

Marina Guazzelli Soligo

## **Identidades Plurais e o Cotidiano da Escola**

(Mestrado em Ciências Sociais)

Pontifícia Universidade Católica – SP

São Paulo

2005

Marina Guazzelli Soligo

## **Identidades Plurais e o Cotidiano da Escola**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Ciências Sociais (Antropologia), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Regina da Costa.

Pontifícia Universidade Católica – SP

São Paulo

2005

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Márcia Regina da Costa, pelas contribuições e apoio em todo o processo que envolveu esta dissertação.

Quero agradecer, também, a todos os profissionais que fazem parte da Escola Dom Paulo Rolim Loureiro, especialmente, à Diretora de Ensino Profa. Maria Antônia e à Coordenadora Pedagógica, Profa. Ana Maria, pela atenção e respeito em relação à minha pesquisa, particularmente no que diz respeito às entrevistas e pesquisa de campo. Agradeço a paciência e compreensão dos professores Ivanildo e Denise por permitirem a realização da pesquisa de campo em suas aulas e partilharem suas idéias.

Para finalizar, meu muito obrigada a todos e a todas, alunos, alunas, pais, amigos e familiares, que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

## RESUMO

A partir do cotidiano vivido na escola, a dissertação se propõe entender como alunos e alunas adolescentes (12 a 14 anos), do ciclo II do Ensino Fundamental, buscam constituir identidades culturais em estreita conexão com a mídia e as culturas juvenis, ao mesmo tempo em que rejeitam o universo cultural da escola. Interroga-se sobre a natureza das manifestações culturais dos alunos e alunas adolescentes, questionando em que medida estes constituem identidades culturais e estilos próprios que resistem às novas formas de poder características da sociedade de controle. Para tanto, foi realizado um estudo de caso em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental na Zona Leste de São Paulo.

Com relação ao objeto estudado, a pesquisa levantou as seguintes hipóteses: a) o desinteresse e descaso dos alunos e alunas adolescentes no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem realizado em sala de aula traduzem uma rejeição ao modelo disciplinar vigente na escola e atestam a crise em que se encontra o mesmo; b) os alunos e alunas buscam distanciar-se do universo cultural oferecido pela escola e conectar-se às culturas juvenis pela mediação das mídias, particularmente pela mediação do rádio, TV e CDs, na busca de identidades culturais distintas daquelas oferecidas pela escola e pela família; c) estas identidades dizem respeito ao “hoje”, ao presente e são negadoras tanto do passado como de uma perspectiva futura; d) é possível perceber dimensões de resistência, na acepção de De Certeau, na constituição dessas identidades em relação às novas formas de poder presentes em nossa sociedade.

A pesquisa de campo apresentou elementos suficientes para se pensar que as hipóteses foram confirmadas. A busca de identidades coletivas que os identifiquem ao grupo de referência e os distingam de outros grupos da sociedade, inclusive de outros grupos de alunos e alunas adolescentes, mostrou-se extremamente forte entre os alunos e alunas. Por esta razão, investem no que eles consideram manifestações culturais e estilos próprios das culturas juvenis, ligadas ao consumo.

## ABSTRACT

From the day-by-day lived at school, this dissertation proposes to understand how teenager students (12 to 14 years old), Stage II of Ensino Fundamental, constitute cultural identities within a closed connection to media and youth cultural, at the same time that they reject the school cultural world. It questions about the nature of the teenager students cultural manifestations, by questioning in what extent these manifestations constitute cultural identities and own styles that resist to new forms of power, typically of a society of control. Hence, it was carried out a case study of a Council Secondary School from the West zone of São Paulo.

With respect to the studied object, the research had the following hypotheses: a) the teenager students demotivation, related to the teaching and learning processes done in the classroom, translates in a rejection to the actual school behaviour model and justifies the actual crisis; b) the teenagers try to get far from the cultural world offered by the school and connect themselves to the youth cultural by the media mediation, particularly by the radio mediation, TV and CDs, by seeking different cultural identities from those offered by the school and by the family; c) these identities relate to “today”, the present, and they deny the past as well as a future perspective; d) it is possible of noticing dimensions of resistance, according to De Certeau, about the constitution of these identities related to new forms of actual power in our society.

The field research work showed enough elements that confirmed the hypotheses. The seek of collective identities that identify them to the reference group and make them different to other society groups, including other teenager groups, showed extremely strong among students. For this reason, they make an effort to what they consider cultural manifestations and own style of youth cultural, linked to the consume.

## SUMÁRIO

Introdução.....	7
Capítulo I – Estudo de Caso: A escola.....	22
- O poder disciplinar em crise.....	26
- Sujeito, poder e resistência no pensamento de Foucault.....	39
- As resistências e o ocaso das disciplinas.....	44
Capítulo II – Desvendando o Cotidiano.....	56
- O indivíduo e a sociedade de controle.....	57
- A influência da mídia.....	63
- A relação com a cultura parental.....	71
Capítulo III – Os enigmas.....	85
- A questão das identidades.....	92
- Estilo e linguagem.....	98
- O estilo como resistência?.....	107
Conclusão.....	129
Bibliografia Consultada.....	142

## INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta dissertação é buscar entender, a partir do cotidiano vivido na escola, como alunos e alunas adolescentes (12 a 14 anos), do ciclo II do Ensino Fundamental, buscam constituir identidades culturais em estreita conexão com a mídia e as culturas juvenis. Para tanto, foi realizado um estudo de caso em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental na Zona Leste de São Paulo.

Interrogou-se sobre a natureza das manifestações culturais dos alunos e alunas adolescentes, questionando-se em que medida estes buscam constituir identidades culturais e estilos próprios por meio de uma interação com a escola, as mídias e o bairro/vizinhança.

O interesse em elaborar a presente pesquisa deveu-se, sobretudo, a dois fatores. Primeiramente, pela constante queixa dos professores em relação ao desinteresse e descaso de alunos e alunas, freqüentadores do Ciclo II (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries), para com as propostas e as práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula. Percebeu-se que, não desconhecendo a complexidade do tema nem as grandes contribuições a respeito do mesmo na área da Educação e da Psicologia, a questão também poderia ser pensada por um outro viés, no caso, o antropológico.

O outro fator esteve ligado às especificidades da escola em questão, ao relacionamento que esta conseguiu desenvolver com a

família e a vizinhança, a seu posicionamento em relação às drogas, à violência e à presença de policiamento dentro de suas instalações, conseguindo fazer-se respeitar sem assumir, no entanto, uma postura autoritária e discriminatória, acolhendo alunos e alunas considerados *problema*, como por exemplo, alunos que saíram da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) e estão em liberdade assistida, ou seja, são ex-internos desta instituição que estão a cargo do Juizado e precisam prestar contas periodicamente quanto ao comportamento e desempenho escolar, principalmente, em relação à frequência. Esse posicionamento, contrastante em relação a outras escolas da região, evitou que esta se isolasse da comunidade ou se esquivasse dos problemas externos. Há, também, por parte da coordenação e da direção, uma tentativa de envolver os pais na educação e no cotidiano escolar, através do Projeto “Escola Aberta”, com aulas de computação, atividades físicas, culturais e de lazer. Vários projetos pedagógicos tentam oferecer novas perspectivas não só para crianças e adolescentes, como também para seus pais, pertencentes às camadas menos privilegiadas. Pode ser considerada uma escola *inclusiva*, uma vez que se pauta pelo princípio do respeito à realidade do aluno e da comunidade.

A escola tem uma grande clientela; são aproximadamente 2.300 alunos e alunas, distribuídos em quatro períodos. Os períodos da manhã e da tarde atendem aos alunos e alunas da 4<sup>a</sup> série do ciclo I e aos do ciclo II do ensino fundamental; o intermediário às séries iniciais, de 1<sup>a</sup> a 3<sup>a</sup> do ciclo I; Já a noite atende ao ensino supletivo, além da 8<sup>a</sup> série do ciclo II do ensino fundamental. São 16 turmas em cada horário, com cerca de 40 alunos por sala de aula.

A equipe de profissionais dessa escola constitui-se de uma diretora de ensino, uma vice-diretora, quatro assistentes de direção, duas coordenadoras pedagógicas, 81 professores, 8 serventes (quatro por período), 4 inspetores de alunos (2 por período) e oito secretários, (quatro por período).

A escola se encontra no bairro de São Miguel Paulista, periferia da Zona Leste de São Paulo, em um subdistrito chamado Cidade Nova. A partir da década de 30, os bairros da Penha, Itaquera e São Miguel começaram a receber grandes fluxos populacionais e esse quadro continua até os dias de hoje, levando a um processo de urbanização precária, com problemas de falta de saneamento básico e serviços elementares. Um dos fatores que tornaram a região de São Miguel atrativa foi a construção da ferrovia variante e a instalação da fábrica Nitroquímica no início dos anos 30. Nesse bairro, houve grande concentração de migrantes nordestinos, principalmente baianos, devido aos empregos da fábrica, que foi até apelidado de nova Bahia (CLEMENTE, 1998, pp.54/55)

A região em que se situa a escola é carente, apresentando altos índices de pobreza e violência. Possui certa autonomia na prestação de serviços como escola, comércio (supermercados, farmácias, açougues, padarias, transporte), mas não possui serviços como delegacia, fórum e cartório, sendo estes oferecidos apenas no centro de São Miguel.

Nesta região, há grandes índices de criminalidade e violência, sobretudo entre adolescentes e jovens. Segundo os dados do Mapa da Inclusão/Exclusão (SPOSATI, 1996), São Miguel apresenta um quadro alarmante no que se refere a categoria *risco de morte*, que engloba dados relativos à mortalidade infanto-juvenil e à morte

violenta. No *ranking* que se refere a essa categoria, que abarca os 96 distritos da cidade de São Paulo, São Miguel está na sexta posição, ou seja, é um dos que apresenta maior índice de mortes violentas entre jovens.

A pesquisadora desenvolveu estreitos laços com essa escola, visto que nela lecionou para turmas do Ciclo I (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries). Essa experiência permitiu uma aproximação e confiança mútua com relação aos professores, à coordenação e à direção, bem como em relação aos alunos, alunas e seus pais.

Com relação ao objeto estudado, a pesquisa levantou as seguintes hipóteses: a) o desinteresse e descaso dos alunos e alunas adolescentes no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem realizado em sala de aula traduzem uma rejeição ao modelo disciplinar vigente na escola e atestam a crise em que se encontra o mesmo; b) os alunos e alunas buscam distanciar-se do universo cultural oferecido pela escola e conectar-se às culturas juvenis pela mediação das mídias, particularmente pela mediação do rádio, TV e CDs, na busca de identidades culturais distintas daquelas oferecidas pela escola e pela família; c) estas identidades dizem respeito ao “hoje”, ao presente e são negadoras tanto do passado como de uma perspectiva futura; d) é possível perceber dimensões de resistência, na acepção de De Certeau, na constituição dessas identidades em relação às novas formas de poder presentes em nossa sociedade.

### **O cotidiano: uma abordagem metodológica**

As considerações de José Machado Pais contribuem para a presente pesquisa na medida em que incidem sobre uma nova forma de apreender a realidade, de buscar no cotidiano as respostas para as questões relativas à sociedade e à cultura. A perspectiva do autor diz respeito ao campo das Ciências Sociais no seu conjunto, transcendendo as divisões clássicas entre Sociologia e Antropologia, apesar de se utilizar do termo *sociologia do cotidiano*.

Uma “sociologia do cotidiano” se faz necessária para não cair em generalizações. O cotidiano não pode ser encarado como um objeto de análise em particular e sim como uma abordagem metodológica que possibilita captar a inteligibilidade do social enquanto realidade e não teoria abstrata:

*“Definimos o quotidiano como uma rota de conhecimento. Quer isto dizer que o quotidiano não é uma parcela isolável do social. Com efeito, o quotidiano não pode ser caçado a laço quando cavalga diante de nós na exacta medida em que o quotidiano é o laço que nos permite ‘levantar caça’ no real social, dando nós de inteligibilidade ao social.”(PAIS, 2003: 31)*

A partir desta nova perspectiva metodológica, muda a relação do pesquisador com seu objeto de pesquisa. Segundo Machado Pais (2003), é preciso tomar como base a vida cotidiana também pelo fato de apreender a realidade no nível dos indivíduos; de fato, são os indivíduos que carregam em seu cotidiano estes traços do social que são as representações através da maneira como agem e se posicionam frente às mesmas:

*(...) é também na vida quotidiana que os indivíduos, através das suas condutas comportamentais, se conformam ou não às representações sociais, gerindo ou rejeitando, alimentando no dia a dia, a sua vigência.*(PAIS, 2003: 126)

Essa forma de analisar o real auxilia na compreensão das manifestações culturais dos alunos e alunas, já que é possível, a partir dos acontecimentos mais banais e corriqueiros, buscar respostas às questões relativas à cultura e às transformações das identidades. O cotidiano da escola não é aquele definido pela instituição, é a forma como estes alunos e alunas se relacionam com ele, como se manifestam do ponto de vista da cultura, como o conectam a outros espaços, a mídia, a família, o bairro.

*“As rotas do quotidiano são caminhos denunciadores dos múltiplos meandros da vida social que escapam aos itinerários ou caminhos abstractos que algumas teorias sociológicas projectam sobre o social.”* (PAIS, 2003: 29/30)

Diariamente, muitas vezes sem tomar consciência disso, os alunos e alunas adolescentes afirmam sua identidade através de estilos, gestos, maneiras de se vestir, linguagem. No cotidiano escolar, estão imbricadas várias forças distintas e muitas vezes conflitantes: a instituição escolar (através das normas, conteúdos), a família/vizinhança (suas crenças e valores), a mídia, entre toda uma gama de fatores. Segundo o autor, a sociologia da vida cotidiana não pode ignorar estas realidades a partir das quais se estrutura o social:

*“Da mesma forma que a sociologia da vida quotidiana não deve fazer abstração da individualidade, também não deve desconsiderar as proposições concernentes à estrutura social envolvente das interações.”* (PAIS, 2003: 113)

Machado Pais afirma que é fundamental a contextualização para a apreensão do cotidiano, matéria fragmentária, que as Ciências Sociais buscam compreender. A contextualização é uma forma de *“retalhar a realidade”* e deve ser empreendida de maneira aprofundada e cautelosa. Deve-se tomar certos cuidados, já que há diferentes formas e aplicações de contextualização que, em certos casos, poderiam levar não a um entendimento melhor da realidade, mas pelo contrário, a um distanciamento do objeto de análise. Coloca-se a questão: sob que ângulo perceber as manifestações culturais dos alunos e alunas? Quais os recortes? *Retalhar a realidade* supõe sempre uma escolha que vai focar alguns aspectos e conexões enquanto outros serão deixados de lado.

Para ele, há duas formas de contextualização: os contextos dos indivíduos e os contextos sociológicos ou analíticos. Os contextos dos indivíduos não determinam as ações individuais, mas correspondem a *“idealizações normativas”* que só são seguidas se têm sentido para esses mesmos indivíduos. Essa dimensão, de modo algum, pode ser deixada de lado durante a pesquisa. Já os contextos sociológicos podem ser entendidos como uma construção teórica que tem a função de interpretar ou explicar os fenômenos que desejamos analisar. É extremamente útil, mas há o perigo de se cair em simplificações, afirmando que os fenômenos são explicados inteiramente por eles. Por outro lado, as especificidades de cada situação precisam e devem ser buscadas no cotidiano.

Assim, por exemplo, não se pode encarar o tempo e o espaço como simples aspectos que englobam e estruturam o cotidiano, mas como formas de se viver que são modificadas pelos indivíduos (PAIS, 2003: 130).

Outra dimensão importante da sociologia do cotidiano que a pesquisa vai procurar valorizar é *a busca da alteridade do mesmo* (op. cit., p. 52) que permite apontar para algumas pistas no que se refere ao processo de desvendamento do cotidiano. A principal dentre estas pistas seria a busca e revelação dos *enigmas*, isto é, a percepção de que algo acontece em situações nas quais nada parece acontecer. Tais parecem ser as manifestações dos alunos e alunas na escola que, no mais das vezes, não são percebidas como manifestações culturais mas tão somente como respostas de adesão ou de rejeição ao já dado – à instituição, ao sistema, ao processo de ensino e aprendizagem.

*“(...) a sociologia da vida quotidiana vê-se na contingência de recuperar saberes e linguagens comuns – isto é, da quotidianeidade, do que se passa quando nada parece passar-se – para (re)construir o terreno.”* (PAIS, 2003: 52)

Há uma analogia desta sociologia com a pintura impressionista, sobretudo com Monet, que tem o intuito de captar paisagens fugidias, em transmitir as sensações, sem se preocupar simplesmente com contornos, volumes e formas bem definidas. Para ele, a sociologia do cotidiano tenta recuperar esse olhar impressionista, através da arte de desvendar seus enigmas.

O autor define os enigmas como representações mitificadas, dificilmente identificáveis (PAIS, 2003: 57). Os enigmas são, ao

mesmo tempo, obscuros e portadores de luminosidade; obscuros na medida em que apelam para uma realidade desconcertante e caótica; portadores de luminosidade enquanto depositários de um potencial revelador. Encarando-se dessa forma, a decifração desses enigmas é chave para a compreensão do real.

*“Os enigmas convidam-nos a entrar num jogo de esteriótipos de forma a descobrirmos as suas significações, decorrentes de uma estrutura silogística a partir da qual o que se pretende descobrir se infere de uma primeira premissa (premissa maior) por intermédio de uma segunda (premissa menor). A primeira premissa é a porta que nos leva à interrogação, à surpresa, à desconfiança. A segunda premissa é de registo semiótico, é a chave que nos abre portas, chave de enigmas. Tendo em mente esta estrutura silogística, podemos dizer que os enigmas mentem dizendo a verdade...”* (PAIS, 2003: 58).

Os enigmas, assim sendo, estimulam o pesquisador a levantar conjecturas, desenvolvendo uma capacidade de *“enigmatização do social”*, ou seja, uma sensibilidade que leve ao ato de se surpreender com ele; esta seria a primeira premissa. A segunda premissa viria da capacidade de perceber o mito envolvido neste questionamento bem como nas respostas que se possa encontrar; perceber que a resposta ao mesmo tempo revela e mente sobre o que se está procurando.

O autor defende uma mudança no olhar do etnógrafo, um exercício que pode se tornar difícil muitas vezes, pois é preciso distanciar-se do que lhe é próximo e aproximar-se do que lhe é estranho. Em suas palavras: *“(...) um bom etnógrafo é aquele que aprende a ver o que é nosso como se fosse estrangeiro e como se fosse nosso o que é estrangeiro.”* (PAIS, 2003: 58). Para tanto, o

pesquisador deve buscar uma nova forma de se relacionar com seu objeto de análise, através do *método dialógico*.

*“O método dialógico consiste precisamente que o pesquisador consiga manter um relativamente elevado grau de consciência que evite sua absorção por parte do mundo objecto da sua análise, ao mesmo tempo que está desperto para a polifonia das vozes que o rodeiam, incluindo os monofonismos autoritários de alguns discursos científicos.”*

(PAIS, 2003: 59)

A pesquisa da vida cotidiana deve seguir esse método dialógico, buscando estreitar a distância entre sujeito e objeto de investigação, sem, no entanto, identificar-se com ele. Esclarece mais à frente que tentar ver as coisas do *“ponto de vista de quem as vive, é confundir as coisas em si mesmas, com as representações que delas se têm”* (PAIS, 2003: 59). Não é possível colocar-se na perspectiva de quem está sendo pesquisado; o pesquisador, justamente porque está realizando um trabalho teórico, na tentativa de compreender a realidade, não tem como identificar-se com o próprio objeto de pesquisa; o diálogo pressupõe a distância, mas uma distância curta, que o torne próximo.

Outra proposta metodológica do autor diz respeito à ironia. A realidade enigmática não pode simplesmente ser apreendida por palavras e conceitos, dessa forma, o autor toma a ironia como estratégia para desvendá-la; as figuras de estilo podem desvendar o objeto de uma maneira mais profunda do que uma argumentação lógica e racionalizante, mas é necessário saber comunicar-se por meio delas:

*“Essa realidade pode ser enfrentada com ironia, isto é, com figuras de estilo (também elas enigmáticas) que exprimem o contrário do que aparentemente significam. Sem ironia persistiremos em não saber distinguir seriamente o concebível do sensível e continuaremos a achar inconcebível que o sensível fundamente o concebível (...).” (PAIS, 2003: 60)*

Dessa forma, o enigma encontra-se tanto no real a ser captado como na forma que busca descrevê-lo. A arte de ironizar para ele se define como um *“deslizar de um a outro grau de uma situação”* (Op. cit., p.60). Segundo o autor, outro recurso que pode trazer luz aos enigmas é o passado histórico a ele relacionado. Compreender este passado histórico dá uma densidade ao real, mostra os fios e as conexões; por este motivo, estará presente na análise da escola como uma reflexão sobre o projeto de uma sociedade disciplinar que a habitou.

Para o autor, o relato é a melhor forma de captar os elementos que compõem a vida quotidiana, visto que é uma forma de captar a gama de acontecimentos que compõem o real, sem estabelecer hierarquias entre os fatos.

*“Na massa caótica e indisciplinada dos fenômenos que compõem a realidade quotidiana, os eventos indeterminados e amorfos adquirem relevo, forma e significado, tornam-se inteligíveis e são interpretados mediante a configuração do relato, da vara mágica da língua.”(PAIS, 2003: 64)*

Finalmente, chama-se a atenção, aqui, para o estudo de caso como um dos procedimentos metodológicos fundamentais para desvendar os enigmas, pois é possível encontrar a totalidade do real nos detalhes da vida cotidiana. Não é um simples *“equivoco de*

*metonímia*”, de tomar a parte pelo todo. Analisar a fragmentação do social, pela perspectiva do cotidiano, é levar em conta “os desperdícios do social”, muitas vezes desprezados por uma sociologia tradicional.

A escola é analisada pela presente pesquisa como um *estudo de caso*, no sentido apresentado por Pais. É tomada como um recorte do real, não com o intuito de isolá-la do contexto social, mas para aprofundar as questões referentes às suas especificidades. A partir de um olhar voltado diretamente para a constituição das identidades *dentro* da escola (a parte), pode-se levantar pistas para o entendimento de questões mais abrangentes como o imbricado jogo de forças entre um passado disciplinar que ainda se faz presente e as novas formas de controle que estão tomando cada vez mais espaço (o todo).

## **A Pesquisa de Campo**

A pesquisa de campo consistiu na observação de 15 alunos e alunas de duas 6<sup>as</sup> séries – “6<sup>a</sup> B” e “6<sup>a</sup> C” - do período da manhã, uma vez por semana, durante o ano de 2003, nas aulas de português e matemática. A escolha destas salas deveu-se ao fato de causarem vários problemas de indisciplina para os professores, que reclamavam constantemente da falta de interesse desses alunos e alunas.

No ano seguinte (1<sup>o</sup> semestre de 2004), a observação incidiu sobre um projeto de orientação sexual com alunos e alunas de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, de forma a captar através da discussão de um tema de grande interesse para eles, aspectos que não puderam ser observados em sala de aula, como, por exemplo, suas concepções

com relação à sexualidade e a relação de gênero. Essa etapa da pesquisa culminou na realização de entrevistas coletivas com os participantes. Para tornar mais democrático o processo de formação do grupo de orientação sexual, a pesquisadora foi convidar os alunos e alunas a participarem do mesmo, de sala em sala, nas turmas de 7ª e 8ª séries. A escolha desta faixa etária deveu-se ao fato de que parte dos alunos e alunas tinha sido observada no ano anterior; por solicitação da coordenadora, foram incluídos os alunos e alunas mais velhos, das 8ªs séries, devido aos problemas de gravidez e doenças sexualmente transmissíveis. Como o interesse foi muito grande, maior do que se esperava, foi necessário fazer uma seleção: de 100 inscritos, foram escolhidos 15 meninos e 15 meninas. Mas começaram a aparecer os problemas. Destes 30, apenas 15 conseguiram autorização dos pais e, efetivamente, freqüentaram apenas 12 devido à censura dos pais e, possivelmente ao fato de a turma ser mista, tornando-os mais tímidos. Ao final desta pesquisa, os alunos e alunas não quiseram ser entrevistados individualmente, como era o plano inicial, mas concordaram em participar de uma entrevista coletiva, que foi gravada e incorporada à pesquisa de campo.

No 2º semestre de 2004, foram realizadas entrevistas com a diretora da escola, a coordenadora e os dois professores cujas turmas foram observadas no ano anterior. Também foram realizadas, no mês de dezembro, entrevistas individuais com um aluno da 6ª série e duas alunas da 7ª série. As mães desses alunos foram entrevistadas da mesma forma. A escolha destes três alunos deveu-se, justamente, por uma proximidade da pesquisadora em relação à família, já que o intuito destas entrevistas era tratar detalhadamente temas já levantados nos relatos de observação.

Os capítulos estão divididos da seguinte forma:

### **Capítulo I – Estudo de caso: a escola**

Busca-se tratar a escola como um “caso”, um dos possíveis recortes do real, para, dessa forma, analisar o cotidiano dos alunos e alunas. A discussão, nesse capítulo, procura entender internamente a dinâmica escolar e o papel que ela assume, hoje, para os alunos e alunas. Para tanto foi necessário compreender a crise do poder disciplinar (Foucault: 1996), além da relação entre o poder e as resistências através das quais os sujeitos e os grupos se colocam como o *outro* do poder. Evidencia-se a rejeição do modelo disciplinar pelos alunos e alunas através da observação e das entrevistas com os profissionais envolvidos no processo educacional.

### **Capítulo II – Desvendando o cotidiano**

Procura-se aprofundar a questão que envolve a rejeição dos alunos e alunas a tudo que é escolar (modelo disciplinar), a partir das considerações de Deleuze (1996) que discute a passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade do controle. Para tanto, busca-se desvendar o cotidiano que envolve o adolescente freqüentador da escola, suas manifestações culturais e seus anseios que ocorre, entre outros fatores, em conexão com aspectos que extrapolam os muros da escola. Discute-se a integração e a valorização para com certos traços da cultura das mídias (SANTAELLA, 2000) e da cultura de massas, os quais aparecem mesclados a traços da cultura parental (FEIXA, 1999).

### **Capítulo III – O enigma**

Neste capítulo busca-se, antes de mais nada, revelar e compreender os enigmas presentes no cotidiano dos alunos e alunas. Para tanto, busca-se questionar em que medida os alunos e alunas constroem uma identidade cultural (HALL: 2004) e um estilo (FEIXA: 1999) próprios por meio desta intensa interação com a escola, mídia e bairro/vizinhança, tratada anteriormente. Através dos resultados da pesquisa de campo, percebe-se que esses alunos e alunas vivem o presente, sem projetos para o futuro. Questiona-se sobre a possibilidade desta busca de identidades plurais e efêmeras ser percebida como *resistência* na perspectiva traçada por de De Certeau (1999).

Na *Conclusão*, são apresentados as principais discussões e os resultados obtidos em cada capítulo, tomando-se como fio condutor a metodologia de José Machado Pais e a questão dos enigmas.

## CAPÍTULO I

### ESTUDO DE CASO: A ESCOLA

Na presente dissertação, o estudo das manifestações culturais de alunos e alunas adolescentes, do ciclo II do ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) vai sendo percebido, inicialmente, a partir de uma primeira dimensão representada pela escola porque é nela que se dá a pesquisa de campo. A escola é tomada aqui como um “caso” específico, não apenas no que se refere à sua limitação espacial e às suas especificidades institucionais, mas como um dos possíveis caminhos para entender essas manifestações, adquirindo importância fundamental.

Antes de mais nada, os adolescentes pesquisados aparecem como alunos e alunas; que significado tem ser aluno e aluna, hoje, nesta escola? Qual a relação entre este *ser aluno* e as manifestações culturais dos adolescentes? Qual o significado que os alunos e alunas atribuem à escola? Como ocupam este espaço?

Segundo Machado Pais (2003), o estudo de caso torna-se um dos procedimentos metodológicos fundamentais para desvendar os enigmas, pois é possível encontrar a totalidade do real nos detalhes da vida cotidiana. Não é um simples “*equívoco de metonímia*”, de tomar a parte pelo todo. Analisar a fragmentação do social, pela perspectiva do cotidiano, é levar em conta “*os desperdícios do social*”, muitas vezes desprezados por uma sociologia tradicional.

*“Ir por partes. A fragmentação do social em detalhes e minudências, através de um adelgaçamento semântico e plural dos pormenores, não é apenas um estilo artístico. É também uma possível forma de sociologizar. (...) Em vez de uma abordagem encurralada em formas definitivas, rígidas e inalteráveis do real, este recargamento semântico desempenha uma função de abertura, propõe uma alternância de focos, uma “triangulação” de perspectivas que permite dar conta da sua labilidade.” (PAIS, 2003, p.69)*

Adentrar nas especificidades da dinâmica escolar, entender como esse espaço é ocupado, vivenciado e pensado tanto pelos alunos e alunas como pelos profissionais envolvidos no processo educacional (professores, direção e coordenação pedagógica), traz consigo contribuições preciosas para a presente pesquisa de campo. Enfocar especificamente uma escola não significa fechar o horizonte de análise, pois, como afirmou o autor, analisar o particular não pressupõe a negação do todo, pelo contrário, o todo acha-se inserido nesse espaço, através das várias conexões que os indivíduos estabelecem em suas vidas.

Segundo Pais, é imprescindível para a compreensão do cotidiano retomar as influências do passado, no caso, as que ainda se fazem presentes na escola para estes alunos e alunas. A contextualização histórica proporciona uma densidade ao real, mostra os fios e as conexões; por este motivo, estará presente na análise da escola como uma reflexão sobre o projeto de uma sociedade disciplinar, hoje em crise, que um dia a habitou.

Desde os anos 70, se não antes, vem ocorrendo uma intensa produção nas áreas da educação, sociologia e mais recentemente, da antropologia, no intuito de discutir a escola. Um dos temas mais debatidos diz respeito às relações que a escola mantém com a

sociedade, seu caráter reprodutor ou não, assim como as possibilidades de resistência e de transformação que, de dentro dela, podem brotar. O presente capítulo retoma este tema apoiando-se no pensamento de Foucault e, a partir dele, discute os resultados das entrevistas realizadas com a diretora da escola, a coordenadora e alguns professores. Estuda as relações de poder e de resistência que se estabelecem na escola, percebendo como alunos e alunas, professores, direção e demais funcionários estão nelas envolvidos. O pensamento deste autor é estudado a partir de três idéias fundamentais: 1) a forma como o poder disciplinar organiza-se na escola, a partir das relações com os indivíduos e seus corpos, trabalhando a questão do controle sobre eles através do espaço, do tempo, e da gestão coletiva das forças; 2) em segundo lugar, estuda as técnicas que o poder disciplinar põe em funcionamento para atingir seus objetivos: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame, que dizem respeito à relação entre os indivíduos, seus corpos e um controle mais internalizado; 3) finalmente, é trabalhada a relação poder e resistência, percebendo como os sujeitos se colocam como o *outro* do poder, seja integrando-se, seja resistindo, sem, no entanto, conseguirem romper esta relação de forma radical.

Em que medida as análises de Foucault permitem captar, hoje, como indivíduos e grupos se organizam em relação ao poder? Há uma discussão a respeito da pertinência ou não de suas análises na medida em que nossa sociedade estaria assumindo características diferentes, configurando-se como uma sociedade de controle e não mais uma sociedade disciplinar.

O próprio autor afirma, em seus escritos, que a sociedade disciplinar está em crise, pois a disciplina, nos últimos anos, perdeu

parte de sua eficácia no que se refere à manutenção do poder. Na atualidade, há outras técnicas de individualização e controle, muito mais refinadas do que o velho poder disciplinar, as quais circulam através das novas tecnologias da informação e da comunicação. Argumenta-se a favor do desaparecimento da sociedade disciplinar e do surgimento de uma sociedade de controle, em que o poder circularia através dessas novas redes de comunicação e de informação. Os resultados da pesquisa de campo apontam, porém, para uma situação intermediária, na escola mostrando como nela convivem traços dessas duas tecnologias de poder. Por este motivo, a idéia de uma sociedade de controle será abordada no decorrer do capítulo e encaminhará a discussão do capítulo 2, onde o tema será retomado a partir do estudo da cultura, hoje.

As estratégias do modelo disciplinar, mesmo obsoletas, ainda se fazem presentes no cotidiano escolar e influenciam a vida dos alunos e alunas e, justamente por isso, provocam a crise desse sistema. A tecnologia disciplinar incide sobre os indivíduos e seus corpos que procura tornar dóceis, adaptados a novos poderes e saberes. Em *Vigiar e Punir*, (1996) Foucault prefere centrar-se na análise crítica do poder, de suas estratégias e pretensões, sem chamar a atenção para as resistências, como fará em textos posteriores. Neste texto, o autor analisa quatro direções a partir das quais o poder se organiza: 1. a relação indivíduo, corpo e espaço; 2. A relação indivíduo, corpo e gesto/atividade; 3. a relação indivíduo, corpo e gênese 4. A relação indivíduo e indivíduos, seus corpos e a composição das forças. Há um duplo movimento por parte do poder: de um lado, busca isolar os indivíduos e seus corpos, separando um indivíduo do outro, para torná-los dóceis e submissos; de outro, busca reagrupá-los segundo um princípio

externo, um poder que não emana deles próprios, preparando-os, dessa forma, para agirem uns com os outros obedecendo, porém, a um comando que lhes é exterior e de modo a comporem uma força maior, a ser utilizada no trabalho, no exército, etc.

### **O poder disciplinar em crise**

Foucault mostra como o poder disciplinar, ao começar a desenvolver-se nas escolas (século XVII e XVIII), estava acoplado a uma concepção mecanicista do corpo humano, presente tanto na filosofia (Descartes) como na medicina (La Mettrie) deste período. Enquanto estes concebiam o corpo humano como uma máquina, a disciplina, enquanto tecnologia de poder, tentava moldar este corpo para transformá-lo, de fato, em uma máquina dócil e produtiva como se, no seu interior, não habitasse um princípio de autonomia e de liberdade, como se fosse totalmente manipulável e dócil, facilmente moldável a partir de princípios exteriores de comando.

Os indivíduos e seus corpos deveriam ser esquadrihados e observados para serem bem domesticados; a perspectiva era de controlar os corpos como se controla um objeto no sentido literal da palavra. Havia uma idéia um pouco ingênua de que se poderia utilizá-lo ao bel prazer das disciplinas. O sonho dos corpos totalmente dóceis, porém, não foi plenamente realizado. Por outro lado, a partir da 2<sup>a</sup> metade do século XVIII, iniciou-se uma nova percepção do corpo enquanto organismo que foi remodelando as disciplinas em algumas instituições, particularmente na escola; a transformação ocorreu, em dois registros: de um lado foi a tomada de consciência, pelas disciplinas, particularmente pela disciplina escolar, de que não se poderia fazer tudo o que se quisesse com estes indivíduos e seus corpos uma vez que eles possuíam uma

organização interna e uma dinâmica própria a ser respeitada, ainda que fosse para melhor disciplinar. De outro, dizia respeito a transformações paradigmáticas que revolucionariam os saberes. No entanto, o poder disciplinar soube absorver estas transformações, adaptando-se e transformando-se juntamente com elas; transformaram-se as técnicas, mas não a tecnologia do poder que permaneceu disciplinar durante o século XIX e parte do século XX.

Em entrevista, a coordenadora Ana Maria afirma esse caráter disciplinar que ainda está presente na escola, apesar de não mais possuir uma finalidade específica.

*“- A escola hoje continua exercendo uma função que, para mim, já perdeu o sentido, para um emprego, para uma sociedade produtiva que não existe mais. Ela continua num modelo industrial, para uma sociedade que não é mais industrial e a gente acaba tendo a insatisfação de não atender o resultado que precisava ser atendido, a função dela é essa, e é essa a maior dificuldade da gente estar mudando isso, a gente não consegue mudar nem no aspecto das relações humanas, muito menos no aspecto curricular.”*(Entrevista realizada com Ana Maria, coordenadora pedagógica)

Para que o corpo se tornasse produtivo, deveria ocorrer uma dissociação entre o corpo e o poder sobre ele; o poder seria retirado daquele indivíduo e de seu corpo para ser investido numa outra instância, numa outra realidade; os indivíduos deveriam ser fortes para fazer o que o poder quer, fracos para realizar suas vontades próprias e seus projetos.

A tecnologia disciplinar de poder implantou-se através de uma relação entre o indivíduo, seu corpo e o espaço. Para ser controlado, o corpo será esquadrihado, limitado no espaço, e

através desta limitação, classificado e comparado. Em *A arte das Distribuições*, o autor estuda esta relação corpo e espaço: para que o corpo seja manipulado, é preciso, em primeiro lugar, isolá-lo dos outros corpos, cercá-lo, delimitá-lo espacialmente. Anteriormente, o poder lidava com multidões, não se interessava por saber onde acabava um e começava o outro, nem interessava ao poder gerenciar de forma individualizada essa multidão. Somente os corpos dos senhores eram objeto de atenção, cuidados e reverência. Agora, a estratégia se inverte: é o corpo do súdito que deve ser objeto de atenção, adquirir visibilidade enquanto os corpos dos poderosos tornaram-se cada vez menos visíveis. O espaço passou a servir para isolar cada um, para delimitar; o corpo passou a estar ligado a um pequeno espaço, pelo qual é reconhecido: essa é a tecnologia que nós conhecemos tão bem nas escolas: para poder controlar, cada corpo deve ligar-se ao espaço que pode ocupar, sentado junto a uma carteira ou de pé, a sua frente, ocupando uma sala e não outra, um espaço da escola e não outro.

*“Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.”* (FOUCAULT: 1987, p. 134)

Se os indivíduos e seus corpos tivessem podido circular livremente pelas instituições, escolas, hospitais, fábricas, se tivessem podido ocupar qualquer sala ou os espaços abertos, o poder disciplinar não teria sido implantado da forma como o foi.

Em primeiro lugar, o espaço tornou-se celular e com ele surgiu, então a noção de indivíduo: cada corpo tornou-se o corpo de

alguém individualizado que passou a ocupar um determinado espaço. Posteriormente, a individualização continuou através de procedimentos mais intelectualizados: a cada um foi acrescentada uma ficha, um histórico, uma documentação, formas de avaliação.

Por outro lado, o espaço não é apenas celular; ele é também classificatório, isto é, representa uma determinada realidade, um lugar na ordem: há o lugar dos mais esforçados, o dos piores alunos e alunas, dos que estão de castigo, dos mais graduados, etc. Nos estabelecimentos de ensino; cada sala é ocupada por alunos e alunas de uma determinada série; nas disciplinas, em geral, outras classificações surgirão, segundo as características de cada instituição, sejam elas oficinas, fábricas, hospitais. Por isto, há uma arte das distribuições no espaço. A inovação da tecnologia disciplinar, com relação a outras culturas tradicionais foi a possibilidade de fazer circular os corpos/indivíduos de um espaço para outro, com identidades móveis segundo o mérito, empenho, produtividade de cada um: tornar-se bom aluno, o primeiro da classe, ser promovido, sempre esteve e ainda está associado à ocupação de um novo espaço, uma nova sala.

A característica de espaço celular ainda se aplica à escola, visto que cada indivíduo ocupa, ao longo do ano, um lugar em uma carteira, dentro de uma sala específica, ficando, dessa forma, associado àquele lugar específico. A disposição das carteiras dentro da sala de aula dificulta a circulação das pessoas, tanto alunos e alunas como professores.

Segundo Foucault, o controle do horário tornou-se uma das peças fundamentais do poder disciplinar que herdou esta tecnologia dos conventos e dos exercícios religiosos. Nas escolas, desde o seu surgimento como espaço disciplinador, a divisão do tempo e

seu controle tornam-se cada vez mais minuciosos. Não se trata apenas de controlar o tempo e sim de torná-lo cada vez mais cheio, mais produtivo, o que se consegue através da exatidão, da regularidade e da aplicação. Estas qualidades, diz Foucault, já existiam anteriormente ao poder disciplinar que irá apropriar-se delas com novos objetivos. A novidade consistirá na idéia de *uma elaboração temporal do ato*: o ato passará a ser controlado do interior, em suas fases e em seu desenrolar; para tanto, deverá ser decomposto nos seus elementos e cada movimento, cada gesto será posto em correlação com o corpo. Por outro lado, a disciplina vai estabelecer uma articulação do corpo com o objeto que deve ser manipulado de forma a fazer de ambos uma unidade: *“o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder”* (1996:138). Busca-se a eficácia, a economia do tempo, sua utilização exaustiva *“(...) o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude”* (Foucault, 1996:140).

A divisão do tempo em horas/aula decorre, portanto, da tentativa de otimizar cada vez mais o trabalho, pois implica na realização de uma atividade específica. O tempo dos alunos e alunas do Ciclo II (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>) é dividido em 5 aulas, cada hora/aula com duração de 45 min. O intervalo existente no meio do período, para esse ciclo, é de apenas 15 minutos, durante os quais cerca de 240 alunos e alunas devem comer, brincar, ir ao banheiro, o que resulta sempre em filas enormes para a merenda, que é distribuída por apenas quatro serventes.

Esse aspecto do controle do tempo é o que denota mais claramente a crise do modelo disciplinar na escola pública, já que

há baixa produtividade nas aulas. O tempo, dividido e organizado em diferentes matérias, provoca o efeito oposto àquele do poder disciplinar: é agora vazio e improdutivo. O conteúdo ou atividade a ser proposta é sempre desenvolvido com muita dificuldade, devido, sobretudo, à postura de desinteresse dos alunos e alunas. O depoimento da Prof.<sup>a</sup> Denise, de português, ressalta essa dificuldade:

*“- No caso de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, as aulas de 45 min., o tempo é muito curto, para trabalhar o conteúdo; esse ano melhorou um pouco porque eu tenho aulas duplas e triplas. Tem gente que reclama disso, mas eu achei bom, porque a gente tem tempo de conhecer melhor o aluno, de ver direitinho como ele é e de desenvolver o conteúdo. É bom para a gente desenvolver a aula como para eles também, porque 45 min. é muito pouco, mal deu tempo de você começar, acabou a aula.”*(Entrevista realizada com Denise, professora de Português)

Um segundo investimento da tecnologia disciplinar com relação ao tempo, com o intuito de torná-lo mais produtivo, é a arte de adicioná-lo e capitalizá-lo através da divisão em segmentos sucessivos ou paralelos com as séries escolares múltiplas e progressivas, substituindo o antigo tempo iniciático da formação tradicional que só era controlado pelo mestre; as seqüências são organizadas em um esquema analítico, que obedece a uma progressão de complexidade ou de dificuldade crescente. O término será marcado por uma prova. Essa organização do tempo em gênese permite utilizar os indivíduos de acordo com o nível que tem; o tempo será acumulado e totalizado em um resultado último que será a capacidade final de um indivíduo. Dessa forma, a

tecnologia disciplinar vai produzindo um tempo linear, orientado e evolutivo na dimensão da micropolítica enquanto a idéia de progresso, paralelamente, vai implantando-se na dimensão da macropolítica, no século XVIII (1996:145).

Este tipo de individualidade/corpo, construído através da seriação e segmentação, terá no exercício seu principal fator de desenvolvimento; o autor define o exercício como uma técnica que impõe ao corpo tarefas ao mesmo tempo “(...) *repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas. Dirigindo o comportamento para um estado terminal, o exercício permite uma perpétua caracterização do indivíduo, seja em relação a esse termo, seja em relação aos outros indivíduos, seja em relação a um tipo de percurso. Assim realiza, na forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação*”. (1996:146). O processo de ensino e aprendizagem tem sido construído, ao longo do tempo, em cima do exercício.

A adoção do Sistema de Progressão Continuada foi uma tentativa de acabar com a organização curricular da escola baseada em séries, para o sistema de ciclos, buscando superar características do modelo disciplinar fragmentador. Essa discussão pedagógica sobre o processo educacional através de ciclos está presente há mais de meio século, com o principal intuito de promover a democratização do ensino. Foi implementada ao longo do tempo em algumas escolas experimentais, mas só foi adotada por uma rede de ensino no município de São Paulo, em 1992, quando Paulo Freire era o então secretário de Educação (ARELARO, 2002: p. 1).

Inicialmente, o Primeiro Grau foi organizado em três ciclos, o 1º abrangia as 1ª, 2ª e 3ª séries, o 2º ciclo compreendia as 4ª, 5ª e

6<sup>a</sup> séries, e o 3<sup>o</sup> ciclo, as 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries. Depois, os ciclos passaram a ser dois apenas, o 1<sup>o</sup> que compreende as quatro séries iniciais e o 2<sup>o</sup>, as outras quatro. Esse sistema também foi instituído em janeiro de 1998 pela Secretaria de Estado da Educação e trouxe grandes mudanças para a escola, visto que eliminou o processo de repetência. Por um lado, diminuiu enormemente o processo de evasão. Por outro, é alvo de grandes críticas entre muitos profissionais envolvidos no processo educacional, sobretudo os professores.

Apesar da escola municipal estar, atualmente, dividida em ciclos, a seriação ainda está presente tanto no currículo como na formação das salas e diferenciação dos alunos e alunas. Lisete Arelaro (2002), que trabalhou na época da implantação deste sistema com Paulo Freire, afirmou que, na realidade, a escola pública ainda hoje não funciona através de ciclos:

*“- Há em São Paulo uma seriação com o codinome de ciclos. O ensino é dividido em série, a organização é seriada, os professores trabalham assim, os livros didáticos acompanham esse ritmo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) funcionam em série. A opção de trabalhar com a interdisciplinaridade pressupõe uma mudança na dinâmica da escola que não é simples.”*  
(ARELARO, 2002, p.2)

A diretora Maria Antônia defende a Progressão Continuada, na escola pública, mas também tem algumas críticas à forma que está sendo aplicada pelas políticas públicas:

*“- Eu gosto dos ciclos, mas quando eles foram instituídos existia um acompanhamento que deixou de existir, vou te falar de Prefeitura, porque eu já tinha saído do Estado. Houve a gestão de Pitta e Maluf, houve um aborto, os*

*professores continuaram, aqueles que iam atrás, que eram sensíveis à questão do ciclo, mas não houve, do ponto de vista da formação de educadores, continuidade. No governo da Marta, tivemos uma preocupação, mas ainda há necessidade de se mexer na questão dos ciclos, porque eu não consigo conceber os ciclos sem uma recuperação paralela.”*(Entrevista realizada com Maria Antônia, diretora)

Todo esse trabalho da disciplina visa colocar cada indivíduo em uma determinada relação com o corpo e, por meio dele, com o poder. Mas o seu foco não é apenas o indivíduo nem, em primeiro lugar, o indivíduo; interessa ao poder colocar estes indivíduos em relação uns com os outros e constituir, desta maneira, forças coletivas. As disciplinas estiveram ligadas ao mundo do trabalho, na manufatura e depois nas fábricas; havia a necessidade de se trabalhar em conjunto para produzir uma força superior; nenhum desses indivíduos e seus corpos representava um objetivo em si mesmo; interessava ao poder na medida em que dele seria possível extrair algum proveito; por este motivo, não se deve minimizar a importância da dimensão coletiva das técnicas disciplinares; levar cada corpo a moldar-se a um trabalho coletivo, indissociável, porém, da hierarquia, da pirâmide era, o que se pretendia nas oficinas, na fábrica, no exército; os que estavam na base da pirâmide, enquanto subordinados eram percebidos como objetos utilizáveis, manipuláveis, aptos a realizarem os planos dos que ocupariam o topo. Assim, foi necessário dissociar poder e corpo. Ao tornar o corpo uma aptidão, uma capacidade, cuidou de inverter a energia que resultaria deste investimento para transformá-la em sujeição: “(...) *A coerção disciplinar estabelece no corpo o elo*

*coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.” (1996:127)*

No final do capítulo um há a idéia de que as técnicas disciplinares incidem primeiro sobre os corpos e depois vão lentamente buscando internalizar-se, buscando conquistar esse indivíduo por dentro. Pode-se perguntar se, desde o início, teria sido possível controlar o indivíduo e seu corpo de fora sem tentar, ao mesmo tempo, controlá-lo do interior. Os indivíduos não são máquinas; o que este poder faz com suas mentes, seus desejos, seus medos, seus sonhos? Em *Os corpos dóceis* o tema da cultura, da ideologia, do convencimento, de trabalhar o interior das pessoas não é abordado.

2. O poder disciplinar implantou-se graças a técnicas que serão desenvolvidas para colonizar os indivíduos, adestrá-los, incidindo não só sobre os corpos, mas igualmente sobre suas mentes: a *vigilância hierárquica*, a *sanção normalizadora* e o *exame*. Os recursos para o bom adestramento vão mostrar também um outro aspecto, a relação entre o poder e o saber; mostram que o investimento sobre o corpo sempre vem acompanhado por um investimento sobre o saber. Foucault, no entanto, não defende a idéia de um reducionismo: saber e poder não se confundem, cada um guarda sua especificidade, sua originalidade ainda que estejam totalmente imbricados um no outro no que diz respeito ao poder disciplinar. Saber e poder organizam-se em função de grandes estratégias, que fazem apelo a instituições, a discursos, saberes, práticas e experiências.

Os três recursos para o bom adestramento não poderiam ser implantados se não estivessem calcados e implantados em uma rede de saberes; à medida que as técnicas disciplinares vão se

aperfeiçoando elas constituirão um corpo de conhecimentos práticos cujo primeiro objetivo será controlar esses indivíduos e seus corpos, nas escolas, no exército, nos hospitais, nas fábricas e nas prisões; os conhecimentos e informações acumulados através do exercício constante, diário e rotineiro da observação, vão possibilitar tanto a organização de novos saberes como sua reorganização quando emergirem novas problemáticas como será o caso da pedagogia; a vigilância hierárquica é toda pautada na idéia de observar para poder controlar; a observação possibilitará a construção de conhecimentos, uma riqueza de conteúdos sobre os indivíduos e seus corpos, como reagem, quais as melhores técnicas para controlá-los, como torná-los mais produtivos e manipuláveis. A apropriação do saber se dá por parte de quem observa e controla enquanto “o outro lado”, o controlado, permanece na ignorância das técnicas e objetivos do poder. O interesse pelo conhecimento em vista do controle, uma vez desencadeado, vai ganhando importância e autonomia. Para o autor, os saberes sobre o homem, ligados às técnicas disciplinares, compreendem a pedagogia, a medicina, a administração, a psiquiatria; nascem em instituições, ou melhor, em dispositivos que se apóiam em instituições a partir de uma intensa interação com o poder, são filhos do poder disciplinar.

O primeiro recurso, a vigilância hierárquica, é o controle ininterrupto sobre os corpos e os indivíduos através da observação para que de fato realizem o que deles se espera. O segundo recurso analisado pelo autor é a sanção, a penalidade normalizadora; tem-se facilmente a idéia de que a sanção diz respeito apenas a quem infringe a lei e cai nas malhas do sistema policial e jurídico. Em *Vigiar e Punir*, no entanto, aparece

claramente a idéia de que nas instituições, como a escola, por exemplo, há um processo permanente de aplicação de sanções cujo objetivo é levar a agir segundo a norma, normalizar. A proeza de produzir indivíduos e corpos dóceis é conseguida através da aplicação de “infra-penalidades”, que situam-se abaixo do nível do direito e, ao mesmo tempo, estão totalmente integradas ao próprio processo, não constituem um universo à parte, são imanentes aos saberes, poderes e práticas das disciplinas. Como exemplo, a penalidade aplicada pelo professor é dar lição, é o próprio exercício, confunde-se com ele, de tal forma que no final das contas, através do castigo, o aluno aprende a fazer bem feito; o castigo transforma-se em exercício e vice-versa. A punição não é mais um fim em si mesma, ela, transforma-se em meio para normalizar e para mostrar como as técnicas disciplinares são vitoriosas porque alcançam, sempre, seus objetivos.

Finalmente, o terceiro recurso é o *exame* que combina, de certa forma os dois primeiros. Para o autor, o exame é um dos rituais mais importantes da nossa cultura. Tudo lhe é submetido; os indivíduos, seus corpos e suas mentes são examinados em certos momentos especiais segundo um certo ritual, permitindo que se adquira sobre eles um conhecimento mais profundo, mais definitivo que, ao mesmo tempo, conferirá uma identidade àquele indivíduo, permitindo classificá-lo, sancioná-lo, defini-lo a partir de um processo classificatório, compará-lo com os outros, reduzi-lo a um objeto que pode ser manipulado. Exemplos claros são o exame na medicina e na escola: ser submetido a um exame permite ao saber/poder realizar um acerto de contas que possui um caráter irreversível. A individualização do exame despessoaliza, retira do indivíduo o que ele tem de único e o transforma em uma nota,

(escola), uma doença (hospital), realidades impessoais e genéricas que se repetem sempre e podem ser, por isso, manipuladas pelos saberes oficiais. Através do exame, o conhecimento permanece sempre na dimensão do genérico e nunca consegue descrever o processo subjetivo que faz deste indivíduo um ser único, de sua realidade algo novo, qualitativamente diferente. Trata-se, não de um sujeito na sua irreducibilidade e sim de um aluno ou de um paciente, pior, de um baço, de um leito ou, no caso da escola, de um problema, de uma indisciplina. O exame trabalha com tipologias, o que permite a intervenção e ao mesmo tempo, a manipulação. Em Foucault, a partir desta análise das formas através das quais se dá o adestramento, surge uma crítica às ciências humanas cujas raízes ainda nos controlam profundamente.

O exame continua sendo aplicado na escola pública, mas perdeu o significado, devido à ausência de repetência através do Sistema de Progressão Continuada. Os professores aplicam as provas bimestrais, mas os alunos e alunas muitas vezes não respondem às questões ou preenchem com desenhos. Em entrevista, Prof. Ivanildo coloca a perda de autoridade, em decorrência do fim da repetência:

*“- Eu acho que mudou a visão do próprio aluno, antes ele até poderia não gostar da escola, mas ele se preocupava na questão de ter que tirar a nota, para não ficar de recuperação e passar no final do ano. Como nós sabemos que a maior parte dos anos do ciclo, ele é aprovado automaticamente, então ele acha assim: “Ah... Eu vou passar de qualquer forma, então eu não vou fazer”. Teve uma mudança drástica sim, afetou bastante a responsabilidade dos alunos, também afetou o trabalho e as condições.”*(Entrevista realizada com Ivanildo, Professor de Matemática)

Neste trecho, o professor Ivanildo interpreta a falta de interesse dos alunos e alunas atualmente como sendo motivada pela ausência de repetência. Para ele, o medo desses alunos e alunas de alcançar uma determinada nota seria a motivação necessária para estudar. Dessa forma, fica claro que o fim do caráter punitivo do exame (a repetência), acentuou ainda mais a crise do modelo disciplinar no ambiente escolar; um modelo que perde um de seus principais recursos, o *exame* (Foucault, 1996) mas não abdica de suas pretensões provocando, desde seu interior, uma situação de crise.

### **Sujeito, poder e resistência no pensamento de Michel Foucault**

Em obras posteriores, o autor (1985, 1995) apresenta novas perspectivas que enriquecem e tornam mais complexas as primeiras formulações sobre o poder, aprofundando a relação entre o poder e resistência, discutindo a idéia de subjetividade e delineando, ao mesmo tempo, a idéia de um sujeito que se constitui em relação ao poder, frente ao poder e contra ele.

A análise de Foucault organiza-se a partir de pólos opostos que formam uma realidade complexa; estes pólos ou categorias relacionam-se entre si de forma contraditória, antagônica e, ao mesmo tempo, complementar, um pólo apoiando-se no outro, provocando o aparecimento do outro.

Assim Foucault define o poder:

*“Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro como a multiplicidade de correlações de força imanentes*

*ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais".*  
(FOUCAULT, 1985:88/89 )

A idéia de poder que Foucault apresenta é de origem nietzscheana, como ele mesmo afirma, o poder é percebido como luta, como confronto entre forças. A definição de Poder, acima enunciada pelo autor, chama a atenção para os seguintes aspectos:

1/ O termo *correlações de força* significa compreender o poder, em primeiro lugar, como movimento, como dinâmica e não como algo estático, definido de uma vez por todas, estabilizado; tanto o poder é dinâmico como a sociedade na qual ele se desenvolve.

O poder, portanto, se produz a cada instante, é um processo. A cada instante há coisas novas acontecendo. Para estudá-lo, é necessário buscar compreender seus movimentos, como bem demonstram as expressões "táticas" e "estratégias" que o autor emprega para definir seu objeto de estudo; adverte para que não se definam estados, para que não se permaneça fixado em certos "instantâneos" que são o retrato de um momento e não de um processo. Assim, é possível compreender a afirmação de que o poder se produz a cada instante e provêm de todos os lugares.

2/ A definição de Foucault significa, em segundo lugar, que se está frente a movimentos, tendências, que vão em sentido contrário. O poder se define aqui, desde o início, como oposição; define-se em termos de lutas, de guerra, ainda que velada, encoberta. Note-

se que a idéia de resistência já entra desde o início, desde a definição inicial; as forças colocam-se umas contra as outras, há forças que tentam dominar e outras que resistem.

A diretora Maria Antônia, em sua entrevista, perguntada a respeito dos problemas em se educar adolescentes na escola pública, hoje, coloca essa dimensão de conflito entre professores e alunos:

*“- Nós temos que nos voltar para formar nosso aluno do ponto de vista do humano, formar um cidadão que possa fazer as escolhas. Isso é difícil para um professor que teve uma formação mais tradicional. Fica nessa guerra, o adolescente estudando com alguém que não tem o mínimo conhecimento dele, do que ele quer, das aflições dele, do comportamento, porque você tem vários motivos que vão justificar determinados comportamentos, se você não tiver alguém sensível para perguntar para o adolescente, vai passar por cima dele como um trator e o adolescente vai reagir. Você tem essa guerra, se pensar a educação como um todo, mas é claro que nós temos nesse meio, professores e funcionários que conseguem fazer um trabalho muito bacana e muito reconhecido pelos alunos, que aquele que está buscando as brechas nessa estrutura o tempo todo e nós temos profissionais assim. Agora, essa guerra é desumana, entre alunos e professores (...)"(Entrevista com Maria Antonia, diretora)*

A fala da diretora, ao se referir à *“uma formação mais tradicional”*, transparece o conflito gerado por um modelo em crise, defasado em relação às transformações ocorridas na sociedade, personificadas no comportamento dos adolescentes. Também mostra a escola, em especial, como um campo de correlações de forças, em que os próprios profissionais da educação tentam, *“buscando brechas”*, adequar ou neutralizar esse modelo disciplinar.

3/ Em terceiro lugar, o autor ressalta a idéia de uma imanência dessas correlações de força ao próprio domínio dentro do qual elas atuam. Imanência significa que o poder e o campo no qual se desenvolvem, no caso, a Educação, participam de uma mesma dimensão, de alguma forma, participam da mesma realidade; a educação organiza-se como um campo de correlações de forças, em vista do exercício do poder tanto quanto em vista da própria do próprio ato de educar; por outro lado, o poder ocorre através das próprias ações educativas; do currículo, através da metodologia, dos objetivos das estratégias próprias à educação emergem, também, relações de poder. Imanência significa fazer parte de, ser da mesma natureza, embora, como realidade complexa, poder e educação são realidades que possuam sua consistência própria, não possam ser confundidas.

A idéia de imanência é especialmente rica porque se opõe a uma outra, muito difundida, de que o poder se constitui em uma instância à parte, distinta de outras realidades sociais, uma superestrutura, por exemplo.

Deve-se afirmar, então, que essas correlações de força são constitutivas da organização, do campo específico que está sendo estudado. A imanência do poder é tanto efeito quanto condição de possibilidade da organização deste campo. A rigor, dever-se-ia falar sempre de poderes, a idéia de poder é uma generalização, não é negativa, se não esquecermos que é apenas uma generalização.

4/ O local e o global. As correlações de força encontram apoio umas nas outras, formando cadeias, ou sistemas ou, ao contrário, apresentam defasagens, contradições que as isolam entre si. Podem, em determinados momentos, sob determinados aspectos, se agruparem e formarem estratégias mais globais que dizem

respeito à sociedade como um todo. Aparecerá a idéia de que há afrontamentos locais e estratégias mais globais. Quando essas estratégias mais globais se definem, quando elas se delineiam, então, nesse momento, se pode falar de um poder num sentido mais abrangente, em um poder centralizado envolvendo a sociedade como um todo. Caso isto não ocorra, permanecem numa dimensão mais local. Podem formar cadeias ou sistemas, quando tudo parece estar organizado e convergir em uma determinada direção combinando-se mutuamente ou, ao contrário, essas forças podem aparecer como defasagens, como não combinando entre si, seja forças contrárias, seja paralelas ou não sincronizadas.

A educação, como um dispositivo, certamente generalizou relações de força que se disseminaram por toda a realidade social. Essas linhas gerais ligaram e organizaram as estratégias de dominação assim como os afrontamentos e as resistências.

5/ As estratégias podem permanecer fluidas, informais ou, ao contrário, dar nascimento a uma cristalização institucional. Quando se chega a um certo equilíbrio, desenvolve-se um poder mais estabilizado, institucionalizado. As análises clássicas sobre o poder identificaram-no com estas formas cristalizadas. Na verdade, o poder institucional é uma das suas manifestações, um de seus momentos que pode ser, inclusive, o do seu declínio. A instituição escolar, sobretudo em sua forma de educação pública, pode ser considerado, nesta perspectiva, como um exemplo de um poder institucional em crise.

Um trecho da entrevista com a coordenadora Ana Maria denota claramente a crise desse poder institucional, que está muito distante da realidade vivida pelos alunos e alunas:

*“- Nós estamos dando murro em ponta de faca, porque a gente está tentando fazer algo que não dá pra fazer, não é ensinar, ensinar até dá, o problema é que nós estamos tentando fazer, é ensinar o quê, o currículo está totalmente fora do interesse, as regras escolares... Os alunos não têm dificuldade de seguir regras, eles têm dificuldade é de pensar como a gente pensa. E na verdade muitos de nós queremos isso, que eles se preparem para o vestibular, sendo que eles têm claro que não vão entrar numa faculdade, a porcentagem é muito pequena... Para o adolescente de hoje, eles vêm aqui fazer algo que não conseguem fazer em outro lugar que é se encontrar, ter um pouco de liberdade, ter quem os ouça, se não for o professor, o colega vai ouvir.”*(Entrevista realizada com Ana Maria, coordenadora pedagógica)

O declínio desse poder disciplinar, traduzido pela ineficácia das estratégias desse modelo, é evidente para todos os envolvidos no processo educacional, mas ainda tem algum significado, mesmo que apenas saudosista, para os profissionais, professores e direção, como afirmou a coordenadora: *“eles têm dificuldade é de pensar como a gente pensa”*.

6/ As correlações de força necessitam de pontos de apoio, de suportes para se organizar; não há puras correlações de forças, assim como não há puros suportes ou pontos de apoio. Pode-se pensar que os suportes seriam, em primeiro lugar, os sujeitos; em Vigiar e Punir, o autor desenvolveu estudos mostrando que os indivíduos e seus corpos eram o alvo do poder, seu ponto de apoio. Há complementaridade e antagonismo entre o suporte ou o ponto de apoio do poder, de um lado e, de outro, as correlações de força, cuja natureza é de serem relações.

## **As resistências e o Ocaso das Disciplinas**

Talvez seja o texto “A Vontade de Saber” um dos momentos em que Foucault mais reflete sobre a resistência, de uma maneira sistemática dentro da sua reflexão sobre o método. Em primeiro lugar, os pontos de resistência são internos ao próprio poder porque se o poder é correlação de forças, não definimos o poder como uma estrutura de quem domina mas, ao contrário, como uma luta, e dentro dessa luta há opostos, há rivais. A resistência pressupõe esses pólos opostos nas correlações de forças. Ao mesmo tempo, os indivíduos e os sujeitos são pontos de apoio para o poder, são alvo e são resistentes, possuem essa dupla característica.

Nos textos de Foucault, aparecem sempre dois sentidos para o termo “poder”: são correlações de forças e, como tais, pressupõem uma interação de parte à parte; ao mesmo tempo, porém, o termo “poder” designa um sentido de imposição, de supremacia, uma desigualdade fundamental; nesse caso, o poder não seria o alvo e sim aquilo que incide sobre determinado alvo e o leva, o obriga, o conduz a fazer segundo sua vontade.

Dentro desses pontos de resistência por um lado há um *não* ao poder, uma luta contra o poder e por outro lado é exatamente ali que o poder se firma. “Onde há poder há resistência” - essa expressão de Foucault, que se tornou tão conhecida, chama a atenção para o fato de que o alvo sobre o qual se exerce o poder resiste, e este alvo são os indivíduos, os sujeitos.

Por outro lado, há sempre um desnivelamento entre as forças. Há forças mais fortes e forças mais fracas, mas ao mesmo tempo há resistência contínua. Correlação de forças significa isso. Ele fala de guerra, uma guerra prolongada, sem fim. Fala também que a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais; podem codificar-se

estrategicamente e até provocar uma revolução, em situações excepcionais, o que não significa que ela seja definitiva. Pode-se perceber essa transformação contínua da nossa realidade como um dos efeitos dessas lutas de poder. Todas as vezes em que surgem alternativas, resistências, em que essas resistências se institucionalizam, tem-se um movimento para colonizá-las, para apoderar-se delas e transformá-las de novo nesse jogo de dominação.

Na escola, principalmente na dinâmica de sala de aula, aparecem constantemente elementos de resistência a esse poder disciplinar, os alunos e alunas recusam-se a cumprir as tarefas propostas, a realizar os exames, até mesmo, a permanecerem no espaço que lhes é atribuído (a carteira). O embate entre professores e alunos é muitas vezes fruto dessa resistência. É exposto aqui um relato que demonstra essa delicada situação:

*“A professora aproxima-se de um aluno, que estava virado para trás conversando com o caderno fechado, dizendo para ele ‘Cadê sua matéria? Abre seu caderno!’. O aluno disse desdenhosamente ‘Calma aí, professora...’, continuou virado para trás e conversando. A professora continuou em pé olhando furiosamente para o aluno. O aluno disse para o colega atrás, ignorando a presença da professora ‘Depois a gente conversa, falou mano?’. O aluno virou, então para a frente e abriu seu caderno. Quando a professora se afastou, o aluno voltou a virar para trás e continuou a conversar com o colega.” (6<sup>a</sup> C, Geografia, 08/2003)*

Nesse trecho, há vários aspectos que mostram a resistência ao poder disciplinar, decadente. O fato do aluno estar virado para trás indica que o espaço que servia para isolar os indivíduos não cumpre mais esse papel, pois o aluno mantém contato com o

colega mesmo assim. Outro aspecto importante é que o período que compreende a aula não é mais utilizado para a execução de tarefas, no caso a lição de Geografia, mas para conversa dos alunos entre si. Por último, a autoridade da professora é profundamente questionada, já que o aluno, apesar da repreensão, volta a conversar, não manifesta medo nem submissão, não leva a sério.

O poder é um nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. É uma situação estratégica complexa que consegue durante certo tempo institucionalizar certas práticas, leis etc. e logo em seguida tudo começa a mover-se, a desfazer-se para novamente se reorganizar, porém de outra forma.

Essa pode ser uma das explicações possíveis para os problemas que envolvem a dinâmica escolar. O poder disciplinar por muito tempo conseguiu institucionalizar suas práticas no ambiente escolar, mas, como mostra a pesquisa de campo, não surte mais o resultado esperado. Outro trecho de observação em sala de uma aula de Português pode ilustrar essa questão:

*“A professora de Português passa uma lição sobre verbos na lousa, texto explicativo. Os alunos continuam a conversar, mas abrem seus cadernos e começam a copiar. Os meninos desta vez não sentam próximos das meninas. Janaína levanta para pedir algo para outro menino. A professora aproxima-se dela: ‘Menina, vai sentar no seu lugar, por favor?’. Janaína fecha a cara e resmunga, não diz nada diretamente para a professora, senta em seu lugar e continua resmungando e olhando para a professora com cara de raiva. Duas outras meninas levantam constantemente de seus lugares, não abrem seus cadernos, conversam. A professora, incomodada com o barulho, diz: ‘- Chega! O recreio já acabou faz tempo!’ Os alunos, por alguns instantes, ouvem a professora, mas*

*voltam a conversar novamente sobre outros assuntos, copiando mecanicamente a lição.” (6ª C, Aula de Português, 10/2003)*

Novamente, fica claro que a relação dos alunos e alunas com o espaço da sala de aula se inverte, são eles que controlam o espaço e não o espaço que os controla. A conversa entre alunas e alunos é um fato constante em quase todas as aulas e o envolvimento com os conteúdos é mínimo.

Segundo o autor, é necessário pensar o poder ao mesmo tempo como intencional e não é subjetivo. Ele é intencional no sentido de que grandes estratégias de poder são bem pragmáticas, têm método definido, perseguem persistentemente certos objetivos. Há cálculos, miras, metas, racionalidade; nesse sentido, há intencionalidade. Mas, por outro lado, não é um poder subjetivo; são estratégias anônimas. São essas grandes estratégias que não têm, na verdade, nenhuma pessoa e nenhum grupo específico por trás. Podem ser mais defendidas por algum grupo, mas esse grupo, assim como se faz, se desfaz. Na verdade, esse poder consegue afirmar sua natureza social, que transcende os indivíduos. Aqui Foucault faz um lembrete: quando nós estamos nos confrontamentos locais, evidentemente se pode identificar os indivíduos que detém o poder e, nesta dimensão, evidentemente ele é também subjetivo. Embora não seja necessário que existam consciências individuais por trás orquestrando e definindo estratégias de forma consciente, isto não significa que em muitos locais não existam estas pessoas, estes sujeitos conscientemente envolvidos.

Foucault não trabalha com a categoria ideologia, pois isso seria pensar as idéias, a visão do mundo, como fora dessa realidade do poder. Foucault nos avisa que o caminho não é por aí. Seria melhor

pensar “saberes e poderes” interrelacionados na própria imanência dos fenômenos. Os saberes são tão produtores daquela realidade quanto os poderes. Eles são também imanentes, eles constituem aquela realidade. Os saberes não estão fora, não se pode desvinculá-los dos poderes. Para isso, o interessante seria buscar esses saberes quando ainda estão estreitamente vinculados às práticas, numa forma de registros, naquela forma ainda bem pragmática, bem embrionária como, por exemplo, em registros, controles, normas para direcionar as condutas etc.

Em *O sujeito e o Poder* (1995), o autor percebe nos movimentos culturais que marcaram a 2<sup>a</sup> metade do século XX como, por exemplo, o movimento feminista, o movimento gay, a crítica ao controle exercido nas instituições médicas e administrativas, uma resistência ao poder. Os movimentos criticam formas de individualidade e de subjetividade impostas pelo poder que produzem identidades fixadas, normalizadas.

A escola pesquisada, pelo que foi exposto ao longo do texto, apresenta muitos elementos dessa sociedade disciplinar em crise, mas, em contrapartida, através da ação de alguns profissionais envolvidos no processo educacional, busca romper com esse modelo, transformando esse espaço e as relações nele estabelecidas. Essa resistência, no sentido trabalhado por Foucault, vem sobretudo da Direção da escola, que está inserida na profunda discussão sobre a relação poder-resistência e o papel da escola hoje. Através da pesquisa de campo, pôde-se observar, por outro lado, que os alunos e alunas resistem às disciplinas, de forma a negá-las, mas sem constituírem estratégias para superação desse modelo. Amorim (2003), ao abordar a questão das drogas e da

violência na escola, mostra a importância da escola estar atenta às mudanças sociais que ocorrem atualmente:

“(...) dissemos que as fronteiras do espaço são porosas e permeáveis, não havendo como evitar que as problemáticas sociais repercutam nesse espaço. Sendo assim, é palco – o ambiente escolar – de confluência dos movimentos sociais, dos modismos, conflitos, dos estilos de vida, dos desequilíbrios, da interdição e da transgressão, etc. A nossa hipótese é que, assumindo atitude de reclusão, isto é, fechando-se para o entorno, ou verticalizando-se segundo égide burocratizante, a escola só faz piorar as coisas. Esvazia-se. E as forças que ela recusa enfrentar acabam, de todo, jeito, invadindo-a, tomando seu espaço e expropriando-a do ser ou de identidade.” (AMORIM, 2003, p.200)

Essa percepção de que a escola não pode ser um espaço fechado aparece no relato da coordenadora pedagógica e da diretora, como em suas ações, através dos projetos que realizam conjuntamente com os professores. Perguntada a respeito do papel que a escola deve desempenhar em relação aos adolescentes, a coordenadora da escola, Ana Maria, coloca a função da escola pesquisada como crítica e superação do modelo disciplinar:

*“- O que a escola precisa fazer é trabalhar um pouco a comunidade, na verdade a escola se tornou um balcão de serviços, o governo deu a ela a função de balcão de serviços. Aqui se presta todos os serviços possíveis. Mas eu acho que a função da escola hoje é promover um encontro, que as pessoas, junto ao conhecimento, possam desenvolver a relação humana mesmo e isso é algo muito pouco valorizado, mas pra mim muito pouco valorizado. Nós saímos do taylorismo, do fordismo, e agora estamos no “just in time”. A cidade toda se transformou numa grande linha de produção, as pessoas estão totalmente*

*mecanizadas, as suas relações, a falta delas de viver, todas as nossa atitudes como pessoa estão mecanizadas. A escola seria um espaço para a gente conseguir quebrar essa mecanização, é muito difícil, pelo que ela está desenvolvendo(...)Aqui é um espaço deles [alunos e alunas], é um espaço para eles e eles sabem, disso, aliás, às vezes abusam disso [risos]. Eles sabem que o que fazemos aqui é para eles. Esse espaço que é o escolar, apesar de todos os padrões de uma escola voltada para uma cidade industrial, tem um caráter também de promover situações para que os alunos se encontrem fora dessa situação. Tem muitas atividades extra-classe, tem muitas atividades que os alunos dentro de sala de aula atuam de forma diferenciada e os professores procuram planejar isso, porque há uma dificuldade de levar um conteúdo. Essa é uma preocupação válida, porque afinal aqui não é um centro de convivência...”(Entrevista realizada com Ana Maria, coordenadora pedagógica)*

Pode-se observar em relação à atuação da coordenação e direção da escola pesquisada, uma preocupação constante na valorização dos alunos e alunas quanto à dimensão das relações humanas. Algumas ações da escola merecem destaque, devido aos seus desdobramentos tanto no que se refere à dinâmica escolar, como também na relação da escola com a família/vizinhança.

A relação da escola com a família/vizinhança é bastante promissora. A escola apresenta vários projetos que visam ampliar e diversificar sua atuação, condensadas em atividades extra-classe. Aponta-se, aqui, duas delas: a *Recuperação Paralela* e o *Projeto Escola Aberta*. A *Recuperação Paralela* foi oficialmente incorporada às atuações de escola em 2000, numa tentativa de atenuar as diferenças de aprendizagem entre os alunos e alunas, tentando sanar, em parte, as deficiências do Sistema de Progressão Continuada. Consistiu na formação de 9 turmas para os 3º e 4º anos do Ciclo 1, para o ensino de Língua Portuguesa e de 3 turmas

para o Ciclo II, duas para Matemática e uma para Língua Portuguesa. A diretora comentou esse avanço:

*“- (...) porque eu não consigo conceber os ciclos sem uma recuperação paralela, em várias escolas isso não existe, aqui é uma luta que a gente tem. Antes de existir a possibilidade de pagamento desses professores, a gente fazia uma briga enorme, porque foi na gestão do Pitta que a gente conseguiu montar os grupos, porque eles eram todos negados, mas foram engavetados, alegando-se que não havia portaria. Na gestão da Marta, que foram montados esses grupos, se não houver a formação e a recuperação paralela não tem ciclo, ele acaba ficando uma promoção automática, e ele não é uma promoção automática.”*(Entrevista realizada com Maria Antônia, diretora)

Pode-se pensar o Projeto de Recuperação Paralela como uma tentativa de resistência, promovida pela escola, em relação ao *controle do horário*, peça fundamental do poder disciplinar, já que essas aulas fora do horário oficial têm o objetivo não só de aplicar conteúdos, mas também de estreitar laços entre professores e alunos e, fundamentalmente, respeitar as necessidades de aprendizagem de cada um.

O *Projeto Escola Aberta* transformou profundamente a relação da escola com a família/vizinhança, englobando uma série de atividades voltadas para os alunos e alunas e os moradores do bairro. As atividades são realizadas nos finais de semana: Teatro, Dança, Futebol, Tae Kwon Do, Fanfarra e Informática.

O trabalho com a Fanfarra se iniciou no 2º semestre de 2000, é considerada um Plano Especial de Ação (PEA), conta com 50 alunos e alunas e alunas na Fanfarra Juvenil e com 40 na Mirim; os ensaios ocorrem sobretudo nos finais de semana. Além de

estimular o interesse musical dos alunos e alunas, ela tem o objetivo de diminuir a evasão escolar, sendo freqüentada por aqueles que já perderam o interesse pelo estudo. A Fanfarra, além disso, tornou-se o cartão de visitas da escola, em comemorações cívicas, sendo muito apreciada também pelos moradores do bairro. O teatro é outro projeto que visa estimular o interesse pelos alunos e alunas pela escola, tentando diminuir a evasão escolar, funciona também nos finais de semana.

Esses dois projetos têm, ainda, uma função especial; é para eles que são encaminhados os alunos e alunas com problemas de dependência de drogas. A escola quase nunca recorre à polícia para solucionar os problemas dos alunos e alunas usuários. Em sua entrevista, Ana Maria comenta essa postura da escola:

*“- (...) A gente conseguiu também resgatar as pessoas que usam [drogas] de alguma forma, através da música... a gente indica muitos alunos para a banda, pro teatro, para serviços especializados. Mas para serviços especializados normalmente os jovens não vão...”*(Entrevista realizada com Ana Maria, coordenadora)

Apesar de não serem todos os alunos e alunas com problemas de drogas que mudam ao participar desses projetos, encontram neles um motivo para continuarem na escola. Já o futebol e as aulas de informática têm grande participação dos moradores do bairro, principalmente de pais e ex-alunos.

Há uma política mantida pela direção da escola de não-intervenção da polícia nos assuntos internos, isso estreitou os laços entre a escola e a família/vizinhança, estimulando uma relação de confiança mútua. Tanto a coordenadora, como a diretora tentam resolver os conflitos surgidos sem o uso desse recurso.

*“- Tínhamos consumo [de drogas] aqui dentro, conseguimos acabar com isso. As pessoas que vendiam foram chamadas pela direção, ela deixou claro que não ia permitir.”* (Entrevista realizada com Ana Maria, coordenadora pedagógica)

A diretora quando assumiu seu cargo, em 1996, conseguiu dos traficantes da região que estes deixassem de vender drogas na frente da escola. Apesar de algumas ameaças iniciais, essa solicitação foi atendida. Da mesma forma, resolveram-se os problemas de venda dentro da escola, sem a interferência da polícia.

Outro aspecto que diferencia essa escola das demais na região é a inclusão de alunos e alunas em liberdade assistida ao corpo estudantil. Esses alunos e alunas são freqüentemente rejeitados pelas outras escolas. Na escola em que foi realizada a pesquisa, os alunos e alunas nessa situação, além de serem aceitos, têm sua privacidade garantida pela diretora:

*“- Temos muitos casos de liberdade assistida, mas ninguém sabe, nem eu sei, só a direção é que sabe. Um apenas deu problema, eu fiquei sabendo porque ele deu problema, mas foi uma situação banal de sala de aula. Os que têm liberdade assistida aqui na escola, quando são matriculados, a direção conversa com eles, para saber o motivo da pena e garante o anonimato para que seja preservado esse caráter e que ele tenha a possibilidade de mudar, de construir uma história diferente aqui. Ela diz que manda um relatório com comportamento, mas o relatório que ela manda é só com freqüência.”*(Entrevista realizada com Ana Maria, coordenadora pedagógica)

Esse relacionamento de confiança com a família/vizinhança dos alunos e alunas, aliada à política de não-intervenção da polícia no espaço interno da escola modificou profundamente o papel que esta instituição exerce no bairro em que está localizada. A direção da escola conseguiu romper uma tradição de troca de hostilidades entre vizinhança e o próprio estabelecimento de ensino, investindo no diálogo e deixando de lado o uso da força.

Apesar da visível crise do modelo disciplinar, na medida em que atualmente exerce pouca influência entre os alunos e alunas, essa dimensão não poderia ser deixada de lado pela pesquisa, pois ainda se faz presente no cotidiano escolar, através do controle dos corpos e do espaço, do controle do tempo e da atividade. Procurou-se, dessa forma, apontar para os aspectos que denunciam a falência desse modelo como mecanismo eficiente de poder.

Uma das explicações é que o modelo disciplinar vem sendo substituído pelos mecanismos de uma sociedade de controle (DELEUZE, 1996). Esse aspecto é tratado no Capítulo II, analisando-se em que medida os alunos e alunas sofrem as influências dessa nova forma de poder.

## CAPÍTULO II

### DESVENDANDO O COTIDIANO

É fundamental a contextualização para a apreensão e entendimento do cotidiano, devido seu caráter fragmentário. Machado Pais afirma que a contextualização pode ser interpretada como uma forma de “*retalhar a realidade*” e deve ser empreendida de maneira aprofundada e cautelosa. Partindo de suas considerações, pode-se dividir em duas principais formas de contextualização: os contextos dos indivíduos e os contextos sociológicos ou analíticos. Os contextos dos indivíduos correspondem a “idealizações normativas” que só são seguidas se têm sentido para esses mesmos indivíduos, dessa forma, não são determinantes das ações individuais. Já os contextos sociológicos podem ser entendidos como uma construção teórica que tem a função de interpretar ou explicar os fenômenos que se deseja analisar.

O presente capítulo, no intuito de levantar as questões pertinentes ao cotidiano dos alunos e alunas, busca explicitar e relacionar esses dois tipos de contextualização. De um lado, através da análise das entrevistas e dos relatos de observação, busca apontar para os elementos constitutivos dos “contextos individuais”, ou seja, o que faz sentido na vida desses alunos e alunas. Por outro lado, apoiado nas contribuições teóricas de

Deleuze, Santaella, Morin e Feixa, pretende compreender o “contexto sociológico”, entender como interagem as forças externas que os influenciam.

### **O indivíduo e a sociedade de controle**

O capítulo I mostrou uma escola em crise face à rejeição, por parte dos alunos e alunas, de tudo o que é *escolar*, de tudo que remete ao poder disciplinar. Essa rejeição faz parte de um processo muito mais amplo que consiste na transição, que se faz presente desde a 2ª Guerra Mundial, da sociedade disciplinar para uma sociedade de controle:

*“Encontromos-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento [característica da sociedade disciplinar], prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um ‘interior’, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc.” (DELEUZE, 1996, p.220)*

A passagem da sociedade da sociedade disciplinar para a sociedade de controle implica em uma mudança de linguagem. A linguagem da sociedade disciplinar era analógica, ou seja, o indivíduo recomeçava do zero em cada instituição que fazia parte (família, escola, fábrica). Já a sociedade de controle tem uma linguagem numérica:

*“Ao passo que os diferentes modos de controle, os controlatos, são variações inseparáveis, formando um sistema de geometria variável cuja linguagem é numérica (o que não quer dizer necessariamente binária).” (DELEUZE, 1996, p.221)*

Outro aspecto importante que marca a transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle é que, na primeira, havia dois pólos essenciais: o indivíduo e a massa. Na segunda, o indivíduo passa a ser divisível, não é mais uno, e as massas tornam-se amostras, dados (DELEUZE, 1996: 222). Essa concepção de indivíduo remete à idéia de múltiplas identidades vivenciadas por cada um ao longo da vida.

O autor aponta para os perigos mascarados pela sociedade de consumo que traz uma nova forma de poder, diferente da daquela aplicada pela sociedade disciplinar, mas não menos eficaz:

*“O marketing é agora o instrumento de controle social, e forma a raça impudente de nossos senhores. O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua. O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado.” (DELEUZE, 1996: 224)*

Deleuze faz uma comparação entre a toupeira que simboliza o antigo capitalismo baseado na acumulação, remetendo aos meios de confinamento da sociedade disciplinar. Já, para simbolizar a sociedade de controle, a serpente é o animal mais indicado. Esse simbolismo não só refere-se ao aspecto econômico, mas também às outras dimensões da vida: o modo de viver e as relações com os outros. Ele aponta que, em vários âmbitos, está se percebendo a consolidação dos mecanismos de controle.

*“Muitos jovens pedem estranhamente para serem ‘motivados’, e solicitam novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas. Os*

*anéis de uma serpente são ainda mais complicados que os buracos de uma toupeira.” (DELEUZE, 1996: 226)*

Os alunos e alunas rejeitam a sociedade disciplinar ao rejeitarem as instituições nas quais ela se constituiu. Não rejeitam, porém, à primeira vista, a sociedade de controle uma vez que se identificam com ela através justamente da dimensão da cultura, do lazer e do consumo.

Dessa maneira, a pesquisa de campo deixou perceber, em contraste a essa rejeição do modelo disciplinar, uma atitude de integração e de valorização para com as mídias e certos traços da cultura de massas os quais aparecem mesclados a traços da cultura parental. Essas influências culturais estimulam, em grande parte, um consumismo (de produtos e de saberes) exacerbado e uma busca constante de aperfeiçoamento, uma necessidade de “estar sempre por dentro”, elementos já apontados por Deleuze como mecanismos dessa sociedade de controle.

Abre este capítulo um trecho de uma entrevista com um dos alunos e alunas, Peter, de 12 anos, realizada em sua casa na presença da família, uma vez que a pesquisadora desenvolvera laços de amizade com a mesma; não só Peter, como sua mãe, Eliana, foram entrevistados na ocasião.

A entrevista mostra o cruzamento de múltiplas referências na vida do aluno: a TV personificada na novela “Malhação”, em contraste com a escola; temas típicos da cultura de massas (amores, intrigas, erotismo, mocinho e bandido) e a referência de outro meio social através dessa novela.

Para acercar-se deste fenômeno, buscou-se dialogar com o pensamento de Santaella, Morin e Feixa, tratando dos temas da cultura de massa, da mídia, da *cibercultura* e da cultura parental. Ao longo do capítulo, a pesquisa procura dialogar com este referencial.

*Marina: - O que você mais gosta de assistir na televisão?*

*Peter: - Malhação. Porque muitos personagens são legais, por causa do suspense, porque tem muita gente falsa, muita gente do bem.*

*Marina: - O que acontece nos episódios?*

*Peter: - Vamos supor, uma pessoa entra na casa da outra e chega alguém, aí acaba a Malhação. Tem que ficar esperando até o outro dia. Só jovens tem na Malhação, muitas mulheres bonitas. É uma escola, Múltipla Escolha, é o nome da escola.*

*Marina: - Você lembra da época que a Malhação era uma academia de ginástica?*

*Peter: - Não, eu não cheguei a assistir.*

*Marina: - Qual o episódio que você mais gostou?*

*Peter: - Na Malhação, tinha uma mulher que era muito falsa, a Natasha, ela prejudicava o namoro do Gustavo e da Letícia, eles estudam na mesma sala na escola da Malhação. A Natasha e o Catraca faziam de tudo para prejudicar o namoro dos dois... Aí o Catraca foi preso porque ele empurrou o Fabrício numa represa e o Fabricio ficou em coma. Então agora o Catraca está pagando na cadeia pelo que fez. A Natasha, acho que está pagando também as armações que fez junto com o Catraca, porque ele não gosta mais dela.*

*Marina: - Em qual série esses personagens estudam na escola da Malhação?*

*Peter: - Eles estão no Colegial, acho que têm uns 16, 17 anos...*

*Marina: - Você assiste todos os dias?*

*Peter: - Todos os dias. Começa 5:30 H da tarde e vai até 6:00 H. Eu não perco por nada... Quando eu estou na rua, venho logo para casa para poder assistir. Eu faço o possível para assistir e o impossível também!(risos)*

*Marina: - Pense agora na sua sala de aula, na escola onde você estuda. Você acha que ela é parecida com a sala de aula na escola da Malhação? As conversas na sala de aula, o jeito dos alunos é parecido com o que aparece na T.V.?*

*Peter: - Não, acho que não tem nada a ver.*

*Marina: - Por que então você gosta de assistir a Malhação, se não tem nada a ver com o que você vive na sua escola?*

*Peter: - (risos) Porque eu acho muito divertidas as armações das pessoas, as intrigas, os namoros...*

*Marina: - Você gostaria que a sua sala de aula fosse parecida com a sala de aula da Malhação?*

*Peter: - Queria que fosse igual.*

*Marina: - Como é a sua sala de aula normalmente?*

*Peter: - Um bagunça mais que o outro. Um briga, outro xinga. Uma professora mais chata que a outra... Na malhação quase não tem briga e nem xingo. As pessoas na Malhação ficam mais conversando e paquerando, eles se beijam muito, algumas partes dão a entender que eles estão transando... (risos)*

*Marina: - O que aparece na Malhação, em relação ao visual das pessoas, que você acha legal?*

*Peter: - Eu gosto que eles usam computador, as roupas deles são legais, eles têm piercing, tatuagem. Eu gostaria de fazer tudo isso também, acho muito legal essas coisas. Se a minha mãe deixasse, eu ia fazer tudo isso! Eu fico pedindo para ela toda hora para ela deixar eu colocar um piercing na sombrancelha! (entrevista realizada com Peter, 12 anos)*

Este trecho aponta para o envolvimento desses alunos e alunas com o que é difundido pela televisão, em especial, pela novela Malhação. A mídia, através dos episódios desta novela, torna-se uma referência tanto para padrões de consumo como comportamento.

O capítulo II propõe-se compreender as mídias enquanto fenômeno cultural complexo, um “caldeirão de misturas” na expressão de Santaella (2004), envolvendo a cultura de massas, a

cultura das mídias e a cultura digital ou *cibercultura*. Para tanto, toma como ponto de partida o conceito de cultura de Morin, a partir do qual se coloca uma certa compreensão da cultura de massas.

Este autor parte de uma análise crítica do próprio conceito de cultura. Percebe que as concepções de cultura, presentes em sua época, oscilavam entre duas perspectivas: ora aproximavam-na do semântico, *“inspirando-se em modelos da lingüística estrutural”* e reduzindo-a a *“estruturas organizadoras”* (1977: 76/77), ora buscavam dar conta da questão existencial, enfatizando a relação da cultura com a experiência e o cotidiano. Segundo o autor, esta segunda perspectiva aparece na obra de De Certeau para o qual a cultura é uma experiência tão rica e tão complexa que o saber ocidental não é capaz de captá-la em toda a sua originalidade. De Certeau vê a cultura como um processo vivo, do qual participam as pessoas, os grupos e a sociedade como um todo; esta concepção está ligada à idéia de movimento e de ação. Nesta segunda perspectiva, *“(...) A cultura não deve ser considerada nem como um conceito nem como um princípio indicativo, mas como a maneira como se vive um problema global”* (1977: 77)

Morin propõe uma concepção de cultura que resgate esta dupla dimensão percebendo a dinâmica e o movimento que as conectam entre si para constituírem, dessa forma, uma realidade complexa. Aponta para a idéia de que no sistema cultural há uma comunicação de mão dupla entre a experiência do cotidiano e o saber produzido socialmente; esta comunicação, por sua vez, passa pela mediação tanto dos sistemas simbólicos e, em especial, da linguagem como dos padrões e modelos que dizem respeito às ações, atitudes e pressupõem valores.

Afirmando a idéia de que existe uma pluralidade de manifestações culturais no interior do próprio conceito de cultura, Morin coloca que *“nossa sociedade é policultural: há a cultura das humanidades, nutriz da cultura ilustrada, a cultura nacional, que alimenta e exalta a identificação com a nação, as culturas religiosas, as culturas políticas, a cultura de massas.”*(1977: 79). Daí a importância de analisar essas diferentes culturas ou subculturas (o autor emprega os dois termos para designar a diversidade cultural característica da sociedade).

### **A influência da mídia**

A pesquisa de campo apontou para uma relação muito forte com a mídia, particularmente a TV, o rádio e a indústria cultural representada pelos CDs; ela aparece como muito importante para os alunos e alunas. Neste capítulo, busca-se compreender esta relação, seu alcance e sua dinâmica. Inicia-se com uma discussão a respeito da cultura de massas e da cultura das mídias e da cibercultura.

Segundo Lucia Santaella, há a necessidade de se distinguir entre 6 tipos de lógicas comunicacionais e culturais: *a cultura oral, a escrita, a imprensa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura* (2005: 01). No trabalho citado, a autora enfatiza a relação entre estas três últimas culturas detendo-se, especificamente, na cultura das mídias e na *cibercultura*. A cultura das mídias caracteriza-se, segundo a autora, por propiciar a escolha e o consumo individualizados, em oposição ao consumo massivo, típico da cultura de massas. Desde 1980, a mídia passou por transformações importantes: de um lado, iniciou-se um

processo de hibridismo entre as várias mídias, suas linguagens e meios como o rádio-jornal, o tele-jornal, etc. Ao mesmo tempo, novos produtos foram oferecidos aos consumidores estimulando a escolha e o consumo individualizados de produtos culturais: videocassetes, aparelhos para gravação de vídeos, equipamentos do tipo walkman e walktalk, vídeosclips, videogames, filmes em vídeo. A principal característica, segundo a autora, seria arrancar o consumidor de uma postura passiva e colocá-lo em uma postura ativa: “(...) foram eles que nos arrancaram da inércia da recepção de mensagens impostas de fora e nos treinaram para a busca da informação e do entretenimento que desejamos encontrar” (2005: 01).

Dessa forma, a cultura das mídias estaria preparando o consumidor para a entrada em um outro processo mais radical que a autora denomina de *cibercultura* ou cultura digital. As principais diferenças entre cultura das mídias e cibercultura seria a convergência de mídias que viria substituir a convivência característica do processo anterior. Uma marca importante da cibercultura é a interatividade; não que ela esteja ausente das outras formas de cultura. Todos os processos de comunicação, como ressalta a autora, ocorrem desenvolvendo formas específicas de *negociação dos significados*. Já os processos interativos pressupõem “(...) necessariamente intercâmbio e mútua influência do emissor e do receptor na produção das mensagens transmitidas. Isso quer dizer que as mensagens se produzem numa região intersticial em que emissor e receptor trocam continuamente de papéis”.( 2005: 02 ). O advento dos computadores permitiu um avanço significativo com relação aos processos de interatividade

que tornaram-se diferenciados, assim como suas aplicações, muito mais versáteis e complexas. Segundo a autora:

*“(...) Neste novo contexto, o emissor não emite mais mensagens, mas constrói um sistema com rotas de navegação e conexões. A mensagem passa a ser um programa interativo que se define pela maneira como é consultado, de modo que a mensagem se modifica na medida em que atende às solicitações daquele que manipula o programa.” (2005: 03)*

A *cibercultura* tem efeitos importantes no que diz respeito à fragmentação, proliferação e efemeridade das identidades, já analisada por Stuart Hall; o navegador pode mudar de identidade e de papel de múltiplas formas e a partir de múltiplos pontos de vista. Segundo Santaella, os programas são formas de elaborar pensamentos e levam o usuário a incorporar identidades geradas no *ciberespaço*.

*“(...) O que se tem aí, portanto, não é só um tipo de interatividade interpessoal mediada pela máquina, mas também uma interatividade transindividual, em que a personalidade do cibernauta se pulveriza em tramas infinitas de nexos e passagens por situações e sítios virtuais, nos quais o emissor e receptor perdem seus limites definidos para ganhar uma face plural, universal, global.” (2005: 3)*

Como ressalta a autora, os três tipos de cultura convivem e cada um desempenha um papel importante:

*“(...) Entretanto, embora convivam hoje em um imenso caldeirão de misturas, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital apresentam cada uma delas caracteres que lhe são próprios, e que precisam ser*

*distinguidos, sob pena de nos perdermos em um labirinto de confusões”. (2005: 02)*

Trechos das entrevistas com a coordenadora e com um dos professores ressaltam o papel de um programa da TV: *A Malhação*, que se tornou um referencial para os alunos e alunas adolescentes:

*“- Tudo que você traz para eles é desatualizado, tem que ser algo maravilhoso para darem valor; as coisas simples não são valorizadas; o grêmio estudantil é formado praticamente pela 8ª série D. Esse ano eles me surpreenderam, porque participaram das atividades, reivindicaram, mas não conseguiram se organizar. Temos o Prof. Admilson que os ouve muito, mas são na verdade meia dúzia de meninas que fazem, que promovem... A dificuldade é deles mesmos de se apropriarem do espaço... Demos uma sala para eles que, pode ser usada no final de semana, eles não o fazem, não conseguem se organizar para isso, nem para ficar à toa.*

*Desde que eu estou aqui, há 8 anos, não conseguia formar o grêmio, só consegui formar uma chapa e não teve concorrência... o Prof. Admilson, desde o ano passado, vem falando do grêmio, e esse ano conseguiu formar 9 chapas! Como a televisão, na novela *Malhação*, mostrou o processo de Grêmio, isso enlouqueceu os alunos. Essa influência, inclusive transformar ideologia em consumo é algo que a mídia faz muito bem; o adolescente que está à procura, está questionando, é mais vulnerável...” (Entrevista com Ana Maria – coordenadora pedagógica)*

*“- A televisão tem bastante influência nisso, tudo insinua a sensualidade, o sexo. Eu abomino aquele programa *Malhação*, eles puxam demais para essa parte. Desde que surgiu aquilo, eu acompanhei bem a escola daquela época para cá, ela se modificou muito; acho que é um referencial de comportamento, porque todos eles assistem, todos sem exceção. Eu tenho uma média de mil alunos todo ano, uns 400 ou 500 são diferentes de ano para ano, os outros continuam os mesmos por um ou dois anos.*

*Eu percebo que esse programa acaba passando de que aquilo é o certo, os valores; se está passando na televisão, então tem que ser feito daquela maneira, com relação ao descompromisso, ao sexo, à falta de respeito aos mais velhos.” (Entrevista com o Prof. Ivanildo, de Matemática)*

A novela *Malhação* se tornou um referencial para os alunos e alunas, tanto para o vestuário, como para o comportamento. As entrevistas com alguns alunos e alunas a respeito do que gostavam na televisão demonstram bem isso. Um aluno, em entrevista, colocou o que lhe atrai nessa novela, no que se refere aos bens de consumo:

*“- Eu gosto que eles usam computador, as roupas deles são legais, eles têm piercing, tatuagem. Eu gostaria de fazer tudo isso também, acho muito legal essas coisas. Se a minha mãe deixasse, eu ia fazer tudo isso! Eu fico pedindo para ela toda hora para ela deixar eu colocar um piercing na sombrancelha!”(Entrevista com Peter, aluno, 12 anos.)*

Em outro trecho da entrevista, fica evidente que essa influência não é localizada, os outros garotos de sua turma têm piercing:

*“- Alguns usam o cabelo assim, meus colegas todos têm piercing, menos eu que não tenho, eles usam o cabelo também do jeito que eu uso. Nenhum tem tatuagem porque a gente é muito novo para fazer.” (Entrevista com Peter, aluno, 12 anos)*

Percebe-se que a pressão de consumo não se dá diretamente entre o indivíduo e a mídia. Os alunos e alunas adolescentes sentem-se pressionados pelo grupo social que estão inseridos que, por sua vez, identifica-se com certos elementos da mídia, como é o caso do *piercing*, símbolo da emancipação adolescente. A força do

grupo fica evidente na fala de Peter: “-...*todos têm piercing...*”. Na sociedade de consumo, certos objetos tornam-se símbolos de identidade, a identidade é definida e afirmada através da posse deles, por exemplo: celular, piercing, roupas “de marca”, tatuagens.

Além de influenciar esses alunos e alunas quanto à aparência, também repercute no comportamento e no imaginário deles. Ao responder se gostava da novela *Malhação*, Jéssica aponta nessa direção:

*“- Gosto. Eu gosto dos namoros, do amor à primeira vista, de se apaixonar... Eu agora estou namorando um menino que eu odiava, mas aí ele ficou tentando me conquistar, ele se apaixonou por mim à primeira vista como acontece na novela.”*(Entrevista com Jéssica, 14 anos)

O depoimento de uma aluna mostra a estreita relação que eles estabelecem entre os episódios da novela e as suas vidas. O relacionamento com seu atual namorado tornou-se especial, devido à proximidade com os episódios da novela. Há uma estreita influência entre o imaginário e a vida cotidiana, um movimento contínuo entre esses dois campos. Apesar do consenso de pais e professores, os alunos e alunas não percebem a influência direta do programa *Malhação* em suas vidas. Para eles, é o enredo dos episódios que lhes interessam, mas, ao internalizar as histórias vividas pelos personagens, eles acabam internalizando comportamentos e valores.

Além dessa novela em particular, que é voltada especificamente para o público juvenil, os outros programas que despertam a atenção dos alunos e alunas são os filmes e as outras

novelas, com temática adulta. Também causam grande impacto no imaginário desses alunos e alunas. Perguntados a respeito dos outros programas que mais gostava, Peter e Jéssica responderam:

*“-Filme de ação, porque é muito louco os tiros, as lutas. Eu queria ser igual aos mocinhos dos filmes. (...) Novela “Senhora do destino” porque é muito legal. Aparece muita briga, mulher de sutiã, muita gente se beijando, namorando, se agarrando!”( Peter, aluno, 12 anos)*

*“-Eu gosto de assistir novela, “A usurpadora”, “Senhora do destino”, porque quando eu não tenho nada para fazer elas me distraem... Acontecem coisas interessantes na novela como a mulher rouba o filho da outra, depois foi o maior sacrifício para achar a menina, daí quando achou deu o maior rolo... Eu gosto do suspense de cada dia ter um pedacinho da história. Eu gosto também dos namoros, de encontrar o amor à primeira vista, de lutar para ficar com a pessoa amada, dos finais felizes.(...) Filme de comédia e de terror. Gosto de ver desenho das meninas super-poderosas, bob esponja, baby looney toones, ex-man. Gosto de programas de t.v. como “Eu, a patroa e as crianças” de comédia que tira sarro de uma família, de acontecimentos numa família muito doida e engraçada.” (Entrevista com Jéssica, 14 anos)*

Apesar de terem motivos bem diferentes para assistirem às novelas, ambos mostram um interesse muito grande por elas, pela trama e pelo suspense que se desenrola ao longo dos capítulos.

O rádio também se faz presente na vida desses alunos e alunas.

*“- Gosto da Metropolitana, porque passa umas músicas legais, novidades. Passa rock, black music. Eu não gosto muito de dançar, mas eu gosto de ouvir.” (Entrevista com Peter, 12 anos)*

*“- Eu gosto de ouvir a que toca axé, a Band e a Metropolitana. Eu gosto de ouvir axé para aprender os passinhos, fico treinando em casa. Eu tenho um monte de cd de axé em casa.”* (Entrevista com Jéssica, 14 anos)

A postura de rejeição dos alunos e alunas adolescentes no interior da escola, com relação a conteúdos, metodologias e ao processo de ensino e aprendizagem, mostra como esta perspectiva institucional está distante da cultura de massas e da cultura das mídias. Um exemplo foi o que ocorreu em uma aula de matemática:

*“O prof. Ivanildo começa a passar uma equação de 1º grau na lousa e diz: ‘Pessoal, só faltou esse aqui para a gente corrigir.’ No mesmo momento, um garoto, no fundo da sala, atrás de mim, começa a cantar uma música que tocava muito nas rádios na época, em ritmo de Reggae: ‘Com certeza, você já se banhou na queda de uma cachoeira..’. As meninas ao seu lado, o acompanham.”* (6ª B, aula de matemática, 04/2003).

Os alunos e alunas tentam fazer com que, a partir de suas ações contestatórias e até mesmo agressivas, sejam reconhecidos como representantes de uma outra cultura que não é a dos adultos. O mundo adulto, para o adolescente, está representado através da cultura institucional e parental, tornando-se um alvo de crítica e contestação durante o processo de formação de sua personalidade.

## **A relação com a cultura parental**

A pesquisa de campo mostrou como os alunos e alunas adolescentes, no espaço escolar, são profundamente influenciados por manifestações culturais próprias à família e ao bairro. Trazem-nas para dentro dos muros escolares, mesmo que se oponham a elas, definindo e estruturando relações com os colegas, professores, direção e serventes, a partir de uma série de valores e maneiras de agir típicos de suas famílias e do bairro em que vivem.

Feixa (1999: 86) ao estudar as culturas juvenis, trabalha com o conceito de cultura parental para mostrar as relações que se estabelecem entre ambas. Por cultura parental o autor entende aquela que é transmitida pela família e se conecta, por sua vez, à cultura das comunidades de origem e das classes sociais às quais pertencem estas famílias. A cultura parental, embora seja mediada e transmitida pela família, insere-se em contextos culturais mais amplos, organizados em torno de uma certa identidade, seja esta étnica, seja de classe social, seja de uma comunidade de origem. Ela se organiza em torno de normas de conduta, valores, padrões, percepções e experiências, estilos de vida e vivências que irão influenciar as famílias na identificação ou não com relação a outras culturas, no seu modo de pensar, agir, falar e vestir. O autor coloca a cultura parental como não sendo apenas a interação entre pais e filhos, mas sim uma rede de interações culturais que abrangem as relações de amizade do mesmo bairro ou da mesma rua, associações comunitárias, a escola local freqüentada, na maioria das vezes, durante todo o Ensino Fundamental.

Esses alunos e alunas têm uma rotina centrada, em sua maioria, nas ruas onde vivem, talvez pela faixa etária a que

pertencem ou pela falta de condições financeiras. Isso transparece em suas entrevistas. Jéssica, perguntada a respeito de sua rotina, comenta:

*“- Eu acordo, arrumo a casa, tomo banho e vou para a escola. Quando eu chego da escola, janto, me arrumo e fico na rua. Tenho um monte de amiga que fica na calçada junto comigo, a gente passeia pelo bairro, tem o meu namorado agora que fica com a gente. A gente fica sentada numa pedra que tem na calçada aqui em frente de casa, a gente fica conversando e olhando o pessoal que passa aqui na rua. A gente faz isso todo o dia, a gente conversa sobre tudo, sobre namorado, paquera, fofocas, tira sarro dos outros que passam na rua. Tem bastante gente na minha turma, tem menino e menina.”* (Entrevista com Jéssica, 14 anos)

A diversão deles é circular pelos espaços conhecidos, isso faz com que restabeleçam laços com a vizinhança, mesmo que seja de uma forma negativa: *“tira sarro dos outros que passam na rua”*. Peter também tem sua rotina centrada na rua:

*Marina: “ - O que você costuma fazer quando não está na escola?”*

*Peter: “- Venho para casa, almoço, e vou para a rua jogar bola com meus colegas e empinar pipa também. Às vezes vou na casa dos meus amigos, mas eu gosto mais de ir para a rua para paquerar as meninas.”*

*Marina: “- O que você faz de final de semana?”*

*Peter: “- Gosto de ir no Shopping com o meu tio. Se eu pudesse ir na balada eu iria para shows, para o Cabral [danceteria], que é uma danceteria que toca axé e techno.”* (Trecho de entrevista realizada com Peter, aluno, 12 anos)

Esse trecho mostra também uma outra preocupação desses alunos e alunas que ainda não podem ir a shows ou danceterias. A

impossibilidade de fazerem as coisas que querem, traz insatisfação e angústia. A danceteria *Cabral* acabou se tornando um referencial de independência, já que é localizado em um bairro distante, mais central, Tatuapé. Jéssica, um pouco mais velha, já pode ir nas matinês da danceteria:

*“- Não, só vai eu e as minhas amigas. A gente vai na matinê de domingo no Cabral [danceteria], é das 5:00 H da tarde às 10:00 H da noite. Lá é bem legal, tem uns meninos bonitinhos, toca axé e techno, a gente fica dançando. Antes eu ia todo domingo, agora que eu estou namorando não vou mais. As minhas colegas ainda estão indo todo domingo.”* (Entrevista realizada com Jéssica, aluna, 14 anos)

Transparece neste trecho, ainda que indiretamente, um aspecto bastante comum na periferia, o machismo. Jéssica, depois que iniciou o namoro, deixou de sair com as amigas para a danceteria: *“agora que eu estou namorando não vou mais”*. Essa mudança de atitude é tão natural para ela, pois não transpareceu em sua fala arrependimento.

A partir de um levantamento de dados realizado para a “Identificação da Unidade Escolar” em 1997, foi possível obter informações sobre as famílias desta escola. Os pais, como é comum na periferia, são comparativamente jovens; a idade média é de 37 anos, visto que a escola atende crianças, adolescentes e adultos. O grau de escolaridade é bastante baixo, a grande maioria não chegou ao 2º grau (70%) e apenas 2,19% dos pais têm nível superior. Essa característica mostra que os adolescentes não têm em casa, na maioria das vezes, um modelo de referência em relação ao estudo e à cultura ilustrada.

Quanto à ocupação profissional, 95% das funções são de trabalho braçal. Entre os homens, a taxa de desemprego é de 21,15%, já entre as mulheres é maior, de 54%. Outro dado relevante em relação ao emprego é que 43,59% trabalham sem carteira assinada ou qualquer outra garantia. A média de renda mensal também é baixa, até R\$500,00 somam um total de 54%, acima de R\$2.000,00, são apenas 5,26%. Apenas 9% dos educandos trabalham. A comunidade é, de maneira geral, de baixa renda, mas não são miseráveis. A estrutura familiar é tradicional, pois o homem é o propiciador dos bens materiais e mulher é dona de casa, tendo eles, em média, 3 filhos por família.

*“- Antes, eram os alunos da 1ª a 4ª pobres que conseguiram chegar até a escola, pobres diferenciados. Hoje, com a democratização do ensino, é outra classe social, nós temos crianças que vem com 6 anos de lares extremamente pobres, onde a luta pela sobrevivência é maior que o estudo, não adianta. A mãe que não venceu ainda a questão da alimentação, da moradia, e da roupa, não adianta você querer colocar a escola em primeiro lugar, não é que não valorize a escola, valoriza sim, mas ela tem outras condições que ela precisa vencer. É um período de 10 anos que foi o processo de democratização, crianças que antes não tinham acesso à escola, que não tem nenhum ambiente cultural em casa que favoreça. O único espaço de estudo, é aqui, nessas 4 horas; lá ela não tem orientação, então fica um trabalho bastante difícil. Não é que a criança não tenha o interesse, é que ela tem outras necessidades que não foram supridas, e a escola fica em terceiro ou quarto plano. Os alunos da nossa escola não venceram as questões de subsistência, não adianta querer que as mães coloquem a escola em primeiro plano.”* (Trechos da entrevista com Maria Antônia – diretora da escola)

Parte das famílias está envolvida com a criminalidade:

*“- Há casos até bizarros... eu lembro de uma história que o Prof. Cícero contou: em outra escola, passando pelas carteiras, viu um dos alunos com uma chave de Vectra, como se fosse um objeto de brinquedo. O professor falou: “- Poxa, você tem um Vectra?” O aluno: “- Não professor, era do meu pai, roubaram”. O professor: “- Poxa, seu pai deve ter ficado bem chateado...”, “- Não, era roubado.” (entrevista com Prof. Ivanildo, de matemática)*

Um fator que influencia muito na vida desses jovens é o tempo que moram neste bairro. O tempo médio de moradia entre os alunos e alunas é de 11 anos, bastante elevado; cerca de 60% das famílias possui residência própria. Isso acarreta um envolvimento maior das crianças e jovens em relação à escola, à comunidade e ao bairro, de modo geral. Os grupos de amizade, as “turmas”, são unidas por laços estreitados desde a infância.

Quanto aos bens de consumo, apresentam-se, aqui, dados sobre alguns que se relacionam diretamente com a pesquisa: 95% possuem televisão, 76% possuem rádio, 46% têm telefone e 48% possuem carro. O lazer, através da mídia, é de grande importância para as famílias. Mas, mesmo a metade tendo carro, apenas 30% tem o costume de viajar. As atividades de lazer concentram-se em: visitas a familiares (100%) e a amigos (71%), outra atividade significativa em termos percentuais é ir ao parquinho (39,5%). Já atividades culturais são raras, como cinema (9,3%) e teatro (3,4%). Esses dados quanto ao lazer conferem com o que foi observado durante a pesquisa de campo: os jovens buscam entretenimento a partir do relacionamento e convívio entre eles e pela televisão.

Pretende-se discutir, aqui, três traços da cultura parental presentes no cotidiano dos alunos e alunas que se contrapõem tanto à cultura veiculada pela mídia como àquela vivida pela instituição escolar mas, mesmo assim, estão bem presentes nas

manifestações culturais dos alunos e alunas pesquisados: o machismo, o autoritarismo e atitudes e ações agressivas para com os colegas mais fracos, que reproduzem a violência doméstica.

Percebeu-se através das entrevistas realizadas com alguns pais de alunos e alunas que há um forte tabu ligado à violência doméstica, pois essas pessoas não conseguiram comentar os fatos ocorridos em suas próprias famílias, apesar de terem alguns incidentes nesse sentido. Já as entrevistas com a diretora, a coordenadora e os professores trazem a percepção aguda dos relacionamentos no interior das famílias e no bairro:

*“- Agora, a violência, principalmente, a violência doméstica é muito grande; nós temos muitos alunos e alunas que são violentados fisicamente, moralmente, sexualmente, são muitos casos. Nós não conseguimos dar conta disso, nós temos uma demanda enorme... porque um aluno que tem uma demanda doméstica não é tão simples de detectar, ele nega, os pais são dissimulados. Normalmente, é o professor ou professora que traz a informação, que observa alguma coisa. A gente chama os pais, os pais sempre negam ou falam que foi só essa vez... têm casos que é isso mesmo, o pai bate uma ou duas vezes, estou falando de espancamento; a gente fala que está acompanhando. Essa violência física diminuiu, mas os problemas continuam existindo.(...) A violência doméstica para mim é a maior violência que nós temos aqui na escola de forma que isso permeia nosso trabalho; é muito cruel, porque essas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem muito grandes, é colocada nelas a responsabilidade por esse fracasso escolar, quer dizer, é uma bola de neve, a criança é convocada para a recuperação paralela, ela se sente penalizada.”* (Trechos da entrevista com Ana Maria, coordenadora pedagógica)

*“- Eu tenho o caso da Tali, da 5ª série, que desde a 1ª série sempre foi aquela aluninha maravilhosa de que todas*

*as professoras gostavam muito, era ótima aluna; e agora, na 5ª série, ela virou um turbilhão de menina, ela briga, bate, fala palavrões, faz pirraça com os funcionários, tem atitudes totalmente diferentes das que ela tinha. Conversando com ela, a gente descobriu que o pai espancou ela, espancou a mãe, quebrou toda a casa, não foi embora definitivamente, vai e volta.” (Trechos da entrevista com Ana Maria, coordenadora pedagógica)*

*“- Uma mãe que veio essa semana para mim, ela tem dois filhos aqui nessa escola, um na 8ª e outro na 5ª. Ela falou que os filhos não estão vindo para a escola porque o marido pôs fogo na casa, pôs fogo em tudo, por briga doméstica; os homens desempregados, normalmente sustentados pela mulher, sentem-se humilhados, começam a entrar em processo de depressão, começam a agredir, e quem está vulnerável a essa agressão? A família. Então, são duas crianças totalmente desestruturadas; como eu vou falar para elas aprenderem, estudarem, se elas não tem nada? Essa violência que não é algo pontuado, é geral, tem um número muito grande de crianças que está passando por isso, esse tipo de violência que permeia nosso trabalho, não vou dizer que atrapalhe, mas que interrompe e, por isso, que eu vejo que nosso trabalho na escola está sendo muito difícil. Quando eu falo em dar murro em ponta de faca, é nesse sentido, que nós estamos lutando por uma coisa que na verdade não é nossa causa...” (Trechos da entrevista com Ana Maria, coordenadora pedagógica)*

Na análise que um dos professores faz a respeito da situação, aparece igualmente a mesma temática:

*“A violência está presente dentro da escola, em algumas comunidades ela pode aparecer mais, se destacar mais, mas ela está presente, mesmo que seja aquela violência implícita. Tem muito caso de violência doméstica, inclusive há dois meses atrás, eu estava na 6ª F, a menina pegou uma redação da outra menina; olhei a redação e fiquei chocado, porque ela narrava o que acontecia na casa dela, contava da separação dos pais,*

*que o pai batia na mãe, e chegou um momento que o próprio irmão esfaqueou a mãe, pegou a faca e foi contra a mãe, por sorte a mãe não teve nenhuma complicação maior, mas ela assistiu tudo isso aí. A gente vê que essa menina é muito carente, é bastante carinhosa e respeita bastante principalmente os professores. O que me comoveu com a redação foi que ela escreveu no final que adorava todos os professores e que pedia a Deus todas as noites para que protegesse os professores. Ela me contou que na casa dela não tinha luz, nem água, dificilmente tinha comida, e ela fazia lição no escuro.”* (Entrevista com Prof. Ivanildo, de matemática)

Percebe-se, entre os alunos e alunas, a reprodução desses traços da cultura parental no relacionamento de uns com os outros: medo, submissão por parte dos mais jovens e dos mais fracos; atitudes agressivas por parte dos mais velhos, do grupo “*barra-pesada*”, fazem parte do dia-a-dia. O clima de violência nos relacionamentos entre próximos vem acompanhado do autoritarismo, outro traço da cultura parental que os alunos e alunas reproduzem facilmente. A idéia de diálogo, de debate democrático, de respeito pela opinião dos outros é uma exceção.

Em alguns momentos, a ficção se confunde com a realidade na cabeça desses jovens. Um caso-limite, que ocorreu em 26 de agosto de 2003 chocou a escola inteira. Nessa época, estava passando na novela das 8:00H da noite um caso de duas alunas jovens homossexuais no colégio que eram perseguidas pelos outros alunos e alunas. Um episódio da novela “*Mulheres Apaixonadas*”, alguns dias antes, mostrou a turma batendo e humilhando essas garotas. Na escola, uma garota da 8ª série que era líder de uma turma considerada “*barra-pesada*” pelos professores e coordenadora provocou um desentendimento com duas outras garotas. As duas garotas, muito amigas, andavam

sempre juntas, não se relacionavam com essas meninas e, por isso, eram chamadas de “nariz-empinado” e foram tachadas, então, de “sapatão” (lésbicas). A turma “barra-pesada” agrediu fisicamente essas meninas durante a saída da escola. Neste acontecimento, a mensagem da mídia foi entendida ao contrário; serviu para exacerbar sentimentos de agressividade e de ódio para com os diferentes, de machismo, sentimentos estes que já existiam antes com relação às duas garotas; por outro lado, a vontade de seguir um padrão apresentado pela TV é muito forte, mesmo que ele seja apresentado para provocar a rejeição por parte dos telespectadores. Outros acontecimentos ocorridos em outras escolas de São Paulo confirmam esta interpretação: a mídia tem noticiado violência cometida por alunos e alunas em escolas nos Estados Unidos, como bombas que foram lançadas no interior das mesmas. Em um curto período de tempo, em escolas de São Paulo, estes casos foram imitados.

De modo geral, o machismo ainda está presente nos bairros mais pobres da capital e, da mesma forma que a violência doméstica, ainda permanece um tabu. Algumas mães não querem admitir que são submissas aos homens, apesar de vivenciarem essa situação em suas casas.

Esse fator repercute nas relações dos alunos e alunas, dentro e fora da escola. São várias as situações que tornam isso evidente. Em uma aula de Português, observou-se claramente a submissão feminina e o autoritarismo masculino:

*“Os alunos Carlos (16 anos), Renata (13 anos) e Janaína (13 anos) estavam conversando sobre um acontecimento do recreio, uma briga que houve entre dois colegas. No meio da conversa, sem qualquer motivo*

*aparente, Carlos se levantou e disse rispidamente para Janaína: “- Sai daí que eu vou sentar no seu lugar”. Janaína, que em outras ocasiões demonstrava relutância em abrir mão do seu lugar para qualquer outro colega, prontamente levantou-se e cedeu seu lugar para Carlos sem nenhuma contestação. Janaína abriu um enorme sorriso para Renata e disse: “- Viu? Ele quer sentar no meu lugar!”. Carlos, que era o aluno mais admirado da 6ª C tanto pela sua capacidade de liderança, quanto por ser o garoto mais velho da sala, disse ironicamente para Renata: “- Se eu disser para a Janaína tirar a roupa para mim, ela tira, né Janaína?”. Janaína vermelha de vergonha começou a rir e retrucou: “ -Ai credo Carlos! Como você é!”. Carlos continua dizendo: “- Eu tô ligado, Janaína, que você paga o maior pau pra mim!”. (6ª C, 04/2003, Aula de Português)*

Esse episódio demonstra a submissão do sexo feminino, na tentativa de agradar o sexo oposto. A postura de Carlos, autoritária, foi vista com bons olhos por Janaína, foi tomada como uma demonstração de interesse. Carlos, por sua vez, entendeu a submissão de Janaína como uma demonstração de carinho, atenção.

Nas escolas públicas dos bairros populares, facilmente se percebe o conflito entre a cultura parental e a cultura institucional por se tratarem de mundos que muito pouco têm em comum. É muito comum observar relações hostis entre a comunidade e a escola, na maioria das vezes, a escola tenta barrar as influências que vêm além dos muros. Essa situação é ainda agravada devido ao problema das drogas e da violência que diariamente colocam em risco a segurança dos profissionais e dos alunos e alunas das escolas públicas.

Por outro lado, algumas escolas vêm investindo cada vez mais numa maior identificação entre as culturas institucional e

parental na medida em que acreditam na aproximação da comunidade e da escola como meio de se prevenir a violência. Transcrevo aqui trecho de um relato de observação de uma reunião de Pais e Professores que pude presenciar, havia cerca de 20 pais, a maioria mulheres:

*“O professor Ivanildo disse que a sala já fora pintada, mas já estava novamente cheia de pichações. Uma mãe se manifestou: “- A diretora falou que esta é a pior sala, essa 6ª série!”. Prof. Ivanildo: “- Essa sala é complicada...” Mãe: “- O que você acha da disciplina?” Prof. Ivanildo: “- Eu acho que é normal, já vi salas piores.” Mãe: “- A direção diz para a gente participar, mas eu não sei da organização da escola, da disciplina. Vocês só falam dos alunos, alunos...”. O professor concorda: “É bom saber mesmo...”. (Reunião de Pais da 6ª D, 05/2003, coordenador de sala Prof. Ivanildo)*

Esse diálogo denota a falta de diálogo e de planos de ação concretos em relação a uma maior aproximação entre a escola e a comunidade. O momento de encontro acaba sendo as reuniões que, por buscarem tratar de vários problemas ao mesmo tempo, acabam, de fato, não conseguindo estabelecer esta comunicação.

Nesta escola, pode-se observar que a direção procura estabelecer uma interação positiva com a comunidade, apesar de também existirem problemas com as drogas e violência. Jovens moradores do bairro, mesmo que sejam ex-alunos dessa escola, têm acesso à quadra de esportes nos intervalos das aulas de Educação Física, podem almoçar na escola junto às crianças de 1ª a 4ª séries e são chamados para auxiliarem nos eventos e festas.

Essa proposta de trabalho está auxiliando a aproximação desses jovens, que em sua maioria estão envolvidos de alguma

maneira com a criminalidade, com a direção da escola, facilitando o diálogo e promovendo uma maior identificação desses com o espaço escolar. A violência nessa escola, se compararmos com outras escolas públicas da mesma região, parece ser menor, e é reduzido o número de grades e portas de segurança.

*“- Com relação às pessoas que se utilizam no final de semana da escola: uma vez, roubaram uma torneira da quadra; eu tampei de propósito, tinha dinheiro para pôr outra, mas deixei sem para eles sentirem a necessidade. Passado um mês, eu coloquei outra; pela segunda vez foi roubada! Então, eles mesmos foram à casa de quem roubou e pegaram a torneira. Quando eu cheguei na 2ª feira, me informaram que haviam roubado a torneira da quadra de novo, e eu brava: “- O que vocês estavam fazendo aqui?”. Eles: “- Não, não, a gente já resolveu, descobrimos quem foi o moleque que levou!”, foram na casa, trouxeram a torneira e puseram no lugar. Daí, para cá não tem sumido mais torneira nenhuma. É um espaço que é deles e tem que ser cuidado por eles.”* (trecho da entrevista com Maria Antônia, diretora da escola)

Mesmo com essa tentativa de aproximação por parte da escola, percebe-se uma certa relutância dos pais e mães, em consolidar sua participação nos aspectos relacionados ao processo pedagógico, apontados pelas professoras como, por exemplo, uma maior participação dos pais nas reuniões e um maior acompanhamento das atividades de sala de aula e dos eventos realizados pelos alunos e alunas.

Neste capítulo, o cotidiano foi encarado, a partir da concepção de Pais, principalmente, como uma abordagem metodológica, que capta a inteligibilidade do social enquanto realidade e não teoria abstrata. Dessa forma, não pode ser entendido como um objeto de análise em particular. O cotidiano da escola, assim sendo, não

defini-se somente pela instituição, é a forma como estes alunos e alunas se relacionam com ele, como se manifestam do ponto de vista da cultura, como o conectam a outros espaços, a mídia, a família, o bairro. Portanto:

*“(...) a sociologia da vida quotidiana tem de saber penetrar neste universo de mistificações para melhor poder sair dele e, acima de tudo, para melhor o compreender. Agarrando-se aos esteriótipos, aos retratos distorcidos da realidade, enfim, aos enigmas do quotidiano. As imagens captadas enquanto representações sociais distorcidas são os ‘negativos’ fotográficos, os ‘escuros’ que lhes permitem pôr a descoberto os ‘claros’ da realidade.” (PAIS, 2003, p.63)*

Os esteriótipos, os “*retratos distorcidos da realidade*” estão presentes em todos os momentos da dinâmica escolar e se buscou trazê-los à tona pela pesquisa, através do esclarecimento do papel que representa, para esses alunos e alunas, a mídia e a cultura parental.

Para tanto, tornou-se de grande valia as contribuições desse autor quanto à necessidade de uma mudança no olhar do pesquisador, de um exercício que consiste em distanciar-se do que lhe é próximo e aproximar-se do que lhe é estranho (PAIS, 2003: 58). O pesquisador deve buscar, para ele, uma nova forma de se relacionar com seu objeto de análise, através do *método dialógico*. Deve-se, por um lado, estar atento aos detalhes e ao que parece, à primeira vista, corriqueiro, por outro, tomar o distanciamento necessário, baseado nas reflexões teóricas, para extrair as explicações. Foram essas as preocupações que se cercou a

presente pesquisa, visto o envolvimento da pesquisadora em relação a seu objeto de análise.

Uma das discussões que se propõe desenvolver nesta dissertação diz respeito a integração dos alunos e alunas em relação à sociedade de controle, através da mídia, e as novas possibilidades de resistência que teriam de se defrontar com as novas formas de poder questionando as identidades, o consumo e a cultura.

O cotidiano dos alunos e alunas adolescentes na escola deixa perceber múltiplas identidades culturais que se entrecruzam e competem as quais remetem a distintas formas de se viver a cultura ou, se preferirmos, as distintas *subculturas*. A partir da percepção do cotidiano que a pesquisa de campo permitiu captar, o capítulo III tem como objetivo buscar desvendar esta complexa trama da cultura que envolve o adolescente freqüentador da escola, suas manifestações culturais, seus anseios e, sobretudo, sua afirmação identitária.

## CAPÍTULO III

### OS ENIGMAS

O presente capítulo tem seu nome inspirado nas considerações de Pais (2003) a respeito da revelação dos enigmas do cotidiano. Os enigmas são, ao mesmo tempo, obscuros e portadores de luminosidade; obscuros na medida em que apelam para uma realidade desconcertante e caótica; portadores de luminosidade enquanto depositários de um potencial revelador. Encarando-se dessa forma, a decifração desses enigmas é chave para a compreensão do real. (PAIS, 2003: 57)

Os enigmas, assim sendo, estimulam o pesquisador a levantar conjecturas, desenvolvendo uma capacidade de “*enigmatização do social*”, ou seja, uma sensibilidade que leve ao ato de se surpreender com ele; esta seria a primeira premissa. A segunda premissa viria da capacidade de perceber o mito envolvido neste questionamento bem como nas respostas que se possa encontrar; perceber que a resposta ao mesmo tempo revela e mente sobre o que se está procurando: “*E se os pequenos e fugazes detalhes que grande parte da sociologia despreza acabassem por nos ajudar a decifrar muitos enigmas da ordem social.*”(PAIS, 2003: 66)

Essa forma de analisar o real auxilia na compreensão das manifestações culturais dos alunos e alunas, já que é possível partir dos acontecimentos mais banais e corriqueiros para buscar

respostas às questões relativas à cultura e às transformações das identidades.

A partir deste ponto de vista, através dos resultados da pesquisa de campo, tornou-se reveladora a constituição de múltiplas identidades dentro do ambiente escolar, identidades muitas vezes não explicitadas à primeira vista, mas vivenciadas e reconhecidas entre os alunos e alunas.

Compreender as manifestações culturais dos alunos e alunas é um dos objetivos centrais desta pesquisa. O capítulo II buscou mostrar como os alunos e alunas interagem com as propostas da escola em estreita sintonia com a cultura veiculada pela mídia, rádio e TV, e posicionado-se continuamente com relação a traços de uma cultura parental. A pergunta, aqui, é: em que medida estes alunos e alunas constroem uma identidade cultural e um estilo próprios por meio desta intensa interação com a escola, mídia e bairro/vizinhança? Trata-se de uma manifestação cultural que possui alguma originalidade e criatividade ou ela simplesmente reproduz traços da cultura hegemônica e da cultura parental?

Entender o processo de constituição destas identidades e o caráter de resistência ou aceitação que elas podem assumir em relação às forças atuantes na escola são os enigmas que a presente dissertação busca investigar.

Procura-se estabelecer um diálogo entre os resultados da pesquisa de campo e o referencial teórico proposto por Carles Feixa, Stuart Hall e De Certeau.

Carles Feixa (1999) defende a idéia de que existe, de fato, uma *cultura juvenil* distinta de outras manifestações culturais da sociedade, embora esta cultura não possa ser entendida sem uma interação e uma dependência profundas com relação à cultura

hegemônica e outras subculturas como, por exemplo, a parental. O termo *juvenil* pode provocar mal-entendidos na medida em que designa ao mesmo tempo uma realidade cultural e uma faixa etária bastante ampla mas, de qualquer forma, distinta das crianças, meninos e meninas, bem como da população adulta. Carles Feixa não é específico com relação à faixa de idade que se identifica com esta cultura juvenil; sua pesquisa de campo, no entanto, aponta para jovens que possuem uma certa autonomia, saem à noite, circulam pela cidade, freqüentam bares e discotecas; situar-se-iam mais especificamente no grupo formado por jovens cuja faixa etária poderia ser definida a partir de 17 ou 18 anos, prolongando-se até os 22 ou 23 anos e correspondendo, na realidade brasileira, a parte dos alunos e alunas que freqüentam o ensino médio noturno e aos alunos e alunas universitários. Nesta dissertação, utiliza-se o termo *cultura juvenil* em sentido amplo, abarcando adolescentes e jovens, isto é, faixas etárias que correspondem, do ponto da escola, a alunos e alunas do nível II do ensino fundamental (11 a 14 anos); ao ensino médio (15 a 17 anos) e, dependendo da classe social, ao ensino universitário (18 a 21 anos). A dissertação pretende mostrar que a idéia de uma cultura juvenil pode ser discutida também com relação a estes alunos e alunas mais jovens, (entre 11 e 14 anos) na medida em que os mesmos se identificam com ela e buscam imitar os mais velhos.

Carles Feixa entende a cultura juvenil como sendo um conjunto de experiências sociais dos jovens, expressado coletivamente, que auxilia na elaboração de um estilo de vida próprio, cujo objetivo é diferenciar-se do mundo adulto. Essa manifestação cultural é apreendida como uma subcultura, a partir de uma perspectiva inspirada em Gramsci; representa uma não

integração ou uma integração parcial à cultura hegemônica e possui uma certa autonomia em relação às instituições adultas como a escola, a igreja, o exército, o sistema produtivo.

Na verdade, Feixa coloca o termo no plural, trabalhando a idéia de *subculturas juvenis*, para chamar atenção para a heterogeneidade do fenômeno. Elas articulam-se com o mundo adulto representado pela cultura hegemônica, cultura parental e cultura geracional, de modo a elaborarem um protesto em relação ao que esse mundo propõe como objetivos de vida. Os jovens estabelecem tanto relações de integração como relações de conflito com a cultura hegemônica.

Já é bem conhecida a análise, no caso da escola, da integração que se personifica no bom aluno, o qual incorpora os comportamentos e regras escolares propostas pela instituição, assim como da não integração, personificada no aluno difícil ou rebelde, que coloca em questão a ordem e organização escolares através de manifestações que variam desde a apatia até as atitudes mais agressivas em relação às regras da instituição (Enguita, 1989, Giroux, 1983, Willis, 1991). A presente dissertação não retoma esta discussão central com a mesma perspectiva uma vez que coloca em cena múltiplas relações culturais: a integração ou resistência não ocorre somente no que diz respeito à escola mas, igualmente, à mídia e ao bairro. Por outro lado, sua especificidade consiste no olhar antropológico e na busca por apreender o enigma que se esconde e se revela: o mito da rebeldia versus o mito da reprodução, o que ambos têm para nos dizer?

Carles Feixa procura penetrar neste universo cultural que os jovens tentam construir para si próprios, percebendo a especificidade de suas manifestações. A presente dissertação

coloca uma questão semelhante com relação ao espaço escolar habitado pelos alunos e alunas para perceber em que medida há uma especificidade nas suas manifestações culturais, nos seus estilos e nas formas como se colocam frente à escola e aos professores. A partir deste espaço escolar, no entanto, aparecem as conexões com o bairro/vizinhança e com a mídia, em especial com a TV e o rádio.

Em perspectiva próxima à de Carles Feixa estaria a idéia de uma *cultura adolescente*, trabalhada por Morin. Este enfatiza aspectos que Feixa não destaca, por exemplo, a ligação profunda dessa cultura adolescente, em uma de suas vertentes, com a cultura de massas, denominando-a uma *subcultura* do sistema cultural, “ (...) *no sentido estrito de que ela pertence a um sistema mais vasto que é o da cultura de massas e participa, por isso, da indústria cultural (leis do mercado, técnicas de produção e de difusão maciça, etc.)*” (1977: 133).

A Cultura adolescente estaria ligada, segundo este autor, à *adolescência*, entendida como uma categoria histórica, construída e modificada social e culturalmente, sendo uma fase na qual o indivíduo em formação estaria cada vez mais afastando-se do universo infantil e cada vez mais próximo do mundo adulto, mas não integrado totalmente a ele. Evidentemente, a adolescência, enquanto categoria histórica e social, apoia-se em uma fase do desenvolvimento humano e possui, assim, um suporte biológico. O adolescente apresentaria, ao mesmo tempo, aspectos de indeterminação e determinação. A determinação surgiria na adolescência como meio de preencher a própria indeterminação, através da cultura adolescente, escolaridade prolongada e a condição de estudante.

Segundo este autor, nos anos 60, a cultura adolescente possuía duas vertentes bem distintas: de um lado, estava mais ligada à cultura estudantil e, por este viés, mais próxima da cultura ilustrada de vanguarda e da contracultura. A cultura estudantil, que tinha origem na elite intelectual – *intelligentsia* - contrapunha-se à cultura de massas e à ilustrada tradicional e propunha uma nova cultura. Por outro lado, a cultura adolescente já mostrava sua bifurcação, conectando-se, na outra vertente, com a cultura de massas através do rádio, da música, com o rock'n roll, e do cinema, a partir dos filmes “Rebelde sem causa” e “Selvagem da motocicleta” que traziam o tema da rebeldia e da contestação do mundo adulto.

Hoje, percebe-se que a cultura estudantil de vanguarda quase inexistente nas escolas, se comparada com a movimentação dos estudantes nos anos 60 e 70.

Para Carles Feixa, os jovens constituem-se, igualmente, em um grupo social específico, com características próprias que exigem a emancipação adulta no que se refere à independência econômica e à liberdade.

Por outro lado, a noção de classe de idade (Morin) ou de período de juventude (Carles Feixa) remete à idéia de sua transitoriedade e da não permanência dos ideais da juventude, fazendo com que seja percebida pela sociedade como uma etapa do desenvolvimento humano, um momento de inquietação, que, na maioria das vezes, desaparece quando o adolescente ou jovem torna-se adulto.

Um relato de uma professora de 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental (2003) sobre um ex-aluno muito rebelde, de aproximadamente 10 anos atrás, mostrou a transitoriedade das

manifestações culturais e estilos: quando aluno, negava-se a cumprir qualquer regra de comportamento ou convívio escolar, não realizava as atividades propostas em sala de aula, recusava-se a participar de qualquer evento comemorativo, limitava-se a conversar durante as aulas, mesmo quando a professora estivesse dando orientações. Ao encontrá-lo, anos depois, para sua surpresa, descobriu que se tornara um funcionário de banco e um chefe de família nos moldes tradicionais, único responsável pelo sustento da família; integrara-se completamente ao mundo adulto, afastando-se dos ideais juvenis de liberdade e espontaneidade.

De forma semelhante, punks estudados por Feixa passaram a integrar o mundo adulto, constituindo família.

A ligação com a cultura hegemônica, no caso, a cultura de massas, pode ser melhor percebida através da idéia de que a *subcultura* é fundamentada numa ambigüidade de tendência e contratendência (Morin). A tendência diz respeito aos valores historicamente elaborados pela sociedade, no caso, valores relacionados à cultura institucional, parental e de massas, assumidos, por sua vez, pela subcultura; ao contrário, a contratendência, recusa, de uma determinada maneira, os valores do próprio sistema cultural em que se formou. A cultura adolescente possui esta bipolaridade: ao mesmo tempo em que nega e se opõe ao sistema cultural, através da crítica ao mundo adulto, estrutura-se a partir de certos valores encontrados nele como os ideais do amor, felicidade e juventude, sucesso, consumo.

Para o autor, estabelecida uma relação de repulsão e integração, a cultura adolescente e o sistema cultural, representado pela cultura de massas, convivem num processo constante de interação e transformação, de ajustes, de confrontos e de alianças.

A adolescência surge como um período cronológico cujo aspecto mais marcante é a contestação do sistema cultural, chamando a atenção para a necessidade de mudança e transformação do mundo adulto. Já o sistema cultural procura fazer com que essa contestação seja direcionada para sua própria evolução, apropriando-se da contestação e da negação para sua manutenção e desenvolvimento, para renovar o *marketing* e o consumo, por exemplo, através do lançamento de novos estilos e de novos produtos. A cultura adolescente reconhece estes elementos contestadores no interior da cultura hegemônica e, por este reconhecimento, desenvolve uma relação integradora.

### **A questão das identidades**

Stuart Hall (2004) chama a atenção para o fato das identidades modernas estarem sendo "descentradas", isto é, deslocadas ou fragmentadas. A percepção deste fenômeno nas ciências sociais foi marcada, segundo o autor, por cinco contribuições que se deram em direções distintas e, por vezes, até contraditórias: a obra de Freud, retomada por Lacan, a obra de Saussure, os estudos teóricos de Althusser, de Foucault e, finalmente o movimento feminista que se desenvolveu em estreita conexão com os assim chamados *movimentos sociais* do século XX: o movimento gay, pela paz, em defesa dos direitos humanos, as revoltas estudantis e os *movimentos contraculturais*. A partir dessas contribuições, ficou claro como a questão do sujeito e da identidade passou a sofrer uma intensa transformação na modernidade e, particularmente, na modernidade tardia (século XX) em comparação com o sujeito e a identidade nas sociedades

tradicionais; a mudança tem ocorrido em direção a uma fragmentação, pluralidade, efemeridade cada vez mais intensas. Os indivíduos não possuem mais uma identidade estável, fixa e única a não ser, em seu imaginário, ao construírem *narrativas do eu* que valorizam a unidade e a estabilidade. No cotidiano, ao contrário, cada indivíduo experimenta esta pluralidade e fragmentação e é capaz de mudar de identidade em um ritmo cada vez mais intenso seguindo os apelos do consumo.

*“Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito.”* (HALL, 2004:9)

Para o autor, as transformações que estão ocorrendo com relação aos sujeitos e às identidades estão sendo aceleradas pelo impacto da *globalização*; estas transformações não nasceram agora uma vez que são características da sociedade moderna e do capitalismo; com a globalização, porém, este fenômeno está invadindo todos os espaços, provocando, de um lado, grandes processos migratórios não planejados em direção aos grandes centros e, de outro, estimulando a mutação das identidades culturais sob o apelo do consumo e da mídia: músicas, estilos, maneiras de se vestir e linguagens são renovadas constantemente. Estas transformações acarretam *“(...) uma variedade de diferentes "posições de sujeito" - isto é, identidades - para os indivíduos.* (HALL, 2004, p. ).

A fragmentação das identidades na modernidade, que este autor analisa, pressupõe uma fragmentação de culturas ou, com outras palavras, a presença de uma pluralidade de subculturas. As identidades se fragmentam na medida em que os indivíduos e grupos participam de múltiplas manifestações culturais que propõem para o *eu* sentidos distintos e, em certos casos, até conflitantes.

Stuart Hall, ao analisar a realidade do povo caribenho no exterior, mostra que a construção de uma identidade cultural está além das questões de raça e território:

*“(...) é importante ver essa perspectiva diaspórica da cultura como uma subversão dos modelos culturais tradicionais orientados para a nação. Como outros processos globalizantes, a globalização cultural é desterritorializante em seus efeitos.”(HALL: 2003, p36)*

Esta análise, dada as devidas proporções, pode contribuir para a compreensão da constituição da identidade entre outros grupos vivenciando realidades distintas, como é o caso dos alunos e alunas desta escola. A noção de hibridismo mostra que é impossível buscar o elemento “puro” e “originário” de uma determinada identidade cultural. Ela, inevitavelmente, é composta pela combinação e releitura de elementos diversos. Os alunos e alunas, especificamente, estão, como todos nós, dentro desse processo acelerado de globalização cultural. É fundamental, para se entender a constituição da identidade desse grupo, esclarecer justamente os hibridismos e as releituras que eles fazem.

Outra rica contribuição para o trabalho etnográfico é a pesquisa de Teresa Fradique que traz elementos tanto no plano

prático como no teórico. A autora analisa o movimento cultural do *rap* e o processo da constituição da identidade através da produção e do consumo dessa música; ressalta a importância da formação de um estilo para firmar uma identidade cultural. Os grupos de jovens necessitam, cotidianamente, de criar um sentido em um universo multicultural (FRADIQUE, 2003, P.68).

*“Este jogo entre a obscuridade e a visibilidade constitui o instrumento dinâmico das políticas juvenis de criação de (sub)culturas, de espaços de afirmação, independência, originalidade, urgência, mas também de confirmação de impotência (de não poder deixar de crescer)”* (FRADIQUE, 2003, P.71)

Ela retoma o conceito de cultura de evasão de Giroux que é a tentativa dos jovens de escapar às contradições criadas pela violência e pela diferenciação de gênero e de raça. Segundo Giroux, esses jovens tomam o bairro como *“um espaço público sem lei”*, investindo na solidariedade, no prazer e na diversão. Esse conceito de cultura de evasão pode ser aplicado à realidade dos alunos e alunas, em que a escola torna-se o ponto de encontro e de estreitamento dos laços afetivos, possibilitando a constituição de identidades culturais. Por isso, a escola exerce uma forte atração para esses alunos e alunas e seu desejo seria que ela se transformasse também em um *“um espaço público sem lei”*, sem lições, sem deveres e, porque não, sem professores nem direção.

A identidade diz quem somos; é construída socialmente e se constitui em um dos determinismos sociais mais fortes porque interfere na própria subjetividade, na medida em que propõe uma certa forma ou modo de viver o próprio *eu*, a própria individualidade. Implica no reconhecimento de si por si mesmo e pelos outros.

A busca de identidades coletivas é extremamente forte entre os alunos e alunas, assim como entre muitos outros grupos sociais. Neste sentido, pode-se levantar a hipótese que os alunos e alunas desejam construir identidades culturais que os distingua de outros grupos da sociedade e, por esta razão, investem no que eles consideram manifestações culturais próprias. Se conseguem, de fato, construir esta identidade, é outra questão. O desejo dos alunos e alunas em se fazerem aceitos é tão grande que, em muitas ocasiões, passam por cima de sua vontade individual, para adotarem o que é mais valorizado pelo grupo do qual fazem parte.

A identidade dos alunos e alunas enquanto grupo parece estar muito mais ligada a uma necessidade de ser aceito pelos pares do que a busca por fazer prevalecer sua individualidade. Em certas situações de conflito entre os adolescentes na sala de aula, a pesquisa de campo captou sua angústia e o medo quando entravam em choque com algum colega que possuía liderança na sala de aula. Ir contra o que o líder do grupo ou o grupo que estava na liderança acreditava ser melhor era, de fato, um ato de coragem, muitas vezes não valorizado pelos colegas, a não ser em alguns casos de abuso de poder de uns alunos e alunas mais velhos em relação aos mais novos; nesses casos, havia um consenso de que a atitude era correta, mesmo que fosse de forma discreta e silenciosa.

Numa aula de Matemática do Prof. Ivanildo ocorreu uma situação em que ficou evidente a discriminação de um aluno que não seguia uma das regras dos alunos e alunas rebeldes, considerados “barra-pesada”: não fazer a lição.

*“O professor começara novamente a corrigir os exercícios na lousa. O grupo “barra-pesada” não prestava atenção, continuava a conversar entre si. O professor chamou a atenção de Carlos, um dos líderes deste grupo (16 anos), pediu-lhe para virar para frente. Carlos obedeceu, no início, mas, depois, levantou-se e foi até o primeiro aluno de sua fileira e, no caminho, mexeu com um outro aluno que estava concentrado fazendo a lição, atirando na sua cabeça um pedaço de borracha; este começou a chorar. Um dos alunos da turma rebelde disse, também líder, repreendeu Carlos: “- Mancada, isso aí!”. Como fora repreendido por outro colega considerado barra pesada, Carlos tentou remediar a situação e, juntamente com este colega, foi até o garoto agredido para se desculpar; disseram em coro “- Firmeza, irmão... você está ligado que nós todos somos irmãos!” ao mesmo tempo em que cumprimentavam o garoto batendo as mãos fechadas. O professor se aproximou dos dois alunos que estavam em pé: “- Vocês sabem que tem nota de comportamento...”. Os alunos ficaram em silêncio na hora, Carlos abriu o caderno e fingiu, durante alguns minutos que estava copiando da lousa; o menino que levara o pedaço de borracha na cabeça, porém, parou de fazer a lição.” (6ª C, 10/2003, aula de Matemática, Prof. Ivanildo)*

Havia uma pressão na 6ª série C por parte dos alunos e alunas no que dizia respeito à atitude generalizada entre eles de não fazerem a lição, de ficarem conversando, ignorando a figura do professor durante a aula. Eram pouquíssimos os alunos e alunas que agiam de forma diferente, que realizavam suas tarefas e prestavam atenção no que o professor estava falando. Percebia-se que esses alunos e alunas eram, de certa maneira, ridicularizados pela maioria que seguia o padrão colocado pelo grupo na liderança, do qual Carlos fazia parte. Depois do ocorrido, o garoto que estava prestando atenção na aula, deixou de fazer sua lição e começou a conversar com um colega que estava sentado ao seu lado, evidenciando que a necessidade de ser aceito pelo grupo dos

“barra-pesada”, de incluir-se, era maior que o interesse em acompanhar a aula. A atitude dos garotos, ao jogarem a borracha pode ser interpretada como sendo uma chamada de atenção por aquele comportamento, que não correspondia ao que era valorizado pelos adolescentes. Esse fato ilustra a idéia de que o princípio de inclusão no grupo de referência, inerente à busca de uma identidade cultural, se fazia presente e contestava valores, atitudes e práticas próprias da instituição escolar.

Carlos ao se levantar de seu lugar para ir mexer com o outro aluno desafiava a instituição, distanciava-se dela a fim de mostrar para seus colegas, para o professor e para si mesmo, que era diferente daquilo que o mundo adulto esperava dele; coloca seu inconformismo acima da necessidade de ser aceito pelo professor que representava os valores do mundo adulto mas, ao mesmo tempo, reafirmava seu conformismo com relação à identidade cultural de seu grupo. Em muitas outras situações semelhantes, durante a pesquisa de campo, foi possível perceber que a maior preocupação dos alunos e alunas era ser aceito pelos que participavam da mesma identidade cultural, e para que isso acontecesse, era necessário o afastamento do mundo adulto, reforçando a distinção entre esse mundo e o mundo adolescente.

### **Estilo e linguagem**

Feixa (1999) trata do estilo juvenil como expressão cultural que envolve aspectos materiais e imateriais na definição da identidade de grupo. No que diz respeito aos aspectos materiais, observa-se a maneira de se vestir, incluindo roupas e acessórios, produtos lançados pelos meios de comunicação, como música, novelas,

filmes, programas de comportamento jovem, revistas especializadas no mundo jovem, entre outros produtos. Em relação aos aspectos imateriais, observa-se a cumplicidade existente entre jovens de um grupo, cumplicidade essa que está ligada intimamente com a constituição da identidade. É através das relações intersubjetivas que os jovens buscam elementos comuns para estruturar seu estilo.

Feixa afirma:

*“(...) a pesar de su visibilidad, las cosas simplemente apropiadas o utilizadas por sí solas no hacen un estilo. Lo que hace un estilo es la organización activa de objetos con actividades y valores que producen y organizan una identidad de grupo.”* (FEIXA, 1999: 98)

A relação intersubjetiva influencia, mas não anula, a criatividade individual na elaboração do estilo. A convivência com “os iguais” - aqueles que participam de uma mesma identidade cultural, permite ao adolescente ou jovem elaborar maneiras de estabelecer um estilo próprio e, ao mesmo tempo, uma identidade com o grupo a partir da adequação desse estilo único ao estilo do grupo: *“(...) En este sentido, corresponden a la emergencia de la juventud como nuevo sujeto social y se basan en la difusión de los grandes medios de comunicación, de la cultura de masas y del mercado adolescente.”* (FEIXA, 1999, p.97)

A apropriação desses produtos pelos jovens acontece num processo em que os elementos culturais estão associados e organizados com determinados valores que definem a identidade de um grupo e, dessa maneira, produzem um determinado estilo. A variedade desses produtos culturais lançados pela mídia, pelos grupos de jovens, pela cultura de massas e pelo mercado

adolescente possibilita ao jovem o manuseio desses elementos, já prontos, de uma maneira que acaba transformando-os em algo novo, conferindo-lhes um caráter criativo e inovador.

Um exemplo freqüente de diferenciação dentro do espaço escolar é o uso de gírias emprestadas de outros grupos que exercem atração sobre os jovens:

*“Em uma das aulas de matemática em que foi realizada a observação, alunos estavam cantando a música referente à maconha; depois continuavam a conversar aos gritos. Um deles disse: - “O barato é louco, o processo é lento”; enquanto isso, olhavam para a lousa e continuavam a copiar mecanicamente os exercícios.” (6ª C, 08/08/2003, aula de matemática, Prof. Ivanildo).*

Essa gíria foi criada por presos e refere-se ao fato de que o ato criminoso ou ilegal por eles cometido (= o barato) é rápido, (*“barato é louco”* ou, outra versão com o mesmo sentido: *“o bagulho é doido”*), enquanto as conseqüências destes atos podem ser um processo lento e uma pena que deverá ser cumprida por um longo período (*“o processo é lento”* o termo “processo” inclui também a idéia de uma pena a ser cumprida). Assim, aspectos culturais de afirmação da identidade dos alunos e alunas mostram, não uma originalidade cultural própria mas sua ligação com manifestações culturais de um grupo específico de adultos, os malandros, com os quais entram em contato diretamente ou indiretamente (pais, conhecidos, pessoas do bairro).

Carles Feixa argumenta, no entanto, que as culturas parentais (forjadas ou transmitidas por pais, amigos, escola local, associações comunitárias) fornecem aos jovens *“elementos culturales básicos”* (1999, p. 86), que servem de estrutura para a

elaboração de seus estilos de vida próprios. Essa estrutura consiste na aquisição de certos valores e padrões em relação à elaboração da linguagem (gíria), jeito de se vestir e de se comportar, formas de socialização e dos papéis sexuais, para que seja possível construir uma cultura diferente da cultura adulta. Assim, embora os elementos culturais sejam provenientes de outras subculturas pertencentes ao mundo adulto, a forma como são apropriados são peculiares, ou seja, o estilo.

As culturas geracionais influenciam na elaboração dos estilos de vida próprios na medida em que os jovens, de uma determinada geração, participam dos mesmos valores e comportamentos, que diferem dos adultos, em *“espacios institucionales (la escuela, el trabajo, los medios de comunicación), de espacios parentales (la familia, el vecindario) y sobre todo da espacios de ocio (la calle, el baile, los locales de diversión).”* (FEIXA: 1999, p. 86)

No interior mesmo da escola há diferenças na linguagem quando se trata dos alunos e alunas mais novos (ciclo I – de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) ou dos alunos e alunas mais velhos (ciclo II – 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série); a pesquisa de campo revelou um controle por parte dos alunos e alunas em torno do que se falava e de como se falava: em muitos casos, colegas de uma mesma sala “tiravam sarro” uns dos outros ao falarem de uma maneira que consideravam não ser apropriada para sua classe de idade. Havia uma padronização do modo de falar, certas expressões, certas gírias, eram encontradas na linguagem da maioria dos alunos e alunas. A diferenciação não se fazia somente em relação ao mundo adulto, mas também em relação ao mundo infantil, isso é ainda mais presente pelo fato de que os alunos e alunas do ginásio dividiam, em horários diferentes, a mesma sala com os alunos e alunas do primário. Dessa maneira,

havia uma grande preocupação em marcar o espaço com a identidade adolescente, para que fossem reconhecidos enquanto tais e distinguidos dos alunos e alunas menores. Durante uma aula de Matemática, foi possível observar a necessidade de diferenciação do mundo infantil, representada na linguagem oral:

*“A pesquisadora perguntou para Rita (12 anos) “- Até que horas vai essa aula?” Ela respondeu prontamente: “- ‘Até nove e cinco”; a pesquisadora continuou: “- Depois é o recreio? ” Antes que Rita pudesse responder, Carlos interrompeu bruscamente a conversa, olhando ‘furiosamente’ nos olhos da pesquisadora e disse; “- Recreio, não... Intervalo!” (6ª C, 11/2003, aula de matemática, Prof. Ivanildo)*

O propósito desta intervenção era mostrar a diferença entre a linguagem utilizada com as crianças, para a qual o termo “recreio” era apropriado e a linguagem utilizada com os mais velhos, cuja palavra apropriada seria “intervalo”. Tal fato mostra a importância atribuída à linguagem na definição de uma identidade cultural através do distanciamento com relação ao mundo infantil.

A pesquisa realizada através do *Projeto de Orientação Sexual*, no ano seguinte a essas observações, contribuiu ainda mais para a análise do processo de formação da identidade adolescente porque permitiu captar o relacionamento entre os meninos e as meninas e a maneira como eles abordavam esse tema, cercado de tabus e preconceitos, mas de grande interesse para eles. Desde o início, o projeto propiciou uma aproximação maior por parte deles, além do grande interesse durante os encontros. Dos 30 alunos e alunas sorteados, apenas vieram 15, devido, principalmente, à falta de autorização dos pais e ao horário do Projeto, que começava às

9:00H da manhã. Mas, alguns dos participantes chegavam sempre meia hora antes do horário e aguardavam comportados.

A observação mostrou que a dinâmica do grupo de Orientação Sexual era bem diferente da sala de aula:

*“Existia um distanciamento muito grande entre meninos e meninas, quase não havia diálogos entre eles, com exceção de alguma piadinha feita em relação a alguém. Também poucos perguntavam durante a explicação embora, desde o começo, a pesquisadora tivesse demonstrado interesse em receber perguntas e tirar dúvidas. Ana Paula (mais velha) era quem participava mais, colocando sua opinião ou suas dúvidas, mas era ridicularizada pelos outros por sua participação. Em um momento do encontro, ela rebateu a chacota questionando, por sua vez: “- Que foi, nunca viu?”, Tiago retrucou: “- Você está interessada, hein?” Ela, mantendo sua posição: “- É lógico, eu quero aprender e você, por que está aqui?”. Fez-se silêncio, seguido do famoso “Vixi...” por parte dos outros adolescentes (expressão utilizada por adultos, jovens e crianças, que pode significar espanto, admiração, percepção de que uma situação está tensa ou problemática).” (Projeto de Orientação Sexual, 04/2004)*

Esse aspecto é fundamental para a compreensão da formação da identidade dos alunos e alunas adolescentes, pois além desta identidade estar baseada no distanciamento de tudo que representa o mundo adulto, assim como de tudo que representa a infância, ela também tem que tornar visível aos outros o seu sexo e a sua sexualidade, afastando-se do que representa o oposto. É possível que o tema abordado tenha tornado esse problema mais evidente, pois também acabava questionando um outro problema que era o da experiência sexual. Esses alunos e alunas estavam muito influenciados por padrões difundidos principalmente pela cultura parental e pelo bairro em que viviam segundo os quais os rapazes

deveriam ter experiências sexuais desde cedo e as garotas não poderiam ter uma vida sexual ativa. Isso pode ser uma das explicações para o número reduzido de meninas que participaram, geralmente a metade do número de meninos, pois a frequência em um grupo de Orientação Sexual poderia ser encarada como sinal de que elas quisessem ou já tivessem uma vida sexual ativa. Ana Paula, que já tinha uma idade um pouco mais avançada em relação à turma, tomou coragem e afirmou seu interesse.

No espaço reservado para as perguntas, todos, exceto um, perguntaram, sobretudo, questões relativas ao prazer na relação sexual. Foi possível entrever que esses adolescentes construíam uma idéia a respeito de sexo bem influenciada pela televisão, séries e filmes; a questão da camisinha para alguns já estava clara, pois assistiam à programação da MTV que fazia um trabalho de conscientização e prevenção da AIDS. A difusão da idéia de conscientização sexual por essa mídia jovem pode ter sido um dos fatores que aproximaram esses adolescentes em relação ao Projeto de Orientação Sexual, num processo de identificação à figura do jovem sexualmente ativo e consciente, veiculada, sobretudo, pela mídia:

*“Na hora de ir embora, no primeiro dia de aula, a aluna Nilzete disse para a pesquisadora que tinha adorado e que iria chamar suas colegas de sala para virem na próxima semana; comentou: “- Elas vão gostar porque a senhora explica as coisas sem ter vergonha.” Ao se despedir, a pesquisadora deu um beijinho no rosto de cada um; os meninos ficaram muito envergonhados com isso, não queriam chegar muito perto dela. (Projeto de Orientação Sexual, 03/2004)*

Essa aluna ressaltou um aspecto muito importante que pode ter sido um dos motivos para o Projeto de Orientação Sexual fugir dos padrões de comportamento da sala de aula: como a pesquisadora não tinha inibição para falar de sexo, criava um vínculo com eles: sentiam-se menos alunos e alunas e a consideravam menos professora.

O interesse pelo tema tornou o comportamento dos adolescentes durante a exposição exemplar. Nas aulas de Orientação Sexual, os alunos e alunas permaneciam sentados, prestavam atenção, respeitando e obedecendo quando a pesquisadora pedia silêncio, além de participarem da aula de maneira respeitosa. Durante a observação em sala de aula, no ano anterior, esses mesmos adolescentes tinham-se mostrado “terríveis”, rejeitando a metodologia e as propostas pedagógicas; não participavam e nem mesmo queriam ficar sentados.

No segundo encontro, a pesquisadora apresentou informações sobre o corpo feminino e sobre as formas de prevenção da gravidez; organizou uma atividade para ensiná-los a usar a camisinha, tendo como molde uma banana. Havia o receio, ao elaborar a atividade, que perderia o controle da sala, mas o que ocorreu foi o contrário:

*“Todos fizeram a atividade de forma organizada e com respeito. Algumas piadas, é claro acabaram surgindo, como: “-Todo mundo vai pegar na banana!”. Todos os outros olharam para a pesquisadora, esperando uma resposta, então esta falou, em tom irônico: “-Banana é ótima para a saúde, tem muita vitamina!” Todos riram e pararam com as piadinhas.” (Projeto de Orientação Sexual, 03/2004)*

Essa aproximação que se estabeleceu entre a pesquisadora e o grupo de alunos e alunas deveu-se, entre outras coisas, ao fato de que o tema fazia parte do universo deles, era algo que desejavam saber e que teria implicações diretas em suas vidas pessoais. Poder discutir ou ouvir sobre o tema demonstrava que já estavam sendo tratados como jovens ou com a perspectiva de sê-los, em breve; a vida sexual ativa, a partir de 11 ou 12 anos, tem-se tornado cada vez mais comum tanto entre meninos como entre meninas. Não precisavam, portanto, para afirmarem-se como adolescentes, recusar nem o que era transmitido, nem quem passava o conhecimento, diferentemente do que ocorria em sala de aula. Outros aspectos também contribuíram para a dinâmica em grupo, como o fato de não haver nenhum tipo de avaliação ou controle de presença, afastando-se, dessa forma, dos moldes da educação formal. Por outro lado, a postura da pesquisadora foi igualmente importante; falava e se posicionava de uma forma considerada “avançada”, sem medo de discutir o tema e de dar detalhes; desta forma, podia ser reconhecida como uma profissional que dominava o assunto e afirmava sua superioridade com relação a ele.

A identidade, como já foi dito anteriormente, em seu processo de construção, incorpora tanto os movimentos de negação como de apropriação de elementos constitutivos do ambiente que cerca o indivíduo, no caso o adolescente. Através da pesquisa de campo, foi possível observar que os adolescentes, dentro da escola, concentravam grande parte de seus esforços em negar e se contrapor à cultura institucional e aos representantes dela, os professores. Mas, em contrapartida, buscavam apropriar-se de uma linguagem, de uma forma de agir e de se vestir muitas vezes

influenciadas por outros adolescentes. Esse conjunto de características, que são tanto materiais, como subjetivas, pode ser interpretado, a partir da concepção de Carles Feixa (1999) como um *estilo*.

### **O estilo como resistência?**

A maneira de ser dos alunos e alunas busca ser específica e singular, até mesmo num ambiente padronizador como a escola. O princípio de exclusão, no qual estrutura sua identidade através da diferenciação de si mesmo em relação ao conjunto da escola, se faz a partir de suas ações, da maneira de se vestir, falar e pensar. Os alunos e alunas observados faziam questão de ser diferentes dos professores, da diretora, dos serventes e dos alunos e alunas menores, mas preocupam-se em ser “iguais” aos que faziam parte de seu grupo, de sua turma. A individualidade adolescente ou juvenil é marcada pelos meios de comunicação; o princípio de inclusão no mundo adolescente é, ao mesmo tempo, um princípio de inclusão no mundo da mídia, sobretudo da televisão. Imitar o que é visto na novela, nos programas de jovens, nos filmes, é algo necessário na constituição de sua identidade. Quando se fala do estilo adolescente, fala-se também do estilo jovem apresentado pela mídia, que, por sua vez, também retrata o estilo adolescente das ruas.

O estilo adolescente é uma manifestação cultural própria localizada geográfica e historicamente. O modo de se vestir, falar, agir e pensar destes alunos e alunas diferia daquele adotado por adolescentes de 10 anos atrás, na época em que foi realizada a pesquisa, podia-se observar diferenças entre o estilo dos alunos e

alunas da escola de periferia em que se realizou a pesquisa e de escolas mais centrais. Mas, ao mesmo tempo em que havia diferentes maneiras de ser adolescente, havia em todos uma preocupação em atender a um determinado padrão que era construído culturalmente a partir da influência da mídia e da convivência com os amigos e amigas. A questão do estilo é fundamental para se entender a identidade adolescente; nesse momento o princípio de inclusão e exclusão são tão fortes que a maneira de se vestir, falar e agir são tratados como o espelho de seu pensamento. Ser diferente do mundo adulto e igual aos da mesma idade são objetivos alcançados através da constituição de um estilo próprio que lhe confere o fortalecimento de sua identidade.

Feixa (1999) utiliza o conceito de *“bricolage”*, de Lévi-Strauss (1971), a fim de explicar o processo de atribuição de um novo significado aos produtos culturais. Esses produtos representam a matéria prima que pode ser adaptada e transformada no processo de construção do estilo e da identidade.

Os adolescentes ou jovens tomam emprestado elementos culturais já determinados a fim de torná-los representantes de sua identidade cultural, utilizando o que está a sua disposição para elaborar um estilo que esteja de acordo com o estilo do grupo do qual fazem parte:

*“As alunas Rita e Sandra (12 anos) da “6ª C” utilizavam pulseiras e anéis de plástico que eram usadas pelas crianças, usavam um penteado com duas trancinhas, ou dois rabinhos de cavalo, os quais eram também usados pelas crianças.” (6ª C, 08/2003)*

Como entender essa construção de estilo quando um dos objetivos das adolescentes é diferenciar-se do mundo infantil? Como explicar o uso de acessórios infantis por essas garotas? Nesse sentido, o conceito de “bricolage” torna-se necessário no entendimento de que esses elementos infantis, utilizados na elaboração do estilo dessas adolescentes, deixavam de ser direcionados exclusivamente para as crianças no momento em que essas garotas de 12 anos os encaravam como auxiliares na composição do visual “*clubber*”, que seria aquele adotado pelos que freqüentam lugares que tocam música eletrônica. O que caracteriza um jovem como *clubber* não é só isso, esse movimento tem uma ideologia própria que diz que ser *clubber* está no coração, de quem quer apenas se divertir e curtir a vida com muita música eletrônica, sem criticar os outros estilos de vida e querendo assim o bem de todos. O DJ inglês Frankie Bones criou em 1992, uma sigla que sintetiza todos os conceitos dessa cultura: PLUR, que são as iniciais em inglês das palavras paz, amor, união e respeito. Na teoria, essa ideologia é muito parecida com a Punk, já que as duas lutam pela liberdade de expressão. Mas o *clubber* usa a paz e a música como forma de protesto e não se envolve com nada que proteste de maneira agressivamente contestadora. (extraído em 05/03/05 do site: [jovempanfm.virgula.com.br/na\\_balada/materia\\_clubber.php](http://jovempanfm.virgula.com.br/na_balada/materia_clubber.php))

A ressignificação desses elementos caracterizava a construção de um estilo, conferindo identidade a um grupo. Essas garotas, ao reformularem a utilização dos acessórios infantis, que já existiam antes mesmo do estilo *clubber* ser estruturado, estavam realizando um processo no qual utilizavam elementos culturais que são veiculados pela mídia, bem como pela convivência com outras

jovens nos locais que tocam esse tipo de música. Quando compunham esse estilo, estavam, ao mesmo tempo, inserindo-se numa determinada identidade de grupo, e excluindo-se da maioria que compunha o grupo da escola, inclusive os outros alunos e alunas. As meninas que adotavam esse visual eram as mais rebeldes da “6ª C”, conversavam o tempo todo, levantam-se sem a permissão dos professores para conversar com outros alunos e alunas, e tinham um certo “status” atribuído pelas outras meninas da mesma sala de aula por terem um relacionamento mais próximo com os alunos mais velhos da sala (Carlos, 16 anos e José, 14 anos).

A questão do estilo era levada muito a sério por Rita e Sandra. Quando conversaram sobre isso, numa aula de Matemática, ficou claro para a pesquisa a necessidade dessas alunas serem reconhecidas como “clubbers”:

“Carlos (16 anos) olhou para a pesquisadora com curiosidade e pergunta “- *A senhora gosta do visual ‘clubber’?*”. A resposta da pesquisadora foi: “- *Acho legal!*”. Rita e Sandra deram um grito de alegria e ficaram olhando-na maravilhadas. Começou, então, uma bateria de perguntas sobre todos os estilos existentes na sala de aula, Sandra perguntou para a pesquisadora, apontando para Carlos, “- *E skatista, você gosta?*”, foi respondido: “- *Também gosto*”. Sandra torceu o nariz desaprovando a aquela resposta, continuou perguntando sem dar tempo para responder “- *E rock?*” “- *E punk?*”. A pesquisadora tentou, então, dar uma resposta “politicamente correta”, “- *Eu acho tudo legal, mas eu gosto mais de rock.*”. Sandra torceu o nariz novamente; a pesquisadora, para tentar estabelecer uma tolerância em relação aos estilos completamente divergentes, disse: “- *Cada um tem seu gosto*”. Sandra e Rita concordaram com a pesquisadora, balançando afirmativamente a cabeça, dizendo; “- *É verdade, a gente tem que respeitar quem curte outras*

coisas”. As duas garotas que até então estavam sentadas numa mesma cadeira de frente para mim, levantaram-se com seus materiais, sem a permissão do professor e ficaram andando pela sala até o sinal bater para a troca de sala.” (6<sup>a</sup> C, 11/2003, aula de Matemática, Prof. Ivanildo)

Apesar dessas garotas serem relativamente novas, ao compará-las com grupos de adolescentes ou jovens de 16 anos ou mais, percebe-se que a questão do estilo é relevante quando querem estabelecer uma diferenciação em relação às outras alunas da mesma sala, bem como em relação aos outros estilos como o skate, o rock e o punk. Mesmo que ainda não tivessem a independência para freqüentarem casas noturnas que tocam a música eletrônica, identificada com o estilo “clubber”, ouviam no rádio essas músicas, discutiam entre si as roupas e os acessórios que mais estariam de acordo com o seu estilo.

Outra categoria, tratada por Carles Feixa (1999), que possibilita o entendimento do estilo, enquanto manifestação cultural e identidade de grupo, é o conceito de “homologia” que é definido pela relação de coerência entre os elementos culturais, o estilo e a identidade de grupo. Fazer parte de um determinado estilo é adotar uma determinada maneira de se vestir, de pensar e de agir; há uma relação tão coesa entre esses elementos que parece que um se alimenta do outro e vice-versa, fortalecendo ainda mais a identidade de um estilo. As alunas Sandra e Rita apesar de ainda não terem independência de saírem à noite, não terem computador em casa, o que ajudaria a compor o estilo “clubber”, intitulavam-se tais e preocupam-se em ouvir um determinado tipo de música, de se vestir de uma determinada maneira e de agir conforme esse estilo. Isso pode ser explicado também a partir da idéia de que talvez

existam diferentes maneiras de ser “clubber”, pois ser desse estilo e pertencer a uma classe social mais elevada supõem um acesso a uma variedade maior de elementos que venham a compor o estilo. Por outro lado, ser “clubber” num bairro periférico, pertencente de uma classe social mais baixa, bem como ainda não ter idade e dinheiro suficiente para freqüentar os lugares direcionados a esse estilo, impõem certos limites que acabam obrigando as adolescentes a se adequarem a eles.

Portanto, à primeira vista, as diferenças visíveis em relação aos estilos dos alunos e alunas, no ambiente escolar, são pequenas, mas, em suas falas, estão sempre presentes, representantes de diferentes identidades. Os que mais se destacam, a partir das entrevistas e da observação, além do estilo clubber já citado, são os estilos *rapper*, *skatista* e *surfista*. É preciso esclarecer alguns dos pontos principais que envolvem cada um desses estilos para melhor compreender o uso que os alunos e alunas fazem deles em seu cotidiano, apesar desse não ser o enfoque central da dissertação.

Os estilos *clubber* e *rapper* têm como um dos elementos geradores a música, já os *skatistas* e *surfistas* têm como elemento central o esporte. Todos eles adquiriram uma grande visibilidade nas mídias, através de programas específicos no rádio e na televisão. Também, há grande divulgação desses estilos em sites da Internet.

Os *Rappers* são aqueles que escutam *Rap* e pertencem ao movimento *Hip Hop*. *Hip Hop* é o nome dado ao movimento cultural que engloba o *rap* (a expressão musical), o *break* (a dança) e o grafite (a expressão artística), e cuja expressividade veio a crescer a partir dos anos 90.

Originário dos E.U.A., logo se espalhou por todo lugar do mundo onde impera impiedosamente a exploração do homem pelo homem, como um grito de liberdade e indignação que atravessou o abismo entre a periferia e os condomínios fechados dos centros urbanos. *"Uma cultura menos música e mais literatura. É mais fácil escrever um RAP num livro do que numa partitura"*. (Extraído de [www.hiphopbrasil.com.br/hiphop/hiphop.asp](http://www.hiphopbrasil.com.br/hiphop/hiphop.asp) , em 05/03/05)

Ligado, inicialmente, às camadas socialmente desfavorecidas, tornou-se logo conhecido e difundido por criticar ferozmente, através do Rap, o quadro crônico de desigualdade, contradição e violência presentes na sociedade atual. Embora essa temática, presente no estilo *rapper*, estar intimamente ligada ao cotidiano de grande parte dos alunos e alunas, é vista com um caráter pejorativo por alguns deles, sobretudo por aqueles alunos e alunas que foram entrevistados. Dessa forma, o rapper aparece como o outro no processo de constituição da identidade:

*"- Cada estilo tem a sua roupa. É como a Jéssica falou... Os rappers usam aquelas calças bem largas, meio rasgada, é muito feio... O cabelo deles é muito feio, meio raspado, bagunçado, cheio de trancinha..."* (entrevista realizada em 12/2004, com Daiane de 15 anos)

O estilo *skatista* está ligado inicialmente ao esporte, mas representa, também como os outros estilos, um gosto musical e um visual específicos. O espaço de convívio do skatista é a rua, principalmente à noite, quando está esvaziada, transformando-se em palco para suas manobras. Na fala de um skatista famoso:

*"Pra mim, skatista é skatista. Não é atleta. É muito mais que isso! Atleta é pouco para se definir um skatista."*

*Um Skatista é um artista, um designer e seu produto são as manobras que executa e cria. Cada uma com sua identidade própria e pessoal como uma caligrafia, única, inimitável. Seu suporte são os inúmeros picos que explora com seu Skate na busca de satisfação e realização pessoal.”* (Cesinha Chaves Revista Tribo Skate, n.º 74, novembro de 2001).

Já o estilo *surfista*, adotado e admirado por alguns dos alunos e alunas entrevistados, remete também ao esporte, que no caso é o surf, mas diferentemente do skatista, o espaço de convívio é a praia. Uma das preocupações entre os surfistas, além da prática do esporte em si, é a defesa da ecologia. O imaginário gira em torno de viagens em busca do “pico” (lugar de ótimas ondas), em busca da onda perfeita. O visual que acompanha o estilo surfista é muito difundido entre adolescentes e jovens, levando-se em consideração as inúmeras lojas com esse tema. Mas as tribos de surfistas, de modo geral, são fechadas, com uma linguagem específica e, muitas das vezes, apresentam rivalidades entre si.

*“- Eu só gosto do estilo de surfista, só gosto de me vestir de surf. Eu só compro roupa de loja de surf. Eu queria ficar o resto da vida vestida de surf, eu não gosto de me vestir de social. Eu gosto de usar tênis, esses tamaquinhos... Eu acho que já namorei um menino que pegava onda, pelo menos ele falava pra mim que pegava... Eu não sei se era mentira...”* (entrevista realizada em 12/2004, com Daiane de 15 anos)

Os conceitos de “bricolage” e “homologia” (FEIXA,1999) possibilitam entender o adolescente como portador de uma identidade cultural que demanda expressão através da construção de um estilo. Neste sentido, os jovens não seriam meros

espectadores e consumidores de um mercado adolescente, mas sujeitos criativos que buscariam organizar de uma nova maneira os elementos culturais disponíveis, adaptando-os e transformando-os para tornarem-se elementos com uma coerência, uma homologia, na construção de um estilo.

O estilo é, portanto, um conjunto de elementos culturais que compõem uma expressão simbólica da identidade adolescente ou juvenil, construído criativamente pelos jovens, com a influência da cultura de massa, do mercado adolescente e da mídia, tornando-se, dessa maneira, produção cultural e expressão da identidade. Para Feixa (1999), os elementos que se destacam na composição do estilo são a linguagem, a música, a estética, as produções culturais e atividades de lazer, organizadas de maneira hierarquizada.

A linguagem é uma das responsáveis por fazer a juventude emergir como novo sujeito social. A necessidade de oposição entre adolescentes e adultos, para a constituição de uma identidade juvenil, impulsionou o desenvolvimento de uma expressão oral singular que passou a reforçar ainda mais o distanciamento e oposição entre jovens e adultos. As gírias, palavrões, ditados populares, e a maneira como são ditas, geralmente advindas de contextos marginais da sociedade como o da droga, da delinqüência e das minorias étnicas, combinam-se ao processo criativo de uma maneira específica de falar, caracterizando os estilos (FEIXA, 1999).

Alguns trechos das observações durante o ano letivo de 2003 estão transcritos a seguir, a fim de ilustrar a questão da linguagem na construção do estilo adolescente.

*“Carlos levanta-se de seu lugar, mesmo com o professor explicando a lição, e vai consolar um outro aluno, que estava chorando de cabeça baixa, porque haviam pego seu caderno e arrancado algumas folhas, sem sua permissão, dizendo ‘Não foi nada, não... É zueira do moleque. Você deixa os outros zuarem com você, mano! Pica o cascudo nesse cara folgado, mano!’” (6<sup>a</sup> C, Matemática, 03/2003)*

*“O dono do ‘laser’ – brinquedo com uma luz vermelha - começa a perguntar para os colegas quem tinha dito para a professora que o estava usando. Os colegas disseram que tinha sido o Paulo (14 anos) ‘Foi o Paulo que dedou você, mano!’. Paulo, que escutava atento a acusação, levantou-se irritado e, agressivamente, disse para o dono do laser (Pedro, 14 anos) ‘Você acha que eu ia alcagüetar você, mano!? Foi a Maria (12 anos) que dedou, mano!’. Há um grande silêncio na sala, a maioria está copiando a lição da lousa e acompanhando a discussão entre os dois garotos. A professora continuou passando a lição na lousa e não tomou conhecimento da discussão dos dois alunos.” (6<sup>a</sup> C, Geografia, 06/2003)*

*“A professora aproxima-se de duas garotas que estão conversando, chamando sua atenção. Elas abaixam a cabeça, dizem que não estão conversando. Depois que a professora dá as costas para as alunas, a garota que estava sentada atrás mostrou o dedo do meio para a garota da frente e disse, dando risada ‘Viu? Se fodeu!’” (6<sup>a</sup> C, Português, 10/2003)*

*“A professora aproxima-se de um aluno, que estava virado para trás conversando com o caderno fechado, dizendo para ele ‘Cadê sua matéria? Abre seu caderno!’. O aluno disse desdenhosamente ‘Calma aí, professora...’, continuou virado para trás e conversando. A professora continuou em pé olhando furiosamente para o aluno. O aluno disse para o colega atrás, ignorando a presença da professora ‘Depois a gente conversa, falou mano?’. O aluno virou, então para a frente e abriu seu caderno. Quando a professora se afastou, o aluno voltou a virar para*

*trás e continuou a conversar com o colega.” (6<sup>a</sup> C, Geografia, 08/2003)*

Nessas situações fica evidente que a linguagem além de fazer parte da estruturação do estilo adolescente, tem um papel fundamental na estruturação das manifestações culturais dos alunos e alunas, o uso de gírias e palavrões desempenha um papel importante. Falam palavrões em quase todos os momentos, mesmo com a presença do professor ou professora; esse costume está tão enraizado em suas falas que se espantam quando alguém os repreende. As gírias usadas geralmente remetem-se ao mundo do crime ou às drogas, descaracterizando-se enquanto linguagem apenas dos detentos, e tornando-se um uso comum e freqüente como “Deixa no gelo...” – quer dizer ‘Deixa para lá’, “O bagulho é doido e o processo é lento!” – quer dizer que na hora do crime não há tempo para pensar pois é tudo muito rápido, mas depois para cumprir a pena demora muito – sendo usada quando desobedecem a alguma norma da escola e são chamados pela diretora para conversar.

Em relação à música, Feixa (1999) coloca que o nascimento das culturas juvenis está estritamente ligado com o nascimento do rock’n roll e, de lá para cá, essas culturas variadas vêm estabelecendo relações de identidade e de criação com determinados estilos musicais. Essa identidade é estabelecida no momento em que um estilo musical está integrado com a própria maneira de ser, agir e pensar de um grupo. Ainda que a relação com o estilo musical não seja tão evidente, como é o caso dos hippies com a psicodelia e o folk, os rokabillies com o rock dos anos 50, os clubbers com a música eletrônica, os adolescentes, de

maneira geral, enxergam no estilo musical uma forma de se auto-identificar, como também, mostrar para os outros como é sua maneira de ser.

Entre os alunos e alunas observados, a questão do estilo musical não é muito clara e definida; há um gosto variado em relação aos estilos musicais, desde o pagode até a música eletrônica, somente entre alguns alunos e alunas mais velhos, ou quem tem contato com irmãos ou amigos mais velhos que possuem a questão da música mais estruturada, é que se encontra um gosto musical mais determinado, desprezando aquele que não corresponde ao seu estilo. Acredita-se que uma das explicações para a flexibilidade do gosto musical seja a idade desses adolescentes, entre 12 e 14 anos, alunos acima de 14 anos são remanejados para o período noturno, fazendo com que a questão do estilo e também a do gosto musical esteja ainda no seu início, estruturando-se mais ao longo da adolescência. Outro fator relevante para explicar essa delimitação imprecisa do gosto musical entre esses adolescentes é a questão econômica, a maioria desses e dessas jovens passa por sérias dificuldades financeiras, muitos têm mães ou pais desempregados que têm nos auxílios da Prefeitura de São Paulo como “Bolsa Trabalho” o único sustento regular, sendo complementado com trabalhos esporádicos. Essa dificuldade financeira dificulta o acesso desses adolescentes à compra de CDs, de revistas sobre os estilos musicais, como também ao lazer, aos lugares em que o estilo musical determina o tipo de clientela.

Apesar das grandes dificuldades econômicas e da pouca idade, a questão do estilo musical permeia as conversas entre os e as adolescentes, o fator chave para esse diálogo sobre música é o

amplo acesso que têm ao rádio, fazendo com que seja um veículo de informação essencial para o conhecimento das novidades do mundo da música. Ouvir o rádio é uma prática de quase todos adolescentes, salvo daqueles que não o fazem por questões religiosas, há uma unanimidade em relação à estação de rádio preferida – que talvez caracterize melhor seu público – como a rádio “Transamérica”, que possui uma diversidade de estilos musicais que vão desde o rock até o pagode, passando pela música eletrônica e pelo rap – estilos preferidos. Estes dados foram coletados através de conversas com os alunos e alunas na hora do intervalo entre as aulas, perguntou-se o que mais gostavam de ouvir, qual rádio era mais bacana, se tinham o costume de sair para ir à lugares com um estilo musical específico.

Outras práticas dos alunos e alunas são elaboradas a fim de construir um determinado estilo, nada é feito ou dito sem a intenção de se diferenciarem daqueles que não fazem parte de sua condição na escola, como os professores, a diretora, serventes, ou alunos e alunas mais novos do primário.

Essa prática de diferenciação, através da construção de um determinado estilo, não existe somente na escola, é uma necessidade de auto-afirmação de sua identidade, como também ser identificado e reconhecido pelos outros, fazendo parte da condição adolescente nos mais variados ambientes por eles freqüentados: na rua, com os amigos, em casa, junto aos seus familiares.

A entrevista com Daiane, uma aluna da 8ª série, de 15 anos, traz elementos significativos para se entender a relação da formação de estilos e de uma cultura juvenil entre os alunos e

alunas. Essa entrevista foi realizada juntamente com a da outra aluna Jéssica, em residência desta, pois as duas são muito amigas.

Entrevista: Daiane, 15 anos, 12/2004

*Marina: - Em que série você está?*

*Daiane: - Eu vou para a 8ª série agora, eu estudei na 7ª série nesse ano na mesma sala da Jéssica. No próximo ano acho que vou estudar de novo com ela. Vai pegar fogo na sala!(risos). A gente senta uma do lado da outra, fica batendo papo o dia inteiro e não presta atenção em nada. Aí a gente sai da escola e fica batendo papo aqui na pedra na frente da casa da Jéssica(risos).*

*Marina: - O que você mais gosta de ver na televisão?*

*Daiane: - Eu gosto de assistir "Como uma onda", "Big Brother", eu gosto daquele pessoal que fica brigando, discutindo, chorando... Eu gosto de ficar vendo o que eles fazem, o jeito que se vestem, eu acho muito legal as roupas que a Pink usa, toda rosa... Eu gosto de ver as roupas nos outros, mas acho que eu não ia ter coragem de usar aquelas roupas que aparecem na televisão.*

*Marina: Você gosta de assistir a "Malhação"?*

*Daiane: - Eu não gosto muito não... Eu já sei tudo o que vai acontecer, todo o dia a mesma coisa, o mesmo namoro. Me dá agonia, é sempre a mesma coisa... O "Big Brother" é mais diferente, um dia é diferente do outro. Eu assisto quase todos os dias o "Big Brother", a não ser os dias que eu fico na rua. Eu fico mais na rua do que assistindo o "Big Brother"!(risos) Eu gosto mais de ficar conversando com os meus colegas, a conversa é muito mais interessante, ainda mais quando fica alguém passando e paquerando a gente! Aí a gente fica passeando na rua, é muito mais legal do que ficar assistindo televisão.*

*Marina: Seus colegas assistem "Big Brother" também? Você acha que eles tentam imitar o jeito de ser ou a maneira de se vestir?*

*Daiane: - Imitar acho que não, mas eles acham interessante. Eu nunca percebi eles imitando nada da televisão. Eu gosto muito de quando o pessoal do "Big Brother" fica de biquini e sunga na piscina, fazendo comida de biquíni, mostra eles no banheiro de short bem curtinho, é bem liberal todo mundo. Eu gostaria de ficar uns tempos*

*numa casa assim, ia ser muito legal com uma turma que nem eu tenho, ficar numa casa dessas. Se eu pudesse escolher as pessoas que fossem junto comigo ia ser muito legal.*

*Marina: - Que tipo de filme você gosta de assistir?*

*Daiane: - Eu gosto de comédia. Não gosto muito de desenho, só vejo alguns. Eu gosto muito da novela “Como uma onda”. Eu gosto do “Domingo Legal”, o programa do Gugu, porque tem aquelas pessoas pobres e ele vai lá na casa delas e ajuda, ele leva um monte de presente.*

*Marina: - Você gosta de ouvir rádio?*

*Daiane: - Gosto de ouvir a Metropolitana e a Transcontinental, porque passa bastante axé music de final de semana na Transcontinental. Eu gosto da Metropolitana de dia da semana porque passa techno e black music. Eu coloco o rádio bem alto e fico dançando em casa, treinando os passinhos pra dançar lá no Cabral [dandeteria].*

*Marina: - Você usa computador?*

*Daiane: - Eu não uso, mas eu gostaria de usar. Eu gostaria de aprender a digitar, de entrar na Internet, no bate-papo, mexer em um monte de coisa. Eu uso de vez em quando o computador das minhas colegas, mas eu não gosto de usar muito o delas, queria ter um só pra mim. Meu irmão tá montando um computador lá em casa.*

*Marina: - O que você faz quando não está na escola?*

*Daiane: - Antes da escola, eu acordo, arrumo a casa... Eu levanto umas 11 horas, tomo café, assisto um pouco de desenho, arrumo a casa escutando um som. Quando dá umas duas horas da tarde, tomo banho, me arrumo, vou para a casa da Jéssica e a gente vai pra escola, assisto aula, bato um papo.(risos) Tem uns meninos bonitinhos na escola, mas não é muito não, eu gosto mais de paquerar os meninos daqui da rua. É mais legal porque a gente fica aqui na pedra e os meninos ficam aqui dando tchauzinho. Na escola tem um monte de fofoca, é muita disputa pra ficar com os bonitinhos, umas meninas querendo roubar o namorado da outra... Eu gosto de paquerar em outros lugares também, quando a gente vai no Shopping, no Cabral, num monte de lugar. A gente vai dar uma volta em outra vila aqui perto, a gente fica andando até cansar. Dia de semana eu fico até umas 9, 10 horas, na rua, aí tenho que entrar pra dentro. Sábado e domingo eu fico até 11:30*

na rua. Minha mãe deixa, mas às vezes ela briga, por causa do meu pai que não gosta.

Marina: - Sua mãe briga com você, Jéssica?

Jéssica: - Briga. Eu fico na rua até umas 10 horas da noite, mas ela fica chamando toda hora “Jéssica! Entra!”.

Marina: - E você, Peter?

Peter: - Ô! Ela não gosta que eu fico na rua.

Marina: - Daiane, a que horas você vai dormir?

Daiane: - Quando eu chego em casa, tomo banho, janto, assisto um pouco de televisão e vou dormir, meia noite, uma hora da manhã...

Marina: - O que você faz de final de semana?

Daiane: - Antes da Jéssica começar a namorar, a gente ia para o Cabral de domingo. Sábado a gente fica por aqui, passeia pelo bairro, toma sorvete na pracinha. A gente não gosta dos meninos que ficam na pracinha, eles são muito chatos, tem muito maconheiro lá. Os nossos paqueras são daqui da rua, todo dia eles vêm aqui, eles são da nossa turma. Eu queria ir nuns lugares mais longe como no “Mistura”, “Brodway”, “Vila Olímpia”, a gente não pode ir ainda porque são lugares para gente de 18 anos. Tem que esperar... A gente ainda tá com 14 e tem que esperar fazer 18...

Marina: - Qual estilo que você mais gosta?

Daiane: - Eu só gosto do estilo de surfista, só gosto de me vestir de surf. Eu só compro roupa de loja de surf. Eu queria ficar o resto da vida vestida de surf, eu não gosto de me vestir de social. Eu gosto de usar tênis, esses tamaquinhos... Eu acho que já namorei um menino que pegava onda, pelo menos ele falava pra mim que pegava... Eu não sei se era mentira...

Marina: - Você consegue perceber a diferença dos estilos na sua sala de aula?

Daiane: - Cada estilo tem a sua roupa. É como a Jéssica falou... Os rappers usam aquelas calças bem largas, meio rasgada, é muito feio... O cabelo deles é muito feio, meio raspado, bagunçado, cheio de trancinha...

Marina: - Você fala alguma gíria?

Daiane: - O que eu falo muito é “mano”... Tudo o que eu falo coloco mano no meio... Eu falo muito “firmeza”, que quer dizer tudo bem, eu falo “truta”, que é pra falar de uma pessoa que você considera como amigo, colega. Eu falo palavrão às vezes... Eu não gosto quando os meninos da

*minha sala falam: “-Vamos lá fumar um Jeros!”, Jeros é maconha, os meninos fumam na escola, lá fora quando eles saem... Eles nunca me convidaram, mas eles falam alto pra todo mundo ouvir, eu não gosto disso... Esses meninos são da minha idade, 14, 15 anos... Eles falam numa boa quando tem aula vaga, na frente do professor eles não falam, ficam se mostrando pra gente, que são do grupo dos malandros, que se mexer com eles, os malandros vão atrás. Eu tenho um pouco de medo, fico sem graça, quando eles fala assim... Aqui no bairro tem muito menino que é meio bandido, eu não gosto de falar com eles, eu me afasto deles, só falo “oi” e “tchau”.*

*Marina: - Você tem piercing?*

*Daiane: - Tenho um piercing no umbigo, igual da Jéssica. Um monte de gente das minhas colegas tem piercing. Eu queria colocar um outro piercing na língua e queria fazer uma tatuagem nas costas... Queria tatuar uma borboleta, fazer também umas estrelinhas.*

*Jéssica: - Eu também queria colocar um piercing na língua, fazer tatuagem.*

*Daiane: - A minha mãe não deixa eu furar a língua, mas quando eu fizer 18 anos eu vou colocar. Quando eu tiver 18 anos, vou colocar mais piercing, tatuagem, fazer tudo o que eu quiser! Eu vou estar trabalhando e vou fazer tudo o que quiser... Umás amigas minhas já tem tatuagem, fizeram escondido da mãe delas... Elas vão juntando o dinheiro que a mãe dá pra comprar alguma coisa e fazem a tatuagem escondidas... Os meninos também usam piercing, eu não vi tatuagem neles... Eles fazem luzes na frente do cabelo e arrepiam para o alto. Eu tinjo o cabelo da cor chocolate, agora vou pintar de preto.*

*Jéssica: - Agora eu vou pintar de vermelho... Vou mudar...”*  
(Entrevista realizada com Daiane, 15 anos, 12/2004)

Esse anseio de chegar aos 18 anos é o desejo de atingir a liberdade para realizar tudo aquilo que para ela representa a cultura juvenil: usar piercing na língua, fazer tatuagens, “virar a noite” na balada. Percebe-se, nessa fala, uma despreocupação com a formação profissional e a carreira futuras, seus sonhos concentram-

se na aquisição de bens e de vivenciar experiências que hoje são proibidas devido à idade. O emprego não aparece como um desejo, uma preocupação fundamental de sua vida, é uma consequência natural e necessária para a realização de seus sonhos: *“Eu vou estar trabalhando e vou fazer tudo o que quiser...”*. Não há um plano concreto e linear para atingir suas metas.

José Machado Pais (2001) trabalha com as categorias *“labirintos de vida”* e *“trajetórias yô-yô”* para compreender a vida desses jovens. As vidas de uma grande parte deles pode ser comparada como andar em um labirinto, já que muitos caminhos por eles percorridos, sobretudo no campo profissional, acabam em becos sem saída. Por sua vez, a metáfora *trajetórias yô-yô* retrata um aspecto importante do cotidiano juvenil: a inconstância (2001:68/69).

*“Como pode a sociologia da juventude dar conta destas novas realidades, senão a partir da crítica do conceito de transição linear, circunscrita a uma sucessão progressiva de etapas identificáveis e previsíveis em direcção directa à fase adulta? (...) Ora, os jovens vivem predominantemente numa espacialidade antropológica que é fractal por natureza, dando guarida ao mítico, ao sonho, ao desejo, à ilusão, ao inesperado, ao indefinido, ao enigmático, à indeterminação.”* (PAIS, 2001: 11)

Daiane, em seu depoimento, aspira à liberdade. Sua identificação com o programa *“Big Brother”* deve-se justamente ao carácter descompromissado que os participantes assumem em seu cotidiano. Retomando suas palavras: *“Eu gosto muito de quando o pessoal do “Big Brother” fica de biquini e sunga na piscina, fazendo comida de biquíni, mostra eles no banheiro de short bem curtinho, é bem liberal todo mundo.”*

Um programa como esse foge da tradicional associação maturidade/trabalho. Os participantes são adultos que, para concorrerem ao prêmio, disponibilizam-se a permanecer em uma casa durante vários dias, abandonando suas ocupações, suas outras responsabilidades. Apesar da competitividade sempre presente, há uma grande valorização do ócio e do lazer.

Jéssica e Daiane, apesar da semelhança em relação a gostos e estilos, apontam, em seus relatos, para duas direções distintas. Jéssica aproxima-se da cultura parental ao abrir mão de certas liberdades, como sair para danceterias, para manter seu namoro. Já, Daiane almeja uma aproximação cada vez maior em relação à cultura juvenil, espelhando-se na “liberdade” do “Big Brother”, esperando ansiosa seus 18 anos.

Mas, apesar da grande influência que a mídia exerce na mentalidade dos alunos e alunas, não se pode considerar essa influência como uma pura sobreposição e aceitação das imagens veiculadas pela televisão em relação à vida deles.

Michel de Certeau (1994) refere-se ao agir das pessoas comuns cotidianamente como “*uma arte, um estilo*”. É uma inversão ou subversão dos mais fracos ao que é imposto, “*metaforizando a ordem dominante num outro registro*”. Para o autor, é preciso uma teoria das práticas cotidianas para apreender-se as “*micro-resistências*”, para visualizar as “*microliberdades*” que passariam despercebidas na análise macrossocial das instituições.

A escola pública, cada vez mais, é apropriada pelos alunos e alunas como um espaço em que se manifestam identidades culturais distintas. A observação do cotidiano mostra aspectos de “micro-resistências” e “microliberdades” às quais De Certeau se refere. Os exemplos são vários, desde a apropriação de espaços,

como a transgressão às regras. É claro que a instituição continua impondo um norma de conduta, um discurso e um padrão a ser seguido, mas essa fronteira é constantemente redimensionada.

Um exemplo é o uso que os adolescentes estão fazendo atualmente do Grêmio Estudantil na escola. Depois de muitas tentativas falhas e devido em grande parte ao esforço de conscientização do professor de História, os alunos e alunas conseguiram se organizar para assumir esse posto que antes só estava presente no Plano de Ensino. Em que consiste as atividades do grêmio estudantil nesta escola? Durante toda a manhã, colocam *o som*: músicas da banda Linkin Park num volume que é ouvido por todas as salas de aula; ocupam-se também com o serviço de achados e perdidos, que, por decisão da direção, é tarefa do grêmio estudantil; desempenham, no entanto, esta função de uma forma bem especial: perambulam com a caixa dos objetos perdidos pelos corredores, interrompendo as aulas, diariamente, em meio a gritarias, chutando a caixa com os pés e perguntando se algum daqueles objetos pertence a algum aluno ou aluna. Manifestam, assim, sua autoridade e seu cargo.

A obra de De Certeau permite entender, por outro lado, a relação entre o espectador e a mídia (1994). O autor analisa as relações que se estabelecem entre a mídia como um produto cultural e os consumidores. E, da mesma forma como ocorre em relação ao poder nas instituições, as pessoas não são totalmente passivas em relação ao que é oferecido. Não se trata apenas de analisar o que a televisão propõe como consumo, mas principalmente o que as pessoas, no caso os alunos e alunas, apreendem e criam a partir destes produtos culturais.

*“[O consumo] (...) tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas ‘piratarias’, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela não se faz notar por produtos próprios, mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos.”* (CERTEAU, 1994: 94)

Para ele, há um distanciamento entre o produto que é imposto e o consumidor, o qual se dá pelo uso que se faz do produto; neste âmbito estão as táticas, os usos e ações que o assimilam, manipulam ou alteram de acordo com outras regras. Portanto, não se pode identificar totalmente o telespectador aos programas que ele assiste.

Retomando a definição de Pais a respeito os enigmas do cotidiano, percebe-se que eles têm um caráter duplo, de revelar e esconder, de mentir e dizer a verdade sobre o real. Esse caráter tornou-se cada vez mais forte ao longo da pesquisa.

A negação que os alunos e alunas apresentam em relação ao modelo disciplinar, uma das hipóteses desta dissertação, concentra-se no espaço que compreende a sala de aula especificamente. Mas, eles não recusam a instituição escolar em si, como mesmo afirmou a Diretora Maria Antônia; ir para a escola é um momento importante em suas rotinas diárias, traduzindo-se em um momento de prazer e divertimento.

Esses alunos e alunas sentem uma incrível atração pelos elementos que compõem a cultura das mídias e a cultura digital sem questionarem-se do perigo que certos aspectos representam em relação à sociedade de controle.

Buscam diferenciar-se dos outros, colegas, professores, pais, afirmando e tomando para si identidades e estilos veiculados pela

mídia (rappers, clubbers, surfistas, etc.) que confundem-se uns com os outros, para um olhar desavisado, nos aspectos mais gerais. Porém, essa proximidade existente, dentro do espaço escolar, das identidades e dos estilos não pode retirar a importância deste processo de diferenciação.

Mais ainda, percebeu-se que esse processo de constituição das identidades tem um caráter duplo. Por um lado, estas identidades constituídas envolvem os indivíduos cada vez mais nos mecanismos da sociedade de controle, levando-os ao consumismo e ao superficialismo. Por outro lado, constituem-se como “microrresistências”, no sentido apresentado por De Certeau, já que são uma “subversão” das identidades e estilos veiculados pelas mídias.

## CONCLUSÃO

### 1.

A presente dissertação buscou entender, a partir do cotidiano vivido na escola, como alunos e alunas adolescentes (12 a 14 anos), do ciclo II do Ensino Fundamental, buscam constituir identidades culturais em estreita conexão com as mídias e as culturas juvenis.

Inspirando-se na metodologia desenvolvida por José Machado Pais, o objeto foi sendo percebido, inicialmente, a partir de uma primeira dimensão representada pela escola porque foi nela que se deu a pesquisa de campo. A escola foi tratada aqui como um “caso” específico, não apenas no que se refere à sua limitação espacial e às suas especificidades institucionais, mas como um dos possíveis caminhos para entender essas manifestações culturais, adquirindo, por isso, importância fundamental.

O cotidiano foi encarado, a partir da concepção de Pais, como uma abordagem metodológica que capta a inteligibilidade do social enquanto realidade e não teoria abstrata. Analisar a fragmentação do social, pela perspectiva do cotidiano, é levar em conta “os desperdícios do social”, muitas vezes desprezados por uma sociologia tradicional.

Buscou-se compreender o que representava ser aluno e aluna, naquele momento, naquela escola; qual a relação entre este *ser aluno e aluna* e as manifestações culturais dos adolescentes; qual o significado que os alunos e alunas atribuíam à escola e como ocupavam este espaço.

A discussão foi desenvolvida tomando-se como eixo a crítica ao poder disciplinar cuja presença se faz sentir, ainda hoje, na escola. Esta crítica partiu do pensamento de Foucault, focalizando as relações entre poder, corpo e indivíduo, bem como os recursos através dos quais o poder se implanta e a dinâmica que se estabelece entre poder e resistência. Percebeu-se como, em reação às estratégias implantadas pelas disciplinas, os sujeitos se colocam como o *outro* do poder seja integrando-se, seja resistindo sem, no entanto, conseguirem romper com esta relação de forma radical.

A pesquisa de campo mostrou uma escola em crise face à rejeição, por parte dos alunos e alunas, de tudo o que é *escolar*. Este ser *escolar* rejeitado pelos alunos e alunas remete, em vários aspectos, às formas de poder disciplinar como o controle rigoroso do indivíduo e de seu corpo no espaço, no tempo, na atividade e na composição de forças coletivas bem como os recursos empregados para assegurá-lo como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Percebeu-se como são estes elementos, ainda presentes na escola, que levam à crítica e à rejeição por parte dos alunos e alunas adolescentes, fomentando resistências contra esta forma de poder e delineando uma identidade negadora deste *ser aluno e aluna*. A instituição escolar busca modificar alguns desses elementos (por exemplo, através da progressão continuada) mas não questiona o modelo no seu todo, o que contribui para agravar a crise.

O modelo disciplinar está em crise, na escola, sem, contudo, desaparecer, apesar das intenções e dos discursos de vários educadores. Percebeu-se que a escola estudada conseguiu romper, em parte, com formas disciplinares de poder em projetos e atividades extra-classe, promovidos pela direção e coordenação,

envolvendo inclusive professores e pais de alunos e alunas. Na sala de aula, no entanto, na qual se passa grande parte da vida escolar dos alunos e alunas, continuava a imperar o modelo disciplinar uma vez que esta escola, como as outras, devia submeter-se a instâncias externas (Secretaria da Educação, MEC) que determinam a composição das salas, seu espaço físico, seu funcionamento, os currículos, a carga horária, o número de alunos por sala, o número de carteiras, os deveres e tarefas dos professores assalariados, os sistemas de avaliação.

Argumenta-se, hoje, a favor da idéia (já sugerida pelo próprio Foucault) segundo a qual o poder disciplinar estaria em crise, tendendo a desaparecer, ao mesmo tempo em que estariam surgindo novas formas de poder, configurando uma sociedade de controle. O poder passaria a circular através das novas redes de comunicação e de informação apoiando-se nas novas tecnologias; estaria ligado às mídias, ao marketing, ao consumo. A idéia foi retomada e trabalhada por Deleuze enfatizando os seguintes aspectos: enquanto o poder disciplinar circulava apenas no interior das instituições, de forma estanque e descontínua, os novos poderes formariam um *continuum*, atravessando e transformando as instituições, caracterizando-se não mais como *moldes* e sim como *modulações*, sempre mutantes por seu caráter versátil e efêmero. Por outro lado, o poder não teria mais como alvo um indivíduo centrado em si mesmo, com uma identidade relativamente estável (o aluno, o operário, o preso) e sim indivíduos *divisíveis* em múltiplas identidades, também eles em constante mutação. O protótipo deste poder seria a *empresa* na medida em que ela conseguiria submeter seus membros a um processo infundável de auto-controle, estimulado pela insegurança e pela competição, no

qual nada seria dado definitivamente, tudo poderia ser revertido, havendo a necessidade de se recomeçar sempre para disputar os espaços, o reconhecimento, o prestígio e o poder.

Com relação aos alunos e alunas estudados, os resultados da pesquisa de campo apontaram para uma situação intermediária, na escola, mostrando como nela convivem traços dessas duas tecnologias de poder, o poder disciplinar que a escola ainda põe em funcionamento e um novo modo de poder representado pelo *controle* que invade o espaço escolar desde fora e se impõe aos próprios alunos e alunas através de sua ligação com a cultura de massas e a cultura das mídias. Os professores, direção e coordenação não são representantes deste novo poder, não estão a ele associados e, por este motivo, não são reconhecidos como autoridades desde este ponto de vista. Interpreta-se, a partir desta perspectiva, os desafios à autoridade que a observação do cotidiano escolar põe à mostra. A resistência se dá contra o poder disciplinar mas não significa uma resistência contra qualquer forma de poder, como aparece claramente no capítulo 2.

## 2.

O cotidiano da escola não poderia ser definido somente pela instituição; é a forma como estes alunos e alunas se relacionam com ele, como se manifestam do ponto de vista da cultura, como o conectam a outros espaços, à mídia, à família, ao bairro. A pesquisa buscou uma nova forma de se relacionar com seu objeto de análise, através do *método dialógico*. Procurou, por um lado, estar atenta aos detalhes e ao que parece, à primeira vista, corriqueiro, banal, por outro, buscou tomar o distanciamento

necessário, apoiando-se nas reflexões teóricas, para extrair as explicações.

Em contraste com a rejeição do modelo disciplinar, configurou-se uma atitude de integração e de valorização por parte dos alunos e alunas para com as mídias e certos traços da cultura de massas os quais aparecem mesclados a traços da cultura parental. Essas influências culturais estimulam, em grande parte, um consumismo (de produtos e de saberes) exacerbado e uma busca constante de aperfeiçoamento, uma necessidade de “estar sempre por dentro”, elementos já apontados por Deleuze como mecanismos dessa sociedade de controle.

Buscou-se perceber como os alunos e alunas se movem em um universo cultural complexo, organizado a partir das relações entre a cultura das mídias, a cultura de massas e novas perspectivas culturais representadas pela *cibercultura* (Lucia Santaella, 2000 e 2005). Entende-se que a distinção realizada pela autora, entre estas três culturas é fundamental para se compreender esta realidade. Inicialmente, Santaella contrapõe cultura das mídias à cultura de massas: a cultura das mídias caracteriza-se por propiciar a escolha e o consumo individualizados e diversificados, em oposição ao modelo de consumo massivo, homogêneo e passivo, típico da cultura de massas. Aprofunda-se no capítulo 2 a idéia de cultura de massas tomando como referência as análises de Morin. Embora sofra o impacto da cultura das mídias, a cultura de massas continua forte e se faz presente no universo cultural dos alunos e alunas através de temas muito valorizados como amor, sexo, casamento, *happy-end*. Por outro lado, a cultura das mídias exerce uma influência importante sobre os mesmos. Segundo Santaella, a principal característica da cultura

das mídias seria arrancar o consumidor de uma postura passiva e colocá-lo em uma postura ativa de busca da informação, do entretenimento e, acrescentando-se, na perspectiva desta dissertação, de busca de identidades, estilos e linguagens. Dessa forma, a cultura das mídias estaria preparando o consumidor para a entrada em um outro processo mais radical que a autora denomina de *cibercultura* ou cultura digital, já em curso no mundo capitalista mais desenvolvido e em processo de expansão no Brasil, na atualidade, processo este reforçado pela TV digital. Como ressalta a autora, os três tipos de cultura convivem e cada um desempenha um papel importante, em *um imenso caldeirão de misturas*.

A pesquisa de campo mostrou que os alunos e alunas não estavam, ainda, conectados efetivamente com as redes da *cibercultura*, como era de se esperar em uma região periférica da cidade, na qual as famílias com menor poder aquisitivo ainda não dispõem de computador nem de TV digital. Apareceram, em contrapartida, traços fortes das culturas das mídias e da cultura de massas, alguns deles reforçando perspectivas partilhadas pela cultura parental. Através de várias entrevistas e observações, apareceu claramente como a novela *Malhação* se tornou um referencial para os alunos e alunas adolescentes, tanto no que diz respeito ao vestuário, como às atitudes, comportamentos, manifestações culturais. Este dado levantou um aspecto importante relativo à conexão das três formas de cultura acima citadas. Embora seja veiculada de forma massiva, ( novela da TV Globo), a *Malhação* apresenta personagens da classe média que já incorporaram a cultura das mídias e estão em vias de incorporar a cibercultura. Desta forma, os alunos e alunas adolescentes da

periferia já sentem-se conectados à cibercultura por antecipação, via cultura de massas, o que os predispõem a nela se integrarem.

A pesquisa de campo mostrou, igualmente, como os alunos e alunas adolescentes, no espaço escolar, são profundamente influenciados por manifestações culturais próprias à família e ao bairro. Trazem-nas para dentro dos muros escolares, mesmo que se oponham a elas, definindo e estruturando relações com os colegas, professores, direção e serventes, a partir de uma série de valores e maneiras de agir típicos de suas famílias e do bairro em que vivem: traços desta cultura foram percebidos nos relacionamentos entre meninos e meninas, no qual predomina o machismo, o autoritarismo e a submissão feminina. Da mesma forma, percebeu-se a influência de grupos marginais atuando nos bairros nas formas autoritárias como os alunos e alunas se relacionam entre si e nos desafios à autoridade dos professores.

Estas análises apoiaram-se nos estudos de Feixa sobre a relação entre a cultura juvenis e a cultura parental mostrando as relações que se estabelecem entre elas.

### 3.

Um terceiro momento da dissertação interrogou-se sobre a natureza das manifestações culturais dos alunos e alunas adolescentes, questionando-se em que medida estes constroem identidades culturais e estilos próprios por meio desta intensa interação com a escola, mídia e bairro/vizinhança.

A partir da percepção do cotidiano na escola, nas relações de saber, poder e resistência, buscou-se desvendar a complexa trama da cultura que envolve os alunos e alunas, suas manifestações

culturais, seus anseios e sua afirmação identitária que ocorrem, não em conexão com a cultura da escola e sim em conexão com a cultura das mídias, particularmente, com a TV, o rádio e a música veiculada pelos CDs. As identidades culturais do mundo adulto com as quais os alunos e alunas entram em contato na escola, representadas por professores, direção e funcionários, não encontram mais eco entre eles. Em contrapartida, em contraste com a rejeição da escola enquanto modelo ou proposta identitária do mundo adulto, percebeu-se claramente uma atitude de integração e de valorização para com certos traços da cultura das mídias e da cultura de massas os quais aparecem mesclados a traços da cultura parental. Dessa forma, o cotidiano dos alunos e alunas adolescentes na escola deixou perceber múltiplas identidades culturais vindas de fora do espaço escolar, que se entrecruzam e competem no seu universo cultural, remetendo a distintas formas de se viver a cultura ou, se preferirmos, a distintas subculturas com as quais eles se conectam por outros caminhos que não os da instituição escolar. Esta foi a razão para se buscar compreender, no terceiro capítulo, a relação entre as identidades culturais, a cultura das mídias e a cultura de massas, percebendo seu impacto sobre as manifestações culturais e os anseios identitários dos alunos e alunas.

Os enigmas são, ao mesmo tempo, obscuros e portadores de luminosidade; obscuros na medida em que apelam para uma realidade desconcertante e caótica; portadores de luminosidade enquanto depositários de um potencial revelador. Encarando-se dessa forma, a decifração desses enigmas é chave para a compreensão do real. Os enigmas que foram investigados pela presente pesquisa referem-se à negação dos alunos e alunas

quanto ao poder disciplinar dentro da sala de aula; à aceitação dos mecanismos da sociedade de controle através da cultura das mídias; à questão de se os alunos e alunas criam identidades próprias ou as reproduzem e, por último, se estas identidades adquirem um caráter de resistência ou de aceitação.

Procurou-se estabelecer um diálogo entre os resultados da pesquisa de campo e o referencial teórico proposto por Carles Feixa, Stuart Hall e De Certeau. Inicialmente, este fenômeno foi discutido a partir das contribuições de Stuart Hall que aponta para um descentramento, deslocamento e fragmentação das identidades modernas, que vem sendo intensificado a partir da globalização. A questão do sujeito e de sua identidade passou a sofrer uma intensa transformação. Os indivíduos não possuem mais uma identidade estável, fixa e única a não ser, em seu imaginário, ao construírem *narrativas do eu* que valorizam a unidade e a estabilidade. No cotidiano, ao contrário, cada indivíduo experimenta esta pluralidade e fragmentação e é capaz de mudar de identidade em um ritmo cada vez mais intenso seguindo os apelos do consumo e das novas redes de comunicação e informação.

Carles Feixa (1999) defende a idéia de que existe, de fato, *culturas juvenis* distintas de outras manifestações culturais da sociedade, embora estas culturas não possam ser entendidas sem uma interação e uma dependência profundas com relação à cultura hegemônica e outras subculturas como, por exemplo, a parental. Carles Feixa entende as culturas juvenis como sendo um conjunto de experiências sociais dos jovens, expressado coletivamente, que auxilia na elaboração de um estilo de vida próprio, cujo objetivo é diferenciar-se do mundo adulto. Essa manifestação cultural é apreendida, no seu conjunto, como uma subcultura, a partir de uma

perspectiva inspirada em Gramsci; representa uma não integração ou uma integração parcial à cultura hegemônica e possui uma certa autonomia em relação às instituições adultas como a escola, a igreja, o exército, o sistema produtivo.

A dissertação procurou mostrar que as *culturas juvenis* podem ser discutidas também com relação a estes alunos e alunas mais jovens, (entre 12 e 14 anos) na medida em que os mesmos se identificam com elas e buscam imitar os mais velhos.

Carles Feixa procura penetrar neste universo cultural que os jovens tentam construir para si próprios, percebendo a especificidade de suas manifestações. A presente dissertação colocou uma questão semelhante com relação ao espaço escolar habitado pelos alunos e alunas adolescentes para perceber em que medida havia uma especificidade nas suas manifestações culturais, nos seus estilos e nas formas como se colocavam frente à escola e aos professores.

Apoiando-se em estudos realizados por Stuart Hall, com relação à noção de hibridismo cultural, procurou-se discutir o tema percebendo que é impossível buscar o elemento “puro” e “originário” de uma determinada identidade cultural. Ela, inevitavelmente, é composta pela combinação e releitura de elementos diversos. Os alunos e alunas, especificamente, estão, como todos, dentro desse processo acelerado de globalização cultural; por esta razão, é fundamental, para entender-se a constituição das identidades, esclarecer justamente os hibridismos e as releituras que eles fazem.

A partir dos estudos realizados por Fradique, que retomam o conceito de *cultura de evasão* de Giroux como tentativa dos jovens de escapar às contradições criadas pela violência e pela

diferenciação de gênero e de raça, percebeu-se mais uma dimensão nas identidades culturais que os alunos e alunas adolescentes buscam constituir. Segundo Giroux, os jovens tomam o bairro como “*um espaço público sem lei*”, investindo na solidariedade, no prazer e na diversão. Esse conceito de cultura de evasão pode ser aplicado à realidade dos alunos e alunas, na medida em que a escola tornou-se, para eles, o ponto de encontro e de estreitamento dos laços afetivos, possibilitando a constituição de identidades culturais. Por isso, a escola exerce uma forte atração para esses alunos e alunas e seu desejo seria que ela se transformasse também em um “*um espaço público sem lei*”, sem lições, sem deveres e, porque não, sem professores nem direção.

A identidade diz quem somos; é construída socialmente e se constitui em um dos determinismos sociais mais fortes porque interfere na própria subjetividade, na medida em que propõe uma certa forma ou modo de viver o próprio *eu*, a própria individualidade. Implica no reconhecimento de si por si mesmo e pelos outros.

A busca de identidades coletivas mostrou-se extremamente forte entre os alunos e alunas; desejam construir identidades coletivas que os identifiquem ao grupo de referência e os distingam de outros grupos da sociedade, inclusive de outros grupos de alunos e alunas adolescentes: *surfistas, clubbers, rappers, skatistas*; por esta razão, investem no que eles consideram manifestações culturais próprias. Se conseguem, de fato, construir estas identidades, é outra questão. O desejo dos alunos e alunas de se fazerem aceitos foi tão grande que, em muitas ocasiões, passaram por cima de sua vontade individual, para adotarem o que era mais valorizado pelo grupo do qual faziam parte.

Percebeu-se, por outro lado, que a pressão de consumo está intimamente ligada à busca de identidade por parte dos alunos e alunas e que a mesma não se dá diretamente pela mídia sobre cada um individualmente mas, possui, ao contrário, como mediação, o grupo de referência. Os alunos e alunas adolescentes sentem-se pressionados pelo grupo de referência em que estão inseridos o qual, por sua vez, identifica-se com um certo estilo e identidade em conexão com a mídia. Mediados pela sociedade de consumo, certos objetos tornam-se símbolos de identidade a qual é definida e afirmada através da sua posse, por exemplo: celular, piercing, roupas “de marca”, tatuagens. Junto com uma diversidade e fragmentação das culturas juvenis vividas pelos alunos e alunas adolescentes, alguns elementos são comuns como é o caso do *piercing*, símbolo da emancipação adolescente, o celular, as tatuagens.

Feixa trata do estilo juvenil como expressão cultural que envolve aspectos materiais e imateriais na definição da identidade de grupo. No que diz respeito aos aspectos materiais, observa-se a maneira de se vestir, incluindo roupas e acessórios, produtos lançados pelos meios de comunicação, como música, novelas, filmes, programas para jovens, revistas especializadas no mundo jovem, entre outros produtos. Em relação aos aspectos imateriais, observa-se a cumplicidade existente entre jovens de um grupo, cumplicidade essa que está ligada intimamente com a constituição da identidade. É através das relações intersubjetivas que os jovens buscam elementos comuns para estruturar seu estilo.

A relação intersubjetiva influencia, mas não anula, a criatividade individual na elaboração do estilo. A convivência com “os iguais” - aqueles que participam de uma mesma identidade

cultural, permite ao adolescente ou jovem elaborar maneiras de estabelecer um estilo próprio e, ao mesmo tempo, uma identidade com o grupo a partir da adequação desse estilo único ao estilo do grupo.

A observação do cotidiano mostra aspectos de “micro-resistências” e “microliberdades” às quais De Certeau se refere. Os exemplos são vários, desde a apropriação de espaços à transgressão às regras. É claro que a instituição continua impondo uma norma de conduta, um discurso e um padrão a ser seguido, mas essa fronteira é constantemente redimensionada.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ANDREOZZI, M. L. (2001). *“Tempo adolescente como oscilação pendular na constituição do sujeito”* IN **Psychê: revista de psicanálise**. São Paulo: Unimarco Editora, ano V, n.8, nov.
- APPLE, M. W. (1995). **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero**. P. Alegre: Artes Médicas.
- ARELARO, L. (2002). “A progressão continuada, dez anos depois”. Entrevista concedida à revista **Em crise**, por Lia Rangel, 30 de jan.
- AUGÉ, M. (1998). **A guerra dos sonhos: Exercícios de etnoficção**. Campinas, SP: Papius.
- BOMTEMPI, S. (1970). **O Bairro de São Miguel Paulista**, São Paulo: PMSP/SMC (Departamento de Cultura).
- CERTEAU, M. D. (1999). **A invenção do cotidiano – As artes de fazer**, Petrópolis: Vozes, 4ª ed.
- COSTA, M.R. D. (1993) **“Os Carecas do Subúrbio – Caminhos de um nomadismo moderno”**. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_ (2000) *Juventude, indisciplinas e novas formas de sociabilidade*. In **Margem**, Rev. Da Fac. De Ciências Sociais da PUC/SP, no. 12, P. 91-107.
- COSTA, P., TORNERO, J. M. P. & TROPEA, F. (1998). **Tribus urbanas – El ânsia de identidad juvenil: entre o culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia**, Buenos Aires: Paidós.
- CLEMENTE, C. C. (1998). **Apreciando o Movimento**, Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Pontifícia Católica.
- COLOMBIER, C. (1989). **A Violência na Escola**. S. Paulo: Summus.
- DELEUZE, G. (1996). **Conversações, 1972-1990**, Rio de Janeiro: Ed. 34.
- EMEF DOM PAULO ROLIM LOUREIRO (NAE 10). (2001). **Projeto Político Pedagógico**, São Paulo.
- EMEF DOM PAULO ROLIM LOUREIRO (NAE 10) (1997). **Identificação da Unidade Escolar**, São Paulo.
- FEIXA, C. (1999). **De Jóvenes, bandas e tribus – Antropologia de la juventud**. 2. Ed. Barcelona: Editora Ariel.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1989,1). *Educação e Teorias da Resistência*. In **Educação e Realidade**, PA, 14(1): 3-16, jan./jun.

- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1989,2). **A Face Oculta da Escola**, P.A.: Artes Médicas.
- FOUCAULT, M. (1996). **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_ (1995). *O Sujeito e o Poder*. In DREYFUS, H. e RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. 1<sup>a</sup> ed. RJ: Forense Universitária, p. 231-249.
- \_\_\_\_\_ (1985). **História da Sexualidade**. Vol. I, *A Vontade de Saber*, RJ: Graal.
- \_\_\_\_\_ (2003). **Estratégia Poder-saber, Coleção Ditos e Escritos**. R. J.: Forense Universitária.
- FREITAS, J. C. D. (2000). **Cultura e Currículo: Uma relação negada na política do Sistema de Progressão Continuada do Estado de São Paulo**. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- HALL, S. (2004). **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. Ed. RJ: DP&a
- LEVI, G. e SCHMITT, J. (org.), (1996). **História dos Jovens, Vol. I e II**, São Paulo: Companhia das Letras.
- MORIN, E. (1981). **Cultura de Massa no século XX: o espírito do tempo I: neurose**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- \_\_\_\_\_ (1977). **Cultura de Massa no século XX: o espírito do tempo II: necrose**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- PAIS, J. M. (2001). **Ganchos, tachos e biscates**, Porto: Âmbar.
- \_\_\_\_\_ (2003). **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**, São Paulo: Cortez.
- ROMANELLI, O d. O. (1978). **História da Educação no Brasil**. 7.ed. Petrópolis: Vozes.
- SANTAELLA, L. (2004). *Interatividade (Subsídios para a TV Digital)* Apresentação em Mesa Redonda no **Seminário “Desafios da TV Digital no Brasil”**, dezembro de 2004, promovido pela ABTU (Associação Brasileira de Televisão Universitária, disponível em: [www.abtu.org.br/seminario\\_tvdigital/lucia\\_santaella.asp](http://www.abtu.org.br/seminario_tvdigital/lucia_santaella.asp), pages 1-5.
- \_\_\_\_\_ (2000) **Cultura das Mídias**. Ed. revista e ampliada. SP: Experimento.
- SPOSATI, Aldaíza (coord.)**, Mapa da Inclusão/Exclusão Social da Cidade de São Paulo, **São Paulo: EDUC, 1996**.