligadas a determinados estilos musicais e modos espetaculares de aparecimento (idem, 1994, p. 43).

As peculiaridades da juventude contemporânea, mais recente, parecem, portanto, revelar um modo de vida que se põe à margem dos acontecimentos sociais e culturais mais marcantes. De acordo com Abramo, a impressão é de que os jovens pouco se importam com o que ocorre ao seu redor. Que não se interessam pelas causas semelhantes às que inflamaram a juventude dos anos 60 e 70. Que só se

percebem existindo, ao olhar para dentro de si mesmos, com seus desejos e seus fantasmas. Embora não haja consenso sobre isso, a autora se posiciona a favor da idéia de que é visível uma maior alienação da juventude atual, conforme se pode observar no texto que se segue:

...a geração jovem mais recente aparece principalmente marcada pela negatividade, pela ausência de capacidade de reflexão crítica da ordem social, pela passividade em relação aos valores e práticas inscritas nas tendências sociais da época, pela falta de empenho transformador ou de imaginação utópica; essas ausências revelariam assim um desvio, uma traição da própria essência da condição juvenil (idem, 1994, p. XIII)

Outro estudo bastante interessante é o da antropóloga Zaluar (1997). Ela retoma as origens dos estudos sobre organizações grupais ligadas à juventude e a questão da violência. Dirige suas investigações para os anos 20 do século passado, na cidade de Chicago, mais precisamente no seio da Escola de Chicago, onde apareceram os primeiros estudos sobre urbanidade. Segundo a pesquisadora, nasciam também, associados a esses estudos, os primeiros trabalhos relacionados ao crime organizado. Pela primeira vez, apareciam os seguintes termos de maneira associada: desorganização social e violência, zona de transição e criminalidade, violência urbana e juventude. Tais estudos geraram uma primeira teoria denominada “teoria da desorganização social”, elaborada à luz de uma perspectiva sócio-ambiental, advinda dos estudos sobre pobreza e decadência de certos bairros – bairros onde a desagregação social estava presente.

Segundo a pesquisadora, na década de 60, com o recrudescimento do crime organizado nos Estados Unidos – um fenômeno inspirador de preocupações sociais – foi desenvolvida uma teoria chamada “teoria da frustração”, na esteira das críticas ao viés funcionalista da teoria mencionada anteriormente. Segundo essa nova teoria, haveria um hiato entre as aspirações dos cidadãos americanos, que eram aceitas pelo senso comum como tácitas:

...que todo cidadão norte-americano teria de adquirir riquezas e ascender socialmente e as oportunidades reais teriam de ser oferecidas aos jovens pobres que tivessem

incorporado esses valores da sociedade americana (ZALUAR, 1997, p. 18).

Uma terceira teoria, denominada “teoria do rótulo”, surgiu então no seio das esferas policiais, judiciais e governamentais americanas. De acordo com essa nova teoria, as etnias inferiorizadas, os pobres e os moradores dos guetos eram denominados “delinqüentes”. Eram assim rotulados, embora não passassem de indivíduos adolescentes ou jovens vivendo os conflitos próprios de sua idade.

Ainda, ao aprofundar os estudos sobre essas abordagens nos Estados Unidos, que escamoteavam a realidade, Zaluar, ao discorrer sobre a falta de fundamentos para as tradicionais afirmações sustentadas até então, afirma que:

Todas essas teorias foram, em maior ou menor grau, criticadas pelos seus compromissos com o positivismo, que transformava as pessoas em objeto de seu comportamento, em fatalidade ou determinação, dificultando o entendimento delas enquanto sujeitos que participariam de forma ativa nas suas escolhas e ações (idem, 1997, p. 200).

Zaluar relata que, à época, a divulgação de pesquisas constando ser pequeno o número de pessoas pertencentes a grupos étnicos, negros e pobres, envolvidos em episódios de criminalidade, causou grande surpresa entre os estudiosos das questões sociais, comprovando que as teorias anteriores não se sustentavam diante dessa nova realidade. E, desse embate com outras vertentes de pensamentos, resultou a mudança de foco dos estudos, direcionando-os para os estudos das práticas consideradas desviantes, delinqüentes ou criminosas, desenvolvidas por indivíduos pertencentes a segmentos mais sofisticados e privilegiados da sociedade americana.

Segundo Zaluar, deslocando o foco de atenção para a Europa dos anos 70, tendo como pano de fundo o enfraquecimento e o desmantelamento dos bairros operários, a França viu o aparecimento de agrupamentos de jovens na periferia de Paris, vitimados pelo desemprego, pelo afastamento da Escola, pelo fator estigmatizante ligado ao uso de drogas e pela diluição dos laços sociais. A esses grupos de jovens, atribuiu-se o termo “galères”, criado pelo sociólogo francês Dubet. Aparentemente, o problema do desemprego, da emigração e o envolvimento da

juventude francesa nele volta a recrudescer na atualidade, com a questão mal resolvida da estabilidade empregatícia dos jovens franceses em seu primeiro emprego.

A partir da década de 80, os jovens passam a sincronizar manifestações de idolatria a “estrelas” ligadas a estilos musicais, que começaram a se desenvolver no cenário mundial, com projeção nos veículos de comunicação. A partir de então, a juventude assume evidência por seu caráter marcado pelo aparecimento espetacularizado e diversificado – caráter de grandes produções artísticas –, assumindo uma amplitude global, veiculada pela mídia.

Por meio de um olhar voltado para a cultura desenvolvida pelos jovens ao longo das últimas décadas, pude observar que os símbolos criados normalmente por um pequeno grupo solidário e coeso, pela hiperexposição na mídia, vão suscitando identificações e afinidades por parte de outros grupos e indivíduos. Esses novos grupos e indivíduos vão incorporando e acrescentando novos elementos a essa criação, ampliando tal identificação para além dos grupos onde primeiro se originaram.

Tal como Zaluar já pode perceber, na atualidade, o risco de transformação do estilo identitário em moda passa a ser uma das grandes preocupações de tais grupos que se deparam com o seguinte paradoxo: como evitar a transformação do seu estilo em modismo – o que eles abominam –, posto que não querem ver seus símbolos mais caros sendo comercializados, dissolvendo-se e tornando-se triviais alterando, portanto, seu propósito expressivo/representativo e, ao mesmo tempo, garantir a necessária exposição perante a indústria cultural?

A juventude que pretende revolucionar idéias, conceitos e costumes no mundo, e a brasileira, na atualidade, ainda trazem consigo algum ideal de mudança social. Há uma latente revolta silenciosa da juventude contra a corrupção política, o nepotismo do poder público, o papel truculento e discriminador da polícia, o funcionamento moroso e parcial da justiça. Porém, os jovens, em sua maioria aparente, não sentem motivação suficientemente forte para o engajamento como ativistas nas transformações do contexto: o nível de alienação existente isola e faz submergir qualquer atitude portadora de ideais revolucionários e transformadores. Por força de determinadas contingências e das circunstâncias desfavoráveis (sociais, familiares e educacionais) ao encontrar uma realidade social frustrante,

cínica e corrupta, como espelho identificatório, emerge no seio das configurações grupais a identificação estética com uma imagem espetacular do superego cruel e restritivo, dando margem à proliferação de grupos que se organizam com propósitos voltados à depredação, ao tráfico, ao crime, à corrupção e ao terror. Esse conceito fica patente nas palavras de Knobel:

“O perigo reside em que, mediante o mesmo mecanismo, podem se canalizar certos jovens para empresas e aventuras destrutivas, perniciosas e patologicamente reivindicatórias” (KNOBEL , 1992, p. 54).

Encarando o conceito de juventude no Brasil, como categoria social, relacionando-a ao ambiente escolar e a fatores ligados a agrupamentos, onde a socialidade manifestada através do querer ser se revela mais aparente, a socióloga Spósito(1996), com interesses de pesquisa ligados à Sociologia da Educação, explica-nos que:

...é preciso considerar que o momento da juventude é rico em manifestações de socialidade, sendo as dimensões expressivas muito mais fortes que as orientações de caráter instrumental. Ou seja, as formas coletivas e grupais que surgem, às vezes de modo fluído e fragmentário, tendem a incidir muito mais para a manifestação de um desejo de ser, daí a sua natureza expressiva, do que para a lógica racional-instrumental voltada para a consecução de algum fim imediato (SPOSITO, 1996, p. 100).

O desejo de “ser” está atrelado à noção do “ficar”, do “não tô nem aí”, do “curtir a vida”, entre outras formas de “moratória social e moratória vital³²”, em que os compromissos com a vida, o contexto e o futuro, ligados a essa aparente ignorância em relação às causas de sua própria indolência, insegurança e alienação, geram a falta de perspectiva e a desesperança, em relação ao valor do conhecimento e da dedicação aos estudos para alcançá-lo.

³² *Moratória social* – período mais ou menos prolongado, com relativa despreocupação e isenção de responsabilidades. Privilégio das classes médias e das elites que podem sustentar os filhos só estudando. *Moratória Vital* - Sensação de imortalidade, de falta de temeridade, condutas auto-destrutivas, exposição a acidentes, valorizar o morrer jovem para não envelhecer, É comum a todas as classes e está vinculada à idéia de risco. (MARGULIS, 1996, op. cit. por CAMACHO, L.M.Y. “A violência nas práticas escolares de adolescentes”.

Nesse especial momento, a “rua” – conjuntamente com a escola – ganha status de espaço privilegiado, ao oportunizar ambientação e significação para a constituição e a manifestação das formas de socialidades coletivas e grupais. Essa rua transforma-se, então, em espaço propício para a formação de grupos de amizades que podem se desdobrar nas galeras, nas gangues, nos grupos de música e dança, como aqueles que se dedicam ao Rock, ao Rap, ao Break, entre outros. A “rua” exerce um fascínio, uma atração irresistível sobre as inclinações aventureiras e hedônicas do jovem, transformando-se, muitas vezes, em inimiga cruel da autoridade parental. Paralelamente à “rua”, o ambiente escolar é o local onde proliferam várias tribos, cada uma delas preconizando determinados valores identitários, aos quais os sujeitos aderem, levados por motivos particulares, todos ligados ao universo da cultura juvenil circundante.

3. - QUADRILHAS, GANGUES, TRIBOS, GALERAS E AFINS: Categorias grupais na contemporaneidade numa abordagem sócio-cultural.

Atribui-se, aos órgãos de contenção e repressão social e civil, a designação de “quadrilha” – designação dada aos grupos de adultos ou jovens que se agregam em bandos, com bastante coesão e articulação para traficar drogas, praticar roubos ou assaltos. São considerados, pela sociedade organizada, como criminosos, malfeitores, bandidos e outros mais atributos pejorativos. Sobre essa categoria de agrupamento social, Zaluar assim se posiciona:

As quadrilhas são compostas por um número relativamente pequeno de pessoas, em geral jovens, que se organizam com a finalidade de desenvolver atividades ilegais para enriquecimento rápido de seus membros. A dinâmica própria do mundo do crime e as atrações que exerce, em termos de um cálculo racional, de ambição de ganhar muito ou ganhar fácil, dos valores de um "ethos" da masculinidade que seriam alcançados por meio da atividade criminosa, compõe o quadro das alternativas de atrações (ZALUAR, 1997, p.p. 44- 45).

O objetivo de ganhar muito, ou ganhar fácil, por vezes, é superado pelo desejo de ter uma carga substancial de adrenalina despejada no organismo do indivíduo em semelhantes ações.

Para as esferas forenses e policiais, a caracterização ou tipificação, como “formação de quadrilha”, para efeitos de enquadramento penal, só se configura quando mais de três sujeitos se unem, para praticar não apenas um, mas uma série de delitos, de preferência com alguma especialização: quadrilha de traficantes, de ladrões de carros, de assalto a bancos, furtos residenciais, e outros. Há, para cada uma delas, enquadramentos específicos dentro do Código Penal. Segundo Jesus (2002):

A quadrilha ou bando distingue-se do concurso de agentes nos seguintes pontos: a) – na quadrilha ou bando os seus membros associam-se de forma estável e permanente, ao passo que na co-delinquência os sujeitos se associam de forma momentânea; b) – na co-delinquência os participantes

associam-se para a prática de determinado crime, antes individualizado, ao passo que na quadrilha ou bando, os seus componentes se associam para a prática de indeterminado número de crimes. (...) sendo a quadrilha ou bando crime independente dos crimes que a associação delitiva venha a praticar, pouco importa se tais crimes ofendam o patrimônio, a vida, a liberdade pessoal etc...O fato criminoso é a associação de mais de três pessoas para o fim de cometimento de crimes, e tal, de per se, ofende tão-somente o bem jurídico “paz pública” (JESUS, 2002, p.p. 429-430).

Visando a realizar o levantamento de dados em minha pesquisa de campo – dados referentes à cultura de certos grupos –, ao concentrar o esforço investigativo sobre esta categoria “quadrilha”, encontrei dificuldades para a abordagem de seus supostos integrantes. E não seria diferente. Mesmo com cautela na abordagem e promessa de anonimato, deparei-me com implícitos e rígidos códigos de segurança, relacionados à suspeita de delação, que impedem a plena confiança que deve ser depositada no entrevistador, impedindo a revelação da realidade dos fatos, que deve ser mantida em sigilo pelos integrantes do grupo.

“Quadrilhas” fazem uso de armas, e essas simbolizam poder e sedução, segurança e defesa, força e coragem, jogo e identidade, orgulho e narcisismo, enfrentamento e morte. Inspirar o pavor, espalhar o terror na invisibilidade, agir na surpresa e na incerteza – tudo isso são meios e procedimentos característicos de seu estilo de atuação. A denominação de “quadrilha” (ou mesmo gangue) não é bem aceita pelos sujeitos que a ela pertencem. Preferem ser chamados de pertencentes à “galera tal”.

O tráfico de drogas é a modalidade de negócio, considerado ilícito, mais disseminado entre essas “quadrilhas”, cujo campo de atuação está dentro das Escolas – tanto públicas quanto particulares – porque é fruto de organizações criminosas que se articulam de maneira muito eficiente, possibilitando a seus membros o livre trânsito e o exercício do poder dentro das instituições, sentindo-se seguros em sua atuação.

No que toca à constatação da participação de jovens na estrutura do tráfico, alguns depoimentos mostram que essa presença nas escolas se dá por meio de “aviões” que se passam por alunos, chamados “alunos eternos”, como, por

exemplo, um rapaz que repetia o ano a fim de traficar na escola. Durante anos ele conseguiu conduzir o tráfico no interior do colégio sem ser percebido. (ABRAMOVAY et ali, 2002, p. 103)

O ambiente escolar não está imune a esse perverso fenômeno social que, por seu próprio estilo de atuação, carrega uma alta carga de violência, uma vez que tais grupos fazem seus acertos mais severos fora dos limites físicos dos muros escolares.

Sem mascarar a realidade, suponho que o incremento do abismo entre a riqueza e a pobreza – abismo traduzido por uma massacrante desigualdade social, que resulta em novas modalidades sócio-culturais e em novos padrões de convívio entre as classes sociais – é oriundo de um modelo econômico concentrador. Modelo esse que estaria gerando e consolidando a vulnerabilidade e a exclusão de vastos setores da população, os quais, ao se verem seriamente ameaçados pela miséria, parecem encontrar no crime e na violência seus mecanismos de subsistência ou de realização individual/social. Para tanto, agregam-se em grupos, visando ao fortalecimento e à defesa perante a autoridade policial e outros indivíduos ou grupos.

A atuação das gangues constitui um fenômeno social que remonta a épocas passadas, não sendo, pois, originada no mundo contemporâneo. Porém, seus efeitos no contexto social denotam uma tendência ao recrudescimento, afetando a segurança de todos, indistintamente. O que, supostamente, pode diferenciar suas características de atuação em relação às das quadrilhas é o nível de violência empregado pelas gangues ser maior e distinto dessas últimas. Nem sempre fazem uso de armas de fogo (facilmente encontráveis), ou de um planejamento das ações. Agem, às vezes, com extrema crueldade e de maneira impensada, desarticulada, parecendo algo despropositado: usando paus, pedras, instrumentos rudimentares feitos em casa, fazem vir à tona os instintos e impulsos mais arcaicos e sombrios da identidade coletiva. O agir em grupo confirma a suspeita de que os objetivos são alcançados com mais segurança e as conseqüências são “assumidas” pelo grupo. O modo usual de marcar presença e domínio é a prática da violência, por meio da qual a construção identitária dos participantes das gangues é assegurada.

A tatuagem é um sinal quase “obrigatório” entre as gangues. Ela possibilita expressar a diferença entre um jovem “comum”, da sociedade de consumo, e um

iniciado no “mundo das culturas grupais”. É como se o participante da gangue precisasse demonstrar uma dupla identificação: para os integrantes do “mundo das sombras”, ele se identifica como “entendido”, através primordialmente das tatuagens. É preciso lembrar que o homem do neolítico desenhou seus símbolos mais caros à sua efêmera existência nas paredes das cavernas, na forma de animais que lhes representavam a razão de viver. Como uma espécie de retorno ao modo de vida das hordas primordiais, nas sociedades complexas, o sincretismo cultural projeta-se através das redes de comunicação em que visual, imagens “modernas” se fundem com referentes arcaicos. Constituem, assim, uma composição visual peculiar, uma nova modalidade de comunicação, onde a pele é disponibilizada como suporte e veículo de expressão e comunicação para o que denominamos de *body-art*. Tais manifestações expressivas artísticas foram incorporadas à moda, fugindo a aspectos identitários de grupos e assumindo uma forma de massificação.

...tendo em vista o caráter eminentemente visual da comunicação nas sociedades complexas, o corpo em exposição pública, recortado por registros comunicacionais, símbolos “em excesso”, seria o panorama exemplar das marcas identitárias (DIÓGENES, 1998, p. 189).

Dois outros fatores contribuem para a inscrição social identitária desses indivíduos: o espaço fechado de domínio e segurança, feito refúgio, e a capacidade de atuar em outros locais; é necessária, então, uma mobilidade (incursões) de ação. Portanto, fixidez e mobilidade combinam-se para projetar uma inusitada forma de inscrição social dos participantes das gangues.

São três as dimensões que se inter-relacionam para a composição dos signos dessa nova cultura, carregada de violência como ingredientes inseparáveis: a primeira se refere ao território, entendido como refúgio e defesa. A esse respeito, Diógenes afirma que:

Movidos pela necessidade de consolidar no grupo, a idéia de pertencimento, as turmas de jovens organizam-se com o objetivo de deixar marcas territoriais. Essa necessidade de “registro social” no mapa “oficial” é que vai ensejar entre as galeras a mobilização da violência (idem, 1998. p.105).

A segunda refere-se à comunicação visual inscrita nos corpos em forma de *piercings* e tatuagens identitárias, algo que se estende pela expressão plástica nos móveis, muros, edifícios, enfim, nos espaços públicos, e pela indumentária caracterizada pelas roupas, pelos adornos, nos espaços e nos objetos. No interior escolar, os espaços se prestam a um infindável processo comunicativo através de tal simbologia plástica.

A terceira está ligada fortemente ao estigma e ao carisma grupal que, por sua vez, traduz os valores, as crenças, os códigos, todos referentes simbólicos da ideologia do grupo.

Expondo seus pensamentos sobre a questão do agir em grupo, as ações dissimuladas, as resistências passivas, próprias do trabalho contraposto às normas instituídas, como as existentes na Escola e em outras instituições, Maffesoli salienta que:

O ardil, o silêncio, a abstenção, o “corpo mole” do social são armas temíveis das quais há razão para se desconfiar. Da mesma forma, a ironia e o risco, que desestabilizaram a médio prazo, as mais sólidas opressões. A resistência adota um perfil baixo com relação às exigências de uma batalha frontal. Mas tem a vantagem de favorecer a cumplicidade entre aqueles que a praticam, e isso é o essencial (MAFFESOLI, 1998. p.132).

Diante da violência urbana, gangues e Hip-Hop compartilham dos mesmos sentimentos de desproteção, insegurança e medo no dia-a-dia da cidade. Nas letras dos raps que fazem sucesso entre os jovens, a repressão policial é um tema recorrente, tanto quanto o discurso do jovem participante de gangue está carregado de termos agressivos, dirigidos aos representantes da lei e da ordem – conforme relato de componente de gangue, assinalado por Diógenes:

Gangue quem chama a gente são os de fora. Gangue quem chama é jornalista, é jornalista quem chama. A gente chama galera, galera da quadra. Essa idéia de galera não tem essa de ser certinha e a outra boa não! Galera é galera e quer dizer uma turma de jovens reunida, galera quer dizer turma de pessoas. Se me perguntarem se é uma gangue? Eu digo gangue é de padre, é um monte de padre junto, ou uma gangue de polícia que é um monte de policial junto. Só

chama a gente de gangue aquele que tem raiva, aqueles que são otários (DIÓGENES, 1998, p.109).

O entorno da escola – objeto e palco de estudo da presente pesquisa – é freqüentado por integrantes de gangues, até mesmo de quadrilhas. Constatei isso, ao receber visitas de oficiais de justiça, buscando informações sobre alunos matriculados em nosso estabelecimento ou, até mesmo, portando intimações, em virtude do suposto envolvimento desses indivíduos em ocorrências diversas. Inclusive, por determinação do Juiz da Comarca, alunos que estão em liberdade provisória, ou vigiada, mantêm-se matriculados em nossa escola: estão reclusos no Centro de Ressocialização (penitenciária branda) para onde voltam após as aulas. Como o espaço escolar é aberto ao público sem restrições, a presença desses sujeitos, nele, é democraticamente aceita, possibilitando à entidade escolar cumprir uma modalidade de função social mais ampla e efetiva. É intrigante o fato de as escolas particulares não manterem matriculados, em seus espaços pedagógicos, alunos com essas características. Creio que isso demonstra a falta de compromisso social que a elite estabelece com a comunidade e a sociedade onde está inserida.

Considerando as ações e reações dessas configurações grupais, encontro, no cotidiano escolar, situações traumáticas, desencadeadas por motivos vários: por desentendimentos em função de uma vingança, de uma cobrança de dívida relativa ao tráfico de drogas, por um desentendimento entre um integrante e outro, de outra gangue, por causa de paixões amorosas, ou por um motivo banal qualquer. O que me surpreende é que, às vezes, um motivo banal para o nosso entendimento reveste-se de um significado extremamente importante e forte dentro da cultura juvenil. O que nos aparenta ser banal pode revestir-se de um significado extremo para o ofendido, tendo em vista a perda de referenciais identitários de respeito e força perante o grupo.

O que resta como rescaldo é uma perene indisposição para o perdão, para o diálogo e para o entendimento, permanecendo aí plantado o germe do revide, na forma de vingança futura. Do ponto de vista dos integrantes desses grupos, a preocupação com as conseqüências advindas de atos violentos é difícil de ser aflorada, posto que os valores colados à violência já fazem parte da cultura cotidiana desses sujeitos. Segundo Abramovay (2002):

Paradoxalmente, a manifestação da violência, entre os participantes das gangues, passa a ter uma dimensão positiva. Ela se coloca como campo propulsor de conflitos e deflagrador de diferenças. Sendo assim, a violência se exerce, dentro da experiência das gangues, como modo “sui generis” de um segmento ignorado, esquecido nas sombras da periferia, se fazer ver e se fazer existir. A experiência espetacularizada das gangues torna-se assim um modo de “inclusão” social às avessas cujo passaporte é a violência e a marca cultural é o território (ABRAMOVAY, 2002, p. 106).

O pensamento acima oferece novos contornos ao que explicita Maffessoli, ao indicar o lado “saudável” desse fenômeno, uma vez que demonstra uma maneira espetacularizada (no sentido de uma denúncia com demanda de exclusão social) de se fazer existir, por parte dos grupos marginalizados, que encontram, na violência, o estabelecimento do diálogo igualitário com a sociedade.

Se o contexto social mais amplo, sofisticado e poderoso economicamente pratica a violência nas formas da exclusão, da desigualdade e da exploração, uma saída para sua condição de estranhos é se fazerem temidos pela prática da violência. Agem como se a motivação fosse: “se não nos vêem, não nos enxergam e não nos consideram, nada nos resta a não ser intervir no cotidiano normal de maneira intrusiva, violenta e espetacularizada”. A esse respeito, aproximando suas reflexões às de Maffesoli, Diógenes salienta que:

MAFFESOLI,(1998) assinala que o barulho, a fúria e a revolta têm uma função estrutural dentro da sociedade. Com efeito, a violência destrutiva é a manifestação da afirmação individual. O desafio posto para os cientistas sociais reside nessa difícil dialética entre a ordem e a desordem, construção e destruição, vida e morte. No nosso imaginário ocidental cristão, a violência é percebida apenas como pulsão de morte e, o que é mais drástico, quando acontece é sempre pontuada como ação de um “outro” abalando a estabilidade e o equilíbrio (DIÓGENES, 1998, op.cit. p. 90).

Acredito que esse pensamento tenha validade também para o contexto escolar, onde, empregando um modo de atuação menos agressivo, as galeras apresentam um aspecto festeiro, cuja atividade principal não é a luta entre si, mas o baile, a zoeira, as relações afetuais, as desordens, o rompimento com as regras

instituídas – oportunidades em que a catarse das emoções, inclusive da rivalidade e do orgulho masculino (também feminino), fazem-se de modo competitivo, porém, mais regrado.

Tanto as quadrilhas, quanto às gangues e as galeras, em sua constituição e modo de atuação, guardam uma estreita semelhança com as denominadas “gangs norte-americanas”. São quase como recriações, talvez por um processo de difusão cultural, ou de aculturação; é claro que guardando as peculiaridades inerentes ao contexto histórico, geográfico e sócio/econômico/cultural.

Todas as neo-tribos³³, sejam elas mais violentas ou menos violentas, não deixam de ter ou desenvolver padrões estéticos de musicalidade, plástica ou corporal, elaborando muitas vezes essas modalidades de expressão como um necessário canal de denúncia, de socialidade ou de identidade grupal.

³³ Neo-tribalismo - Contrariamente à estabilidade induzida pelo tribalismo clássico, o neo-tribalismo é caracterizado pela fluidez das reuniões pontuais e a dispersão (Maffesoli, 1998.p.4)

4.– OS DIVERSOS MOVIMENTOS CULTURAIS JUVENIS: o lazer, a expressão plástica, a expressão corporal, a música e a comunicação.

As tribos urbanas, cujo aparecimento revelou sua vinculação com movimentos musicais nascidos no seio da juventude dos países centrais, migraram para os países periféricos, especialmente para o Brasil, na esteira de um processo de multiculturalismo que se entende por transformação da cultura de um grupo decorrente de assimilação de elementos culturais de outros grupos culturais, que através da interpenetração veiculada pela mídia, a partir das últimas décadas do século XX, especificamente para as grandes metrópoles, e mais tardiamente para comunidades de expressão menor no contexto geopolítico. Dentre esses movimentos, o de maior importância e precedência foi o “*Punk*” que surgiu como um grito de rebeldia contra o contexto sócio-político cultural dos anos 70, sendo ele um movimento de tribo urbana e o precursor dos demais.

4.1- O movimento Punk

A música *punk* aparece como uma reação ao estrelismo do *rock* progressivo, imperante nos anos 70, que necessitava de um enorme esquema empresarial e envolvia muito dinheiro. Abramo sustenta que:

O fenômeno deflagrador desta onda foi o aparecimento do punk na Inglaterra em 1976/1977. Aparece como uma nova subcultura juvenil que se articula ao mesmo tempo em torno de uma reversão musical dentro do rock e de um modo de vestir inusitado e extremamente “anormal”. O Punk aparece então como uma música ágil e “autêntica”, ligada às experiências dos jovens no cotidiano das ruas: uma música que faz sentido de novo para os jovens e suas experiências reais (ABRAMO, 1994, p. 43).

Em torno dessa proposta musical, articula-se toda uma estética baseada nos mesmos princípios, isto é, a atualização de materiais rudimentares, desvalorizados, provenientes do lixo urbano e industrial: tecidos de plástico, calças rasgadas, camisetas semidestruídas, meias furadas, peças de roupas fora de moda.

Punk é um termo da língua inglesa que quer dizer “madeira podre”, mas que também serve para designar coisas sem valor ou pessoas desqualificadas.

Diz a autora que a explosão do punk provocou também o surgimento de novas tribos e o revigoramento de outras – todas elas tendo a música como elemento centralizador de suas atividades e de elaboração de sua identidade. Boa parte da diversão desses jovens tem na música um dos seus principais elementos, seja para ouvir, para dançar ou tocar. Todas as pesquisas que fazem alguma referência ao lazer do jovem de classes populares citam o salão ou a discoteca como o lugar central de encontro desses jovens. Os bailes de fim de semana nos salões parecem ser a principal atividade de diversão. Desse modo, Abramo afirma que:

Os punks foram os primeiros desses grupos a aparecer nas cidades brasileiras, e assim pode-se dizer que surgiram como a primeira manifestação das novas questões colocadas para essas gerações de jovens urbanos. O seu surgimento e o choque por eles provocados, desencadearam o aparecimento de diversos outros grupos ou tribos, como se passa usualmente a denominá-los. Depois dos punks vieram os carecas, os metaleiros, os darks, os rappers, os rastafaris, os rockabillys, etc. (idem, 1994, p. 83)

Com relação ao visual desenvolvido para inscrever e identificar os integrantes desses grupos, destaco a imagem montada para impactar, para atrair a atenção e desafiar a leitura e a decifração de seus códigos. A presença, por si só, envolve signos da rebeldia, de um estilo de vida diferente, de transgressão ao senso comum, que dita padrões diferenciados dentro da vida cotidiana.

4.2- O movimento *Hip Hop*:

No entender de Diógenes, “o movimento *hip hop* utiliza-se dos mesmos referenciais das gangues e das galeras, porém, invertendo o lema da violência para a dimensão da consciência” (DIÓGENES, 1998, p.21). Esse movimento surgiu em meados da década de 70, nos guetos de Nova York (no bairro do Bronx, em

especial) e se definia pela aglutinação de quatro elementos artísticos: o *break*, o *rap*, a dupla DJ e MC e o *grafite*. Era praticado pelos *hip hoppers* que desenvolviam características próprias em suas maneiras de vestir, de falar, de cantar, de dançar e de desenhar as suas mensagens artísticas nos muros das cidades. Em geral, usavam agasalhos grandes e largos, imitando os times de basquete norte-americanos, calças largas, lenços, bonés ou boinas na cabeça, correntes grossas no pescoço e no braço.

Hoje, os membros do *Hip Hop* difundem um modo de vestir denominado de estilo “*B-Boy*” que se traduz em adoração e uso exclusivo de marcas esportivas famosas como Adidas, Nike, Fila, e outras. O estilo de vestir é todo ditado pelos padrões cosmopolitas de consumo juvenil. E a disputa por marcas que dão destaque pode, inclusive, redundar em violência física. Por mais paradoxal que possa parecer, todavia, exibem um modo igual de serem diferentes. A força do movimento situa-se no fato de se constituírem manifestações populares definidas pelos *hip-hoppers*: uma cultura de rua, de negros e de pobres, que hoje invadiu os salões, estando presente em bailes, shows e outras apresentações. O *break* (o corpo em movimento através da dança) é visto por Diógenes da seguinte maneira:

é considerado um tipo de dança de grande impacto visual, acrobática e estética, mundialmente conhecida. Surgiu nos Estados Unidos, na década de 60. Foi uma forma que os jovens pobres norte-americanos encontraram para simbolizar a situação dos jovens soldados que se encontravam na guerra do Vietnã (os mutilados pela guerra). Logo depois, os passes e a coreografia do *break* espalharam-se por todos os bairros pobres e passaram a ter uma função política (idem, 1998, p.121).

O *rap* (*ritm and poetry*), ao contrário do que muitos pensam e dizem, foi criado na Jamaica e não nos Estados Unidos. Por volta de 1960, na Jamaica existiam os “*sound systems*” muito populares na ilha. A população, sem dinheiro, ia para as ruas e ficava escutando músicas nesses “*sound systems*”: na época, eram equivalentes ao que chamamos hoje de trio elétrico, em escala menor. Nas músicas, com ritmos jamaicanos, eram verbalizados os reclamos das carências da população, os problemas econômicos, a violência. A ida dessa nova forma de música para a

América aconteceu no início de 1970, quando vários jamaicanos tiveram que deixar a ilha do Caribe e emigraram para os Estados Unidos por problemas econômicos e políticos. Por *rap* posso entender, também, segundo o que esclarece Diógenes:

...o enfoque político que é dado nas letras e o número reduzido de batidas por minuto (BPM). Surgiu nos bairros pobres da Jamaica a partir do improviso de um poema falado em cima de trechos de antigas músicas negras. Foi transportado para as favelas dos Estados Unidos onde se desenvolveu como alternativa de diversão para os garotos e garotas pobres que não podiam pagar entrada nos clubes da sociedade (idem, 1998, p. 122).

Quanto ao DJ (alma, essência e raiz), esse reelaborava os sons nas *pick-ups*; já o MC (a consciência, o cérebro), esse improvisava os seus cantos sobre essas estruturas harmônicas re-inventadas pelo DJ, entrosando harmonicamente os sons oriundos da máquina e da voz.

O *graffite* (Real Grafite - expressão e arte) é uma forma de expressão plástica, apresentada por traços livres e efeitos visuais, caracterizados, principalmente, pela diversidade de tonalidades de cores utilizadas. Pode ser feito em paredes, roupas ou telas, tratando-se principalmente de temas sociais. O *graffiti* teve a importante função de demarcar território de gangues juvenis, evitando, assim, brigas entre gangues rivais e, através dessas pinturas, os grafiteiros do mundo todo passaram a abordar temas sociais. Essa cultura estética, que envolve uma série de formas de expressão associadas, está, desde há um bom tempo, incorporada à cultura juvenil que é apreciada por seu apelo, convocando à revolta contra toda uma estrutura social colada ao capitalismo cruel, que implanta o desemprego, a desigualdade e a exploração.

O *Hip Hop* chegou ao Brasil, no início da década de 80, através do *break* (dança), paradoxalmente trazido por agentes sociais pertencentes às camadas sociais mais ricas da sociedade. Alguns brasileiros que viajavam para o exterior, ao retornarem ao Brasil, introduziram o *break* nas danceterias dos chamados bairros nobres de São Paulo. Essa dança logo se revelou um forte modismo entre os jovens de classe média.

Posteriormente, o *break* conquistou as ruas e as camadas dos excluídos sociais da cidade de São Paulo, através da formação de grupos de baile, que se reuniam, num primeiro momento, na Praça Ramos, em frente ao Teatro Municipal, e no Largo da Estação São Bento do Metrô; já num segundo momento, nas proximidades das galerias de lojas de discos da 24 de Maio, esquina com a Dom José de Barros.

Nelson Triunfo é considerado o precursor dos ideais do *Hip Hop*, principalmente do *break* – através da banda *Black Soul Brothers*. Em 1979, quando começou a freqüentar a discoteca *Fantasy* no bairro de Moema. Lá ele se apresentou durante aproximadamente um ano com o seu conjunto *FUNK e CIA.*. Quando *soul* foi perdendo espaço para um balanço que valorizava os movimentos robotizados, nascia o *break*.

Esse breve histórico pode ser contextualizado através da letra da música “Senhor Tempo Bom” da dupla Thaide e DJ Hum, do álbum “Preste a atenção” da gravadora Eldorado, ano 1996.

Sob a influência de Milton Salles, o grupo Racionais MC'S passou a conceber a música como uma arma, que está em todos os lugares. Se ela possuía esse poder de mover o sistema, ela possuía também o poder de elucidar. Salles, por seu lado, admitia que havia trazido essa proposta política para o *rap*, ao criar, em 1989, a MH2O "Movimento *Hip Hop* Organizado". Hoje em dia, Milton Salles é responsável pela Companhia Paulista de *Hip Hop*, que continua desenvolvendo o mesmo trabalho de divulgação dessa cultura. Esse ideal do *rap* politizado foi apresentado oficialmente no dia 25 de janeiro de 1988, num *show* apresentado no Parque Ibirapuera. Assim, diversos grupos envolvidos com o *Hip Hop* passaram a se apresentar nas praças, entre outros locais públicos, da cidade de São Paulo.

Na realidade, as diversas formas do *rap* (música negra) – formas intimamente associadas a movimentos que procuram identidades culturais próprias, calcadas na busca da valorização do negro na sociedade de classes – historicamente, não estão desvinculadas do mercado e da indústria cultural. Entretanto, a partir de depoimentos de *rappers*, os verdadeiros criadores dessa nova cultura procuram não discutir os temas sobre as possíveis inserções do movimento *Hip Hop* no âmbito da indústria cultural, visando a preservar as suas identidades fundamentadas na

negritude ou nas suas residências culturais, em face das heranças musicais oriundas de uma tradição sacralizada pela história.

Os *rappers* procuram ignorar a indústria cultural visando a preservar a “pureza” de suas reivindicações político-sociais e culturais do movimento *Hip Hop*. Na realidade, a música *rap*, ponto nodal dessas reivindicações, gira em torno de sistemas, satélites da circulação de produtos culturais veiculados pelas empresas capitalistas. Entretanto, a mídia tem veiculado mensagens que se identificam com amplos segmentos da sociedade civil – segmentos interessados na busca de sua identidade e na transformação de uma nova consciência de cidadania. O ritmo do *rap* implica numa escuta atrelada a um gesto de recusa aos padrões culturais convencionais. As letras dessas canções denotam denúncias de questões de matizes étnico-sociais.

Diante da violência urbana, gangues e o *Hip-Hop* compartilham dos mesmos sentimentos de desproteção, insegurança e medo no dia-a-dia da cidade. Nos *raps* produzidos pelo movimento *Hip-Hop*, a repressão policial é um tema recorrente. As letras das canções traduzem o sentimento de rancor e o descrédito dos representantes do poder policial, que agem com desrespeito para com o cidadão, especialmente se for negro, pobre ou oriundo da periferia urbana.

Os integrantes desses grupos, que se autodenominam de *Hip Hop*, também são alunos da escola. Temos com eles uma boa relação, uma vez que utilizam o palco do teatro escolar para suas apresentações. Em geral, os grupos são formados, em sua maioria, por rapazes que se revezam nas apresentações da dança (*break*), ao som do ritmo do sincopado do *rap* e seus poemas.

Os Racionais MC'S demonstram uma certa falta de coerência e ambigüidade na condução das manifestações de violência ao induzi-la em seus seguidores e, ao mesmo tempo, repudiá-la por meio de suas letras. **Depara-se** com o seguinte paradoxo: enquanto pregam a revolta contra as instituições burguesas ou atreladas à burguesia, desenvolvendo sentimentos de revolta popular, ao mesmo tempo, procuram pregar o “viver em a paz”. O grupo criou os seus próprios estúdios para gravar seus discos, tentando afastar-se da (formatação) mercadológica imposta pela indústria cultural; entretanto, devido a problemas de distribuição, assinaram um contrato com a *Sony Music* para divulgar os seus CDs em todo o Brasil. As letras dos Racionais MC's são “raivosas”. Discutem com rara sensibilidade os mais

diversos problemas sociais vivenciados pelos excluídos, sem qualquer sentimentalismo. Resgatam temas sobre o racismo, a guerra entre os traficantes, os jovens consumidores de drogas; protestam contra o governo, contra a violência policial, contra a prostituição infantil, entre outros.

O pressuposto movimento *HIP-HOP* que se manifesta no seio da adolescência e juventude – juventude que frequenta a escola-objeto da presente pesquisa – apresenta-se com um grau muito grande de alienação em relação aos fundamentos e às origens do movimento. Tais jovens que aderem a este movimento o fazem, inclusive, descaracterizando a essência do mesmo: misturam elementos de outras culturas juvenis, num aparente sincretismo de gostos musicais, indumentárias e danças.

4.3 - O movimento *funk*:

A maior expressão do movimento *Funk* encontra-se no Rio de Janeiro. É um movimento caracterizado por uma diferença gritante em relação ao *Hip Hop*. Enquanto, no *Hip Hop*, a dança e a música, especialmente suas letras (poesias), são ressaltadas como veículo de informação e denúncia, inserção social radical e revolucionária que, através de ações sociais de protesto e questionamento das estruturas vigentes, procuram mudar a realidade, o *Funk* tem características voltadas para a partilha de momentos descontraídos, sem propostas de mudança social. No entanto, ele não deixa de ser uma maneira de resistir à cultura oficial e dominante, pela própria recusa de engajamento nas instâncias cultural, política ou social. A produção musical, tanto em termos de melodia e harmonia, quanto da poesia (normalmente de nível muito baixo e apelativo), é conteúdo sem valor erudito, trazendo, entretanto, uma temática própria da cultura dionisíaca, descompromissada e sensual, tendo um forte apelo sexual.

O movimento apresenta-se como manifestação de extrema desqualificação da figura da mulher no contexto da cultura urbana, sendo em grande parte financiado por associações que, deduz-se, sejam ligadas a atividades criminosas, como o tráfico e o crime organizado. Pelo fato de possuir raízes no processo de aculturação de nossos padrões estabelecidos, traz para si a adesão de indivíduos

das categorias sociais mais favorecidas do espectro social, em um misto de atração pelo proibido com liberdade de expressão.

Os jovens “curtem” música *funk*, que anima os bailes nas danceterias e quadras de escolas de samba, não se restringindo ao Rio de Janeiro, uma vez que tem ampliado seu “Ibope” em todo o País.

Em nossa escola, nos intervalos, o pessoal do Grêmio coloca, em sua programação de rádio, esse gênero musical. Na maioria das vezes, isso ocorre a pedido das jovens, que dançam em grupos e se divertem com os movimentos dos quadris e a sensualidade.

4.4 - A cultura gótica

Para entender a origem do termo gótico, somos remetidos à história de um dos povos mais peculiares da Idade Média: os godos que, perante o pensamento romano-cristão, eram considerados bárbaros, figurando entre os últimos povos a serem convertidos. Ocorre, então, que os godos criaram uma percepção muito particular sobre a dualidade entre o bem e o mal, suscitada por Deus e Satã, que os encantava.

Existem evidências suficientes para se concluir que os góticos (tanto os clássicos, quanto os neogóticos) constituem as tribos mais cultas de todo o universo *underground*. As produções literárias, artísticas e cinematográficas, acumuladas por muitas décadas, configuram expressões do goticismo e são bastante superiores às de outros agrupamentos difusos, à exceção de outras mais antigas, a exemplo da Maçonaria, que teve mais tempo e coesão grupal para influenciar as culturas.

É também um movimento de agregação tribal, desenvolvido no seio das comunidades urbanas, que se distingue, a exemplo dos demais, por meio da expressão musical e de uma estética da exposição impactante. São rotulados de “metaleiros”, o que abominam: apesar de ouvirem esse gênero musical, não participam de sua fruição. Preferem ser chamados de “góticos”

Por se tratar de uma cultura deveras peculiar e instigante, chama a atenção por suas manifestações no cotidiano, sem ser intrusiva, porém, de maneira

impactante. Poderia ser traduzida como estilo de vida diferente, onde o fato de andarem à noite e se vestirem de preto, a fim de se distinguirem dos *punks* e *hippies*, seus integrantes causam a impressão de pessoas anormais, com costumes sinistros e com crenças e práticas mais ligadas ao sobrenatural.

Como nos últimos séculos o preto tem sido utilizado como a cor de respeito aos mortos, alguns góticos adotam o seu uso nas vestimentas apenas por gostarem da cor; outros, por se identificarem com o clima que ela proporciona, ou mesmo só para chocar com o impacto visual que causam. Quanto a andar somente à noite, isso se dá devido ao visual que usam, posto que é quase impossível serem percebidos como pessoas normais durante o dia, e também por questões ligadas à cultura padronizada e conservadora da população em geral. A noite também tem, por si só, o toque misterioso e depressivo.

Os cemitérios possuem dois elementos que fascinam os góticos: primeiro, pela sua arquitetura e ambientação que conduzem a uma sensação de paz, própria de um lugar de total tranquilidade; segundo, por essa fixação estar ligada à paixão do gótico pelo medieval, visto que os cemitérios são espaços que pouco se modificaram desde a Idade Média. Além de conter um clima místico e transcendental, o cemitério possibilita a contemplação estética presente tanto nas esculturas, quanto nas arquiteturas fúnebres – algo não encontrado em museus, mas apreciado sobremaneira pelos góticos.

Ainda, como principais manifestações concretas da cultura gótica, ressaltamos o tipo de escrita, a linguagem corporal traduzida por uma “máscara social” inquestionável, passando pelas roupas e chegando à maquiagem. A maquiagem, que acentua o visual de conteúdo depressivo e melancólico da personalidade gótica, não é um acessório obrigatório que todos adotam; ela é mais usada para incrementar o visual, tendo um significado especial para a maioria dos que a usam.

O romantismo é uma característica essencial da cultura gótica. Esse romantismo não é associado necessariamente a enlaces afetivos dirigidos a uma pessoa, e sim a um sentimento de extrema intimidade com a natureza e com o encanto com suas características mais belas e terríveis. Além disso, o romantismo gótico traduz-se também pelo bem-estar íntimo que a pessoa experimenta.

Em um mundo onde a violência parece transbordar todos os limites, o pensamento e a atitude pacíficos dos góticos engendram perspectivas críticas que poderiam ser muito úteis à sociedade. Aliás, o gótico pode ser traduzido como uma expressão viva da liberdade de pensamento e do respeito à individualidade.

No ambiente escolar, transitam alguns alunos que aderem a essas manifestações de cultura e de pensamento gótico; contudo, em número reduzidíssimo. Possuem uma aparência um tanto quanto esquelética, quieta, passiva, contemplativa e de paz. Não aderem a manifestações espetacularizadas, nem se metem em encrencas com outros alunos ou professores. São mais estudiosos, respeitam o ambiente e os colegas, sem chegar a polemizar com outros grupos.

CAPÍTULO V

Ensaio de Análise das Entrevistas: Estudos de casos

1 – N. (Aluno da Escola e integrante de “gangue”)

Quando N. veio para nossa escola, no início, em 2000, já adolescente, apresentava uma frequência muito irregular, faltando ou pulando os muros para se retirar da escola sem pedir autorização. Conseqüentemente, teve um rendimento insatisfatório. Por esse motivo, os pais eram chamados constantemente, conforme atestam os registros individuais da escola. Começou a se enturmar com outros adolescentes, que não eram alunos da escola, constituindo um pequeno grupo. A prática corriqueira era “cabular” as aulas e ficar pela cidade. Então, em decorrência de sua baixa frequência, a evasão e a repetência sempre aconteciam.

Como parte de uma estratégia que visava a mantê-lo motivado e fazê-lo sentir-se valorizado, resolvemos aproveitar sua disposição para colaborar com a escola, permitindo a ele assumir tarefas ligadas à conservação e à manutenção de equipamentos, jardinagem, serviços em geral no espaço escolar. Ele era recompensado com dinheiro por esses serviços. Após ter realizado várias tarefas, ajudando a escola, montou uma chapa e candidatou-se a presidente do Grêmio Estudantil. Não logrou êxito em sua candidatura; após a derrota, foi afastado do trabalho que fazia na rádio local. A partir da data em que a nova chapa do Grêmio tomou posse, deixou de freqüentar regularmente a entidade escolar.

Ficou bastante decepcionado quando outros alunos, que ele considerava pouco dedicados ao trabalho pela escola, foram eleitos. Essa situação de frustração agravou sua auto-estima: levou-o a se afastar de vez de nosso ambiente. Ele lá só comparecia em atividades da “Escola da Família³⁴” – especialmente nas atividades da sala de informática; todavia, não aceitava seguir as normas de acesso à Internet. Acredito que tenha se sentido marginalizado: não incluído na comunidade escolar.

³⁴ Projeto desenvolvido pela S.E., visando manter as escolas da rede abertas aos sábados e domingos para acolhimento de jovens e adultos, possibilitando diversas atividades. É um projeto bancado pela UNESCO e desenvolvido em parceria com o instituto Ayrton Sena.

Passou a comparecer, junto com um ou dois integrantes de sua “galera”, apenas na hora do almoço comunitário, não se dispondo a participar de quaisquer das atividades do programa. Em um desses finais de semana, compareceu à escola em estado psíquico e emocional visivelmente alterados. Causou vários incidentes, tais como agressões físicas a outros rapazes e ameaças contra os monitores e o educador profissional responsável pelo projeto. Disse improperos e ameaças, nos seguintes termos:

“Vou acabá com a raça de vocês, vou esperar lá fora”

Por esses incidentes, e por sua impossibilidade de refletir sobre os próprios atos, foi colocado para fora do recinto da escola pelo policial zelador.

Em outra oportunidade, em meados do ano de 2005, estando matriculado à noite, resolveu se recusar a permanecer em sala de aula, incomodando as outras classes, gritando pelos corredores. Foi obrigado a solicitar a ele que se retirasse do ambiente escolar. Tive muita dificuldade para que ele me atendesse: estava com o estado emocional visivelmente alterado. Neste ano de 2006, está atualmente com 18 anos, matriculado novamente em nossa Escola, no 2º termo (semestre) do Curso Supletivo de Ensino Médio, à noite, tendo já acumulado um número excessivo de faltas até a presente data.

O bairro onde N. mora – Cohab II – é um enorme conjunto habitacional, daqueles idealizados para promover o crescimento da cidade e que, no entanto, acabou abrigando o processo migratório que inchou as periferias das cidades, a partir do êxodo rural há uns 20 anos. Em decorrência desse processo migratório do campo para a cidade, não encontrando empregos no comércio ou na indústria da área urbana, muitos indivíduos estão desempregados ou trabalham como “bóias-frias”. Há de se esclarecer que essa modalidade de ocupação, por seu grau de esforço despendido, comprovadamente, destina-se a pessoas apartadas do processo de escolarização. N. é um deles. Trabalha atualmente na lavoura de milho, tendo trabalhado no corte de cana-de-açúcar e na colheita de café. É contratado por um “gato”, a mando do fazendeiro. Sai às 7:00 horas da manhã e volta às 17:00 horas.

Resolvi entrevistá-lo, como sujeito da presente pesquisa que desenvolvo, posto que o considero, se não líder, ao menos integrante de uma “galera” que está sempre próxima à escola.

O enfraquecimento dos limites em casa – pelo fato de eles nem terem sido estabelecidos, ou mesmo tendo sido colocados de modo incongruente – pode ter feito com que a ascendência dos pais sobre a formação do garoto não tenha se efetivado. Desde que começou a estudar em nossa escola, foi sempre considerado pelos professores e funcionários como um aluno peralta, gazeteiro, porém, de índole não violenta. Quando os pais eram chamados, não demonstravam a força necessária para impor limites.

Com o passar do tempo, começou a fazer uso da liberdade de se integrar a grupos usuários de droga (maconha). Tomou para si tais atitudes, como sendo naturais e corriqueiras, em prejuízo de seu rendimento escolar, inclusive pressupostamente influenciando outros colegas, com sucessivas faltas.

A escola, por seu lado, através de seus agentes educadores, não esteve atenta a todo o conjunto de indícios de instabilidade do aluno e do grau de vulnerabilidade a que ele estava sujeito. Assim, ficamos alheios aos sinais indicativos de suas atitudes nesse sentido. Apelava-se aos pais, mesmo sabendo-os incapazes de reverter o quadro danoso no qual o adolescente se inseria. A escola, por seus responsáveis – entre os quais tenho a maior parcela de responsabilidade –, agia como se estivesse cumprindo uma obrigação regimental, apenas registrando os fatos, eximindo-se, desta forma, de uma co-participação, o que caracterizou um quadro de abandono e omissão perante a história do aluno.

A atitude de distanciamento em relação à vida cotidiana da escola denotou seu desencanto com a mesma e com os “adversários”, os quais ganharam a eleição para gerir o Grêmio Estudantil. N. sentiu-se, a partir de sua derrota, como um “outsider” perante o grupo vencedor, uma vez que aquele passou a usar estratégias de exclusão em relação a ele. O fato de N. ter tido sua auto-estima fragilizada, perante o grupo vencedor, somado ao seu próprio sentimento de inferioridade, tudo isso fez com que se potencializasse seu sentimento de rejeição, levando-o ao afastamento em relação à escola, quando não a agressões contra seus representantes. Buscou então refúgio no consumo e no tráfico de drogas, chegando a ficar um certo tempo, conforme observei, sem trabalhar, constantemente na porta

do estabelecimento de ensino, no período da manhã, junto com outros colegas da “galera”.

Atendeu de pronto ao meu convite para conceder entrevista, não se importando com a gravação, em virtude da confiança que depositava em mim. Pretendo aqui entremear trechos da entrevista com comentários e observações minhas, apoiando-me nos autores consultados a título de realizar um ensaio de interpretação.

Dando início à entrevista, após garantir que as afirmações e informações não seriam reveladas ou usadas contra ele, perguntei sobre a gangue, à qual dizia pertencer, e com que frequência se reuniam. Respondeu-me que se reuniam no bairro onde residem, perto da casa de alguém que pertencia à gangue, e que esses encontros mudavam sempre de lugar, para não ficarem “manjados no pedaço”: os vizinhos ficavam incomodados e chamavam a polícia. A existência de gangues e outras formas de agrupamentos configura um fenômeno comum, tendo em vista que os jovens se sentem mais seguros e mais próximos.

Muitos dos integrantes de gangues conheceram-se no interior da escola e muitos outros não pertencem a ela, apresentando, portanto, um processo de integração entre diferentes realidades culturais. Conforme tenho observado, até bem pouco tempo, ao longo desses anos, saem alguns integrantes e entram outros na “galera” de N. Noto que ele está sempre rodeado de adolescentes, tanto meninos quanto meninas. A atuação desse grupo tem se tornado mais visível e mais próxima da escola. Quando não está trabalhando na roça, durante o dia, comparece na praça, em frente à escola, junto com amigos. Não provocam, não tomam atitudes acintosas contra a escola: como ela é referência para encontros, uma possível agressão poderia fazer com que a presença da turma se tornasse indesejável, sendo obrigados a dela se afastar. Entretanto, ficam aguardando os intervalos e o final dos períodos para se aproximarem dos alunos, ou mesmo serem abordados por eles. É corriqueiro visualizar um grupo de cinco, dez ou mais indivíduos, reunidos em torno de um pequeno banco da praça. Costumam tirar a camisa, ficando com ela sobre um dos ombros. Sentam-se em um determinado banco, no centro da praça em frente à escola, e ali ficam “trocando idéias” e fumando. O cigarro é socializado por toda a galera, parecendo ser natural o compartilhamento. Creio eu que esse compartilhar – como ingrediente do cimento que une o grupo – faz parte da

irmandade. Uma irmandade calcada na relação de pertença que mantém o grupo unido em torno de suas práticas. O conhecimento, a aproximação e o engajamento se processam por afinidades com os valores do grupo, somados às expectativas de vida do sujeito. Além disso, a natureza de uma pessoa é forjada por uma natureza maior, inerente ao grupo ao qual ela se agrega. Situação essa que me fez lembrar da seguinte observação de Mannheim:

Pertencemos a um grupo não só porque nascemos nele, não apenas por confessarmos pertencer a ele e, por último, não porque lhe prestamos nossa lealdade e fidelidade, mas, principalmente porque vemos o mundo e certas coisas no mundo da maneira como ele vê (MANNHEIN, 1960, p. 45).

Quando solicitado a discorrer sobre algo que fazem e que pode despertar suspeita de crime ou contravenção, N. disse-me, usando uma expressão estranha ao grupo, como se estivesse tentando usar uma linguagem mais elaborada.

“É normal a gente usá maconha junto com os ‘manos’, mas prá polícia é impecável’. Se os home pegá, vai em ‘cana’ ou toma umas ‘bolacha’”.

O conceito que fazem da polícia está muito longe da missão de manter a ordem e a segurança da população. Para eles, a polícia só serve para persegui-los e maltratá-los. Um grande motivo de revolta refere-se à corrupção que afirmam existir entre os policiais. Referindo-se ainda à polícia, continuou a desferir toda a sorte de impropérios contra ela, usando os termos seguintes.

“Se deu geral e encontrou algum ‘baguio’ e disser que é teu, é teu, principalmente se por acaso você já for ‘manjado’. Alguns vai forjado. Ele é a polícia, é a lei. A polícia foi feita pra pegá nós. Peixão eles num ‘güenta’, pois coisa grande tem bom advogado. Eles sabe que vai sobrar prá eles”.

Essa não é apenas a visão do N.; é geral. Está presente nas letras dos “raps”, que não cansam de escutar. Perguntado sobre que tipo de música gostam de ouvir, respondeu-me que era o rap. Esse gênero musical, na verdade, é uma forma poética de dizer sobre o sofrimento e o processo de exclusão e discriminação que sofrem os jovens de periferia, principalmente os negros. Disse que era para protestar mesmo, para denunciar a corrupção da polícia, a roubalheira dos políticos e a situação de abandono em que se encontra a população. Sua resposta demonstra a consciência da marginalidade a que estão submetidos enormes contingentes populacionais do País. Esses encontram – na expressão musical, na poesia da cultura hip hop – uma maneira de passar todo o sentimento de revolta e indignação contra as estruturas de poder que submetem todo o contexto social no qual estão inseridos.

Os policiais, segundo Abramovay (2002), são acusados por membros de gangues, de maneira geral, de serem protegidos pela corporação, permanecendo impunes, sem jamais cumprirem penas de prisão. Também denunciam os policiais pelo envolvimento no próprio tráfico, “achacando” os viciados, atemorizando-os, porém, sem molestar os grandes traficantes. São acusados também de protegerem os “boys”. Por esses motivos, são chamados, pelos integrantes de gangues, de pilantras, safados, entre outros termos depreciativos.

Em relação às pessoas que os observam na praça e poderiam chamá-los de maconheiros, vagabundos, e outros adjetivos pejorativos, N. diz que a turma não gosta de ser chamada de “maconheiros” por outras pessoas, porque isso demonstra preconceito e discriminação. Em suas palavras:

“Nóis somos do bem, não fazemos nada errado, queremos viver a nossa vida numa boa. Só isso”.

É interessante observar que, por várias vezes, nas brincadeiras entre eles (usuários e outros indivíduos próximos a eles), usam essas formas de expressão sem constrangimento. Os de fora é que não podem chamá-los assim. A idéia do que é certo ou errado, perante as pessoas ou a sociedade em geral, na concepção do N. é difícil de ser entendida. O fato de fazer tráfico, vender drogas, ajudar a

desenvolver a dependência em relação à droga, não lhe parece pernicioso para a sociedade. Tenho a impressão de que, para ele, crime é matar, roubar, furtar, ser corrupto. Segundo ele, o mal está situado num plano paralelo, muito além de seu cotidiano. Sua fala me parece carregada de um sentimento de inferioridade, mesmo na delinqüência. Causa-me a impressão de que se julga 'peixe miúdo'. E 'peixe miúdo' não deveria ser penalizado. O psicanalista Jurandir Freire Costa situa esse tipo de raciocínio como fazendo parte da cultura brasileira, na qual, a pretexto da corrupção dos escalões maiores, desenvolve-se culturalmente a justificativa de que os delitos menores são plenamente "naturais".

Perguntado se pensa em um dia ter uma profissão, manifesta todo o seu desalento e desesperança dizendo:

“Isso aí fica na base do sonho, né, seu Zé? Nós só consegue emprego num grau mais baixo”.

Disse que as empresas ou firmas não os contratam; por isso, ficam com os trabalhos braçais e que, em função da falta de estudos, na cidade não arranjam emprego; logo, sujeitam-se aos serviços. Observei que faz uso de uma diferenciação entre serviço e emprego, situando o último fora de seu alcance. Fica muita clara a consciência, que tem o aluno da escola pública, de que não conseguirá jamais alcançar postos de trabalho – esses são destinados às classes mais favorecidas. A concorrência se dá no plano da sobrevivência e não em patamares ligados a condições de vida privilegiadas. Existe mesmo um desencanto para com a própria condição de vida, inferiorizada, desumanizada, ligada à periferia, separando-a inconscientemente da cidade. Abramovay esclarece um pouco mais essas manifestações de desencanto com o futuro, dizendo:

...eles afirmam ter poucas chances de qualquer tipo de mobilidade social, não ter chances de avançar nos estudos e que as probabilidades de ingresso nas Universidades são praticamente inexistentes. Não existe, também, oportunidade de conseguir trabalho e a falta de perspectiva ocupacional os leva a entrar para a vida criminosa. A família não tem possibilidade de introduzi-los em uma carreira

ascendente, pois os pais lutam com dificuldades financeiras e não têm estudo (ABRAMOVAY, 2002, p.40).

Com relação ao conhecimento trabalhado pela escola, a necessidade de freqüentar as aulas, de estudar e de cumprir as tarefas e avaliações, quando questionado a respeito, disse não ser de nenhuma importância, uma vez que o interesse mesmo está na obtenção do diploma, que permite obter um emprego. Demonstrou ter a consciência de que necessita do conhecimento para poder manter-se em um emprego que exija o domínio de habilidades e capacidades, porém, demonstra que inconscientemente conta com a sorte ou a esperteza para driblar as dificuldades daí advindas.

Elogiou o trabalho dos professores, dizendo que eles detêm, da parte dele, o respeito e a consideração. Os professores aos quais se refere são aqueles que desenvolveram com ele uma empatia maior, porque possuem uma abertura maior para os valores e práticas desenvolvidos pelos jovens – inclusive, um deles declarou haver feito parte de grupos de jovens de periferia, em São Paulo. O fator identificação com a cultura juvenil garante o livre trânsito entre eles e a confiança, por tratá-los como seres humanos, como iguais. Os demais fazem parte do pessoal mais tradicional, conservador, às vezes autoritário: algo que o jovem abomina. Por serem mais severos, são suspeitos de serem “dedos-duros”. Perguntei a ele se a escola é capaz de passar o conhecimento que ele precisa ou vai usar na vida, e ele me respondeu que:

“Se a pessoa se interessa, ela aprende. Depende da pessoa. Se ela não se interessa, ela nunca vai descobrir o conhecimento. O desinteresse é geral”.

Ao mesmo tempo em que diz que o conhecimento não interessa, e sim o diploma, reconhece a importância do conhecimento para se fixar no emprego. Reconhece o prejuízo da permanência na ignorância, ao dizer que “nunca vai descobrir o conhecimento”. Reconhece um mundo oculto e importante a ser vislumbrado e vivido, só que encoberto pela ignorância. Por outro lado, inconscientemente, posiciona-se ao lado do “desinteresse geral”. Encontramos a Escola e suas práticas equivocadas ao trabalhar o conhecimento, não dando ao

aluno nenhuma relevância, nem o preparando para o trabalho, muito menos para a vida. Sem dinâmica e interesse, portanto, não desperta a motivação de seu educando. Talvez, isso ocorra por falta de capacitação ou interesse em desenvolver técnicas de motivação mais eficazes, ou mesmo, por desconhecimento da cultural juvenil contemporânea, gerando um conflito de interesses.

Está aí configurado o mapa do fracasso escolar: o aluno não encontra qualquer significado no que está estudando; talvez, apenas o professor encontre. Todavia, não demonstra isso para os alunos.

Quando perguntei a ele por quê era constantemente colocado para fora, respondeu-me:

“Logo no início da aula, o professor já começava a falar, a gritar e eu não deixo, aí sou colocado para fora. Cheguei, uma vez até a ir pro Conselho de Escola. Resolvi abandonar, se não ia ser expulso”.

A fala do meu entrevistado demonstra que, dadas as incongruências entre seu “querer-ser” e o “dever-ser” imposto pela Escola, fora obrigado a se auto-excluir, antes de ser excluído.

A habilidade para lidar com os adolescentes e jovens de hoje é muito exigida, principalmente em se tratando do adolescente, cuja natural busca por afirmação da identidade acaba por afrontar, desrespeitar, ofender, recusar, enfim, atuar de maneira considerada fora dos padrões esperados pelo adulto. Isso quando, não raro, a inabilidade do próprio professor desencadeia um conflito por causas insignificantes. O estabelecimento de limites deve ser discutido com os jovens, negociado e pactuado com eles, sem autoritarismo nem paternalismo; porém, com justiça, algo que o jovem espera do adulto.

Existe um abismo profundo entre a realidade do mundo adulto e a do mundo jovem. Essa última, ávida por compreensão e entendimento em suas crises; aquela, muitas vezes, vê-se apegada a valores, dogmas, conceitos e pré-conceitos arcaicos, ultrapassados, sustentados por um tradicionalismo inarredável. Encorajado a manifestar sua opinião sem constrangimento, a respeito dos posicionamentos da

Direção da escola perante os conflitos gerados nas salas de aula, N. respondeu que sempre é dada razão aos professores, assim dizendo:

“Os diretores sempre acredita no professor. Dá corda para o professor e ele cresce para cima do aluno. Já desanima o aluno”.

Quando o confronto com a autoridade do professor se estabelece, o adolescente ou o jovem pode vê-lo como um golpe à sua personalidade. O medo de se sentir desprestigiado perante o grupo impele-o a adotar uma postura defensiva, traduzida por agressividade, muitas vezes impensada em relação à figura do professor. O sujeito pode ter, inclusive, causado de alguma forma o conflito dentro da sala de aula. Entretanto, admiti-lo é demonstração de fraqueza. Portanto, na sua concepção, é melhor tentar ganhar “no grito” ou numa argumentação, muitas vezes incoerente, mas sustentada pelo enfrentamento e pelo posicionamento arrogante e ameaçador que, se somando à inabilidade do professor em lidar com a situação conflituosa, ocasiona um conflito maior. Por outro lado, o exercício do poder e da autoridade do professor pode ser arranhado, resultando em perda do controle exercido até então, através da autoridade sobre o micro campo da sala de aula.

A Direção nem sempre dá razão ao professor; no entanto, se lhe retirar a autoridade perante os alunos, perde-se a oportunidade de solicitar que repense seu posicionamento pelo grupo, sem desmoralizá-lo. O problema é que, aos alunos, a Direção parece-lhes omissa, ou, no mínimo, parcial. Está em jogo algo muito sério: o exercício do poder.

Voltando à entrevista com o N., disse-lhe que tinha a impressão de que os grupos, principalmente os de usuários de drogas, suspeitavam de nossas atitudes, achando que fôssemos desonestos, autoritários ou delatores – algo que, de pronto, ele me confirmou. Os grupos anseiam por ter sua atuação em liberdade total. Ao menor gesto, já levantam a suspeita de que a “autoridade os sacaneou”, desenvolvendo um sentimento de perseguição. Essa suspeita pode se transformar em alguma ação contra o patrimônio da própria escola, agressão a algum membro do corpo de funcionários, ou mesmo a veículos pertencentes a eles. Esse comportamento, muitas vezes, tem suas raízes mais profundas ligadas à noção de

que a autoridade, de uma maneira geral, é corrupta e cruel, defendendo os interesses de uma parcela da sociedade, que não é a deles. Parece-me que existe uma cultura de desconfiança que se estende pela linha de hierarquia dos poderes instituídos.

De outro lado, não se pode negar que, tanto em escolas da rede pública, quanto em escolas particulares, existem indivíduos que se servem dos produtos das gangues que, por sua vez, estão a serviço de grandes quadrilhas de traficantes. Essas se constituem em uma grande e bem articulada rede, inatingível e protegida. Seus “soldados” buscam obter espaço de atuação junto à escola, num grande balcão de negócios – como afirma Abramovay:

A presença constante de traficantes nos arredores e dentro da escola facilita e amplia o acesso dos jovens às drogas. Além disso, por vezes, é difícil descobrir que existe comércio de drogas na medida que há alunos disfarçados de traficantes (ou traficantes disfarçados de alunos) atuando nos estabelecimentos escolares (ABRAMOVAY, 2002, p.4).

As gangues, que se organizam em torno do tráfico e do consumo de drogas, são organizadas no contexto exterior ao escolar. É uma grande mentira afirmar que o consumo e o tráfico nascem dentro das escolas. A verdade é que o trânsito e as relações próximas se estabelecem dentro da entidade escolar, de maneira natural e institucionalizada. O desenvolvimento de relações mais próximas acontece de maneira “compulsória”, tornando regulares os relacionamentos que, no mundo exterior, seriam muitas vezes encarados, pelos órgãos de repressão criminal, como “relações suspeitas”.

Perguntei ao N. se ele considerava normal o nível de violência existente no embate entre gangues rivais ou contra indivíduos pertencentes a outras gangues. Ele me respondeu, já explicando as estratégias defensivas e ofensivas para tais confrontos. Pelo que deparei de sua fala, existe um prazer velado, uma espécie de descarga de adrenalina, que tem sua válvula de escape justamente na aceitação da violência como algo natural, corriqueiro, que é usualmente incorporada à cultura juvenil. Parece não demonstrar nenhum temor quanto a perder dentes, ganhar cicatrizes ou perder a vida. Tais marcas serviriam para demonstrar coragem e capacidade de enfrentamento. Por paradoxal que possa parecer, desenvolve-se

entre os jovens a noção de que perder a vida é algo muito natural e estar em situação de risco dá a eles o sentimento de existir, de ser respeitado, mesmo após a morte. A sensação de imortalidade e de capacidade de resolução e superação dos perigos, aparentemente, coloca esses heróis em moratória perante o sofrimento e a morte. A esse respeito, diz ele:

“Tem que ser esperto. Se é pego sozinho, parte pra cima de um só, dá pancadas nele e marca a cara de todos. Depois pega um por um”.

O perigo se torna mais evidente quando o indivíduo de uma gangue tem alguma “treta” com algum integrante de outra gangue. A presença da violência parece algo inerente à formação das gangues:

As relações estabelecidas entre diferentes gangues são sempre de rivalidade e conflitos, que denotam animosidade permeada pela competitividade entre pares. Se por um lado, seus respectivos integrantes sentem-se protegidos pelo grupo, a partir do momento que o jovem passa a integrar uma gangue, ele tem que alterar seus hábitos, andar sempre acompanhado pelo grupo, passa a ser uma espécie de pré-requisito para sua integridade física, já que o integrante da gangue que é flagrado sozinho torna-se imediatamente um alvo preferencial de grupos rivais (MARTINS, 2004, p. 13).

Procurando abordar outro assunto com o N., perguntei-lhe sobre o amor, usando os seguintes termos: Vocês namoram entre si? E o amor? E a fidelidade? Existe namoro entre integrantes de uma mesma gangue? Ele respondeu de uma forma tal, possibilitando-me perceber seus rígidos códigos de conduta intragrupo. Notei ainda uma visão disciplinadora dos padrões de relacionamento, mantendo-se resguardados o comprometimento e a fidelidade entre os integrantes, uma vez que qualquer falha nesse sentido faz com que o indivíduo seja afastado do grupo.

“A gente fica. Enquanto tá com uma, não pode dar idéia errada pra cima de outra, cantá. Se ela fala pro outro, já sente pra ele e pra todo mundo da gangue. Se

tiver comigo hoje ela não pode dá idéia pra cima do outro. Se tiver comigo e chegou no outro cara, é afastada da gangue”.

O modo como N. percebe os bairros de classe média mais alta da cidade, em relação aos bairros da periferia, demonstra um sentimento de segregação econômico-social, a que ele e seu grupo estão submetidos há muito tempo. É um fato histórico mundial, não circunscrito ao nosso município; entretanto, não menos dolorido do que em outros lugares do planeta. Perguntado sobre como enxergava esses bairros da cidade – bairros que os integrantes da gangue chamam de grã-finos –, respondeu que eles (grupo) não podem se aproximar desses bairros e que o andar sozinho neles coloca-os sob o risco de ficar marcado: os moradores desconfiam e chamam a polícia ou a segurança do bairro na hora. E que só o jeito com que olham, “pra nós já demonstra” desconfiança, como se fosse ladrão. A certeza de punição, caso queira mentir para a polícia, demonstra o medo e a certeza do castigo. Por outro lado, pude confirmar que existe, por parte dos integrantes de gangues, uma revolta latente contra a polícia: atribuem a ela os desmandos, a corrupção, a crueldade e a proteção aos ricos.

Perguntei então: Se vocês se vestem quase iguais aos jovens desses bairros, como as pessoas os identificam? Respondeu que é pelo “jeito de andar, se tá fumando um, se está parado”. Disse que se fumar na rua, andando, é capaz de eles nem verem. Esconder é pior. Se ficar parado na “quebrada”, já se torna suspeito.

Tenho a impressão, na verdade, de que existe uma auto-exclusão desses jovens – exclusão expressa na linguagem corporal –, denunciando a origem e os sentimentos de inferioridade que trazem dentro de si. Mas é preciso atentar para o modo como se dá essa auto-exclusão, como afirma Abramovay:

A baixa auto-estima não tem como referência os traços físicos, tanto que os jovens nunca se colocam como mais feios, ou menos cuidados, mas, sim, a fachada, a roupa e representação que eles pensam que os jovens ricos fazem deles (ABRAMOVAY, 2002, p.55).

A auto-exclusão não se faz presente apenas pelas roupas, fachada, mas por intermédio do estranhamento estimulado pela autopercepção de ser diferente,

inferior. A expressão corporal, através da máscara social, trai a origem do indivíduo. Além do mais, percebo os espaços da cidade divididos como se fossem territórios conquistados. Os espaços dos ricos, conquistados pelos grupos sócio-econômicos mais elevados, são resguardados por seguranças e pela ronda policial, de forma que os esquemas de proteção usados pelos “estabelecidos” assemelham-se ao relatado pelos sociólogos Elias & Scotson.

Das periferias, espaços conquistados pelas relações de pertença e solidariedade, os excluídos partem em excursões aos bairros ricos, para galgar as muralhas que os separam da cidade rica e surrupiar seus pertences. O sentimento de exclusão é bastante forte, juntamente com a imposição de proibição de circular por esses bairros, por serem “estranhos”.

Os autores citados acima discorrem longamente sobre as estratégias de afastamento ou eliminação dos intrusos. São formas de proteção contra a invasão dos “bárbaros”, hoje aglutinados em tribos urbanas, as quais, sendo objeto de discriminação, exigem a sua parte, à sua maneira. No depoimento do rapaz, fica clara a necessidade de “circular”. Não se pode parar. Se parar é um suspeito em potencial. Os limites da divisão física da cidade realmente existem e devem ser respeitados pelos “estrangeiros”, sob risco de serem abordados pela polícia, identificados e enquadrados. É interessante observar que as redes de ensino também aguçam esse sentimento de marginalidade e discriminação. Até mesmo dentro da própria escola pública, os períodos comportam atendimento a categorias sociais diferentes, como nos mostra o pequeno relatório sobre as características de atendimento da escola.

Já que a polícia, por força de suas diretrizes de atuação, aparentemente se presta a fazer a vigilância mais efetiva a serviço do capital em detrimento de sua missão – de promover a segurança da população –, perguntei ao nosso entrevistado o que achava dela. Respondeu-me assim:

“Polícia foi feita pra pegar nós, que somos miúdos, que fica de boa, sem matar, sem roubar. Peixão eles num guenta. Coisa grande tem bom advogado, tem ótimo advogado. ‘Eis’ sabe que vai sobrá pra eles”.

Os rígidos códigos de silêncio me foram relatados no momento em que perguntei se caso a polícia viesse a prender um deles, na praça em frente à escola, com droga, se ele não entregaria a todos. Ele me respondeu com muita certeza:

“Não abre a boca. Se entregá fica mal com o grupo e tem que se mandar ou leva muita porrada. A gente dá umas bicudas e põe ele para andar. Em pouco tempo a periferia inteira fica sabendo. Toda Mococa”.

Novamente, eis a rigidez dos códigos de silêncio para se proteger da delação. Não “entregar” é um ato de coragem extrema e por esse motivo o integrante se torna, por vezes, mais considerado dentro do grupo. Ao relatar os métodos utilizados pela polícia, N. deixou aflorar ao mesmo tempo temor e um sentimento de desrespeito muito grande por ela. A polícia passa de protetora a perseguidora, configurando um paradoxo. Para esses indivíduos, a sociedade, em geral, caminha a despeito da polícia.

Perguntei ao N. se, por acaso, ele se considerava líder dessa gangue. Respondeu-me que não, e que existiam, na gangue, uns que eram mais “respeitados”. Ao ser questionado sobre os porquês, respondeu-me que seria por ter atitude e que “atitude” e coragem é o que vale, independentemente de tamanho ou força física. Relatou-me que os desconsiderados do grupo, que são fracos, dão “mancadinhas”, não têm moral, são obrigados a fazer outras tarefas, como entregar ou buscar alguma coisa.

É interessante observar a questão da atitude. Quem “tem atitude” é considerado como alguém com ascendência sobre o grupo. Quem não tem faz “correria”. Enquanto uns têm regalias por serem considerados, outros são obrigados a prestar serviços gerais que os primeiros não fazem. A atitude tem a ver com a firmeza, com a coragem e com a coerência. A correria tem a ver com a subserviência, com a fraqueza e com a incoerência.

Concluindo, conversando com o N., notei que ele e seus companheiros não nutrem um sentimento de repulsa ou de desprezo em relação à Escola. Encaram-na como um ambiente, ou um espaço de socialidade. A Escola é vista por eles como mais um ponto de encontro, onde partilham suas fugazes histórias. No

entanto, não encontrei em suas falas a real esperança de que ela pudesse ajudá-los a superar a condição de marginalidade em que se encontram.

2 . – P. (Professor de História).

A entrevista com P., professor de História da escola sob minha responsabilidade, foi realizada devido ao seu bom trânsito junto aos alunos e à qualidade de seu trabalho em sala de aula.

A trajetória de vida do Prof. P. demonstra muita determinação em direção ao trabalho como educador. Trata-se de uma pessoa estudiosa, competente e que, acima de tudo, sabe conversar, dialogar com os alunos. Detém o respeito e a consideração dos alunos, sendo considerado um conhecedor da matéria que leciona, além de saber transmiti-la de maneira interessante. Consegue manter o mesmo nível de trabalho e dedicação tanto na escola pública como na escola particular.

P. costuma sentar-se no pátio, nos intervalos ou entrada/saída de alunos – ocasião em que é cercado por alguns grupos de jovens que se alternam, discutindo com ele as novidades sobre bandas e grupos musicais, além das ideologias e manifestações que deram sustentação para a popularidade dos grupos que fizeram a história de juventudes passadas.

Iniciando nossa entrevista, pedi a ele que falasse sobre sua infância, como se tornara professor, como chegara à cidade de Mococa. Respondeu-me que era natural de São José Rio Pardo e que passou sua infância toda lá. Salientou ser filho de pessoas simples : o pai era profissional liberal e a mãe, doméstica. Trabalhou em algumas empresas, em sua adolescência. Fez faculdade em São José do Rio Pardo, onde cursou História no período noturno, formando-se em 1991. Nesse ínterim, casou-se e se mudou para esta cidade, onde sua esposa era professora (atualmente Diretora de Escola). Havia doze anos que trabalhava com Educação e oito anos que residia em Mococa. Além de lecionar História neste estabelecimento, afirmou que também exercia o mesmo cargo em um colégio particular, além de fazê-lo em outra escola do Estado.

Solicitei a ele uma comparação em relação à clientela de nossa escola com as outras onde trabalhava. Justifiquei a solicitação por uma necessidade de situar os adolescentes e os jovens quanto às suas relações de pertencimento às classes sociais, para que eu não elaborasse uma análise abstrata e irreal.

Iniciada a conversa, o Professor P. respondeu-me que na escola particular havia diferenças em relação ao interesse dos alunos e aos objetivos que se queriam alcançar com eles. Quem procurava a escola particular eram principalmente aqueles que pretendiam prestar um vestibular para ingressar em uma Universidade Pública. A seu ver, a escola pública, entretanto, tinha excelentes alunos, que procuravam se destacar dentro da estrutura como ela se encontrava. Considerou que existiam problemas de ordem estrutural, embora houvesse excelentes profissionais trabalhando nela; no entanto, o nível da escola particular era melhor. Na escola pública encontravam-se mais problemas por causa da flexibilização do trabalho docente e da universalização do atendimento. Não havia como fugir disto.

A fala do professor confirma minhas percepções das diferenças existentes entre a rede privada de escolas e a rede de escolar pública. Ele atribuiu, ao processo de universalização da escola, as causas de sua inferioridade. Apontou ver a estrutura administrativa um pouco melhor na escola particular. Na escola pública, havia muita coisa a ser aperfeiçoada, muita coisa a ser melhorada.

O paradoxo situa-se no fato de ele sustentar que as escolas públicas têm excelentes profissionais e que, a despeito disso, não oferece um bom ensino à comunidade. Diante disso, eu disse a ele que, na minha visão, tínhamos alunos matriculados em nossa escola que, se conseguissem entrar em uma Universidade Pública, não deixariam a desejar. Perguntei se concordava. Disse-me que dependia muito do aluno e do seu objetivo.

“Quem é bom, é bom em qualquer lugar”.

Uma resposta que, a meu ver, evidencia que a escola pública, da maneira como está estruturada, nada ou pouco contribui para a formação do bom aluno.

Voltando à conversa com P., perguntei-lhe qual escola remunerava melhor e dava mais estabilidade. Ele respondeu que a particular remunerava um pouco melhor, porém, em termos de segurança e estabilidade, o Estado tem a vantagem da contratação por concurso. Expressou-se da seguinte forma:

“Mas a gente tem que pensar não na manutenção do emprego e sim na qualidade da educação”.

Disse que, devido à falta de segurança, ao trabalho desgastante – principalmente à noite – com alunos cansados, desmotivados; devido, muitas vezes, ao contato obrigatório com a violência e o tráfico de drogas, os níveis de periculosidade e insalubridade decorrentes de tais situações não eram levados em consideração pelas políticas educacionais. Concordei com ele a esse respeito, visto que, nos contatos e capacitações que comumente tivemos com os setores encarregados da capacitação pedagógica e da gestão escolar, tais assuntos jamais foram tratados.

Parece que, aos olhos dos órgãos centrais da pasta, esses problemas não existem e nunca existiram, ficando seu tratamento restrito ao âmbito das produções acadêmicas que, exaustivamente, dão conta da degradação que se processa nas condições de trabalho dos agentes escolares. Tratam apenas de questões ligadas ao domínio de conteúdos e métodos de trabalho pedagógico, como se a motivação dos alunos, suas limitações ou suas dificuldades de aprendizagem fossem originadas pela escola, ou devessem estar a cargo pessoal do docente. O contexto sócio-econômico-cultural e seus condicionantes que influem decisivamente nas condições de trabalho dos educadores não são abordados.

Tendo em vista o fato de P. trabalhar apenas como educador, e em lugares diferentes, perguntei-lhe se esse fato não o fazia sentir-se mais realizado em determinada escola, ou se gostaria de mudar de profissão. Disse que se sentia realizado profissionalmente e sustentou com suas palavras o seguinte:

“Gosto do que faço, há 12 anos que trabalho com educação. Me realizo. Tem mais coisas positivas do que negativas dentro desta área que eu atuo. Acho que as coisas estão mudando, alguns dizem que a escola de antigamente era melhor. O País enfrenta problemas já não é de hoje. A população chega na escola com uma série de problemas, de ordem econômica, social, famílias desestruturadas. A violência apenas fora da escola não existe mais. A violência está dentro da escola e a gente precisa encontrar mecanismos para combater isto. São formas de violências

mais sutis: o aluno está muito despreparado, sem conhecimento prévio. Muita coisa tem que partir do zero. A questão da linguagem, da leitura, da reflexão. Tem que ter algumas mudanças na parte estrutural”.

Apresentou uma visão ampla, portanto, dos determinantes sociais e econômicos incidindo sobre a escola. Ponderei, no entanto, parecer-me que o fato de a nossa escola estar diminuindo de tamanho e, conseqüentemente, os problemas também, o estabelecimento parecia mais tranqüilo, uma conjuntura que oferecia melhores condições de trabalho e o professor me parecia menos estressado. Perguntei-lhe qual a impressão que tinha a respeito disso e ele me respondeu nos seguintes termos:

“Cada ano tem particularidades e eu acho que este ano está mais tranqüilo. A clientela está mais sossegada e o professor consegue trabalhar com um pouco mais de tranqüilidade. Não tem problema de indisciplina com alunos, pelo menos casos graves”.

Em minha atuação como Diretor de Escola, observo um decréscimo acentuado do número de alunos matriculados, principalmente no Ensino Médio Regular. Parece que alguns fatores, dentre outros, concorreram para esse fenômeno: a baixa taxa de natalidade que se instalou no País desde alguns anos atrás, com um maior esclarecimento sobre a pobreza e suas seqüelas; a eclosão de uma cultura de não-comprometimento com a constituição de família, e a conseqüente extensão da adolescência; o fantasma do desemprego e a insegurança quanto ao futuro e, por último, uma cultura do hedonismo descompromissado.

Dirigindo-me novamente ao professor P., disse-lhe ele que acreditava que ele conhecia melhor o jovem de hoje. Respondeu-me que havia superado as dificuldades do início da carreira e que:

“... a experiência faz com que você se adapte melhor ao sistema. O conhecimento não deve estar só dentro da sala de aula”. Tem que ler, tem que se atualizar trazer novidades. Quantos de nós temos tempo para ler um bom livro ou

mesmo o jornal? Eu procuro ler bastante sobre o comportamento dos adolescentes. Eu preciso saber o que pensam, entrar um pouco no universo que eles vivem. A gente precisa ficar em sintonia com o mundo do aluno. A exemplo da gíria ou da música que eles gostam. O aluno percebe quando você conhece o universo deles. O relacionamento com eles muda. Não que você tenha que fazer com que o mundo dele domine a sala de aula. Até porque ele tem que entender que existem outras coisas culturais. Outras visões de mundo”.

O sistema, ao qual o professor se referiu, pode estar ligado à globalização da informação, da cultura à economia: tudo abraça, de maneira eficiente, eficaz, fugaz e, às vezes, banal, ou pernicioso. As novidades necessitam atender à dinâmica da notícia, que circula pela mídia e chega ao aluno, freqüentemente, antes que chegue ao professor – se ele não ficar atento e “atenado”. As modas assumem seus espaços específicos e de lá avançam, de maneira divergente, aos mais recônditos receptores on-line, forjando comportamentos.

Comentei que pensava que, se o professor não entendia da cultura juvenil, acabaria tornando-se um “estranho”; procurei saber se ele concordava comigo a esse respeito. Respondeu-me que sim, e salientou:

“É, acaba se tornando, você tem que entender um pouco como é que esses alunos pensam, não que você tenha que colocar boné ou dançar Hip-Hop. Eles trazem uma cultura muito rica de fora que o entendimento dela vai muito de cada professor. Eu penso que temos que integrar. Os relacionamentos têm que ser mais flexíveis em qualquer lugar. O relacionamento tem que ser mais horizontal e menos vertical. Você não pode ser permissivo e não pode ignorar a existência social desse aluno”.

Ao mesmo tempo em que os jovens trazem para o interior da escola uma cultura muito rica – cultura traduzida em um novo olhar e um novo modo de perceber e assimilar a realidade –, o volume de informações inúteis a que são expostos deixa uma marca alienante na personalidade e na inserção social do indivíduo. São valores individuais e cadeias de interdependências e laços que se articulam nos

relacionamentos, de forma não imagináveis há pouco tempo atrás. As formas de relações a que ele se referiu como mais horizontais e menos verticais, quanto mais democráticas, igualitárias e integradas, mais favorecem o bom desenvolvimento e a relevância do trabalho com o conhecimento. Questionado a respeito de como via o interesse dos alunos pela disciplina que lecionava, disse-me que:

“Tudo o que é muito acadêmico, que leva a reflexão, a gente está encontrando muita dificuldade. A cultura de massa exerce uma influência muito alienante. A construção do conhecimento tem que ser cuidadosa, na maneira que você vai abordar. Não funcionam mais determinadas metodologias, como resumos de livros, cópias e outras. Tem que levar um texto mais crítico, leitura de um fragmento, trabalhar com filmes para o desenvolvimento intelectual do aluno (passei Olga ontem). É importante o contato com a cultura mais sofisticada”.

O que ele pretendeu expressar por cultura de massa, produzindo alienação nos os indivíduos, pode ser nada mais, nada menos que o projeto alienante da indústria cultural, que tem o propósito de inserir, nas mentes e nos corpos, os valores uniformizados do consumo, do prazer fugaz e do sucesso individual. Tudo isso destrói o sujeito, transformando-o em um produtor/consumidor, um produto da razão instrumental. Segundo a interpretação de Amaral (2003):

O indivíduo é lançado na ciranda da mundialização da cultura e do avanço desenfreado tecnológico, o que lhe abre inúmeras possibilidades virtuais de subjetivação, que se assentam, entretanto, sobre o que Herrmann (1994) denominou de perda da substancialidade da comunidade sobre a qual se apóia a ação individual (AMARAL, in OLIVEIRA (Org.), 2003, p.198).

A comunidade a que Amaral se refere poderá ser corporificada na sala de aula, onde o indivíduo estabelecerá configurações móveis, tanto interna como externamente. Mudando o foco da cultura contemporânea para as questões religiosas, cujos valores e tradições convivem no entorno da escola, disse-me:

“Já tive problemas; a gente trabalha com a construção da história considerando a fé como atributo particular e a religião sendo historicamente construída, bem humana. É onde se situam alguns atritos. Procuro esclarecer qual é minha função”.

Embora o assunto me parecesse muito interessante, procurei não estendê-lo, em função da necessidade de retomar o foco da nossa entrevista. Passei, então a fazer algum questionamento sobre a existência da indisciplina dentro da escola, solicitando a P. que me falasse a respeito. Disse-me que, além da indisciplina clássica, existiam formas dissimuladas de indisciplina que:

“Existe indisciplina do aluno estar desligado ou se recusar a ler, a refletir. Até parece que o cérebro do cara está doendo. Na escola particular é mais difícil, por que o universo da escola particular é menor e mais fácil de detectar e avisar. Na escola pública isto nem sempre acontece em tempo”.

Sobre o relacionamento dos meninos em relação às meninas, disse que os meninos tinham uma dinâmica e as meninas tinham outra. Em suas palavras:

“... que eles têm determinados grupos fechados. Eu vejo isso, são claramente de camaradagem mais próxima. As meninas têm mais atrito entre si. Entre as meninas tem mais essa coisa da fofoca. Acho que a alienação feminina, quando existe é pior que a masculina. Falo isso para elas”.

P. revelou-me com essa afirmação, atuar como um desmistificador dos comportamentos alienados, principalmente da imagem vulgarizada que as meninas reconstroem de si mesmas. Acrescentou, ainda, que os homens eram mais viscerais e as meninas, mais introspectivas (guardavam mais o rancor).

“A cultura de massa que tem exercido uma influência preponderante sobre a juventude, tem desencadeado uma despersonalização da mulher, transformando-a

em objeto de consumo em função da imagem que procura valorizar apenas o exterior, em detrimento de atributos mais ligados à sua humanização. As letras do estilo Funk parecem, por ex., traduzem, desse modo, o olhar sobre as mulheres”.

Amaral, ao analisar de modo global os problemas da contemporaneidade, e refletir a respeito das bases de subjetivação a que os adolescentes e jovens estão expostos – desde o nível familiar, passando pela escola –, adverte que:

O que estou querendo dizer com isso é que o projeto de modernidade forjado autoritariamente pelo processo de globalização, tem aberto fendas que parecem incidir nas diversas esferas da vida em sociedade, atingindo tanto a qualidade das relações pessoais como as formas de comunicação interpessoal. (AMARAL, in OLIVEIRA (Org.), 2003 p. 201).

Considerando o fato de a escola ser tradicionalmente reconhecida e passar por um processo de redução do número de alunos e não alcançando índices razoáveis de permanência e rendimento escolar dos alunos, perguntei-lhe como a comunidade enxergava esse processo de desmontagem da escola, historicamente, inclusive.

Respondeu-me que, por ser uma escola central, estava passando por uns problemas e que existia uma preocupação da comunidade em relação a ela, mas deveria ser maior. Os pais deveriam participar mais do cotidiano escolar. Mais ainda: disse que faltava essa participação tanto aqui quanto em outras escolas da rede pública. Os pais não cobravam, embora sabendo que o serviço não era 100%. A sociedade até conhecia o fato, mas ela não tinha mecanismos de cobrança, não tinha os meios: não sabia como abordar o problema, tendo em vista o fato de esbarrar na falta de liderança. P. argumentou que, na periferia, a comunidade era mais entrosada e a cobrança seria pressupostamente mais efetiva, pelo fato de todos os alunos serem oriundos de uma mesma comunidade. Afirmou ainda ser a população de nossa escola muito heterogênea e, sendo uma escola central, recebia alunos de diversos locais, sendo o atendimento muito pulverizado.

Suas ponderações caminharam no sentido de demonstrar que a escola “Oscar Villares”, por ser central, assim como outras, tinha problemas estruturais e que a comunidade, talvez por ser dispersa, não sabia como interferir no sentido de repensar a função da escola. A sociedade, em geral, esperava serviços otimizados por parte da escola, nos moldes de antigamente, quando era elitista, discriminadora e única.

Noto que uma parcela mais antiga da sociedade – portanto mais saudosista – não percebe que o atendimento foi universalizado, que as condições de trabalho estão, conforme já afirmamos, comprometidas por uma série de fatores, entre os quais a falta de políticas públicas de incentivo à Educação.

Perguntei-lhe sobre a idéia que fazia da polícia, porque os integrantes de grupos que eu vinha pesquisando manifestavam ódio e rancor em relação a tal corporação. Se o horror que os jovens tinham em relação à polícia era devido ao fato de ela não poupar os pobres e poupar os ricos, respondeu da forma que segue:

“... Bom, isso é cultural, né? Desde menino a gente se acostuma com a mãe dizendo para tomar cuidado senão chama a polícia. Desde pequeno o moleque vai criando uma defesa contra a polícia. A polícia é reflexo da sociedade. Nela também tem indivíduos despreparados. Ao invés de apaziguar um conflito, às vezes, vira confronto generalizado. São também educadores e têm a missão de proteger a sociedade”.

P. chamou-me a atenção para o fato de que, historicamente, a polícia tinha origem na Guarda Nacional do Império: constituía-se de milícias armadas pelos coronéis nas províncias do Império, para atender os interesses das camadas mais ricas. Depois essa Guarda Nacional virou o que se chama hoje de Polícias Militares (PMs), que são unidades que servem de apoio às Forças Armadas. No Brasil, a origem das polícias sempre esteve ligada aos interesses dos mais poderosos.

P. disse que não era possível para o militar que estava fazendo uma ronda ostensiva e, se houvesse algum problema, “chegar suavemente”. Mas os abusos existiam.

Ponderou que, desde cedo, a família difundia no indivíduo a noção de que o papel da polícia era aterrorizante; logo, era ela quem contribuía para colocar o policial no papel repressor e distante da função educativa. Sobre a questão da corrupção nos meios policiais, procurou situá-la nos quadros do País, dizendo que “todas as experiências, que a gente sabe que foram bem sucedidas, passaram obrigatoriamente pelo combate à corrupção nos quadros policiais”. Essa afirmação levou-me a recorrer à apropriada reflexão de M. Canevacci, que esclarece como a violência do aparato repressivo intensifica a violência juvenil:

Observa-se que a violência juvenil nos bairros de periferia parece intensifica-se na mesma proporção da dinamização e sofisticação da utilização de aparatos repressivos. Pode-se indagar por que os conflitos parecem se eternizar? “Se o conflito eterniza-se é por não haver diferença alguma entre os adversários” (CANEVACCI, 1990, p. 65, in DIÓGENES, 1998, p.217).

Perguntado como via a exacerbação da indisciplina, comumente transformada em violência dentro da escola, disse que estava mais calma de uns tempos para cá, que trabalhava aqui na nossa escola há cinco anos e que não havia presenciado ou vivido situações que envolvessem violência explícita, física. Disse nunca haver trabalhado de manhã e, por ser a primeira vez – e ainda trabalhando somente com 3ºs anos –, achava as classes boas. Que continham excelentes alunos, estudiosos, interessados e críticos; enfim, pessoas que estudavam e queriam aprofundar uma discussão .

Conforme mencionamos na caracterização da escola, enquanto palco da pesquisa, as realidades sócio-culturais dos discentes divergem substancialmente entre os períodos da manhã e da noite. Nossa escola recebe um contingente de alunos oriundos de periferia, mesmo sendo uma escola central. Dessa maneira, existe, obrigatoriamente, uma repercussão dos efeitos da violência advinda do contexto da periferia para dentro da escola e vice-versa, considerando o fato de os indivíduos aqui se encontrarem regularmente.

Solicitei a ele que fizesse uma pequena abordagem sobre a discriminação e o preconceito, pressupostamente existentes dentro da escola. Ele respondeu que:

“Discriminação tem em todos os setores. Tem professor que discrimina aluno. Tem aluno que discrimina professor. Tem aluno que discrimina o outro. Não é só do rico com relação ao pobre, está entre as camadas mais pobres da população. É geral. Vejo isso direto. Piadinhas racistas, homofóbicas (contra os que têm opção sexual diferente). Inclusive na escola a gente tem visto os homossexuais serem hostilizados. De uma maneira clara, mesmo que não agressivas. Existe uma aceitação relativa”.

O fato de a escola ter diminuído sua carga efetiva de alunos, associado a uma outra forma por nós encontrada no tratamento e na interação com os adolescentes e jovens, contribuiu sobremaneira para diminuir as manifestações de agressão ao patrimônio escolar. Essas agressões vinham assumindo uma dimensão perigosa. A nova postura fez com que diminuíssem significativamente os atos de vandalismo, o que se reverteu em relações horizontais, democratizadas, em benefício de toda a instituição.

Tomemos em consideração as reflexões dos autores que fazem análises críticas do papel da escola autoritária, no desencadeamento da violência juvenil:

Pesquisas norte-americanas (GREENBERG, 1969) demonstram que o vandalismo está associado a administrações escolares autoritárias, indiferentes ou omissas, bem como à alta rotatividade do corpo docente e às punições. Entre as alternativas mais prováveis estão a vontade de chamar a atenção, expressar revolta, deixar uma marca no mundo ou, simplesmente, exhibir-se para os colegas (ABRAMOVAY, 2002, p.7) .

Sobre como via o uso de drogas dentro da escola, respondeu que tinha conhecimento, nos seguintes termos:

“Se eu disser que não tem, estarei mentando. Tem em todo lugar. Eu nunca vi, nem dentro da escola pública nem dentro da escola particular. Vejo alunos alterados, por causa de drogas ilícitas, que é o caso da maconha e outras, ou de drogas lícitas que é o caso do álcool. Nunca vi armas de fogo durante todo esse tempo que trabalhei aqui, ninguém nunca mostrou ou trouxe para eu ver”.

Como última pergunta, solicitei a ele que manifestasse seu modo de refletir e conceituar morte. Respondeu-me usando a seguinte ponderação:

“A morte é um tema difícil de se dizer, é a única certeza que a gente tem, não tenho muito a dizer sobre a morte, a não ser esperar por ela”.

Diferentemente dos outros indivíduos entrevistados (alunos) que tinham pela morte uma espécie de desafio e enfrentamento, esse nosso interlocutor assumiu uma postura não mais passiva, mas simplesmente tratando-a como um processo que faz parte de nossa condição de mortais. A diferença é que ele não possui uma atração especial por ela, como parece ser o caso de alguns jovens.

3.- E. M. Inspetor de alunos da escola:

E. M. nasceu no Rio de Janeiro. Possui, atualmente, 37 anos, embora aparente menos. É de origem pobre. Seus pais vieram da zona rural. Seu pai já falecido era pastor de igreja evangélica. Sua mãe mora em um distrito da cidade de Mococa. E. M. mora só, em um bairro afastado, na periferia da cidade, em uma casa alugada, de três cômodos. Já morou em outra casa alugada, na área central da cidade, perto da escola onde trabalhamos. Almoça na escola juntamente com os alunos do Ensino Fundamental que fazem o período integral, exercendo as atribuições de inspetor de alunos durante esse período.

Sua escolaridade é de nível médio. Possui dois cursos nesse nível: colegial regular e curso de enfermagem. Já trabalhou como ajudante de enfermagem e em farmácias, antes de adentrar no serviço público, por concurso como Inspetor de Alunos, em 1987. Trabalha atualmente no período da manhã e da noite na escola, fazendo o atendimento a alunos e professores.

E.M. tem hábitos simples. Veste-se com extrema simplicidade e sobriedade. Não usa roupas ou cores berrantes, nem adornos ou inscrições no corpo, vestindo-se dentro dos padrões de sobriedade. Sempre muito discreto, age sem se anular perante os funcionários e (ou) os alunos. Considera-se um funcionário honesto e trabalhador. É tido como competente no seu trabalho com os alunos, o que é reconhecido pelos demais agentes escolares que com ele trabalham. É sempre prestativo e solícito no trabalho, guardando respeito e consideração por seus superiores hierárquicos. Não se comporta com autoritarismo ou falta de educação para com os alunos, enfrentando com paciência sua má vontade em atender às solicitações para que se dirijam mais rapidamente às classes, ou joguem o cigarro fora, ao final do intervalo, ou admoestando aqueles que cabulam determinadas aulas. Não fecha os olhos para o comportamento de alunos que possam ir contra as normas da escola, à exceção do uso do cigarro no pátio, que julga um caso de difícil solução, a não ser recorrendo a práticas autoritárias que não se dispõe a empregar.

Embora E. M. more em um bairro afastado da escola (cerca de três Kilômetros), não costuma usar de maneira regular o veículo que possui para este trajeto.

O fato de relatar sua opção homossexual, nesta entrevista, não pareceu constrangê-lo em absoluto; ao contrário, sente-se muito à vontade, posto que seu modo de ser é conhecido e respeitado por seus colegas de trabalho. De maneira geral, os alunos o tratam com respeito e naturalidade.

E mesmo quando se vê diante de situações constrangedoras, como quando os alunos fazem brincadeiras maliciosas dirigidas à sua opção sexual, age como um educador, uma vez que não dá respostas rudes, não aumenta o volume da voz e muito menos encoraja outras brincadeiras.

Em uma sociedade marcada pelo preconceito como a nossa, esse componente de inscrição individual e social é naturalmente um complicador na sua intersecção com as atribuições inerentes ao trabalho com a adolescência e a juventude. Felizmente por seu perfil de sobriedade, esse não é um complicador.

A entrevista seguiu um padrão semi-estruturado, com questões abertas, dando margem a que o entrevistado pudesse discorrer sobre assuntos acerca da responsabilidade perante a vida, até questões relativas à presença da violência e da morte no cotidiano.

Questionado sobre as responsabilidades envolvidas em sua profissão, disse que, apesar de a escola passar atualmente por um processo de diminuição do número de alunos (a exemplo da maioria das escolas centrais das cidades da região de Mococa), no seu modo de entender, tornava-se cada vez mais difícil trabalhar, em virtude do descompromisso que os alunos demonstram com relação aos estudos.

Acredito que isto se deva, entre outras causas, à falta de perspectivas que os alunos encontram no contexto cotidiano, onde não conseguem vislumbrar melhores dias nem para si e nem para suas famílias. Nos lares, há um esmaecimento dos limites e uma espécie de inversão da condição de ascendência das figuras parentais, produzindo modificações nas relações entre as gerações – relações que se processam de modo caótico na atualidade, como nos diz La Taille:

A família, antes organizada em função dos adultos, passa a ser organizada em função das crianças. Ontem, sair de casa era ganhar a liberdade, hoje significa perdê-la. Daí a atual queixa de falta de limites nas crianças. Os pais e professores têm medo de impô-los porque significaria impor

um registro adulto, no qual não acreditam mais. A criança é adulada porque é criança: sua auto-estima já está dada pela própria idade que tem. Os pais engatinham na frente dos filhos, brincam de negar as diferenças e de ser apenas “amigos” de suas progenituras, escondem seus valores por medo de contaminá-las, aceitam seus desejos por medo de frustrá-las. E o fato acaba por se repetir na escola. (LA TAILLE, 1996, in AQUINO, (Org.) p. 22).

Vejo a extensão da flexibilidade dos limites exagerada nas relações parentais, no trato da adolescência e da juventude. Se antes a criança era endeusada por ser criança, o adolescente e o jovem requerem, para si, o mesmo tratamento e os pais, já fraquejados pela interferência cotidiana da mídia e outros fatores. Assim, na ânsia de “serem modernos”, só tomam atitudes mais sérias com relação à imposição de limites para “não fugirem à responsabilidade”, e não por uma questão de assumirem, de fato, a autoridade colada a esta obrigatoriedade de formação moral e emocional da nova geração. Desconfio que, no entendimento dos pais, a escola reduziu-se à função cuidadora (de maternagem) providencialmente necessária para abrigar os filhos, enquanto eles próprios trabalham.

E.M considerou perceber uma remuneração muito pequena, uma vez que o trabalho com seres humanos exige alta dose de paciência e “jogo de cintura” – principalmente o trabalho com adolescentes, os quais lançam desafios a todo o momento.

Disse-me que encarava o conhecimento como de grande importância e que não dera continuidade a seus estudos por ter que trabalhar à noite e não possuir os recursos necessários para tal.

Observo, nesse sentido, que o trabalho e os estudos, tanto para ele, como para outros alunos (principalmente do período noturno), são fatores excludentes entre si. Disse que se relacionava muito bem com professores e outros funcionários e não sofria nenhum tipo de discriminação por parte dos colegas de trabalho. Afirmou que mantinha bom relacionamento com o sexo oposto, apesar de “não se ligar”, nem querer compromisso, muito menos formar família. Observo que se considera feliz, equilibrado e calmo. A respeito da escola, quando perguntado, falou sobre os professores, que, de uma de maneira geral, colaboravam com seu trabalho. O tipo de professor que mais atrapalhava era aquele que colocava o aluno para fora

da sala sem comunicar ao inspetor e nem à Direção. Citou outros, ainda, que deixavam alunos de outras classes permanecerem dentro das suas, sem se incomodarem com isso.

Observo que esse procedimento adotado por alguns professores, além de desrespeitoso, transgride as normas da escola, induz os indivíduos a comportamentos semelhantes, visto que a permissividade ou a possibilidade de fugir às responsabilidades por seus atos – prejudiciais ao andamento da aula – mobilizam, no sujeito, a certeza de não encontrar limites. Levisky, a esse respeito afirma:

O esmaecimento dos limites, dos valores, dos costumes, da ética e da moral geram confusão, indiferença e sentimentos de impotência prejudicando a estruturação egóica do jovem que necessita da contraposição para alcançar seus próprios valores e construir sua auto-imagem(LEVISKY, 1998, p. 25)

Exemplifico a reflexão acima com o seguinte fato: recentemente, um aluno 2º ano do Ensino Médio jogou terra pelo vidro aberto da sala de aula de uma classe do 1º ano. Atingiu uma aluna que estava sentada entre os colegas tidos como os mais interessados e aplicados da classe. Tendo ficado com as roupas sujas em virtude do ocorrido, a mesma identificou o causador da sujeira e reclamou à Direção. O aluno foi chamado para dar esclarecimentos: ele não admitiu seu erro, além de desrespeitar a Vice-Diretora da escola. Acabou sendo punido com seis dias de suspensão.

Logo após, veio até o Vice-Diretor um menino que disse estar sendo ameaçado de apanhar na saída da escola, pelo aluno suspenso. Isso porque o mesmo o havia acusado de “dedo-duro”. A autoridade escolar não deu a devida relevância ao relato, tranquilizando-o. O menino acabou apanhando, “lá fora na saída”, pelo aluno suspenso e por outros dois de seu grupo.

No dia seguinte, antes do término do período, os pais do garoto agredido, revoltados com o fato, vieram até a escola, solicitar transferência do mesmo. Disseram ter aberto B.O. contra o agressor, visto que o aluno agredido apenas estivera junto da menina que foi vítima de tal ação perniciosa, não tendo nenhuma participação no incidente.

Ao mesmo tempo, a mãe do agressor veio à escola, também indignada em defesa de seu filho, dizendo ter sido ele injustiçado – primeiro, por ter sofrido suspensão; segundo, por ter sido denunciado na polícia. O pai do agressor também presente e extremamente educado, reconhecendo a infração cometida por seu filho, solicitou à Direção o abrandamento da penalidade aplicada ao mesmo.

Conclusão: alguns fatores desembocaram na falta de limites do agressor. A meu ver: o garoto agressor, segundo relato da Vice-Diretora, não aparentava nenhum arrependimento pelos atos praticados nem contra a garota, nem contra a Direção, nem contra o garoto surrado pelo seu grupo. As ponderações da mãe demonstraram uma atitude maternal perniciososa à construção e à reorganização psíquica do filho; já o pai mostrou-se consciencioso, porém, aparentemente despedido da autoridade parental.

Observo que aparentemente existem níveis onde os limites são encontrados pelo indivíduo em formação. Desses níveis, depende a evolução do indivíduo em direção tanto ao equilíbrio como à vida danificada.

Do meu ponto de vista, o primeiro desses níveis é a família, a qual, através das figuras parentais, procurará impor os mesmos limites para que o indivíduo possa, no futuro, reconhecê-los em si e nos outros. A escola, no outro nível, há de colaborar, em parceria com os pais, tanto que é chamada Instituição Educativa.

Ao passar pelas tentativas de socialização oferecidas pela escola, o indivíduo nem sempre reconhece nela os limites procurados – limites que são personificados pela autoridade do professor, seguida do Diretor –, visto que a escola já não consegue dar conta do papel que a sociedade lhe impõe, muitas vezes, tendo que remeter o caso ao Conselho Tutelar, situado numa instância acima. Se esse Conselho, por sua vez, não der conta do estabelecimento daqueles limites, o indivíduo certamente irá encontrá-los na figura do juiz – esse se encontra no último nível. Nessa altura dos acontecimentos, o indivíduo já estará possivelmente com a vida comprometida.

Por parte do professor, o procedimento à margem das normas acordadas cria um ambiente cultural propício à má estruturação da identidade dos jovens e ao próprio desenvolvimento da cultura, tendo em vista a ambivalência explícita, considerada no conjunto de procedimentos dos demais colegas docentes.

Quando perguntado sobre os alunos que se reúnem em determinados grupos nos intervalos, respondeu acreditar que esse fato acontece predominantemente determinado por interesses comuns, o que vem comprovar a tendência de que os agrupamentos se formam mais por afinidades e menos por proximidades geográficas, sem que uma possibilidade exclua a outra.

Disse-me que a divisão social real da cidade não se reproduz na escola: os alunos se misturam em um espaço considerado comum a todos. No seu entendimento, o que existe é uma elite decadente que não se mistura com o “povo”, embora essa parcela da população esteja ausente da escola pública. E. M. acha que a escola facilita os encontros entre diversos integrantes de diversos grupos. Acredita, e disse isso claramente, que o melhor lugar para conhecer a cultura juvenil é o ambiente escolar.

Esse fenômeno de aglutinação social se exprime por uma espécie de alargamento da experiência – fenômeno que não pode ser considerado em nenhuma racionalidade previamente definida, conforme assinala Maffesoli:

A sociedade assim compreendida não se resume numa mecanicidade racional qualquer. Ela vive e se organiza, no sentido estrito do termo, através de reencontros, das situações, das experiências no seio dos diversos grupos a que pertence cada indivíduo. Esses grupos se entrecruzam uns com os outros constituem, ao mesmo tempo, uma massa indiferenciada de polaridades muito diversificadas (MAFFESOLI, 1998, p. 124).

A socialidade desenvolvida na escola implica em papéis alinhados aos interesses dos grupos. Encaro a escola como ponto de encontro de valores diversos, porém, unidos e nivelados por uma cultura massificante, induzida pela indústria cultural. Acredito que essa percepção de grupos e de sociedade desenvolvida por Maffesoli pode ser atribuída ao fato de se concretizar, na escola, uma maior visibilidade e uma exposição livre, despreziosa e espontânea da juventude. Quando digo livre, refiro-me à condição de ausência das amarras da família, da religião, dos compromissos formais definidos socialmente e de tudo que diz respeito ao “dever ser”. Ao ganharem a rua ao final do período, ou ao encontrarem os pais

ou outras pessoas, vejo-os, pela expressão corporal, que assumem outras máscaras identitárias.

A sociedade e a cultura da cidade são percebidas por E. M. como atrasadas. Disse-me que a religião ajuda e atrapalha. Perguntei-lhe o motivo de tal conceito, e pedi que me explicasse melhor.

Respondeu-me, deixando entender que, para além do aspecto conservador, haveria uma contribuição positiva da religião, na medida em que o interior das igrejas não comportava gangues, galeras e outros grupos avessos aos dogmas religiosos, sendo, portanto, uma forma de se imunizar perante a violência e o “hedonismo pagão”. A religião, segundo o seu modo de ver, teria a função de “contenção social”. Já a função negativa seria a de que certos tabus e preconceitos impuseram a estagnação cultural e social à cidade. Sua fala me levou a suspeitar que, para ele, os dogmas religiosos favoreceriam a manutenção dos princípios da “Lei do pai”³⁵, que regularia a liberação dos costumes, estabelecendo limites, mas que, do contrário, poderiam permitir o desfrute do que há de bom na vida com menos mal-estar.

Elaborando uma releitura de sua fala, chego a pensar que o conservadorismo fez com que a cidade fosse impermeabilizada contra os ideais da modernidade, adequando-se mais à incoerência e à complexidade da pós-modernidade, onde convivem espaços sociais de vanguarda e o imobilismo retrógrado da religião. Essa, em geral com seus tabus e preconceitos arraigados, atrapalha o desenvolvimento humano mais liberto. Como consequência, a vida cultural e social da cidade é marcada por anseios, valores e práticas contraditórias.

³⁵ Lei do Pai – Segundo Hélio Pellegrino, o menino, no Édipo, tem barrado o seu acesso sexual à mãe. Esta perda, no entanto, representando o fechamento de uma portas, deve abrir, no futuro, inúmeras outras portas. O Édipo proíbe o incesto, sem dúvida, mas permite todas as outras escolhas que não sejam incestuosas. A lei existe, não para humilhar e degradar o desejo, mas para estruturá-lo, integrando-o no circuito de intercâmbio social. A solução do Complexo de Édipo implica um pacto – uma aliança – com o pai e com a função paterna. O pacto com a Lei da Cultura – ou com a Lei do Pai – é a tarefa primordial da criança na primeira etapa de seu desenvolvimento psicosssexual. Transposto o Édipo e suas vicissitudes, cheias de som e fúria, a criança entra no período de latência e, nele, inicia o processo de aquisição de uma competência, pela qual, no futuro, através do trabalho, irá contribuir para a construção – e a transformação – da vida social. A Lei da Cultura, representa, por assim dizer, o batismo do ser humano, a marca da passagem que o faz ingressar, como postulante ou neófito no circuito de intercâmbio social. O Édipo e a linguagem, que são estruturalmente articulados, representam os grandes veículos de socialização da criança. (PELLEGRINO, Hélio. In: “folhetim/Folha de São Paulo, 11/09/1983)

Perguntei-lhe a respeito da polícia e respondeu-me que a achava de grande importância para a segurança das pessoas; achava que ela impunha o respeito através da força, algo considerado necessário. Nesse sentido, concordou com a violência da polícia. Disse:

“Seu Zé, a polícia é importante, mas parece que ela nunca está no lugar certo, na hora certa. Mas é a única coisa que de repente sobra pra gente recorrer”.

Acredito que, inconscientemente, por seu estilo de vida solitário, pelas notícias de assalto à mão armada à noite (horário em que trabalha), encontre na autoridade policial uma expectativa de tempos mais seguros, caracterizada pela força e repressão do poder legitimado. Ignorando as notícias do uso da violência e abuso por parte dos policiais, que são caracterizadas como o que alguns teóricos chamam de “síndrome do pequeno poder”, afirmou concordar com tais atitudes, se é que elas existem.

Disse que já sofreu discriminações maiores, como pessoa, no início da carreira e que aprendeu a lidar com essas situações, assim como a tratar adequadamente os alunos que lhe fazem “gozações”. Hoje, percebe-se discriminado mais por ser funcionário público (pejorativamente tratados como vagabundos), do que por suas preferências relacionais. Questionado sobre a violência que existe dentro da escola, respondeu:

“Eu não vejo tanta violência hoje em dia, mas uma coisa eu estou estranhando: é o fato das meninas provocarem mais brigas do que os meninos”

A violência, aos seus olhos, diminuiu, sendo majoritariamente provocada por mulheres, que passaram a assumir um comportamento mais agressivo e intolerante do que os homens. Afirmou acreditar que as mulheres, sentindo-se mais liberadas, se insinuavam como se fossem homens, enfrentando, agredindo, chegando mesmo a chamar a colega de “mano”, de “biscate”, como se fosse algo carinhoso, usando de uma linguagem masculinizada – linguagem de “macho mesmo”.

Também eu percebo esse fenômeno e acredito que isso se deva a fatores ligados às tentativas da mulher de se impor e de fazer face à discriminação, porém recorrendo à inversão dos papéis dominantes – papéis outrora atribuídos ao gênero masculino. Noto que, nas palavras que usam, embora pareçam ofensivas, há uma conotação apenas comunicativa, dependendo, é claro, das circunstâncias.

Perguntado se fazia idéia do que os alunos ansiavam, disse-me que não sabia o que era importante para eles. Disse que percebia neles que o ponto de encontro era a escola e que gostavam da escola por isso. Achava que os grupos eram formados a partir das relações estabelecidas no estabelecimento escolar e que se estendiam posteriormente para a rua.

E. M. acreditava que grande parte dos alunos só freqüentava a escola para encontrar a “galera”, para passear, paquerar. Os estudos pareciam-lhe assumir o último lugar em sua escala de prioridades. Disse que os alunos não pensavam em futuro; apenas viviam o presente, “como podiam”.

Eis uma percepção que vem corroborar as idéias de La Taille a esse respeito:

Uma das belas descobertas da psicologia foi o papel das motivações (conscientes e inconscientes) nas condutas humanas. Infelizmente, várias vezes tal descoberta acabou por legitimar um novo despotismo: o despotismo do desejo. Nas escolas e nas Universidades, este fato é marcante. Os alunos acham perfeitamente normal desertar aulas por eles consideradas “maçantes”, e isto a despeito da qualidade intelectual da matéria e do professor. Portanto, não é mais em nome de uma norma que se pode exigir certos comportamentos dos alunos, mas sim pela procura (no fundo impossível) de contemplar suas motivações mais recônditas. Novamente, é a esfera privada e íntima que dá as cartas. (LA TAILLE, in AQUINO, (Org.), 1996, p. 21).

Percebo, nas palavras de E. M., que os alunos da escola pública em geral estão num grau muito elevado de alienação, em todos os sentidos, não tendo a menor idéia do que fazem neste mundo e para onde vão.

Estando de acordo comigo a respeito da existência de consumo e tráfico de drogas no interior da escola, disse-me que já experimentou intervir, ficando por perto para não permitir que isso acontecesse; contudo, tratava-se de comportamentos cercados de cuidados especiais por parte dos usuários. A maneira que E. M.

encontrava para detectar essa prática era observar os olhares, o clima, as conversas silenciosas, as comunicações veladas. Relatou-me que os usuários desenvolviam uns processos comunicativos gestuais, denunciando a presença de agentes escolares: justamente a função dos “olheiros”. Essa mesma estratégia de anunciação era usual na praça em frente à escola, toda vez que a presença da polícia era detectada por olheiros, situados em pontos estratégicos, que se revezavam na função, para “proteger” os usuários.

Aqui cabe um comentário pessoal e uma sugestão. Acredito que a não-liberação do consumo de drogas tem um efeito extremamente nocivo para a cultura, principalmente no que diz respeito à juventude em geral, uma vez que incentiva a criminalidade, justifica viver na marginalidade e cria contravenções, que banalizam e comprometem a reconstrução da identidade dos adolescentes e jovens, colocando-os em permanente suspeição.

Falamos do banco da praça que nunca “esfria”. A praça tem muitos bancos, mas um determinado é o eleito pela “banca” : é o ponto de encontro de vários integrantes de várias galeras. Há nele uma posição estratégica: de lá, observam-se todas as entradas da praça e o local permite a antecipação da turma a uma incursão da Ronda Escolar. Trata-se de um banco, quase no centro da praça em frente à escola, que serve de ponto de encontro de consumidores de maconha e, eventualmente, outras drogas. Sentados, cabem quatro, mas, com um rodízio, seis pessoas se achegam, apertadas, meninos e meninas (em menor número). Esse ritual se repete todas as noites, e vem se mantendo por vários anos. Quando a Ronda Escolar adentra a praça, o pessoal já se espalhou e tudo assume ares de normalidade. De vez em quando, uma batida policial mais efetiva vem e “dá uma geral” em todo mundo. Olhando da escola, o fato se reveste de puro constrangimento para os suspeitos. De tão acostumados que estão, não esboçam reação para não sofrer maus tratos. Na maioria das vezes, os PMs, ao chegarem, assinam o livro da passagem, no interior da escola; ao saírem, fazem uma varredura visual do ambiente na praça, dão partida na viatura e saem vagarosamente. Então, os atores (gazeteiros, ex-alunos agregados de várias galeras) reassumem seus lugares no banco, que “nunca esfria”. E outros, de várias galeras, reassumem seus postos. Fico a me perguntar os motivos desse **ritual inútil** e desacreditado, que só faz manter a rotina de um procedimento aparentemente mecânico. Observo que os

integrantes do grupo que se reúne na praça desenvolveram uma naturalidade e uma espontaneidade intuitivas, objetivada em não despertar suspeita. Porém, quando abordados, usam a não-reação, o silêncio e “o sangue frio”, para desarmar as intenções dos policiais.

Quando perguntei a E.M. sobre os motivos aos quais atribuía a evasão de alunos e como explicava tal fato, alertou-me para o seguinte fenômeno que comumente ocorre:

“Quando vejo um bom aluno aproximando-se de uma ‘turma da pesada’, já logo imagino que o mesmo não vai se dar bem: logo o menino começa a faltar, a ficar fora da sala de aula e acaba abandonando a escola.”

O que ocorre é que o abandono se dá antes de que os sintomas mais sérios da dependência apareçam. Os alunos se evadem, ou os pais retiram os filhos da escola, sem ao menos comunicá-lo – seja por vergonha, ou porque acreditam que em pouco tempo tudo estará resolvido. A escola, de seu lado, carente de conhecimentos sobre o contexto social desses jovens, e, em franca dissociação com as figuras paternas, só fica sabendo dos fatos depois de consumada a evasão e a conseqüente retenção do aluno no final do ano.

E.M. disse-me que o uso do telefone celular dentro da escola e, por conseguinte, em sala de aula, já era uma nova cultura disseminada: atendiam ou faziam ligações, enviavam ou recebiam mensagens durante as aulas, tiravam fotos e socializavam as imagens obtidas.

Percebo que possuem uma incrível facilidade com essa parafernália tecnológica da informação. Acreditam agir com educação, quando saem da sala para atender a um chamado. Imagino que, no bojo da indústria cultural e na sociedade de consumo, esse bem tecnológico móvel representa “status” e, acima de tudo, demonstração de poder econômico e, principalmente social – poder tornado visível pelas “ligações” que o possuidor do aparelho faz ou recebe. Cria-se um ambiente de competição, que leva alguns portadores de aparelhos celulares a combinar com parentes próximos algumas ligações, em horas marcadas, para que possam desfilarem seus diálogos, falados em alto e bom som, mas tratando o

interlocutor como um amigo próximo. No caso dos garotos, supõe-se uma garota imaginária interessada neles. Portar celular é muito importante: torna o jovem moderno e “ligado”. Ainda não mencionei o fato de que o telefone celular – inicialmente projetado como veículo de comunicação móvel e agente facilitador da conexão entre as pessoas, e passível de transformar e expandir seu raio de atuação como interface tecnológica de ponta – já se incorporou à indumentária urbana e ambiental-escolar. É impossível escapar à sua presença. Tal como Maffesoli já havia afirmado, em relação à mídia que, em oposição à sua presença alienante, ela também poderia aproximar e interagir na constituição de grupos de interesses diversos, o que é uma realidade na cultura fragmentária contemporânea.

E. M. falou-me do caso em que a classe estava ameaçada de suspensão pelo desaparecimento de um celular. O palco foi montado: a Direção (autoridade instituída) deliberou instrução de suspensão a todos os alunos, caso não aparecesse o aparelho e o devido responsável pelo seu sumiço, num prazo determinado. Após cinco minutos, a mãe de uma das alunas ligou de sua casa, dizendo achar uma injustiça a filha ser suspensa por algo que não tinha feito. Deduzo que a Escola está hoje conectada com o mundo exterior muito mais que há cinco anos atrás. A Escola, como instituição, está conectada on-line não apenas com os órgãos centrais da administração pública, mas também à comunidade atendida por seus serviços educacionais.

No final da entrevista, conversamos sobre o grupo de gays (homossexuais) que se formou na escola nos últimos três anos: no período matutino, havia um grupo de seis ou sete e, no período noturno, um grupo um pouco menor. Eram alunos de séries e classes distintas do Ensino Médio, porém, muito unidos, espalhafatosos e transparentes. E. M. me disse que, por terem nascido em época privilegiada, experimentavam um cotidiano onde podiam se expressar de maneira mais livre do que no seu tempo. Expunham, com naturalidade, sua escolha identitária, principalmente junto às meninas, que lhes permitiam a socialização dos banheiros. Ressaltou que, se tentavam usar os sanitários masculinos, os integrantes desse grupo eram rechaçados com agressões verbais e impropérios, por eles ignorados sistematicamente.

Notei, na fala de E. M., uma ponta de frustração por não poder usufruir de tal privilégio: por ter sofrido as discriminações e as violências a que foi submetido em sua vida.

E. M. me relatou ainda que, no mesmo entorno, convivia um grupo de jovens carismáticos, estudando no período da manhã. Disse que eram muito unidos, mas não totalmente “santos”. Não usavam drogas e, aparentemente, não eram reprimidos.

Digo que, afinal, a escola pública é um caldo de cultura onde proliferam os diversos grupos de viventes que coexistem numa sociedade maior.

E. M. observou que os grupos de alunos do período da manhã, especificamente os do Ensino Médio, se agregavam também a partir de estilos musicais, com os quais demonstravam afinidades: havia grupos ligados ao Heavy-Metal, ao Punk-Rock, ao Hardcore, ao Pop-Rock, ao Hip-Hop e a outros similares. Já os adolescentes, matriculados no Ensino Fundamental, tinham preferência pelos estilos musicais como o Funk e o Axé Music.

“Inclusive nos intervalos, a rádio da escola coloca em sua programação estes gêneros musicais, ao som dos quais os alunos dançam e extravasam suas energias. E se acalmam”.

E. M. observou que, no período noturno, os grupos de alunos mais jovens se dividiam entre apreciadores de Pagode, Sertanejo, Hip-Hop e Pop-Rock, sendo que os de mais idade apreciavam também MPB. O entrevistado afirmou gostar de todos os gêneros musicais.

Agradei ao E. M. por essa conversa franca e enriquecedora.

4. T.M. - freqüentador do banco da praça em frente à escola.**M.L.C. - aluno da 3ª série do Ensino Médio regular noturno.****Entrevistas realizadas nos dias 11 e 14 de abril do ano 2006**

T. M. é um jovem que se considera de estatura mediana e forte, branco, de olhos castanhos e cabelos cortados e lisos, também castanhos. Considera-se adolescente, mesmo já tendo vinte anos, e diz-se economicamente remediado. Foi aluno do Ensino Fundamental de nossa escola até a conclusão do I Ciclo. Deixou de estudar um bom tempo, depois freqüentando o Curso Supletivo de Ensino Fundamental até a 5a. e 6a. Séries, em uma escola central próxima. Reside com seus pais e uma irmã de dezesseis anos numa residência própria, no Guerrolândia³⁶. O bairro está a meio caminho entre a escola e um outro bairro popular da periferia, mais afastado, tido, pelas autoridades policiais, como um pouco mais violento. Trabalha no corte de cana-de-açúcar durante o dia (estamos no mês de abril e no início da safra). É integrante de uma “galera” do bairro onde reside, embora seja freqüentador assíduo do banco da praça em frente à Escola “Oscar Villares”, junto com outros integrantes de outras galeras, entre os quais seu “chegado” M. L.

M. L. possui dezessete anos e se considera adolescente, de família economicamente remediada, dependente da mãe, com a qual reside junto com uma irmã menor, em uma casa simples num bairro da periferia. O bairro dista cerca de três Kilômetros de nossa escola. Também esse bairro onde reside (Mocoquinha) encontra-se situado em sentido diametralmente oposto ao bairro onde reside seu já citado companheiro de entrevista. M. L. não trabalha e é aluno matriculado na 3ª Série do Ensino Médio Regular Noturno de nossa escola.

A abordagem para a pesquisa foi desenvolvida em duas oportunidades.

Na primeira delas, em uma noite de terça-feira, só foi possível o encontro com a turma porque eu estava acompanhado de um amigo e ex-aluno da escola e que,

³⁶ Guerrolândia é um bairro afastado cerca de 3,5 Km da escola, palco da nossa pesquisa, onde sou diretor.

atualmente, cursa graduação em História na UNESP de Franca. Como já fora morador de periferia e integrante de galera em época recente, ele foi reconhecido pelos freqüentadores do banco do centro da praça, em frente à Escola.

Por sua linguagem mais identificada com os padrões da comunicação desenvolvida pelos grupos, meu amigo disse aos convidados que poderiam confiar: a nossa presença não lhes traria qualquer complicação. Entabulamos uma conversa com uma “banca” que se formou em uma roda de uns 15 indivíduos, dentre eles duas meninas, alunas da escola que estavam a cabular aulas, integrantes de galeras. Após conversarmos longamente sobre seus interesses e suas vidas, solicitei a dois dos sujeitos (os mais falantes) que me cedessem uma entrevista. A idéia foi aceita por eles e marcamos a mesma para um outro dia. Naquela oportunidade, T.M. vestia uma camiseta branca de mangas compridas com inscrição grande dos RACIONAIS MC’s. M.L. não estava presente.

Na segunda oportunidade, no dia 17 de abril, desci sozinho até o banco da praça e encontrei os rapazes. Convidei-os para subir comigo até a sala da Diretoria, onde realizamos esta entrevista que passo a analisar. T. estava com um moletom azul de mangas compridas e short. M. L. estava usando short e camiseta escura; boné também escuro.

Quando entraram comigo na escola, de início, estavam preocupados com o odor de maconha que exalavam, mas consegui convencê-los de que não haveria problemas. Após as identificações e as garantias de não-revelação dos verdadeiros nomes, iniciamos a conversa.

Ambos usavam bonés durante a segunda entrevista que fizemos. Perguntei-lhes qual era o local onde a galera deles se reunia e quantos integrantes continha.

Dando início à análise da entrevista, percebi um fato corriqueiro, que comumente passa despercebido pelos pais: uma das maiores preocupações dos rapazes era com o odor de maconha que exalavam, tanto que disseram:

“Seu Zé, será que não tem problema a gente estar assim com 'tabela'?”

Disse a eles para não se preocuparem: não ficaríamos perto de outras pessoas. Realmente, o odor de maconha era real, inclusive percebido à distância.

Perguntados sobre quantos integrantes havia em seus respectivos grupos, T. respondeu haver seis integrantes em seu grupo e M.L. apontou cinco integrantes por seu lado, em seus respectivos bairros. Revelaram-me que não participavam de gangues, mas sim de galeras, todas compostas por homens e que agregavam outros “irmãozinhos” de outros bairros da cidade; que se reuniam aos finais de semana na Avenida onde se situa o Boulevard (local onde há um mini-complexo, tendo dois restaurantes, pizzaria, bar, pastelaria e palco de música ao vivo). O ponto de encontro de final de semana era o entorno da própria Avenida, onde “as coisas acontecem”, uma vez que não possuíam dinheiro para freqüentar o Boulevard. Convém esclarecer que se trata de um lugar que se impõe aos moradores da cidade como um ambiente seletivo, devido ao alto custo que os produtos/serviços lá oferecidos demandam; isso faz com que a freqüência seja predominantemente constituída por indivíduos e grupos pertencentes às classes sociais mais abastadas. Logo, ele é usado apenas como referência para o encontro das galeras. Maffesoli reconhece, na reunião de grupos diversos, que, considerados em suas culturas peculiares, configuram uma massa, na qual o sentimento de:

... proxemia remete, essencialmente, ao surgimento de uma sucessão de “nós” que constituem a própria substância de toda a socialidade. Continuando, gostaria de fazer notar que a constituição dos micro-grupos, das tribos que pontuam a espacialidade se faz a partir dos sentimentos de *pertença*, em função de uma *ética* específica e no quadro de uma rede de comunicação. Estas poderiam ser as palavras-chave de nossa análise. (MAFFESOLI, 1998, P. 194)

No dizer de meus interlocutores, na Avenida “rola de tudo”: briga, tráfico, presença de usuários, paqueras, amizades. Admitiram ser Mococa uma cidade violenta. Perguntei-lhes então se, para freqüentar a Avenida, não seria melhor fazê-lo em grupo? Disseram que muitas vezes indivíduos solitários também a freqüentavam, acrescentando:

“Não pode entrar na balada de bobeira, tem que saber curtir”.

Relataram-me que os grupos se estranhavam por pouca coisa, quer por rixas antigas ou desafetos, quer por vingança contra integrantes rivais. Também afirmaram ser impossível determinar se tal “galera” bateria ou apanharia. Disseram que o importante era a batalha. Mais: disseram que não tinham medo nem de serem machucados, nem de serem indiciados.

São dois ou três pontos da cidade onde as galeras se encontram. Nesses locais é que comumente acontecem as confusões e as brigas, em virtude do encontro de galeras de vários pontos da cidade. Isso também ocorre quando está programado um show em espaço aberto, o que implica em haver uma grande multidão.

Na Avenida do Boulevard, os sons emitidos pelos alto-falantes dos carros estacionados produzem um ruído ensurdecido e indistinguível, dando demonstração de uma cultura estético-musical fragmentária e consumista.

Perguntei-lhes se, nessa aglomeração, não seria fácil alguém se deparar com um desafeto. Responderam-me:

“O movimento é grande e se cruzá é normal, procuram isolá a pessoa, ignorá e, se não dá, sai no ‘cacete’; muitas vez, quando acontece uma briga de um ‘mano’ de uma galera com um outro de outra, o ‘vilão³⁷’ todo vai pra cima do cara”.

A violência é maior quando as gangues se encontram em eventos. No movimento, no tumulto, tudo pode acontecer e, às vezes, “tretas” de dois, três anos atrás, são resolvidas nesses encontros, aproveitando o anonimato garantido no meio da multidão. O consumo de bebidas alcoólicas potencializa as emoções, detonando os conflitos entre gangues e galeras. Observei que a ajuda que se presta a um indivíduo envolvido em briga, muitas vezes, é por consideração, que é melhor conhecer bastante gente, para se garantir. Em todo caso, terminado o evento ou o final de semana, nos outros dias, “fica cada um pro seu canto”, encontrando-se eventualmente na praça em frente à escola. Maffesoli assim se expressa, sobre o

³⁷ Vilão – refere-se ao bairro popular da Vila Santa Rosa, que detém uma grande população.

aparato de segurança que são obrigados a desenvolver nos encontros, usando os seguintes termos:

O grupo, para sua segurança dá forma a seu meio ambiente natural e social, e, ao mesmo tempo, foca, de fato, outros grupos a se constituírem enquanto tais. Nesse sentido a delimitação territorial (quero lembrar que é território físico e território simbólico) é estruturalmente fundadora de múltiplas socialidades. Ao lado da reprodução direta, existe uma reprodução indireta que não depende da vontade dos protagonistas sociais, mas este efeito de estrutura que é o par “atração-repulsão” (MAFFESOLI, 1998, p. 197).

Deduzo, por essas afirmações de meus entrevistados, que os conhecimentos que trazem de seus locais de origem carregam um componente de solidariedade. Essa solidariedade assume, muitas vezes, aspectos de impulso da massa, um sentimento desprovido de qualquer reflexão sobre as razões da agressão ou seus potenciais prejuízos à integridade de alguém. O pensamento de Freud, a respeito da massa, in Amaral (1997), esclarece:

Para julgar corretamente a moralidade das massas, deve se levar em consideração que, quando da reunião dos indivíduos na massa, todas as suas inibições individuais caem e todos os instintos cruéis, brutais e destrutivos que, enquanto sobrevivência do tempo original, jaziam adormecidos no indivíduo são despertados tendo em vista a livre satisfação pulsional (Freud 1991, apud Amaral 1997, p. 16).

Perguntei a eles como poderiam denominar aquele grupo de cerca de quinze indivíduos que estavam ao nosso redor, junto ao banco da praça na noite anterior. Tratava-se de uma galera? Responderam-me que se tratava de uma “função”. Usaram a palavra “função” para designar um agrupamento de várias pessoas de grupos diferentes, e o motivo pelo qual ali se encontravam prendia-se, exclusivamente, ao fato de estarem juntos, para conversar e “eventualmente” fumar maconha.

Seja como for, para além de qualquer atitude judicativa, o tribalismo, sob seus aspectos mais ou menos reluzentes,

está impregnando cada vez mais os modos de vida. Eu tenderia a dizer que ele está se tornando um fim em si. Isto é, através do afeto de bandos, clãs e gangues ele recorda a importância da vida social (MAFFESOLI, 1998, p. 138).

A constituição dos grupos se processa por uma natural necessidade de apoio de seus integrantes. No fundo, a segurança frente aos desafetos e à violência exterior é que garante a coesão dos mesmos. Deduzi que as gangues desenvolvem um grau de violência maior, quando me disseram:

“A violência é maior na gangue que na galera. Gangue sai para rachar, gangue é confusão, é um pessoal muito grande. Existe muitas gangues nos bairros”

Um dado interessante que, ao ser relatado, causou-me maior preocupação é que a grande maioria dos arrombamentos de lojas, casas e automóveis, está ligada à necessidade premente de adquirir droga. Sobre esse assunto relataram-me a situação extrema a que chegam determinados indivíduos:

“A maioria das ‘fitinhas’, assaltos a aposentados em dia de pagamento, roubos de toca-fita, arrombamentos de lojas são tudo feito pelos ‘nóia’. Quem vai robá casa é tudo ‘nóia’, tem muito ‘nóia’ na cidade”.

Sobre o termo “nóia”, naquele contexto, disseram-me que era dirigido ao sujeito dependente, incapaz de ficar em abstinência. Esse termo é usado para designar indivíduos muito dependentes de drogas, principalmente de “crack”. Disseram-me que esses indivíduos, pelo grau de dependência, não desenvolviam nenhuma consideração para com eles e outros usuários não-dependentes, sendo capazes de roubá-los e; por isso, esses indivíduos (“nóias”) eram discriminados.

Disseram-me que não existiam quadrilhas em Mococa, a não ser aquelas organizadas em função da droga; porém os comandos não se situavam no perímetro da cidade. E que os assaltos à mão armada, a bancos e a grandes empresas, normalmente não eram realizados por pessoas do nosso município; que eram de fora da cidade.

Na seqüência das questões abertas, perguntei a eles sobre a escola: os professores, a Direção e tudo o mais. Encorajados a dizer o que pensavam, sem rodeios, alegaram haver professores que preparavam bem as aulas e outros que não: que apenas “abre o livro e diz: é isso aí mesmo que vou dá”. Disseram que nada tinham contra a Direção da escola; apenas desconfiavam que se a polícia aparecesse e o Diretor porventura tivesse estado há pouco na sacada, havia sido ele o delator.

Sobre vida profissional e trabalho, disseram que as firmas pediam o diploma para dar emprego; porém, se não tivessem uma “cunha”, nada conseguiriam. A exigência era só para dificultar, e que a cidade “nem firma tem direito”. Disseram “estão só mandando gente embora e o governo não dá emprego”.

Ao jogar a culpa no governo, demonstram não possuir a consciência de que o critério usado para a ocupação de vagas, mesmo na iniciativa privada, não é meritocrático e, sim, por indicação. Tal procedimento demonstra a exclusão, quando empregam os indivíduos que possuem capital social – causa e conseqüência da discriminação e da perversa distribuição de renda no País. Observo que possuem uma noção equivocada de geração de emprego, como se coubesse apenas ao governante a função de gerá-los.

T. M., que trabalha no corte de cana, disse que não estudava, mas pretendia voltar a fazê-lo no meio deste ano. Notei uma valorização do estudo e da escola. Também M. L. o valoriza, por uma questão de coerência: está freqüentando-a. No entanto, M. L. estava cabulando aula. Fiz-lhe essa observação. Ele ficou constrangido e nada respondeu. M.L. disse já haver trabalhado (era empacotador), mas, devido a mudanças de mérito burocrático na legislação, estava desempregado.

Perguntados sobre como lidavam com o dinheiro, responderam de forma solidária:

“Sem dinheiro se não é nada. Existe caso de irmãozinho que não trabalha e usa o tráfico para garantir a metade do aluguel da casa onde a família mora”.

Considerarei essa afirmativa interessante porque os níveis de pobreza são exageradamente altos e as possibilidades de emprego, muito baixas. O indivíduo,

muitas vezes, sente a urgência de garantir a sua sobrevivência e a de sua família, e não apenas usufruir do prazer de fumar “unzinho”.

Perguntei-lhes como faziam para comprar a droga consumida. Disseram que era repartida entre todos, que o que tinha “algum”, “garantia” os demais. Só não podiam ficar apenas na dependência dos demais, que era “mancada”.

Sobre a escola, disseram que encontravam pessoas que não viam qualquer necessidade de freqüentá-la e que lhes perguntavam: “Vai fazer o que na escola?”.

“Os caras tiram de cabeça e falam que droga dá mais; outros valoriza, diz incentivo pra nós, sabe, dá corage pra gente”.

São solidários em tirar a culpa da Escola por seu fracasso, atribuindo-o a eles mesmos. T. elogiou a nossa escola ao compará-la com as outras que existem na cidade.

Encaro que a culpa pelo fracasso está nas elites que promoveram – e perenizam – todo esse contexto de miséria e abandono ao qual se submetem as classes populares, que assumem um nível tão alto de alienação, a ponto de chamarem para si toda a responsabilidade pelo seu fracasso na vida. Peregrino & Carrano assim se manifestam sobre a decrepitude das instituições e da Escola:

É possível afirmar que os jovens das classes populares articulam territórios próprios nas ruínas dos espaços da cidade que sobraram para eles. A relativa ignorância dos adultos em relação à materialidade social e ao simbolismo das práticas juvenis é fonte de mau entendimento, incompreensões e intolerâncias acerca das atitudes e silêncios dos jovens. A escola, também considerada como integrante desta cidade em ruínas, experimenta conflitos, não necessariamente violência, que causam ruídos na comunicação. Ao se abrir ou ser aberta por práticas coletivas juvenis que penetram em seus tempos e espaços administrativo-pedagógicos – em geral fechados e pouco tolerantes à diversidade –, a escola pode se perceber desorganizada e despreparada, ou mesmo se enxergar em situação de possibilidade de reorganizar seu cotidiano institucional – em geral orientado para a uniformização e o anonimato – em novo território onde as identidades juvenis

possam encontrar espaço para o diálogo (PEREGRINO & CARRANO, in *Idéias* 32, ANO 2004 p. 60

Não quero manifestar pessimismo; no entanto, constato que o Ensino, da forma com que vem sendo executado nos dias atuais, soma muito pouco ao que essas pessoas necessitam para superar as dificuldades que encontram na vida. E essa perspectiva coloca o educador moderno num verdadeiro “fio da navalha” : não percebendo os limites que a expansão do acesso dos jovens à Escola vem apontando, corremos o risco de travar uma batalha sem a clareza necessária sobre as diferenças profundas que se escondem entre ‘habitar’ a entidade escolar e simplesmente ‘fazer parte’ dela; entre ‘entrar’ no recinto escolar e ser ‘incorporado’ por ele; entre franquear o acesso à escola e democratizar os processos de escolarização dos jovens.

...Nesse sentido, conhecer os jovens é um dos pré-requisitos fundamentais no processo de incorporação deles pela escola. Conhecer as experiências da permeabilidade da escola a esses sujeitos, apontando seus limites e suas possibilidades, outro. (*ibid*, p. 58)

A respeito da uniformização de expressões lingüísticas, de roupas, de músicas, de adornos e de outros elementos da cultura juvenil, que os grupos adotam como seus, disseram que era assim que se comunicavam e se entendiam. Eles já adotam os uniformes sugeridos pela indústria cultural, através da mídia – essa traz variações aparentemente radicais, porém uniformizadas em seu conjunto, coladas aos gostos das diversas tribos urbanas. Portanto, rejeitam uma uniformização e uma padronização que a escola deseja lhes impor, aceitando e valorizando outras que, a meu ver, mais degradam a identidade de cada um. Desconfio que o poder instituído, ou mesmo a escola, não consiga se impor diante do “glamour” das estratégias de marketing impostas como meio para desenvolver as necessidades e os padrões de uniformização que eles tanto anseiam e lhes escapam ao domínio. Um exemplo visível é a resistência ao uso da mochila, doada pelo atual governo do Estado: sua logomarca estampada não é bem vista pelos alunos. Muitos doam-nas. Isso mostra uma forma de resistência ao poder instituído.

Perguntei-lhes a respeito de amor, de namorada, de formar família, de futuro. Respondem-me que estava muito fácil arrumar mulher. Que bastava um romance passageiro, uma paixão, logo trocada por outra. Disseram que não tinham condições para assumir alguém. Que amor, só de mãe.

Observo que não há qualquer preocupação em assumir compromissos com alguém. Existe uma posição muito defensiva em relação aos relacionamentos mais firmes e duradouros. Suponho que seja pelo medo de perder a condição de liberdade que acreditam ter, ou de perenizar uma situação de dependência em relação aos pais, que se estende indefinidamente.

Segundo Margulis, isso se atribui àquilo que é definido como “moratória social e moratória vital” – teoria essa explicada pelos sentimentos de que se é permitido dar sobrevida ao estado de minoridade, antes de assumir as responsabilidades do mundo adulto, ao mesmo tempo em que o indivíduo se considera inatingível perante a morte e detentor de plena imunidade contra doenças e acidentes.

Considerando a condição social e econômica que demonstravam meus interlocutores, perguntei-lhes se passear ou passar pelos bairros considerados nobres não trazia dificuldades. Responderam que podiam circular normalmente durante o dia, mas não podiam parar. À noite, isso já se tornava mais difícil, pois os próprios moradores já suspeitariam de suas intenções e tomariam alguma medida: ou ficariam à espreita, ou chamariam os encarregados da vigilância privativa ou mesmo a pública. Disseram que, à noite, era praticamente impossível, posto que só podiam circular normalmente se não encontrassem uma viatura. No entanto, se isso acontecesse, os policiais ou os seguranças já falaria; “cê tá rondando aqui pra roubar?”. Para expressar a estreiteza de seus territórios que, mesmo públicos, não são de fato seus, as dificuldades de suas locomoções e o confinamento a que foram reduzidos, disseram, concordando entre si:

“Liberdade mesmo, só no teu bairro e assim mesmo perto de sua casa”.

Elaborando uma reflexão sobre a pobreza e a marginalidade a que estão condenadas grandes parcelas da nossa população e tentando fazer um exercício de alteridade, pelo ponto de vista do cidadão classe média ou alta, ou mesmo do

cidadão comum que tem o seu território afetado pela presença indesejável de um desses indivíduos, Guedes nos diz:

Quando a pobreza por exemplo, estava confinada a determinados guetos e só a conhecíamos por meio de índices macro-econômicos, ela não nos afetava, mas quando bate em nossa porta ou nos chama a atenção no farol, assusta! Assusta porque está próxima demais. Queremos que continue sendo um outro, bem distante, mas ele cada vez mais é um outro próximo. GUEDES, 2004, in *Idéias* 32, p. 87).

As manifestações de violência advêm de relações desiguais: entre o igual e o diferente, o de dentro e o de fora, o interno e o externo, o estabelecido e o “outsider”. O externo é o estrangeiro, mas não um externo longínquo e desconhecido porque, com esse, não precisamos disputar nem ter medo, não precisamos deixá-lo de fora; o estrangeiro é o externo próximo, o vizinho, o colega, o irmão, aquele que, por sua diferença, ameaça-nos e nos incomoda. Ele pode estar até mesmo dentro de nós. É o espelho do que não gostamos em nós, da nossa miséria.

M. L. relatou-me o caso que vivenciou junto de uma amiga, quando estavam conversando, à noite, parados em uma rua de seu bairro: a viatura parou e o policial ordenou que a garota andasse, que fosse embora, ao que ela respondeu, de pronto, que morava ali, que aquela era a sua casa. O policial, então, ordenou-lhe que entrasse. Isso demonstra que o poder instituído tem uma predisposição de tolher a mínimas liberdades as quais estão garantidas constitucionalmente aos indivíduos, principalmente para os menos favorecidos como eles. Vale ressaltar ainda que o rapaz que narrou tal fato é afro-descendente e a garota, de tez branca.

A cidade, como já vimos, é dividida em territórios, tanto físicos quanto simbólicos. A praça em frente à escola, a exemplo de outras praças, foi originalmente destinada à permanência das pessoas no espaço público. É neutra. E é por isso que os grupos ali se encontram: porque não há como proibir o ir e vir.

Questionados sobre as práticas de manutenção da união dos grupos, disseram que as galeras não tinham líder; tinham um “cabeça” – aquele a se adiantar em relação aos demais componentes do grupo, aquele a ter mais coragem

e atitude, não dando “mancada”, não entregando um “irmãozinho” em hipótese alguma, aquele que encontrava saídas para situações complicadas da “banca”.

T. M. disse-me estar em liberdade assistida, aguardando julgamento. Perguntei-lhe qual o artigo que fora enquadrado, e respondeu ser 155 (segundo o Código Penal Brasileiro, corresponde a furto). Foi pego em flagrante e ficou nove dias preso no Centro de Ressocialização da cidade.

Parece que é preciso que analisemos os fenômenos de violência no interior de um espaço teórico complexo, que considere o sujeito – que hoje está funcionando fora de qualquer sistema –, ou seja, é preciso considerar que os estados estão enfraquecidos e recuam diante das atividades informais, do trabalho clandestino, da luta por territórios políticos e de tráfico, seja o que for, criamos hiatos no tecido criado pelo contrato entre os indivíduos e a sociedade, de onde surgem muitas manifestações violentas. Hiatos são vazios sociais, em que não existem direitos, nem deveres e, muito menos projetos, para os quais não há negociação possível (GUEDES, in *Idéias* 32, p. 89).

Às questões referentes aos gêneros musicais que apreciam, de como gostam de se vestir, responderam que gostavam principalmente do rap (poesia), que julgavam expressar muito bem a uma série de necessidades deles: suas angústias, como moradores de periferia, o sofrimento dos presidiários, o desejo de vingança contra a opressão levada a efeito pela burguesia, a escravidão a que estavam submetidas as camadas mais pobres da população, a vida difícil na criminalidade, a comparação da escola com uma vida limpa, a dificuldade em seguir um caminho fora das drogas, a vida danificada dos drogados, as vinganças banais, o orgulho do macho, a roupa “transada”.

Por essas afirmações sobre seus gostos musicais, acabei fazendo algumas constatações que me deixaram, de certa forma, perplexo: afirmaram seus gostos musicais, mas notei que conhecem apenas um ou outro grupo, sem entrar em contato com as mais variadas opções que a cultura de rua do Hip-Hop oferece, perdendo muito em conteúdo e entendimento. Limitam seu gosto musical, seja por acomodação ou por efeito patológico causado pelo uso contínuo de maconha, caracterizado por desinteresse. Alguns deles já foram ao Teatro Municipal assistir a alguns espetáculos divulgados na escola (e também outros realizados no Anfiteatro

do estabelecimento de ensino onde trabalho) e, falando com os produtores das apresentações, pude descobrir que os jovens não sabiam como se comportar, fazendo algazarra e querendo, a todo custo, interagir com as falas das personagens, tentando atrair a atenção da platéia para si, paralisando os espetáculos e ouvindo dos atores um pedido para que se retirassem, caso não ficassem quietos. Nunca ficaram até o fim de qualquer uma das apresentações. Quando a escola iniciou um projeto de leitura de poesias nos intervalos, dentro da programação da sua rádio, a maioria desses mesmos jovens foi reticente e torcia o nariz quando ouvia as declamações; diziam ao coordenador do projeto que “poesia é coisa de viado”. Quando a mesma rádio inseria uma música de MPB na programação, vaiavam a iniciativa. Questionados se estavam lendo algum livro, ridicularizaram a pergunta, dizendo “ler pra quê?”. A maioria deles nunca leu um livro sequer. São desprovidos de cultura geral: são desprovidos de toda e qualquer noção estética que possa apurar as suas preferências culturais e nem têm a devida noção da importância que isso possa ter na vida; já possuem “calcificados”, na mente, certos preconceitos que os impedem de descobrir novas fontes de cultura, informação e entretenimento. Vale ressaltar também que, em grupo, as opiniões têm um peso maior: se um dos integrantes do grupo passa a se preocupar com esses itens de cultura, logo são achincalhados e ridicularizados pelos seus iguais.

Agradei aos rapazes que me permitiram essa entrevista, prometendo a eles o sigilo em relação aos nomes e identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação recebeu o título de “A Constituição e a Atuação de Grupos, Tribos, Gangues e Galeras no entorno de uma Escola Pública de Ensino Médio: uma coexistência possível?”, em virtude de, em minha vivência como Diretor de Escola, ter percebido que tais fenômenos sociais despendiam cuidado e atenção especiais, tal era sua incidência acentuada no cotidiano da Escola onde eu trabalhava e ainda trabalho.

Dada a emergência dos conflitos advindos da atuação dessas configurações grupais que vinham se avolumando dentro da escola, comecei a notar a presença de outros grupos que também orbitavam ao seu redor. A presença desses tais “estranhos” já se fazia sentir há muito, porém sem a devida reflexão sobre seus modos peculiares de experimentar suas culturas.

Após ter decidido pela implementação de estudos relativos ao tema, deparei-me com as dificuldades ligadas à quase inexistência de literatura sobre o mesmo. Constatei então que este assunto tem sido objeto de estudos mais sistematizados por parte da pesquisa acadêmica, porém referidos às realidades de centros urbanos maiores. Nesta busca, encontrei algumas leituras sobre grupos, gangues e galeras, porém mais ligadas a análises antropológicas e sociológicas e, em número mais reduzido, segundo a abordagem psicanalítica.

No pensamento de autores que trataram de questões relacionadas ao tema de um modo mais amplo, encontrei reflexões mais apropriadas, através das quais vim a depreender que, entre outras dificuldades que os jovens enfrentam na pós-modernidade em que vivemos, as rápidas e constantes mudanças nas crenças, relações afetivas e os estilos de vida, a complexidade e a diversidade da vida humana, estão moldando um indivíduo desenraizado e sem identidade fixa, um ser humano apegado ao consumo ditado pela indústria cultural, advinda da industrialização da arte (que ignoram como arte) e da cultura que, por sua vez, reflete-se na regressão irreversível da razão transformada em ideologia.

Percebi então como os efeitos subliminares da ideologia levada a efeito pela elite neoliberal (manifestada no campo econômico e das idéias) serve-se também da globalização e da mídia para efetivar a dominação do indivíduo contemporâneo.

Cheguei à constatação de que, ao disseminar que sua cultura é a cultura da classe dominante, a escola dissimula igualmente os efeitos que isso tem para o sucesso escolar do aluno, cumprindo, talvez involuntariamente, a função de reprodução das desigualdades quando justifica as diferenças nos resultados escolares dos mesmos, que tenderiam a ser vistos como diferenças de capacidades (dons desiguais) quando, na realidade, decorriam de maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura do aluno.

A desagregação e a destruição do capital cultural de um grande número de famílias, levada a efeito por esse processo de interpenetração de elementos culturais de outros povos, e mesmo pelo multiculturalismo, descaracterizaram as peculiaridades históricas, tão ricas, e que lhes eram tão caras. Ao sofrerem esta ingerência nefasta da “indústria cultural” que tudo abraça, impôs-se a fragmentação da família nuclear, fazendo-a assumir uma feição hierárquica inversa, na qual os filhos galgam patamares de coleguismo, ingerência e ascendência sobre as relações parentais.

Estudando-se a cultura dos grupos, minha investigação apontou para o esgarçamento do tecido social iniciado a partir da família, mas que, por outro lado, ultrapassa o entorno da escola e atinge o conjunto da sociedade. A exclusão social, que se inicia pelas manifestações implícitas de preconceitos diversos, liga-se ao modo pelo qual nossa memória funciona e tão logo o indivíduo se depara com um suposto integrante de um grupo ou de uma tribo urbana, já se apresenta, em seu registro cultural – que faz parte de seu “*habitus*” –, uma tendência à postura defensiva, ou de distanciamento. Portanto, a memória já se encontra mediada por estereótipos e preconceitos, trazendo à tona um estado de prontidão para uma postura hostil ou, no mínimo, uma recusa delicada em relação a toda e qualquer tentativa de aproximação do outro, diferente de si mesmos.

A violência que emergiu muito clara e forte nos estudos das configurações grupais coloca-nos de sobreaviso em relação ao destino dessa sociedade de massa, na qual o individualismo se dissolve e se fortalece no grupo, possibilitando muitas vezes a promoção do terror pela força dessa pequena massa. Os estudos revelam que muitas das tribos urbanas não possuem território geográfico, mas apenas elementos de aglutinação, geralmente em torno de preferências musicais ou

desportivas. Muitas vezes associados a estes, desenvolvem algum traço de violência.

Alguns integrantes de gangues (conforme relatos dos pesquisados), preferem o anonimato no interior da escola, só manifestando sua potência desagregadora e agressiva quando incomodados em suas práticas.

A violência, por sua vez, sobrepõe-se ao “processo civilizador” pretensamente desenvolvido pela Escola e amplia seu raio de abrangência quando se observa que, embora tendo diminuído suas dimensões, pressupostamente, os níveis de violência tenderiam a diminuir. No entanto, o crescimento da violência no País, acaba se refletindo na escola, anulando, muitas vezes suas conquistas.

As manifestações da violência têm aumentado em face do crescente aprofundamento das desigualdades sociais. Para romper as barreiras do isolacionismo e do “apartheid social” que impera e divide a cidade entre territórios de ricos e de pobres, de incluídos e de estranhos, do poder e da marginalidade, os indivíduos, em resposta, se agrupam em galeras ou em gangues, sendo que as primeiras propiciam um conteúdo mais ruidoso e transgressor, e as segundas, invadem os territórios das elites e os espaços urbanos, com o intuito de tentar reaver o que lhes foi saqueado pela estrutura sócio-econômica e cultural hegemônica.

Os territórios das elites são vilipendiados com as marcas dos estranhos, mas aquelas resistem e erguem cercas, arames e alarmes em seus feudos, ficando enclausuradas em seus “bunkers”, por todo um aparato de segurança, munida de dispositivos de comunicação sofisticados que cuidam de seu cotidiano. Como observa Bauman, nos remetendo ao pensamento do antropólogo francês Claude Lévi-Strauss:

... Nessa guerra (para tomar emprestados os conceitos de Lévi-Strauss), duas estratégias alternativas, mas também complementares, foram intermitentemente desenvolvidas. Uma era *antropofágica*: aniquilar os estranhos *devorando-os* e depois, metabolicamente, transformando-os num tecido indistinguível do que já havia. Era esta a estratégia da *assimilação*: tornar a diferença semelhante; abafar as distinções culturais ou lingüísticas; proibir todas as tradições e lealdades, exceto as destinadas a alimentar a conformidade com a ordem nova e que tudo abarca; promover e reforçar uma medida, e só uma, para a conformidade. A outra estratégia era *antropoêmica*: vomitar

os estranhos, bani-los dos limites do mundo ordeiro e impedi-los de toda comunicação com o lado de dentro. Era essa a estratégia da *exclusão* – confinar os estranhos dentro das paredes visíveis dos guetos, ou atrás as invisíveis, mas não menos tangíveis, proibições da *comensalidade*, do *conúbio* e do *comércio* (na acepção primeira, ou seja, de relacionamento social, intercâmbio de emoções, idéias, etc. - N.T. -); ‘purificar’ – expulsar os estranhos para além das fronteiras do território administrado ou administrável; ou, quando nenhuma das duas medidas fosse factível, destruir fisicamente os estranhos (BAUMAN, 1997, p 28-29).

Essa reflexão, a princípio, vem vincular estreitamente a premissa de que a exclusão promovida pelas elites estabelecidas contra os pobres (estranhos) na contemporaneidade, assemelha-se mais à segunda propositura.

Deduz-se que, por seu lado os estranhos resistem e insistem, como nos mostra Diógenes:

No final dos anos 80, os chamados “novos excluídos” rompem barreiras delimitadoras da “cidade da ordem” e “cidade da desordem”. A impressão que se tem é que os “pobres” decidiram “invadir” a cidade muitas vezes, realizando visitas inusitadas nos espaços de maior adensamento urbano, recusando-se à condição de “moradores do lado de lá” (DIÓGENES, 1998, p. 83).

Portanto, uma exclusão é territorial, física; a outra, talvez mais cruel, opera nas esferas simbólicas, pois impõe significações que podem levar a estranhamentos e exclusões, fortificando os preconceitos já impressos no inconsciente coletivo.

Os grupos, de todos os matizes, constituem-se aparentemente em virtude do instintivo e arcaico ato de “estar junto”, muito além da natureza social do homem; ou seja, para fortalecimento e defesa pessoal, para guardar identificação com valores de uma determinada tribo, como o de obter domínio e hegemonia presencial em um determinado espaço-campo, ou também para desenvolver formas de resistência e minimização das pressões existentes no contexto.

Aparentemente, explica-se desta forma as resistências e as tentativas de construção e reconstrução de suas identidades, em contraposição ao instituído na escola.

Considerando os aspectos limites e cobranças, impostos pela família e pela instituição escolar, aderir a um grupo afrouxa as amarras do dever-ser, enquanto o grupo propicia-lhe o querer-ser e o acolhimento, sem o mal-estar causado pela desobediência. Basta a condição de “estar junto à toa”, usando uma expressão cunhada por Maffesoli.

Talvez essa conformidade ao instituído informalmente pelo grupo (gangue, tribo ou galera) seja a causadora da recusa, da indolência e da improdutividade (para si), que acomete o indivíduo iniciado na cultura de uma configuração grupal.

Contudo, é imperativo considerar que as condições de vida, muitas vezes em famílias desestruturadas, um cotidiano já empobrecido em suas relações parentais, o assédio da mídia, a sedução das drogas e a falta de perspectivas de vida – tudo isso coloca esses indivíduos à margem de suas possibilidades de ser, à margem do devir.

Constata-se na pesquisa desenvolvida, que o afastamento da família e da escola redundam como consequência, na aproximação dos grupos de jovens com a delinquência, podendo contribuir para a deteriorização de suas vidas. A possibilidade de ser conhecido(a) e reconhecido(a) na gangue ou no grupo, de “ter moral”, fascina, a ponto de conduzir o indivíduo a assumir os riscos de ser (ou se sentir) “considerado” no meio da “bandagem” e discriminado perante seu espaço social, tal o fascínio exercido pelo poder objetivado simbolicamente na aura do grupo.

Os jovens apontam tais escolhas como reação ao tipo de vida familiar, escolar e social que lhes é oferecida. Observa-se que as relações de poder exercidas por grupos e micro-grupos no âmbito escolar – relações evidenciadas pela pesquisa – tenderiam a refletir, no interior da escola, um fenômeno peculiar, que se manifesta no plano exterior, alicerçado na cultura fragmentária da pós-modernidade, no qual as relações afetuais se processam pela constituição informal dessas configurações sociais. Segundo a interpretação de Maffesoli:

A constituição dos microgrupos, das tribos que pontuam a espacialidade se faz a partir do sentimento de pertença, em função de uma ética específica e no quadro de uma rede de comunicação. (MAFFESOLI, 1998, p. 194)

No desenrolar da pesquisa teórica, encontrei nos autores que elaboraram reflexões psicanalíticas sobre o indivíduo e a cultura, o suporte para auxiliar no desvelamento da subjetividade dos envolvidos na conformação desses grupos que circundam o contexto da Escola, constatando que é no grupo que o indivíduo adolescente encontra um reforço muito necessário para aspectos mutáveis do ego, que se produzem neste período da vida. Desta maneira, segundo Knobel:

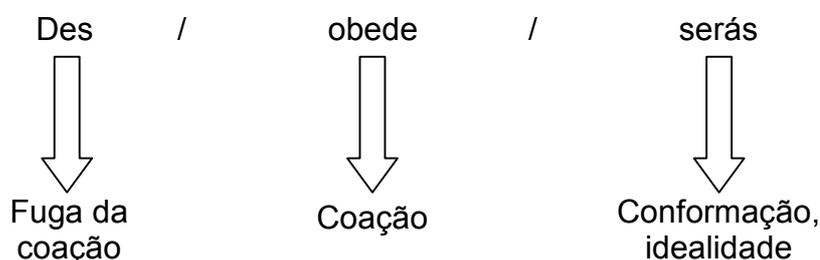
Surge o espírito de grupo pelo qual o adolescente mostra-se tão inclinado. Há um processo de superidentificação em massa, onde todos se identificam com cada um. (KNOBEL, 1992, p. 36)

Na sua busca de identidade, o indivíduo adolescente, nessa etapa da vida, recorre a comportamentos defensivos e à busca de uniformidade, que pode proporcionar segurança e estima pessoal. É aí que, segundo Knobel:

O fenômeno grupal adquire uma importância transcendental, já que se transfere ao grupo grande parte da dependência que anteriormente se mantinha com a estrutura familiar e com os pais excepcionalmente. O grupo constitui assim a transição necessária ao mundo externo para alcançar a individualização adulta. (KNOBEL, 1992, p. 37)

Pode-se considerar que as experiências do adolescente, carregadas de infrações, enfrentamentos e rebeldias, poderiam ter o sentido de capacitá-lo a forjar sua identidade de uma maneira ou de outra, ou seja, esta contradição funcionaria como via de construção da identidade do sujeito.

Este pequeno exercício de compreensão de como a psique pode ser interpretada, enquanto articulação entre inconscientes relativos, remete ao pensamento de Oliveira que, segundo a proposição de Herrmann (1985), recebe a seguinte formulação:



Assim Oliveira nos esclarece:

A idéia central da fórmula des-obede-serás diz respeito a uma ordem de constituição da subjetividade na qual a auto-representação do sujeito funda-se na qualidade de composição entre sujeição e rebeldia. A idéia de identidade exprime-se pela crença numa coerência única de individualidade ou numa “ilusão de mesma idade” (OLIVEIRA, 2003, p.180)

O adolescente sente que o desejo de afastar-se dos objetos amados que o oprimem, ao mesmo tempo em que é impelido à sua subjugação em função da fragilidade de sua constituição narcísica, configura-se um paradoxo onde se vê preso irremediavelmente ao objeto que lhe dá segurança, sendo que é deste mesmo que deseja libertar-se para construção e reconstrução de sua realidade.

As tais condutas de risco na vida cotidiana aparentemente são indicativas de uma vida despida de atenção, carinho, limites e diálogo. Como resultado, aparecem conflitos internos, causados pela ausência de parâmetros ligados a interdições e limites. Acredito que o ambiente institucional (escola) encontra-se na obrigação de garantir, em regime de co-responsabilidade, junto à família as condições para que o adolescente e o jovem possam elaborar a construção ou mesmo a reconstrução de si.

Existe um abismo profundo entre as realidades do mundo adulto e o da juventude, sendo esta última, ávida por compreensão e entendimento em sua crise, e o adulto, muitas vezes, encontra-se apegado aos valores, dogmas, conceitos e preconceitos arcaicos, ainda dinamizados por tradicionalismo tacanho. Os vínculos que poderiam ser estabelecidos encontram-se, muitas vezes, obliterados por práticas e rotinas muito distantes das aspirações e desejos da juventude. É necessário e urgente refletir e conscientizar-se de que existe, a despeito da rigidez formal da educação, a afluência de uma cultura juvenil “*sui generis*” que se impõe como o desejo de subverter e transformar a realidade.

Cabe também à escola desenvolver alternativas factíveis para o manejo da realidade externa ao adolescente, de modo a oferecer suporte e sustentação para uma elaboração tranqüila de sua subjetividade. Uma realidade capaz de conduzi-lo à ultrapassagem desta fase determinante, em que sua fragilidade narcísica possa encontrar suporte para uma vida criativa e saudável. Uma realidade externa sustentada, de forma a coibir a adoção de condutas extremas por parte dos jovens.

Colocando a Escola Pública como um palco, onde nossos atores – adolescentes e jovens – repartem os seus anseios, angústias e realizações, vejo-a, com poucas exceções, à margem do conhecimento sobre as culturas juvenis que expressam essa consciência diferente de ser. A escola tem se ressentido do enfraquecimento das fronteiras da socialização, por não estar conseguindo atuar nos dois planos – o relacional, com os alunos, e o pedagógico, com os educadores. Essa crise do processo socializador formal abre um espaço no qual os alunos constroem circunstâncias vivenciais bastante significativas, dignas de reflexão por parte dos educadores.

Os educadores questionam os jovens acerca do descompromisso, das atitudes agressivas e de desrespeito por eles manifestados, acusando-os muitas vezes de não terem interesse, limites, responsabilidades, objetivos, ou por serem acomodados, inconvenientes demais, preguiçosos, entre outras “características” de suas condutas.

A escola, apega-se ao conhecimento acabado e trabalha com a ciência e com a razão, dentro dos cânones da cultura escolar. O saber sobre as manifestações estéticas dos jovens, seus padrões de comunicação e simbologias, que fazem dessa cultura urbana fragmentária, fugaz e massificada, um todo abrangente e irrefreável, não consta nos currículos, nem ao menos para possibilitar a compreensão de seus significados e realidade. Esse distanciamento dificulta que a escola tenha uma aproximação do modo como os jovens vivenciam suas vidas, as razões de seus medos e angústias, ou no mínimo, que saiba interpretar o que dizem ou mesmo quando silenciam.

Neste sentido, urge reafirmar a necessidade de estabelecer um diálogo com esta juventude, no sentido de abrir-se ao seu conhecimento, deixando de lado a preocupação exagerada com os conteúdos e privilegiar as relações e a vida, humanizar o humano, ampliando as oportunidades de vivências das práticas juvenis,

que contemplam os interesses dos jovens, respeitando suas características ligadas ao potencial criativo, e dando possibilidade à expressão dos conhecimentos e vivências adquiridos no mundo circundante à escola.

Ao mesmo tempo, há que incentivar e propiciar a participação de todos os envolvidos (alunos, professores, coordenadores, diretores, funcionários, ex-alunos e comunidade), propondo um amplo diálogo transparente e verdadeiro, de modo a fazer avançar na construção de compromissos coletivos. Assim, a escola se transformará num espaço-fábrica de utopias, provocador da inteligência reflexiva, colocando-a ao alcance de todos, em que a aventura do viver se torne uma descoberta de um variado campo de possibilidades a serem exploradas nesse mundo contemporâneo.

Aproveitando do espaço de articulação em grupos por parte dos jovens, é possível desenvolver propostas de ações solidárias frente à realidade, superando o egocentrismo e preparando o aluno, em sua individualidade plena para que assuma o seu compromisso social.

Pode-se erguer uma escola onde a retomada da esperança em um futuro melhor seja a garantia de um trabalho persistente para construí-lo. Pode-se considerar utopia; porém, o fantasma da violência primordial que nega a continuidade da vida psíquica e oblitera as possibilidades de elaborar planos para o futuro deve ser, de algum modo, arrefecido para que a vida surja e se realize em toda sua plenitude.

Glossário:

Agito - dançar	Geléia - polícia municipal
Aloprar - brigar, “zoar”.	Geral - revista policial
Apagar - matar	Goró - bebida alcoólica
Avião, aviãozinho - o que passa droga	Limpeza - tá limpo, liberado, sem problema
Bagulho, bagueio - maconha	Lupa - óculos
Baseado - cigarro de maconha	Mané, Manézão, Zé Mané - bobo
Biba - homossexual	Mó - Maior
Biqueira - local onde se vendem drogas	Mocréia - mulher feia
Bocada - local de venda de drogas	Nóia, noiado - o que fuma <i>crack</i>
Byke - bicicleta	No pinote - fugir correndo
Cabada - coronhada	Pá - conjunção utilizada nos diálogos dos membros dos grupos.
Cabeça - líder	Pilantras - membros de um grupo rival
Cagüeta - delator	Rango - comida
Cana - cadeia	Rapá - rapaz
Cano - arma de fogo	Paga-pau - interesseiro
Cerva - cerveja	Páia - ruim, sem graça
Chapado - drogado	Parada - droga
Chegado - colega, amigo, camarada	<i>Point</i> - local de encontro
Coroa - pessoa mais velha	Prego - chato
Cuzão - medroso	Qual foi - o que é
Dar balão - enganar	Quebrada - bairro
Dar um rolê - sair por aí	Quebrado - sem dinheiro
Dar uma - fazer sexo	Queimou o filme - falou coisa que não agradou
Dar uns pegadas - tragar	Rato - safado, esperto
É mole - é fácil	Rolo - confusão
Encarar - enfrentar	Se garantir - sabe tudo, ser valente
Estiga - vontade de droga, abstinência	Se liga – atenção, deixa disso
Falô - recado entendido	Sossegado - de boa
Fazer a fita - realizar um roubo	Sujeira - marcado, estigmatizado
Fazer a limpa - roubar tudo	
Ficar esperto - alerta	
Fitinha - furto pequeno	

Firmeza, firmão - tudo certo	Us hómi - policiais
Sujou - chegou alguém	Vacilão - otário
Tá ligado - está entendendo	Trezoitão - revólver
Tá vacilando - fazendo algo errado	Trocar idéias - conversar
Ter atitude - ser valente	Truta - pronome de tratamento entre os membros do grupo
Ter moral - ter respeito	Veio, véi - tratamento trivial entre os jovens equivalente a cara
Tio - adultos	Zica - problema
Tô ligado - prestar atenção	Zoar - divertir-se a custa de terceiros.
Traíra - um companheiro que traiu o grupo	
Trampo - trabalho	
Treta - briga	

REFERENCIAL TEÓRICO:

ABRAMOVAY, Miriam. et al. *Gangues, Galeras, Chegados e Rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam. *Drogas nas escolas: Versão resumida*. Mirian Abramovay, Mary Garcia Castro. Brasília: UNESCO, Rede Pitágoras, 2005.

ABRAMO, W. H. *Punks e Darks no espetáculo urbano*. S. Paulo: Página Aberta, 1994.

AMARAL, Mônica. *A adolescência na contemporaneidade – Reflexões sobre a vida danificada*. In: *Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectiva*. OLIVEIRA, Maria Lúcia (Org.) São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora, 2003.

_____. *O espectro de Narciso na modernidade: de Freud a Adorno*. S. Paulo: Estação Liberdade, 1997.

_____. Adolescentes sem limites ou (funcionamentos-limite) diante de uma existência que exige a demissão do sujeito? In: *Revista Brasileira de Psicanálise*, n. 35, n. 4: 1001-1021, 2001

AQUINO, J.G. *A indisciplina na escola - alternativas teóricas e práticas*, São Paulo, Sumus Editorial, 1996.

ARIÉS, Philippe, *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

AZANHA, J.M.P. *Uma idéia de pesquisa educacional*, S. Paulo, EDUSP/Ed. da USP, 1992.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 1997.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*, Lisboa: Difel, 1989.

_____, *Escritos de Educação*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1980.

_____, O mercado de bens simbólicos. In: MICELI, Sérgio (org.), *A economia das trocas simbólicas*, São Paulo: Perspectiva, 1974.

CAMPOS, Martins D. S. *Psicologia da adolescência: normalidade e psicopatologia*. Petrópolis: Vozes, 2002

CONTIER, Arnaldo. D. O Rap brasileiro e o Racionais MC'S, artigo -USP. São Paulo, 2005.

CORTI, A. P.; FREITAS, V. F.; SPOSITO, M. P. *O encontro de culturas juvenis com a escola*, São Paulo: Ação Educativa, 2001.

COSTA, Jurandir. F. *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro, Rocco, 1995.

DELEUZE, Gilles. Post scriptum sobre a sociedade de controle. In: DELEUZE, G. (Org.) *Conversações*. Rio de Janeiro: 34 Letras, 1992.

DEWEY, John. *Vida e educação*. Trad. Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

DIÓGENES, Glória. *Cartografias da cultura e da violência: cartografias da cultura e da violência*, S. Paulo: Annablume, 1998.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2001.

ELIAS, N. & SCOTSON, J. L. *Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, N. *Sociedade dos indivíduos* - Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____, *Introdução à sociologia*, Lisboa: Edições 70, 1999.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica*, Rio de Janeiro: Globo, 1987

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1979.

FREUD, Ana. *O ego e os mecanismos de defesa*, Rio de Janeiro: Biblioteca Universal Popular, 1968.

GADOTTI, Moacir. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*, Petrópolis: Vozes, 1990

GHANEM, E. *Educação escolar e democracia no Brasil*, S. Paulo: Ação Editora-FAPESP-Autêntica. No prelo, 2005.

GHIRALDELLI, Paulo Júnior. *Filosofia e história da educação brasileira*. Barueri: Manole, 2003.

GUEDES, 2004, in *Idéias* nº 32, São Paulo, FDE, ano 2006.

GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Alínea, 2001.

GUIMARAES, Áurea M. *Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola*. In: AQUINO, Julio G. (Org.). São Paulo: Summus, 1996.

HERRMANN, F. Mal-estar na cultura e a psicanálise no fim do século. In: *Perturbador mundo novo*. São Paulo: Escuta, In: Junqueira, F. I. C. U. (Org.). pp. 305-333. 1997.

HILL, M. M. / HILL, A. *Investigação por questionário*, Lisboa: Edições Silabo, 2000.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, *Temas básicos de sociologia* S. Paulo: Cultrix, 1978.

JEAMMET, Philippe. *Novas problemáticas da adolescência: evolução e manejo da dependência*/ Philippe Jeammet, Maurice Corços. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

JESUS, Damásio. *Direito Penal*. São Paulo: Saraiva, 2002.

KNOBEL, Maurício. A síndrome da adolescência Normal. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p. 24-55.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: n. 78, Ano XXIII, p. 37-55, Abril 2002.

- LEVISKY, David, L. *Adolescência Pelos caminhos da violência*, São Paulo: Casa do psicólogo, 1998.
- LUNA, S. V. *Planejamento de Pesquisa, uma introdução: elementos para uma análise metodológica*. S. Paulo: EDUC, Editora da PUC-SP- 1999.
- MAFFESOLI, M. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo na sociedade de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- MANNHEIM, Karl. *Sociologia da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1960.
- MARTINS, Regina Helena Oliveira; TELAROLLI, Tereza Cristina. *Experiências de violência: gangues e armas*. RBSE, v.3, n.7, pp. 55-82, João Pessoa: GREM. ISSN1676-8965 . 2004
- MARGULIS, 1996, op. cit. CAMACHO, L.M.Y. *A violência nas práticas escolares de adolescentes*, 2005
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*, Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.
- OLIVEIRA, Maria Lucia. A psicanálise como método de investigação em pesquisa - relações entre a construção da identidade e a rebeldia In: *Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectiva*. OLIVEIRA, Maria Lucia. (Org.) Araraquara: Casa do Psicólogo, 2003.
- OLIVEIRA, Pêrsio. S. *Introdução à Sociologia*, São Paulo: Ática, 1995
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PELLEGRINO, Hélio. In: "Folhetim" *Folha de São Paulo*, 11/09/1983.
- PEREGRINO, Mônica & CARRANO, Paulo. In *Idéias* nº 32, São Paulo: FDE, 2006.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira - a organização escolar*. São Paulo: Cortez Editora, S. Paulo, 1990.
- RESENDE, L. M. G. *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas* - Autores associados, - Campinas, 2001.
- _____, As teorias da educação e o problema da marginalidade na América latina. In: *Cadernos de Pesquisa*. n. 42, Agosto/1982. São Paulo, 1982.
- _____, Tendências e correntes da Educação Brasileira. In: *Filosofia da Educação Brasileira*, MENDES, Dumerval T. (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- SENNETT, R. *A corrosão do caráter*, Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SEVERINO, Antônio J, *Educação ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- _____, *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SPÓSITO, Marília, P. Juventude, crise, identidade e escola, In *Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura*. DAUYRELL, (Org). Belo Horizonte, 1996.
- TOURAINÉ, Alain. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1995
- XAVIER, M.E.S.P.; *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez Associados, 1990.

WOODS, Peter. *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora, 1999.

ZALUAR, Alba. Gangues, Galeras e Quadrilhas. In: VIANNA, H. (Org.). In: *Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: (adolescentes e jovens)

Este roteiro semi-estruturado contém a espinha dorsal da entrevista. Nela, alguns dados exigem respostas curtas e diretas envolvendo sim, não, números etc... Alguns quesitos requerem do entrevistado a elaboração de um discurso sobre determinado tema. A partir do que foi explicitado pelo entrevistado, outros assuntos ou fatos de relevância, que surgirem eventualmente, serão registrados no local apropriado.

A - Fatores identitários:

Nome (iniciais): _____ **Sexo:** ____ **Idade :** _____ **Trabalha :** sim não , **Considera-se:** de cor _____, adolescente , jovem , adulto , pobre , rico , remediado

B- Moradia:

Bairro: _____ **Distância aproximada do centro:** ____ km
Centro , Periferia , Zona rural , **Casa:** Própria , Alugada , Cedida .

C- Família:

Reside com: Pais , Mãe , Pai , Avó , Avô ,
Tios , Sozinho , Com amigos , Companheiro(a) ,
Outros .

Pessoas com quem reside: Quantos são menores?____, Quantos são maiores?____, Quantas crianças?____, Quantos idosos?____, Quantos maiores estudam?____, Quantos menores estudam?____, Dos maiores, quantos trabalham?____, Quantos estão desempregados ____

D. - Discurso de representação:**Vida cotidiana:**

Responsabilidade, profissão, trabalho, dinheiro, conhecimento, escola, funcionários, professores, direção, sexo oposto, amor, formação de família, felicidade, música, dança, roupas, adornos, amigos, grupo, bairro, cidade, sociedade, fidelidade, defesa pessoal, polícia, preconceito, discriminação, inimigos, violência, drogas, dependência química, armas, morte.

Data da entrevista: ____/____/____, **Horário:** ____:____. **Local:** _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: (agentes escolares)

Este roteiro semi-estruturado contém a espinha dorsal da entrevista. Nela, alguns dados exigem respostas curtas e diretas envolvendo sim, não, números etc... Alguns quesitos requerem do entrevistado a elaboração de um discurso sobre determinado tema. A partir do que foi explicitado pelo entrevistado, outros assuntos ou fatos de relevância, que surgirem eventualmente, serão registrados no local apropriado.

A - Fatores identitários:

Nome: (iniciais): _____ **Sexo:** ____ **Idade :** _____

Trabalha : sim não ,

Considera-se: de cor _____, pobre , rico , remediado

B- Moradia:

Bairro: _____. Centro , Periferia . **Distância aproximada do centro:**
_____km

Casa: Própria , 2- Alugada , 3- Cedida , 4- Zona rural , 5-Outras

C- Família:

Reside com: Esposa , Esposa e filhos , Pais , Mãe , Pai ,
Avó , Avô , Tios , Sozinho , Com amigos ,
Companheiro(a) , Outros .

D. - Discurso de representação:**Vida cotidiana:**

História de vida, profissão, trabalho, dinheiro, realização pessoal como docente ou funcionário, conhecimento, escola, indisciplina, funcionários, professores, direção, alunos, alunas, felicidade, música, dança, roupas, adornos, sociedade, amigos, grupos na escola, segurança e defesa pessoal, polícia, preconceito, discriminação, inimigos, violência, drogas, dependência química, armas, morte.

Data da entrevista: ___/___/____, **Horário:** ____:____. **Local:** _____



