

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**IDENTIDADE JUVENIL E IDENTIDADE DISCENTE:  
PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO TERCEIRO CICLO DA  
ESCOLA PLURAL**

PAULO HENRIQUE DE QUEIROZ NOGUEIRA

BELO HORIZONTE

2006

PAULO HENRIQUE DE QUEIROZ NOGUEIRA

**IDENTIDADE JUVENIL E IDENTIDADE DISCENTE:  
PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO TERCEIRO CICLO DA  
ESCOLA PLURAL**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade Federal de Minas Gerais, como  
requisito parcial à obtenção do título de Doutor em  
Educação.

Orientador: Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves

Belo Horizonte

Faculdade de Educação/UFMG

2006

## BANCA EXAMINADORA CONSTITUÍDA PELOS PROFESSORES

Tese defendida e aprovada em , pela banca examinadora constituída pelos professores

---

Prof. Dr. Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves (orientador)

---

Prof. Dr. Marco Aurélio Máximo Prado

---

Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo

---

Prof. Dra. Maria Alice Nogueira

---

Prof. Dra. Marília Pontes Sposito

A meus pais, por tudo.

A Shirley, pelo que mantemos.

A Exe, pelo que viceja.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi tecido no diálogo, constante e solidário, com muitas vozes. Valor fundamental da existência. Solidariedade vem de solo — sólido — e é o contrário de solidão. A todos que preenchem de forma solidária minha existência, expresso sinceramente meus agradecimentos, em especial:

Aos Trabalhadores em Educação da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, da qual faço parte e que, em suas lutas e lidas, constroem e dão sentido à qualificação de seus profissionais. Em especial aos da Escola Municipal José Alves.

Aos amigos e companheiros do Projeto de Educação de Trabalhadores, pela compreensão e carinho nos tempos de afastamento do trabalho.

Aos alunos e alunas que conheci e entrevistei e que me tornaram melhor professor.

Aos professores e professoras da escola pesquisada por me receberem tão calorosamente e falarem das aventuras e desventuras da docência.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da UFMG. Em especial a Ricardo Miranda, Marli Araújo e Sérgio Lisboa da Biblioteca; e Rosemary Madeira, Adriana Garrido, Francisco de Assis e William Vinícius da secretaria da pós pelo zelo e carinho com que acolheram minhas solicitações.

A CAPES pelo apoio financeiro através de bolsa de pesquisa.

Aos amigos que são tantos e tão solidários. A cada um deixo um abraço sincero pela força e carinho: Adriano Gomes, Álvaro Rodrigues, André Picanço, Charles Cunha, Cláudia Ocelli, Daisy Cunha, Eduardo Mello, João Vicente, José Eustáquio, Juarez Dayrell, Juarez Melgaço, Leda Andrade, Marcelo Ricardo, Márcio Sousa, Marco Rios, Margareth Diniz, Mauro Vale, Mônica Rahme, Nilma Lino, Patrícia Lins, Patrícia Moulin, Paulo Frutuoso, Pedro Callou, Renata Nunes, Ricardo Murta, Ronaldo Machado e Valter Luiz.

Ao Valter Luiz por seus préstimos no computador; a Raquel Beatriz por se dispor a revisar esta tese, a Adriana Salgado por obstinadamente transcrever as fitas, um grande beijo!

A Raquel Ferreira, Lúcia Romanelli, Ângela Ricardo, Livia Casanova, Giselle Cotrim e demais companheiros do Núcleo de Psicanálise e Práticas Institucionais pelo compromisso profissional e o entusiasmo.

Aos professores Marco Aurélio Máximo Prado, Inês Teixeira, Eliane Marta e a Ana Gomes por terem me ajudado a ver o infinitamente pequeno.

Ao mestre Miguel Arroyo por desconcerta-me frente ao óbvio.

A meu professor Expedito que me fez ver a filosofia como um compromisso inquietante com a vida.

Ao Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, meu orientador, que me acompanhou nesse percurso e, pacientemente, se dispôs a formar um estudante de filosofia como pesquisador social, meu reconhecimento e gratidão.

**Z** OAR ■ ZOANÇA ■ ZOADA •  
ZOADO ■ ZOADOR ■ ZOA  
■ ZOEIRA ■ ZOA ■ ZOADO  
■ ZOANÇA ■ ZOEIRA ■ ZOADA ■  
ZOADA ■ ZOAR ■ ZOA ■ ZOANÇA  
■ ZOEIRA ■ ZOA ■ ZOADA ■ ZOA ■  
ZOADO ■ ZOANÇA ■ ZOA ■ ZOAR

## **ZOAR**

### **Acepções■**

verbo

intransitivo

**1** fazer grande ruído; emitir ou produzir som forte e confuso

Ex.: <aquelas crianças não paravam de zoar> <as máquinas zoavam incansáveis>

intransitivo

**2** produzir ruído ao voar (inseto, p.ex., abelha, besouro, mosca etc.); zumbir

intransitivo

**3** produzir ruído semelhante ao dos insetos; zumbir, sibilar

transitivo direto, transitivo indireto e intransitivo

**4** Regionalismo: Brasil. Uso: informal.

fazer troça de; rir de alguém ou fazer-lhe uma brincadeira, por divertimento; caçoar, gozar

Ex.: <zoava a pobre irmã na presença de todos> <não me leves a mal, estava apenas zoando contigo> <você não está falando sério, está zoando, não é?>

intransitivo

**5** Regionalismo: Brasil. Uso: informal.

ocupar-se de maneira prazerosa; ir a algum lugar onde há divertimento; divertir-se

Ex.: em vez de estudar, saiu para zoar.

intransitivo

**6** Regionalismo: Brasil. Uso: informal.

promover confusão, desordem

Ex.: aqueles baderneiros foram à discoteca para zoar.

### **Etimologia**

origem.onomatopéica, talvez alteração de *soar*

Trapézio,  
em meio ao salto,  
o risco da queda.  
Solo,  
entre as horas,  
o risco do tédio.



## Sumário

1	INTRODUÇÃO .....	16
2	SOCIABILIDADE, SOCIALIZAÇÃO E SOCIAÇÃO .....	20
2.1	Introdução.....	20
2.2	Individualidade e sociabilidade em Durkheim.....	26
2.3	Individualidade e sociabilidade em Simmel .....	33
2.4	Individualidade e Sociabilidade em Mead .....	46
2.5	Conclusão .....	53
3	FORMAS DE SOCIAÇÃO EM ESPAÇOS ESCOLARES.....	56
3.1	Introdução.....	56
3.2	Um primeiro contato com os alunos .....	64
3.3	Compreendendo a rede de sociação .....	73
3.3.1	A composição das díades.....	76
3.3.2	Interseção entre as escolhas e os critérios .....	78
3.3.3	A coesão grupal .....	81
3.3.3.1	Interação como encenação .....	86
3.3.3.2	Interação como enquadre .....	99
3.4	Conclusão .....	122
4	LEGITIMIDADE E ZOAÇÃO NA DUALIDADE ENTRE INTERAÇÕES E ESTRUTURAS.....	136
4.1	Introdução.....	136
4.2	Integração e zoação na ação dos alunos .....	146
4.2.1	Integração e legitimidade da ação discente sob a ótica dos professores .....	153
4.3	Subjetivação e identidade juvenil na trama da escolarização .....	172
4.3.1	Primeira dimensão: círculos da juventude e zoação.....	183
4.3.2	Segunda Dimensão: círculos de gênero e zoação .....	202
4.3.2.1	Solidariedade e concorrência na homossociabilidade juvenil.....	205
4.3.2.1.1	Micro-cena I.....	213
4.3.2.1.2	Micro-cena II .....	216

4.3.2.1.3	Micro-cena III .....	219
4.3.2.1.4	Entrecena I .....	221
4.3.2.2	Homoerotismo e homossexualismo: tensão na homosociabilidade varonil .....	233
4.3.2.2.1	Micro-cena IV .....	235
4.3.2.2.2	Entrecena II.....	239
4.3.2.2.3	Um ator em busca de um personagem .....	241
4.3.2.2.4	Entrecena III.....	244
4.3.2.3	Desenlace dramático .....	248
4.3.3	Terceira Dimensão: círculos do consumo, dos estilos de vida e zoação .....	252
4.3.3.1	Indicadores da classe social dos alunos .....	257
4.3.3.2	Classe e consumo: o mundo dos modos e das modas .....	259
4.3.3.3	Classe e raça: a zoação entre o morro e o asfalto.....	278
4.4	Conclusão .....	302
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	308
5.1	Introdução.....	308
5.2	Algumas críticas, apontamentos e uma pitada de ironia .....	323
5.3	Palavras finais .....	329
6	ANEXO I: TABELAS .....	331
7	ANEXO II: QUESTIONÁRIO DO SOCIOGRAMA .....	355
8	ANEXO III: FICHA DE OCORRÊNCIA .....	357
9	BIBLIOGRAFIA.....	358

## Lista de Figuras

Figura 1: Círculo Virtuoso.....	41
Figura 2. Círculo Vicioso .....	43
Figura 3: Quadro comparativo entre formas de interação presentes e ausentes nas turmas pesquisadas ...	98
Figura 4: Pontos de convergência entre as interações e a estrutura sob a ótica docente.....	160
Figura 5: Diagrama comparativo dos tipos de os alunos que são perspectivados pelos professores .....	168
Figura 6: Tipificação dos alunos pelos docentes quanto ao desempenho .....	169
Figura 7 Diagrama do entrelaçamento das três lógicas sob a ótica discente .....	173
Figura 8: Hierarquia de gênero.....	234
Figura 9: Diagrama concêntrico das forças .....	304
Figura 10: Diagrama excêntrico das forças .....	305
Figura 11: Diagrama do entrelaçamento das três lógicas sob a ótica discente e os tipos .....	307
Figura 12: Quadro resumo com as forças, círculos e tipos respectivos .....	308
Figura 13: Confronto das lógicas discentes e docentes .....	313
Figura 14: Processos de interação entre professores e alunos tendo como foco a sala de aula .....	317

## Lista de Tabelas

Tabela I: Distribuição dos alunos por ano de nascimento — Ano 2003.....	331
Tabela II: Distribuição dos alunos por local de moradia — Ano 2003. ....	331
Tabela III: Distribuição dos alunos por gênero — Ano 2003.....	331
Tabela IV: Sociomatriz da turma A com distribuição das escolhas recíprocas dos alunos. — Ano 2003. .....	3312
Tabela V: Sociomatriz da turma B com distribuição das escolhas recíprocas dos alunos. — Ano 2003. .....	3313
Tabela VI: Distribuição dos alunos por turma. — Ano 2003.....	334
Tabela VII: Distribuição das díades e respectivo grau de reciprocidade turma da turma A. — Ano 2003 .....	334
Tabela VIII: Distribuição das díades e respectivo grau de reciprocidade turma da turma B. — Ano 2003 .....	335
Tabela IX: Freqüência de escolhas realizadas pela turma A, sendo três escolhas e três critérios. — Ano 2003.....	336
Tabela X: Freqüência de escolhas realizadas pela turma A, sendo três escolhas e os dois critérios primeiros isoladamente. — Ano 2003.....	336
Tabela XI: Freqüência de escolhas realizadas pela turma B, sendo três escolhas e três critérios. — Ano 2003.....	336
Tabela XII: Freqüência de escolhas realizadas pela turma B, sendo três escolhas e os dois primeiros critérios isoladamente. — Ano 2003.....	337
Tabela XIII: Comparação entre as turmas A e B segundo o número de escolhas possíveis e escolhas efetivamente feitas considerando a distribuição das escolhas por número de critérios eleito. — Ano 2003. .....	337
Tabela XIV: Comparação entre as turmas A e B segundo o número de escolhas possíveis e escolhas efetivamente feitas considerando os três critérios e os dois primeiros isoladamente. — Ano 2003.....	337
Tabela XV: Comparação entre as turmas A e B entre escolhas efetivamente feitas considerando os três critérios e as díades formadas — Ano 2003.....	338
Tabela XVI: Distribuição do número de ocorrências por gênero da turma A. — Ano 2005.....	338
Tabela XVII: Distribuição do número de ocorrências por gênero da turma B. — Ano 2005.....	338
Tabela XVIII: Distribuição da ocupação dos pais dos alunos da turma A. — Ano 2003.....	339
Tabela XIX: Distribuição da ocupação dos pais dos alunos da turma B. — Ano 2003.....	340
Tabela XX: Quadro comparativo das ocupações dos pais nas turmas A e B. — Ano 2003.....	341
Tabela XXI: Distribuição da ocupação dos pais dos alunos da turma A — Ano 2005.....	342
Tabela XXII: Distribuição da ocupação dos pais dos alunos da turma B. — Ano 2005.....	343
Tabela XXIII: Quadro comparativo das ocupações dos pais nas turmas A e B. — Ano 2005.....	343

Tabela XXIV: Quadro comparativo das ocupações dos pais nas turmas A e B entre os dois anos pesquisados— Anos 2003 e 2005.....	344
Tabela XXV: Quadro resumo com a variação das ocupações dos pais nas turmas A e B nos dois anos pesquisados— Anos 2003 e 2005.....	344
Tabela XXVI: Distribuição dos alunos por situação da moradia. — Ano 2003.....	344
Tabela XXVII: Distribuição dos alunos por local de moradia. — Ano 2005.....	345
Tabela XXVIII: Distribuição dos alunos por situação da moradia. — Ano 2005.....	345
Tabela XXIX: Quadro resumo com a variação da situação da moradia dos alunos nas turmas A e B nos dois anos pesquisados— Anos 2003 e 2005.....	345
Tabela XXX: Distribuição da composição familiar dos alunos da turma A por moradia. — Ano 2003..	346
Tabela XXXI: Distribuição da composição familiar dos alunos da turma B por moradia. — Ano 2003.	347
Tabela XXXII: Quadro comparativo da composição familiar dos alunos por moradia das turmas A e B. — Ano 2003.....	347
Tabela XXXIII: Distribuição da composição familiar dos alunos da turma A por moradia. — Ano 2005.....	348
Tabela XXXIV: Distribuição da composição familiar dos alunos da turma B por moradia. — Ano 2005.....	348
Tabela XXXV: Quadro comparativo da composição familiar dos alunos por moradia das turmas A e B. — Ano 2005.....	349
Tabela XXXVI: Quadro resumo com a variação da composição familiar dos alunos das turmas A e B nos dois anos pesquisados — Anos 2003 e 2005.....	349
Tabela XXXVII: Quadro resumo com a variação da composição familiar dos alunos das turmas A e B nos dois anos pesquisados — Anos 2003 e 2005.....	349
Tabela XXXVIII: Quadro resumo com a variação da composição familiar dos alunos das turmas A e B nos dois anos pesquisados enfocando o número de famílias segundo o pertencimento de gênero dos adultos— Anos 2003 e 2005.....	350
Tabela XXXIX: Sociomatriz da turma A com distribuição das escolhas recíprocas dos alunos. — Ano 2005.....	3501
Tabela XL: Sociomatriz da turma A com distribuição das escolhas recíprocas dos alunos. — Ano 2005.....	3502
Tabela XLI: Distribuição das díades e respectivo grau de reciprocidade da turma A. — Ano 2005.....	353
Tabela XLII: Distribuição das díades e respectivo grau de reciprocidade turma da turma B. — Ano 2005.....	354
Tabela XLIII: Quadro comparativo da distribuição das díades por gênero nas turmas A e B entre os dois anos pesquisados— Anos 2003 e 2005.....	354

## RESUMO

A investigação tem como objeto as interações em sala de aula de alunos e alunas do terceiro ciclo do ensino fundamental e de como essas posições recíprocas estabelecidas face-a-face organizam a sala e dão sentido à inserção desses sujeitos no espaço escolar. O intuito, portanto, é compreender as redes que se criam e que expressam os pertencimentos juvenis dos alunos em situações de interação. Essas pertenças, inseridas em regime de cooperação ou competição entre indivíduos, conformam a sua identidade discente em um imbricamento de variáveis favoráveis ou não à manutenção do *Frame* (enquadre) necessário a continuidades das aulas. São essas modulações que provocam a ruptura dos laços de solidariedades entre os alunos e deles para com os professores fazendo aparecer o conflito aberto entre ambos. O dilema, portanto, da forma escolar é manter-se como coativa das subjetividades através das atribuições de papéis ao discente ou abrir-se a outras dinâmicas em que ser jovem é zoar em uma perspectiva de quebra no clima proposto pela docência. Para tanto se pesquisou, em uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, as turmas do último ano do ensino fundamental e que se encontravam, portanto, na iminência de deixar a escola. Eles foram escolhidos por, justamente, se verem frente às perspectivas de futuro abertas pelo término de um período de escolarização em que se torna possível avaliar o já transcorrido. As observações em campo se deram em dois semestres descontínuos nos anos de 2003 e 2005, em que o foco se dirigia para as interações que eram analisadas pelos próprios atores em entrevistas coletivas e individuais. Assim, buscaram-se dados que apontassem para a dinâmica interacional levada a cabo por alunos e alunas na construção de um quadro analítico em que as perspectivas geracionais, de gênero e classe social emergem como vetores explicativos do fenômeno. Como aporte teórico utilizou-se as contribuições de SIMMEL, DUBET e GOFFMAN que foram solicitados para a melhor compreensão dessa rede de sociação urdida em contextos escolares.

Palavras Chaves: Sociação, enquadres relacionais, identidade juvenil e identidade discente, Forma Escolar e processos de subjetivação.

## 1 Introdução

Quem são os alunos do ensino fundamental e como eles se inserem cotidianamente no espaço escolar dando sentido com sua presença à própria escola? Era a pergunta que me fazia ao olhar para os meus alunos como professor de História. Por que eles vêm para a escola todos os dias, sendo raros os casos de infrequência intencionada, se, ao propor uma atividade, poucos aderem ao trabalho por mim demandado? Em sala de aula, as relações de companheirismo se tornavam mais importantes que as funções primordiais atribuídas à escola e, por extensão, a mim. Por que era necessário negociar a pertença daqueles meninos a uma identidade discente quando o que emergia era um jovem disposto a interagir apesar de ser aluno? Perguntava-me enquanto buscava achar um lugar significativo para eles ou pelos menos para mim na escola.

Nada mais premente, portanto, do que me debruçar sobre essa temática e buscar revelar o que engendra esses sentimentos e que atingia a todos os professores em sala de aula e em seu cotidiano fazia surgir conflitos abertos entre eles: indisciplina, xingamento, depredação, brigas, vandalismo, disputas e outras tantas manifestações de agressividade ou desinteresse pelo trabalho escolar. Mas que não ocultava um trabalho do sujeito em fazer valer sua posição subjetiva em uma insubordinação criativa as regras: conversas animadas sobre o que se passava no dia-a-dia, disputas acaloradas sobre o campeonato mineiro e a eterna rivalidade no futebol, namoros e as novas ondas da moda e da mídia; rebeldia juvenil mesclada a um sentimento pueril de gracejar durante uma atividade solene na escola, rir de si mesmo, brincar quando se tem quase dezoito como se tivera oito; correr, falar, andar, andar, andar muito pela escola e fazer dos seus corredores rolés que não podem ser contidos em sala.

Olhava esses percursos e me perguntava pelos percalços da docência: pelos professores doentes, esgotados, um sentimento de derrota no ar. Reuniões pedagógicas

desfocadas da questão principal e, na tentativa de organizar a escola e os professores, aparecia a proposta de que se realizasse uma gincana da disciplina em que cada turma ganharia pontos quanto mais disciplinados os alunos fossem. Um longo debate se sucedia na organização e no detalhamento da gincana, mas uma pergunta ao final, a semelhança da história do guizo a ser posto no gato, põe o rei nu: quem vai motivar os alunos a entrarem na gincana e abrirem mão de suas interações pelas atividades orientadas pelos docentes. Outras propostas surgiam: chamar um pastor para falar aos alunos das necessidades do bom comportamento; passar o filme a *Sociedade dos Poetas Mortos* para os pais. Enfim, o pastor ou John Keating, Robin Williams como professor messiânico, aparecem como aqueles que poderão trazer a tão necessária boa nova aos alunos: é necessário ser um jovem e ao mesmo tempo ser um bom e aplicado aluno.

Sentia-me inquieto e com um sentimento de estar em um mundo desconhecido apesar das ferramentas que adquirira em meu período de docência, em minha formação inicial e continuada e em diversas inserções entre os quais se incluía o mestrado em educação. Essa pesquisa, entretanto, apesar de revelar alguns mecanismos de exclusão, permanecera fora da escola a deixar intocada a “caixa-preta” desse universo que conhecia como professor, mas não como pesquisador.

Desse sentimento que se transformou em curiosidade nasceu a intenção de pesquisar, no doutorado, esses alunos e suas práticas. O projeto, inicialmente, buscava entender quais as causas subjetivas da indisciplina, mas, no decorrer da orientação, percebi que não se tratava de indisciplina, mas de processos sociais em que a subjetividade tinha um peso relevante na inserção desses alunos. E que, portanto, indisciplina era uma leitura possível de ser feita ao se perfilar favorável a organização dos alunos ensejada pela docência. Mas o que alunos achavam de seus atos? Que mecanismos atuavam no interior das interações que provocam posições de aceitação e negação das regras escolares? Há algo que oriente a ação dos alunos, em sua interação na escola, e que se poderia chamar de uma organização? Ou se trata de um processo de anomia social?

A centralidade da pesquisa, portanto, enfeixou esses aspectos nos quais a questão da socialização juvenil tornou relevante o como as relações de reciprocidades, ao estabelecerem processos de sociação, constroem e significam as práticas escolares.

No primeiro capítulo, dedico-me a explicitar diferentes concepções da relação entre indivíduo e sociedade fundante da constituição da modernidade e de suas

instituições como a escola. Dedico-me, portanto, a analisar as contribuições de DURKHEIM, SIMMEL e MEAD no debate que cerca essa relação e de como, a partir de particularidades, constitui-se uma ordem universal expressa como regra a ser aceita pelas singularidades individuais já socializadas.

O uso que faço dessa teorização é para explicitar pontos de vista concorrentes no debate e posicionar-me pelas análises simmelianas que serão utilizadas no decorrer do texto para elaborar, organizar e analisar os dados do campo. Detenho-me a compreender como a sociação, na circunscrição das relações de reciprocidade, engendra maquinismos entre o jovem e o discente que ora os identificam, ora os distanciam numa atribuição de sentidos à pertença ao grupo de referência e a própria escola.

A ida ao campo, retratada a partir do segundo capítulo e realizada durante o segundo semestre de 2003 e o primeiro de 2005, foi orientada, portanto, por um olhar simmeliano ao buscar, nas interações, os tipos que me possibilitassem compreender os ajustamentos de conduta e de pertencimento dos alunos a partir das ações empreendidas por eles no interior da escola.

O contato com a escola, o contato com os alunos, a observação em campo das interações mantidas por eles em sala de aula, fizeram-me perceber a necessidade de se compreender mais de perto as interações e buscar o infinitamente pequeno e não perceptível a olho nu, pois, aparentemente, todos eram amigos de todos, todos eram insubordinados, todos eram “o cão chupando manga” — como diria um professor rindo de uma situação que se passara em sala.

Por isso lancei mão de um sociograma para entender essas relações aparentemente tão homogêneas. Com esse artifício pude perceber os primeiros alunos que demarcavam a diferença e que me fizeram perseguir, ainda com maior convicção, os tipos de que fala SIMMEL.

Somaram-se nesse percurso outros autores que se debruçaram sobre a mesma questão e que são convocados para a análise do material empírico coletado. GOFFMAN é o autor privilegiado no segundo capítulo e seus aportes são trazidos explicitamente no texto para melhor fundamentar a análise do sociograma e explicitar uma compreensão mais dinâmica de sua teorização a partir do confronto de suas idéias em dois distintos períodos de sua produção teórica sobre as interações sociais.

Assim, emergiram da análise do sociograma, em meio à semelhança, três alunos que não foram escolhidos por ninguém da sala. Ao analisar suas entrevistas, percebi como a rede interna de socição é desconhecida pelos professores e de como os alunos a percebem como uma rede de valoração das pertenças de cada um em uma urdidura inclusiva e exclusiva de pertencimentos e identidades consideradas significativas. É essa a análise que inicio no capítulo três e que me faz afirmar um paradoxo na educação que se funda na ambigüidade entre identidade juvenil e identidade discente.

As considerações finais se debruçam sobre os desdobramentos desse paradoxo para a escola em que ser jovem e ser aluno são duas dimensões distintas que se aproximam e se distanciam a compor uma relação oxímara de uma implicação entre pólos simultaneamente complementares e excludentes.

Essas dimensões identitárias, nem sempre cooperativas, orientam a tessitura dos fios nos encontros face a face a dizer dos laços complexos que os unem e os diferenciam. Sendo assim, para facilitar a organização do texto, uso de um estratagema em que cada um dos capítulos consta de uma introdução e uma conclusão específicas. A intenção é deixar claro o percurso por mim seguido, facilitar a compreensão da trama analítica dos dados e fazer com que a voz desses jovens se torne audível em meio ao alarido do grupo de alunos.

Ser um jovem aluno é uma aventura, um salto aqui acompanhado por mim e meu gravador a tentar revelar seus segredos e importuná-los com minhas perguntas que não cessavam de retornar a um ponto ainda confuso ou a uma nova picada dessa seara.

Vê-los como jovem, homens e mulheres, negros e brancos, moradores das Vilas e dos condomínios foi um desafio constante da pesquisa. Não apenas por meus próprios sentimentos sobre o mundo e meus pertencimentos, mas porque os alunos não se apresentavam tão interiços e tão únicos como se espera. Essa tese é composta por esses fragmentos, os meus e os deles. E que se algo deve ser dito antes da leitura do texto é que se aqui uso negro e branco, por exemplo, e não a gama de variações de gênero que caberia para alunos e alunas é apenas por razões estilísticas. Minha intenção não era calar as diferenças, mas compreendê-las.

## 2 Sociabilidade, socialização e sociação

### 2.1 Introdução

Pensar a escola na contemporaneidade é buscar compreendê-la no que DUBET (2002) denomina “declínio das instituições”. Para ele não apenas a escola encontra-se, em suspensão, mas, sim, todas as instituições que se debruçam sobre o cuidado do outro: o hospital, o sistema carcerário e a assistência social. Elas se vêem atravessadas pelo risco de não mais estarem cumprindo os ideais a que se propunham quando de sua fundação na modernidade.<sup>1</sup>

Essa determinação é percebida no contexto escolar como uma crise de suas definições institucionais que a atravessam e a conformam numa ambigüidade ímpar e crescente. A que se destina a escola como instituição e quais as suas funções frente às alterações sofridas por sua conformação sobre a qual novas exigências vêm a se somar à já tradicionais? — é a questão que há de se responder e que necessariamente dialoga com a ambigüidade que a atravessa. A escola serve para transmitir os saberes necessários à especialização profissional? Seu objetivo maior é a socialização das novas gerações e a impressão em seu caráter das regras sociais? A escola é um “*parking*” em que crianças e adolescentes são deixados pelos pais enquanto esses se dedicam ao trabalho? A escola básica tem uma função propeudêutica e seus conhecimentos, como acervo da humanidade, são necessários não apenas à continuidade dos estudos, mas para à humanização dos discentes?

---

<sup>1</sup> As relações entre decadência das instituições e as leituras da modernidade estão intimamente articuladas e tematizadas por diversos autores. A sociedade moderna que possuía um centro no trabalho, na integração indivíduo/instituição, na política, no progresso científico-tecnológico e na industrialização, pouco a pouco vai perdendo essas centralidades fechadas e abrindo-se para novos significados a perpassarem a existência e a criarem novas dinâmicas sociais. Confira TOURAINE (2002), GIDDENS (1991, 2003), DUBET e MARTUCCELLI (1996, 1997, 1998, 1999) DUBET (2000).

Várias outras caracterizações das funções escolares poderiam ser elencados aqui. Algumas não resistiriam a uma análise mais cuidadosa e outras poderiam entrar em conflito entre si. Alguns poderiam, é claro, dizer que elas não se contradizem e que todas são desejáveis. Essa saída, entretanto, mostra-se ineficaz, pois, de fato, elas são inconciliáveis não porque seriam indesejáveis ou não, mas porque, no interior da escola, assiste-se o descompasso entre elas. É o que SAVIANI (1999) denominou de simultânea hipertrofia e desvalorização da escola, mas para ele a situação é paradoxal e não ambígua. Esse seu diagnóstico é fruto de uma análise das condições de trabalho na contemporaneidade e dos impactos das novas tecnologias sobre o mercado de trabalho e a forma escolar. Perseguindo essas bifurcações e entrelaçamentos entre essas duas dimensões, SAVIANI aclara sua posição de que a forma escolar vive uma contradição em sua expansão, oferta e organização fundeada sobre a contradição de classe e as vicissitudes do trabalho como princípio educativo.

Sem querer invalidar as posições analíticas de SAVIANI, nem desconsiderar a relevância do debate (NOGUEIRA, 2000), creio que há uma crise interna a forma escolar e que atravessa a sua própria legitimidade conferida pela expansão e pela organização dos sistemas educacionais. Crise que se evidencia muito mais como ambígua por afirmar e invalidar, simultaneamente, a própria forma escolar não apenas como expressão da contradição Capital e Trabalho, mas como inerente à forma assumida pela escola e que se expressa num sentimento de falência do modelo. Falência, entretanto, que não torna insepulta a escola a permanecer como um morto-vivo. Não é dessa falência que se trata, mas, muito pelo contrário, pelo fato de a escola, mesmo sob o declínio de sua forma, continuar sendo procurada pelas novas gerações como espaço social valorizado de inserção capaz de provocar alterações significativas em suas rotinas. A oposição, portanto, evidencia-se muito mais como uma ambigüidade do que se espera da escola do que uma contradição entre dois pólos excludentes.

É aí que a característica de ambigüidade se articula ao caráter cambiante de sua função. Ambigüidade que pesa sobre essa definição, pois, costumeiramente, constatam-se, na mídia e na experiência cotidiana, alguns indícios de que a função de integrar todos os educandos encontra-se em questão, mas, simultaneamente, intensifica-se a aposta de que é justamente essa sua capacidade de integração a via responsabilizada pela elucidação do seu próprio fracasso.

Ou seja, evidencia-se um enfraquecimento de sua função social, mas que não retira de sua constituição a legitimidade integradora a que a escola se destina. A saída encontrada para a crise da escola é a manutenção de sua forma, mesmo que se venha a tergiversar sobre suas funções ou sua organização, pois permanece a aposta da escola como instituição capaz de integrar uma sociedade que pressente cada vez mais a perda de coesão social e a mudança de valores sobre a escolarização.

Essa dinâmica reitera o mal-estar generalizado entre os que pensam a educação e, com maior ênfase, entre os profissionais da educação básica, principalmente do ensino fundamental juvenil, que vêm a si e ao *métier* docente acometidos por doenças e por afastamentos do trabalho. Mal-estar acentuado também pela evasão de alunos e a insubordinação desses frente aos professores, pela depredação dos equipamentos escolares e pela insuficiência dos recursos pedagógicos.

Não que esses fenômenos estivessem ausentes no interior do próprio sistema, nem que não fosse uma preocupação nas décadas anteriores. O que muda é a magnitude do evento. Contemporaneamente, assiste-se a um declínio não apenas de um setor do sistema, mas que o atinge com grande magnitude justamente em sua centralidade e que faz a escola entrar em declínio. E foi, segundo DUBET, justamente o tratamento aportado a esses fenômenos pelas políticas, especialistas da educação e sociedade que, ao reiterarem a função da escola, incentivaram a sua complexificação e o ulterior descompasso entre as expectativas e a sua satisfação.

O sucesso do sistema provocou a sua decadência, mas não em movimento de declive após a ascendência e sim como uma oscilação crítica de sua validade enquanto capacidade de qualificar novos egressos do sistema escolar em um mercado de trabalho cada vez mais distônico da formação inicial.

Ratifica-se, portanto, a condição paradoxal que é vivida, segundo DUBET e MARTUCCELLI (1996), como expressão da própria complexificação da escola enquanto instituição responsável pela socialização de crianças que, como diria DURKHEIM (1984), deve agir sobre o egocentrismo infantil de forma a rompê-lo e a engendrar uma sociabilidade amparada na divisão social do trabalho e na qualificação profissional ofertada pela escola.

O móvel do declínio da escola é a própria complexidade sistêmica de sua expansão como escola de massa e sua inserção com a totalidade social. Assiste-se a uma

hipertrofia da escola e a uma descrença em seu poder de suprir as satisfações a ela destinadas. Esse fenômeno, segundo DUBET e MARTUCCELLI (1996), tem relações significativas, por um lado, com o sucesso da escola de massa a promover uma inflação de diplomas em associação com as próprias alterações em curso nas últimas décadas no mercado de trabalho e na diminuição da geração de empregos destinados aos egressos da escola; como, por outro lado, somam-se a essa dinâmica fenômenos relacionados ao ingresso de novos atores sociais a não compartilharem os ideais sociais de integração destinados ao processo de escolarização.

A análise de DUBET caminha, nesse sentido, para um debate em que se articulam duas dimensões: o ideal socializador da escola e sua função republicana de criar uma identidade nacional. Essas dimensões, deve-se frisar, não são excludentes, mas, ao contrário, estão intimamente articuladas, principalmente no modelo francês de escola analisado por DUBET. Essa separação, por mim ressaltada, é articulada pelo friso em torno ao ideal de uma socialização focada na constituição da república francesa na modernidade sob a égide da constituição do Estado Nacional francês. Movimento em que a escola se posiciona estrategicamente na constituição da coesão social e na legitimação da coerção estatal em que a Nação se identifica. Se aqui as separo é por dois motivos. O primeiro é que, na obra de DUBET, há uma pregnância dessa dupla articulação estabelecida pela realidade sobre a qual ele se debruça e que, de um ponto de vista analítico, é por ele ressaltada ora por sua compreensão crítica dos modelos educacionais da escola de massa e da crise por que passa a escola; ora, por sua filiação a esse mesmo modelo, na crença de que há, no lugar de uma crise sistêmica, uma disfunção da racionalidade que o orienta e que, portanto, trata-se de salvar a um só golpe a escola e a Nação francesas. Segundo é que a análise do modelo francês de escola, conjugado à experiência francesa de constituição de uma identidade nacional, não dá para ser transposta para a análise da escola no Brasil tanto pelas especificidades do Estado brasileiro; quanto pela expansão da escola e pela universalização da matrícula do ensino fundamental alcançadas apenas recentemente.

Não quero, entretanto, dizer que as análises, conclusões e preocupações que conduzem DUBET se encontram invalidadas na análise das relações possíveis entre a forma escola e a escolarização como política de criação de uma Nação no Brasil sob a égide do Estado Nacional. Apenas não é esse o meu foco de interesse. Aqui me detenho apenas em um pequeno fragmento desse universo de questões ao me dirigir ao

fenômeno expresso da perda de legitimidade da escola e o aparente esgotamento de seu modelo civilizatório para os docentes. Elegi como objeto de pesquisa as interações entre os alunos na escola e de como, no interior dessa malha relacional, constitui-se a rede de reciprocidades nas quais as identidades e pertencas se constituem e dão sentido a própria inserção deles na escola.

O que aflora é a dimensão micro de uma análise do fenômeno escolar em que se redimensiona a importância da escola que vê seus contornos se alterarem em seu cotidiano<sup>2</sup>. Os alunos vão à escola para serem jovens. Jovens vão à escola demandando serem tratados como alunos. Ou seja, identidades juvenis e discentes se relacionam nem sempre a reafirmar uma pertença única à escola, mas a diferenciar-se e, simultaneamente, a ajustar-se uma a outra num movimento intrínseco de reconhecimento e desconhecimento da forma escolar.

A direção aqui seguida, respeitando as contribuições de DUBET, inflete-se na experiência vivida por mim, como professor do ensino fundamental, na qual me perguntava constantemente o que o aluno vinha fazer na escola quando, aparentemente, não estava interessado em ter aula. O que movia aqueles alunos e alunas que enchiam as salas, mas não se apresentavam dispostos para o trabalho acadêmico.

Claro que, em meu percurso de professor, algumas ferramentas me serviam melhor para organizar minhas aulas com o intuito de conquistar os alunos menos interessados. O uso das pedagogias ativas, centros de interesse, projetos de trabalho, grupos de trabalho ou outras contribuições pedagógicas estabelecidas pelos movimentos de renovação educacional contribuía para mudar minha prática ao longo dos anos e fazer valer outros princípios de organização do trabalho que aglutinavam os alunos em torno das rotinas escolares. Algumas vezes, entretanto, essas práticas se demonstraram insuficientes e cada vez com maior frequência se estabeleciam disrupções com o trabalho acadêmico e uma incomunicabilidade entre mim e eles.

Nesses momentos me perguntava quem eram esses alunos e o que traziam para a escola. Perguntava-me que redes eles teciam na escola para que ela fosse tão valorizada e, ao mesmo tempo, tão ignorada no que havia de central em sua organização: as

---

<sup>2</sup> Confira GIDDENS (2003, 163ss) sobre a articulação micro e macro em que integração social e integração sistêmica se articulam na tematização da estruturação proposta por ele.

atividades escolares propostas pelos discentes. Porque o centro não era mais apenas o docente? Que novos centros articulavam essas relações?

Por isso que, para mim, torna-se insuficiente compreender essa dinâmica em seus aspectos exteriores à escola e articulados às alterações da relação do Trabalho e do Capital, como pretende SAVIANI. É insuficiente, também, pensá-la como uma crise da Escola Republicana e, conseqüentemente, do Estado Nacional a afetar diretamente a função da escola, como pretende DUBET. Mesmo ressaltando as contribuições dos dois autores, creio que é necessário analisar as redes internas à escola para compreender como essas redes se organizam dando sentido a própria instituição escolar.

Nesse aspecto, DUBET (1996) ao apontar a quebra da identificação do ator com o sistema<sup>3</sup>, contribui para pensar como compreender essas redes e o papel da sociabilidade entre os atores sociais na conformação coesiva da ação no interior das lógicas sistêmicas.

DUBET chama a atenção sobre a dinamicidade da vida social ao postular que o ator social nunca se encontra totalmente socializado e há uma esfera de sua existência que permanece opaca não apenas para os cientistas sociais, mas para o próprio indivíduo que age socialmente.

Diz:

Contra as imagens demasiado claras que opõem a cultura toda-poderosa à razão autônoma, convém antes sublinhar que existe na experiência social

---

<sup>3</sup> A sociologia de PARSONS é emblemática de uma posição sociológica que identifica ator e sistema. DUBET (1996) chama a atenção de como, em seu percurso teórico, PARSONS busca, ao aproximar-se das teorizações de WEBER, conceber a intencionalidade da ação como central na sua apresentação da relação da personalidade individual para com a sociedade e, portanto, conferir uma certa legitimidade e autonomia à ação do ator frente às determinações sociais. Essa aproximação, no entanto, coaduna-se com uma visão durkheimiana dos processos sociais nos quais os fins perseguidos pelas ações são matizados pelos valores sociais hierarquizados culturalmente pela sociedade e os meios para consecução da ação são disponibilizados como normas e papéis sociais. Em *Hacia una Teoria General de la Acción* (1968) essa *démarche* teórica transparece com uma maior veemência quando PARSONS e seus colaboradores afirmam que “En nuestra conceptualización, un sistema social está constituido por la interacción de una pluralidad de personas, y es analizado dentro del marco de referencia de la teoría de la acción. Está formado, por supuesto, de las relaciones que tienen lugar entre los actores individuales, y sólo de tales relaciones. Las relaciones son, en sí mismas, constelaciones de las acciones de los miembros e la relación, orientados de uno a otro. Para la mayoría de los propósitos analíticos, la unidad más significativa de las estructuras sociales no es la persona, sino el rol. El rol es aquel sector privilegiado de la orientación de un actor que constituye y define su participación en un proceso interactivo. Comprende un grupo de expectativas complementarias acerca de las acciones del actor y de aquellos con quienes interactúa: aquél y éstos poseen tales expectativas”. Los roles se hallan institucionalizados cuando son totalmente congruentes con los patrones culturales vigentes, y se organizan alrededor de expectativas acordes con los patrones moralmente sancionados de la orientación de valor que es compartida por los miembros de la colectividad en que ele rol funciona.” (PARSONS et alli, 1968. 41s)

alguma coisa de inacabado e de opaco, porque não há adequação absoluta da subjetividade do actor e da objectividade do sistema. (DUBET 1996, 96)

Na recusa de identificar ator e sistema ou de posicionar-se unilateralmente, DUBET elabora uma teorização que busca contemplar a experiência do indivíduo como sujeito em meio à dinâmica social na qual a lógica da ação e a lógica do sistema não se identificam a ponto de anularem mutuamente as suas especificidades. Se há duas lógicas é porque essas se apresentam diferenciadas, pois, caso isso não se desse, bastaria reter uma compreensão determinista na qual a vida social torna-se para o indivíduo a sua adequação a ordem vigente ou essa nada mais seria do que o somatório das escolhas individuais.

É necessário, portanto, recompor uma análise em torno às concepções de sociabilidade dos indivíduos. DURKEIM, SIMMEL e MEAD surgem, nesse contexto, como autores que se debruçam sobre esse entrelaçamento entre ator e sistema, mas que o fazem em lógicas distintas de tematização. Os dois primeiros apropriam-se diferenciadamente da temática e divergem na sua compreensão do fenômeno que é nomeado pelo primeiro como socialização e pelo segundo como sociação. Já MEAD, a partir dos estudos e análises do comportamento humano, busca estabelecer uma teorização em confluência com SIMMEL. Os três autores, apesar de contemporâneos, se distanciam e se aproximam na tematização da relação entre individualidade e sociabilidade.

## **2.2 Individualidade e sociabilidade em Durkheim**

DURKHEIM enfrenta essa questão quando, em sua tese de doutoramento *Da Divisão do Trabalho Social*, pergunta:

Como é que, ao mesmo passo que se torna mais autônomo, o indivíduo depende mais intimamente da sociedade? Como pode ser, ao mesmo tempo, mais pessoal e mais solidário? Pois é incontestável que esses dois movimentos, por mais contraditórios que pareçam, seguem-se paralelamente. É este o problema que nos colocamos. (DURKHEIM, 1995, L)

Para GIDDENS (2000, 1998), essa proposição durkheimiana é basilar no interior de sua sociologia e por nem sempre ter sido bem compreendida fez com que muitos reduzirem o seu pensamento a um combate ao individualismo social. GIDDENS busca elucidar a permanência dessa tensão e o porque desse equívoco. Para isso, diferencia a argumentação durkheimiana em duas perspectivas de análise sobre a temática da relação entre indivíduo e sociedade. A primeira perspectiva é aquela que se apresenta em sua compreensão metodológica do fato social no qual se dá ênfase ao caráter positivo desse

em relação ao indivíduo e, portanto, realça sua coercitividade para com o indivíduo; a segunda refere-se à abordagem dos fenômenos inerentes à sociedade de seu tempo na qual o processo de individuação é um fator preponderante na diferenciação social o que legitima, por exemplo, a sua compreensão da divisão social do trabalho ou a sua tipologia sobre o suicídio.

Ou seja, DURKHEIM recusa o individualismo em seu tratamento metodológico e o aceita como um fato preeminente na sociedade industrial. Essa aceitação, entretanto, não dissolve a tensão, mas, ao contrário, a retém como constituidora dos fatos sociais. Apresenta-se subjacente no próprio tratamento dado às análises dos fenômenos empíricos, pois, por um lado, sua crítica ora se endereça aos que desconsideram o valor da individuação, ora tem como alvo os que a hipertrofiaram.

DURKHEIM critica, em primeiro lugar, a formulação de COMTE (1978) para quem a vida em sociedade só é possível através de uma adesão do sentimento à razão positiva na qual o subjetivo — a vida interior e individual —, encontra-se submetida através de um austero consenso moral à ordem social. Essa condição somente se dá, para DURKHEIM, quando os laços de coesão social se encontram determinados pela baixa diferenciação social. Nessas sociedades, a divisão do trabalho ainda se encontra embrionária e a consciência coletiva é ainda a instância supra-individual que permite a essa vir a se expressar.

Sendo assim, a caracterização durkheimiana da solidariedade mecânica, presente nesse âmbito da sociabilidade, indica que as relações sociais ainda são fortemente cingidas por componentes morais nos quais a ênfase se encontra na adequação do indivíduo à ordem social. A consciência individual é expressão da consciência coletiva e o indivíduo se resolve na aceitação imperativa das regras sociais. Esse caráter repressivo da sociedade manifesta-se, para DURKHEIM, em sua conformação jurídica que, ao dar ênfase aos aspectos punitivos, busca limitar a diferenciação social.

A solidariedade mecânica restringe-se, portanto, àquelas sociedades nas quais a divisão social do trabalho convive com uma baixa diferenciação social, pois não há uma distinção significativa entre sistema e ator. Essa diferenciação apenas pode vir a se manifestar no interior da sociedade industrial na qual há mais condições objetivas do indivíduo se expressar e, assim, se distinguir da totalidade social.

Essa diferenciação, entretanto, não faz com que DURKHEIM se apresente como um voluntarista. Sua crítica se endereça, em segundo lugar, àqueles autores que, como SPENCER, dão ênfase ao pólo da individualidade ao postularem que a vida social é fruto da elaboração de um contrato no qual os indivíduos expressam seus interesses sociais.

Em sua discordância com SPENCER e os economistas partidários do utilitarismo, DURKHEIM elabora sua crítica à compreensão de que a vida em sociedade encontra-se baseada nas escolhas dos indivíduos. Enquanto para esses a divisão do trabalho é algo almejado pelos indivíduos que se especializam para aumentar a produção, para DURKHEIM é justamente o oposto que ocorre: a especialização e a divisão social do trabalho são frutos do incremento da produção.

DURKHEIM reconhece, como apresentado antes, que os indivíduos só ganham maior autonomia e se diferenciam da totalidade social no interior da sociedade industrial que, através da multiplicação das atividades fabris e do aparecimento acentuado de profissionais especializadas, permite, por um lado, que o processo de individuação ganhe cada vez mais autonomia no interior da reprodução social. Esse processo exige, por outro lado, que se intensifique um outro tipo de solidariedade que venha a garantir a coesão social, pois, senão, estaria-se à mercê da individualidade dos utilitaristas ou da luta fratricida, visto que a causa da solidariedade mecânica se revela menos eficaz nas complexas sociedades modernas.

A saída para esse dilema é formulada por DURKHEIM na distinção que faz entre solidariedade mecânica e solidariedade orgânica, pois nessa última se preservam as condições sociais nas quais cada indivíduo possui, “em muitas circunstâncias, a liberdade de crer, de querer e agir conforme suas preferências. Nas sociedades de solidariedade mecânica, ao contrário, a maior parte da existência é orientada pelos imperativos e proibições sociais” (ARON, 1982, 300)

Ou seja, a solidariedade orgânica é a saída durkheimiana para escapar dos determinismos da individualidade ou da objetividade social e se funda na própria dinâmica da sociedade industrial que provoca maior diferenciação entre os indivíduos e, concomitantemente, maior coesão social advinda da interdependência característica dessa mesma diferenciação. A solidariedade orgânica exige, pois, diferentemente da solidariedade mecânica, algum grau de expressão das particularidades dos indivíduos que, ao contratarem relações entre si, expressam “suas preferências”, entretanto, essas

relações interindividuais pressupõem uma sociedade movida por relações solidárias na qual a competição não é destrutiva, mas inerente à funcionalidade do sistema.

Essa dinâmica social se expressa na legislação que não mais se baseia em um direito repressivo ou restritivo, mas, sim, em um direito “restitutivo, ou cooperativo, cuja essência não é a punição das violações das regras sociais, mas repor as coisas em ordem quando uma falta foi cometida, ou organizar a cooperação entre os indivíduos”. (ARON, 1982, 302)

O direito nas sociedades pré-modernas, por se encontrarem fundeadas na solidariedade mecânica, baseia-se na restrição da liberdade individual e, portanto, na submissão dessa à ordem social via uma aceitação da moralidade vigente. O direito nas sociedades modernas, ao contrário, baseia-se na manutenção e na expressão das diferenças individuais e, portanto, ao regular a relação entre os interesses particulares, deve reconhecer os contratos firmados entre esses e respeitar os interesses em jogo. Ou seja, o direito não deve, nesse último caso, deter-se, majoritariamente, em sua função repressora, mas, ao contrário, sua função maior será a de promover a cooperação entre as partes envolvidas para que elas cheguem a um bom termo.

Aqui, entretanto, enfrenta-se uma questão conhecida como o “problema de Hobbes” (HOBBS, 1997). Este ao propor o Leviatã como instância instauradora da ordem societária cria um problema lógico: se a sociedade apenas se institui enquanto tal por um poder externo a ela, como isso ocorre se a força do soberano ainda não existe quando esse contrato inicial foi firmado. O que em termos durkheimianos seria enfrentar a pergunta de como se dá a passagem da solidariedade mecânica para a solidariedade orgânica se os indivíduos que estão inseridos num primeiro momento societário encontram-se assujeitados às regras. Como pensar na possibilidade de o indivíduo poder transitar de um momento para outro (solidariedade mecânica/orgânica) se a perspectiva utilitarista da confecção do contrato foi rejeitada por DURKHEIM?

A saída para o dilema é retomar sua concepção metodológica de que o fato social é coercitivo em relação aos indivíduos. Deve-se buscar na vida social as explicações para os comportamentos dos indivíduos e observar que, quando da passagem das sociedades pré-modernas para as sociedades modernas, efetiva-se um adensamento populacional, material e moral no interior da sociabilidade que será responsável pelo aparecimento da solidariedade orgânica. Sendo assim, o próprio aumento populacional acrescido ao aumento da riqueza material fez com que se

intensificasse o processo de diferenciação entre os indivíduos e se tornasse necessário uma maior densidade moral a regular a troca entre os interesses individuais. Por isso o direito, nesse âmbito social, incide majoritariamente nas disputas entre os indivíduos com o intuito de manter a solidariedade que deve presidir a contratação entre os agentes sociais.

Pode-se dizer que ainda há um empecilho para que o dilema hobbesiano, que se pôs DURKHEIM, seja resolvido: como os indivíduos se tornam sujeitos morais movidos pela solidariedade orgânica se anteriormente isso não se dava a não ser pela coerção social? É o indivíduo um receptáculo passivo das condições sociais? GIDDENS (2000b,117s) diz que é, nesse momento, que DURKHEIM se apóia em "convicções básicas e consensuais relativas à dignidade e ao valor do indivíduo humano, tais como foram formuladas pelos *philosophes* do século XVIII, e que estão na base da revolução francesa," para indicar que já há no seio social uma crença generalizada acerca da dignidade do indivíduo. E que, portanto, a divisão social do trabalho atém-se, via solidariedade orgânica, a essa determinação social que pressupõe um sujeito moral, mesmo que inexistente durante o período sob o qual a solidariedade mecânica se fazia vigente.

A solidariedade orgânica desperta o que se encontra em gemem na vida social: a propensão à moralidade que só emerge quando as condições objetivas da sociedade moderna suscitam essa predisposição e põem em ato o que se encontrava em potência — diminuição da escassez material e aumento da especialização profissional.

Essa posição de DURKHEIM quer rejeitar, concomitantemente, o espontaneísmo da vida social e da moralidade individual. Os partidários do primeiro, como os utilitaristas, defendem uma perspectiva voluntarista e tornam a vida social uma decorrência das ações individuais. Os partidários do segundo, por sua vez, fazem da vida social uma exigência imperativa da ordem social, anulando as escolhas individuais.

DURKHEIM busca ultrapassar essas posições, por isso as rejeita, mas, simultaneamente, conserva, em sua produção analítica dos fenômenos sociais, afirmações próximas a essas mesmas posições que ele busca ultrapassar. É por isso que a resposta ao problema que se coloca na introdução *Da divisão do Trabalho Social*, e que foi aqui transcrito no início dessa seção, permanece como uma síntese de duas posições aparentemente excludentes, "Pois é incontestado que esses dois movimentos, por

mais contraditório que pareçam, seguem-se paralelamente. É este o problema que nos colocamos (DURKHEIM, 1995, L)”.

Essa síntese faz parte das fragilidades do texto de DURKHEIM e que, segundo GIDDENS, expressa-se numa defesa intransigente tanto da liberdade individual, quanto da ação coercitiva da sociedade sobre esse mesmo indivíduo. Na tematização da anomia, por exemplo, percebe-se que há pelo menos duas variáveis. Uma é vista como “ausência de normas” e, portanto, o indivíduo deve orientar sua conduta pelas normas sociais e sua ação deve ser intrinsecamente favorável à manutenção do *status quo* ou o seu comportamento poderá vir a ser considerado desviante em decorrência de uma socialização imperfeita. A outra pode vir a ser entendida como “tensão normativa” e, portanto, os indivíduos, ao agirem socialmente, vivenciarão essa tensão já que as decisões tomadas poderão atuar na manutenção ou na alteração das normas sócias.

A segunda variável, entretanto, permanece residual na tematização durkheimiana e que a primeira se manifesta com maior vigor. E DURKHEIM termina por tratar a socialização do indivíduo como aceitação das normas sociais. Os seus textos nos quais esse tratamento aparece com maior evidência são os relacionados com a função social da educação. Em *Educação e Sociologia*, por exemplo, afirma: <sup>4</sup>

Resulta da definição precedente, que a educação consiste numa socialização metódica da nova geração. Poder-se-á dizer que, em cada um de nós, existem dois seres que, para serem inseparáveis que não por abstração, não deixem de ser distintos. Um, é constituído por todos os estados mentais que apenas se referem a nós próprios e aos acontecimentos relacionados com a nossa vida pessoal: é aquilo a que poderíamos chamar o ser individual. O outro, é um sistema em nós, não a nossa personalidade, mas sim o grupo, ou diferentes grupos de que fazemos parte; é o caso das crenças religiosas, credos e práticas morais, tradições nacionais ou profissionais, opiniões colectivas de qualquer espécie. O seu conjunto constitui o ser social. A constituição desse ser em cada um de nós, eis a finalidade da educação. (DURKHEIM, 1984, 17)

Ou ainda:

Resumindo, muito longe da educação ter por objectivo único ou principal o indivíduo e os seus interesses, a educação é, antes de mais, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições da sua própria existência. A sociedade só pode viver, se entre os seus membros existir uma suficiente homogeneidade? Pois a educação perpetua e reforça tal homogeneidade, fixando antecipadamente na alma da criança as similitudes essenciais que a vida colectiva pressupõe. (DURKHEIM, 1984, 69)

Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação tem como objetivo permitir que o indivíduo se socialize e, assim, ao aderir às “opiniões colectivas de qualquer espécie”, a

---

<sup>4</sup> Confirma GIDDENS (1998).

sociedade o homogeneiza ao promover a identificação deste com a consciência coletiva. Isso ocasiona, na teorização durkheimiana, uma resolução favorável a uma crescente identificação do ator com o sistema. Sua busca, portanto, de uma síntese possível entre esses dois pólos se efetiva através de uma progressiva dissolução da tensão existente e uma crescente identificação entre processos de individuação e socialização. As lógicas da ação e do sistema, que para DUBET não se identificam por completo, terminam, mesmo ressalvada a importância do indivíduo no interior da solidariedade orgânica, tendencialmente se sobrepondo na homogeneidade requerida pela vida social.

São, portanto, nos escritos durkheimiana da educação, já distante da gênese de uma moralidade articulada a solidariedade orgânica *Da Divisão Social do Trabalho*, que a identificação entre indivíduo e sistema se concretiza mais visivelmente. Na análise da educação como fenômeno social, DURKHEIM trata não mais de estabelecer os laços que conformam o indivíduo no interior da divisão do trabalho e sua complexificação social a conter, em suas franjas, processos de negociação de sua inserção demarcados por uma expressão da individualidade, mas, sim, considera relevante a adequação do indivíduo ainda infante ou imberbe nas lógicas sociais mais amplas em que se sublinha o estabelecimento do ser social via interiorização de suas regras.

Isso se dá porque DURKHEIM, em sua recusa do utilitarismo, postula a existência de um Estado forte capaz de deter as tendências sociais desagregadoras existentes no indivíduo e a educação serviria como ação estatal para a estabilização do ser social e o afastamento da anomia. A tensão entre racionalismo e subjetividade acabaria, portanto, por pender para a racionalidade do sistema contra a emersão do que há de subjetivo no indivíduo.<sup>5</sup>

Seguindo essa *démarche*, as alterações por que passa a escola e o declínio de sua importância como estratégia de aglutinação de indivíduos a conformarem-se como ser social seria postulada como uma crise do sistema não mais coercitivo o suficiente para manter a homogeneidade necessária. A perda de coesão e a emersão da subjetividade seriam compreendidas como uma disfunção anômica a ser corrigida.

É necessário, então, abrir mão de uma compreensão funcionalista de organização dos sistemas sociais nos quais os indivíduos assumem posições morfológicas relevantes

---

<sup>5</sup> Confira TOURAINE (2002).

na manutenção dos sistemas, fazendo com que suas subjetividades se vêm eclipsadas pela ordem e pela normatividade social. Deve-se retomar uma concepção do conflito não mais regulado homeostaticamente e, sim, pensar num conflito inerente à tensão entre sistema e ator social no qual a dimensão conflitiva cada vez mais se alargue tendo em vista a própria complexidade constituinte da sociabilidade. E que conforme se intensifique a complexificação social e se efetive, em maior grau, a variabilidade de suas interações, mais também se dá a diferenciação social dos indivíduos e seu distanciamento dos papéis sociais a eles atribuídos pelos sistemas sociais.

Essa seria uma concepção na qual o ator social não é compreendido como uma continuidade dos sistemas, mas o seu “outro lado” constituinte e diferenciado. O ator é o sistema não enquanto uma identificação de um para com o outro, mas como uma relação que se diferencia na tensão suscitada pelo interjogo entre cada um desses pólos. Anverso e reverso se implicam mutuamente e são vividos simultaneamente como momentos distintos de integração e diferenciação do indivíduo. A marcar de sua socialização não mais é compreendida a partir de um ponto de vista durkheimiano, no qual a socialização se encontra disposta pela normatividade social e a subjetividade, enquanto consciência individual, efetiva-se como um desdobramento das representações coletivas.

### **2.3 Individualidade e sociabilidade em Simmel**

Há, entre o ator e o sistema, uma relativa opacidade e, portanto, há zonas de ocultamento de uma dimensão para com a outra. SIMMEL<sup>6</sup> (1986e, 1986f, 1988), de quem DUBET (1996) retoma a tematização da diferenciação entre ator e sistema, aponta que a sociedade é composta por indivíduos e que eles, por viverem socialmente, encontram-se, simultaneamente, socializados e não-socializados. Isso é possível pelo caráter da modernidade e pela tensão aqui já apontada entre racionalidade e subjetividade, ou objetividade e subjetividade.

A tensão, para SIMMEL, revela-se empiricamente ao observar o cotidiano dos indivíduos que vivem imersos em relações sociais e, portanto, essas relações são já pré-existentes ao indivíduo e possuem para com eles uma anterioridade impositiva de

---

<sup>6</sup> Acerca do debate sobre a importância da obra de SIMMEL, sua biografia e a sua trajetória intelectual consultar os comentaristas: FREUND (1981), FRYSBY (2002), LEVINE (1984), MORAES FILHO (1983), VANDENBERGHE (2001, 2005), WAIZBORT (2000).

valores. Ao mesmo tempo, esses mesmos indivíduos é que dão sustentação a essas relações pois, ao manterem entre si ações de reciprocidade, conformam a vida em sociedade e a dão concretude existencial. Sendo assim, há, no interior dos processos de constituição da vida social, um duplo movimento de identificação com os comportamentos socialmente valorados e de uma recusa desses mesmos valores sociais.

SIMMEL apresenta uma série de exemplos para compreender esse caráter indissociável e aparentemente contraditório da sociabilidade humana. Por um lado, como exemplo de um desses pólos, pode-se citar o sacerdote para quem o exercício de “sua função eclesial cobre e esgota por completo sua realidade individual” (SIMMEL, 1986c, 47). E, por outro lado, as “relações de amor e de amizade” nas quais o “elemento ‘não-social’ encobre por completo a personalidade, com sua cor especial, com sua irracionalidade e sua vida interior” (SIMMEL, 1986c, 48). Importante destacar que esses exemplos são dados para melhor compreender a vivacidade desses dois sentidos na vida social e que, empiricamente, não é possível haver uma dissociação por completo desses dois elementos. Por isso, SIMMEL circunscreve seus exemplos em torno do caráter funcional do exercício sacerdotal ou o despertar da vida anímica no interior das relações amorosas e de amizade. E, também, aponta serem esses exemplos extremos de um gradiente no qual convivem, em diferentes intensidades, elementos distintos ora a dar ênfase a um desses aspectos, ora a dar ênfase a um aspecto oposto. Esses exemplos servem apenas para melhor caracterizar as determinações sociais e não sociais presentes nas interações que os indivíduos mantêm entre si. Portanto, esse duplo caráter se encontra presente em qualquer relação e é apenas analiticamente que se pode entendê-la como dois pólos distintos. O que aqui importa enfatizar é que, para SIMMEL, a observação empírica pode fornecer uma percepção clara de que irremediavelmente os seres sociais estão em constante interação e, para ele, parte dessa atividade social escapa ao objetivismo presente numa visão funcionalista das interações.

O indivíduo é, por um lado, produto da sociedade por ter que viver segundo expectativas sociais já anteriormente elaboradas pelas gerações passadas e que se materializam em regras sociais e na tradição a dizer, objetivamente, como se deve proceder socialmente. Por outro lado, o indivíduo é membro da sociedade e, portanto, é mais do que uma “vasilha” na qual se misturam aqueles elementos previamente existentes e que conformariam sua individualidade. As tradições, as crenças, as regras sociais e os traços culturais herdados, assim com outros elementos sociais já

crystalizados, são vividos no interior das interações e como tais sofrem um intenso processo de diferenciação social por se verem postos em dúvida pelos indivíduos que com eles se relacionam e os significam.

Essa tematização ajuda a pensar no dilema da relação entre o indivíduo e a sociedade tentando definir o que viria primeiro e o que provocaria o aparecimento e constituição do segundo. O debate se apresenta muitas vezes definido com o uso de metáfora. Uma das mais utilizadas é a do ovo e da galinha. Essa alegoria, entretanto, mostra-se estéril, pois a solução já encontrada pelas ciências biológicas é de que a galinha é anterior ao ovo, visto que o ovo é um ente de menor complexidade organizacional e que para ser gerado necessita de um outro ente já geneticamente desenvolvido e que possa vir a transmitir-lhe as características necessárias que o identifiquem como um ovo. Isso transposto para a vida social poderia fazer pensar que a sociedade é anterior ao indivíduo por ser mais complexa.<sup>7</sup>

Para SIMMEL é justamente o oposto que de fato se dá: o indivíduo é que é mais complexo, pois é nele que se encontra a capacidade de produzir cultura por estabelecer uma unidade que sirva de esquadro para as interações mantidas por cada um em meio às interações sociais mantidas com outros indivíduos.

Fora dos homens e de sua individualidade, há produtos de natureza material apartados da natureza espiritual. Esta natureza humana se ancora na individualidade para se expressar, pois nada mais é do que uma demonstração da vida psíquica e da

---

<sup>7</sup> ELIAS (1994) em *A Sociedade dos Indivíduos* apresenta uma outra metáfora da relação do indivíduo com a sociedade. A relação entre esses dois âmbitos se assemelharia à existente entre a casa e os tijolos utilizados em sua construção. A interdependência aqui é evidente, pois não há uma casa sem tijolos e a casa não é simplesmente o somatório de tijolos. Há na vida social algo mais do que a soma de indivíduos que a formam e, concomitantemente, que fazem com que cada um deles seja um ser social. Esses só existem individualmente como ser social por se encontrarem em relação com a totalidade social que forma a sociedade. Aqui, entretanto, a metáfora se mostra também insuficiente para se compreender essa relação, pois há tijolos sem casa. Nesse sentido, só é possível manter essa metáfora se ela for compreendida no interior da tradição sociológica na qual, como lembra MARX e para permanecer com a alegoria do tijolo, o que determina para que serve um tijolo é o seu valor de uso. Ou seja, a metáfora é, por um lado, apenas uma aproximação e por se tratar de uma alegoria entre o mundo biológico ou físico e o mundo social sempre vai ser insuficiente para compreender a interdependência e a incapacidade que se tem de precisar o que se passa no interior da relação entre o indivíduo e sociedade. Mas, por outro lado, as metáforas do ovo e do tijolo são esclarecedoras, pois permitem, ao se tomar os devidos cuidados, compreender que se está lidando com uma realidade social na qual os laços impostos entre indivíduo e sociedade são indissociáveis. A metáfora serve para localizar o problema. Nesse sentido, a obra de SIMMEL está pontilhada de exemplos e analogias para melhor pensar essas relações e o caráter construtivista da sociedade. Esses exemplos empíricos e as metáforas possuem, portanto, a intenção de tornar clara as posições teóricas defendidas por ele e não substitui o teor de suas formulações e a abrangência de suas análises.

capacidade desse em conferir vida as coisas materiais exteriores a sua individualidade. Ao se tomar o mundo das coisas, portanto, pode-se dizer que essas só existem por terem sido produzidas socialmente a partir da interação dos indivíduos que deram vida a elas quando as criaram e as vivificam quando as utilizam. Vale lembrar que a ênfase recai não no indivíduo isolado, mas no indivíduo em relação, ou melhor, em inter-relação, pois a pedra de toque é a capacidade de cada um vir a se relacionar entre si na constituição de relações recíprocas definidoras das relações sociais.

SIMMEL parte dessa constatação empírica de que a “sociedade existe onde quer que vários indivíduos entram (sic) em interação”. (SIMMEL, 1986e, 59) Reciprocidade mobilizada pelos indivíduos que agem tendo em vista a convivência que usufruem uns com os outros e na qual se inscrevem as intencionalidades de suas ações independentemente de quais objetivos persigam. Não importa portanto, que eles ajam tendo em vista a manutenção ou extinção dos laços que os prendem entre si. O que importa para que essas relações sejam consideradas como sociais é a unidade que elas venham a formar e que SIMMEL vai denominar de sociação (*Vergesellschaftung*)<sup>8</sup>.

Aquela unidade ou sociação (*Vergesellschaftung*) pode ter diversos graus, segundo a espécie e a intimidade que tenha a interação — desde a união efêmera para dar um passeio até a família; desde as relações por prazo indeterminado até a pertinência a um mesmo Estado; desde a convivência fugitiva num hotel até a união estreita de uma corporação medieval. (SIMMEL, 1983e, p.60)

O caráter de interação é fundante para que se dê a presença da sociação, mas não é a única determinação exigida, pois há encontros fortuitos, como o cruzar de olhos ou o compartilhar uma fila, nos quais não se efetivam interações sociais. Essas podem vir a ocorrer caso venha a se estabelecer uma maior densidade desses contatos que as possibilite formar uma unidade na qual convirjam os interesses dos vários indivíduos envolvidos<sup>9</sup>. Sendo assim, a unidade é que expressa o caráter interacional da sociação e

---

<sup>8</sup> Adoto aqui a posição de MORAES FILHO (1983, 31) que em sua tradução do termo *Vergesellschaftung* indica a palavra sociação como a mais próxima das intenções simmelianas em caracterizar o mundo social em seu constante vir a ser. A sociedade não está formada, mas se constrói incessantemente a partir das ações recíprocas dos indivíduos. Essa é uma versão para o português do vernáculo usado pela sociologia norte-americana: *sociation*. Em espanhol e francês, respectivamente, o termo se encontra vertido como *socialización* e *socialisation* o que poderia levar, caso se adote socialização, a um distanciamento das proposituras de SIMMEL e a uma aproximação com a sociologia durkhemiana.

<sup>9</sup> A densidade aqui referida se constitui pela intercessão de vários vetores como, por exemplo, a duração, o número de participantes, a recorrência, a constituição e a modalidade das hierarquias de subordinação e/ou a dominação, a existência de conflito entre as partes, a uniformidade nos comportamentos.

que lhe dá concretude ao lhe atribuir uma forma de ser na qual os seus conteúdos possam vir a ser socialmente veiculados.

A relação entre forma e conteúdo é de fundamental importância para a sociologia simmeliana. SIMMEL ficou conhecido como um defensor da sociologia formal por insistir na preponderância da primeira em relação à segunda.

Referindo-se aos conteúdos, diz:

Em si mesmas, estas matérias com que se enche a vida, estas motivações, ainda não chegam a ser social (sic). Nem a fome nem o amor, nem o trabalho, nem a religiosidade, nem a técnica nem as funções e obras de inteligência constituem ainda sociação *quando se dão imediatamente e em seu sentido puro*. (SIMMEL, 1983e, 60) (Grifos meus)

Essa preponderância, entretanto, não o torna um formalista que desconsidera a importância dos conteúdos histórico-sociais e privilegia a análise das formas puras e abstratas. Ao se debruçar sobre o trecho em itálico na citação, percebe-se que a subordinação do conteúdo à forma se dá por uma exigência ontometodológica de suas postulações, pois, considerando sua definição de sociação como a unidade dentro da qual os indivíduos realizam os seus interesses, os conteúdos puros e imediatamente tomados em-si não se encontram ainda socialmente compartilhados e, portanto, estão inacessíveis à vida social por se verem não mediados pelas interações. Como são as interações que caracterizam a insurgência das unidades formais, é também impossível ocorrer a existência de forma social sem conteúdos sociais. Sendo assim, não há conteúdo socialmente valorado sem que haja uma unidade formal que a expresse, nem há uma forma na qual se dêem relações de reciprocidade sem que em seu interior não se encontrem mediados os conteúdos sociais. “Se analisarmos qualquer fenômeno social dado, conteúdo e forma sociais constituem uma realidade unitária.” (SIMMEL, 1983e, 60)

Não se deve, entretanto, esquecer que o processo de sociação se distancia da socialização compreendida aqui como internalização dos valores sociais em uma dimensão na qual o indivíduo se adapta às determinações sociais. O fato de SIMMEL apontar a necessidade de termos processos sociais nos quais conteúdos e forma se articulam não faz da sociação uma adequação de uma a outra na constituição de uma unidade organicamente disposta como no funcionalismo. Quando SIMMEL usa o termo funcionalismo ele deve ser compreendido no interior das lógicas que orientam as interações e que possibilitam ao indivíduo cumprir determinadas interações que possam estar ou não socialmente discriminadas — como no exemplo do religioso a serviço das

funções sacerdotais: nada o impede de exercer outras atividades não prescritas por essas funções. Ou seja, é a unidade na ação que traz coesão social para as interações dos indivíduos e, portanto, toda e qualquer unidade é eminentemente social no sentido que é produzida em meio a relações sociais mesmo que parte delas não esteja discriminada pelas formas valoradas socialmente.

A unidade do social e não-social vem a se conformar através de uma dialética entre conteúdo e forma na qual a sociação se estabelece como articuladora entre dois pólos distintos, mas irremediavelmente imbricados. Por um lado, o momento no qual os indivíduos mantêm uma miríade de experiências intersubjetivas quando imersos no mundo da vida; e, por outro lado, o momento compreendido pelas formas nas quais os processos e organizações sociais, como diz SIMMEL, estabelecem-se como organizadores do mundo da vida.

A articulação entre forma e conteúdo se dá por uma exigência das próprias reflexões teóricas levadas a cabo por SIMMEL. Se de um ponto de vista analítico o ponto de partida para se melhor compreender as relações sociais são as interações mantidas pelos indivíduos, de um ponto de vista metodológico há a constatação de que lidar com os objetos sociais a partir dessa unidade básica é uma quimera, pois os vínculos resultantes das interações sociais são de tal ordem de complexidade que se torna um sonho querer compreendê-las a partir das relações mais imediatas que os atores sociais estabelecem entre si. SIMMEL propõe que se trate esses objetos sociais “como realidades auto-suficientes. Então, somente por mero procedimento de método, é que falamos a respeito do Estado, do direito, da moda etc., como se fossem seres indivisos” (SIMMEL, 1983f, 49)

Aqui se encontra uma aproximação entre as posições simmelianas e as defendidas por KANT (1985). Essa aproximação se evidencia pela recorrência, na sociologia de SIMMEL, de três pontos específicos: primeiro, a distinção entre forma e conteúdo; segundo, a formulação de que os conteúdos são inacessíveis à consciência e, terceiro, a concepção de que as formas puras necessitam dos conteúdos para se tornarem objetivas. Isso pontua sua filiação à epistemologia kantiana que procura compreender o fenômeno em sua distinção com o númeno. A pergunta que orienta a epistemologia kantiana é como poderá ter o conhecimento realidade objetiva se, por um lado e como crítica ao racionalismo clássico, a razão se encontra vazia de objetividade e através de seu exercício apenas se chega a tratar de objetos racionais sem conteúdos naturais; e,

por outro lado e como crítica ao empirismo, os dados intuídos pela sensibilidade não podem ser universalizados por sua variabilidade. Ou seja, os sentidos não pensam e o entendimento não intui.

Para KANT a resposta possível a essa questão reside na recusa do empirismo e do racionalismo clássico. A coisa-em-si (númeno) é inapreensível a não ser em sua aparência (fenômeno) que se desvela à consciência como intuição desta para com os objetos exteriores que são organizados através das formas *a priori* do espaço e do tempo presentes na sensibilidade, por se encontrarem a priori no entendimento humano. O fenômeno se constitui enquanto tal apenas através da mediação dessas formas puras do entendimento que conferem intuitivamente uma organização ao mundo sensível. Os conteúdos sensíveis, sem essa mediação, tornam-se inacessíveis à razão e, portanto, apenas o fenômeno se torna apreensível e objeto do conhecimento por (1) se referir ao númeno que permanece como uma realidade ilusória para a percepção e (2) enquanto conteúdo da experiência organizado pelas formas.

Essa aproximação traz para a sociologia simmeliana alguns desdobramentos importantes. Como KANT, SIMMEL vai contestar a existência de leis universais que traduzem as regularidades do mundo objetivo. Sua sociologia é diametralmente oposta a proposta metodológica durkhemiana de determinar leis empíricas e universais para o mundo social. SIMMEL aponta que apenas as formas são universais, mas não na intenção postulada por DURKHEIM de lei universal aplicável às realidades empíricas. Trata-se de uma regularidade baseada na idéia de um modelo passível de ser generalizado por se aplicar a diferentes contextos espaço-temporais, mas que, ao mesmo tempo, permanece como um ideal por não se aplicar textualmente a nenhuma realidade concreta. Como em KANT as formas puras do entendimento são universais, mas necessitam dos conteúdos sensíveis para que se possa extrair conhecimento deles. Assim é para SIMMEL: para quem as formas sociais necessitam dos conteúdos presentes nas interações subjetivas.

Os vínculos entre forma e conteúdo não devem, entretanto, conduzir o raciocínio a pensar que SIMMEL reserva o uso do termo forma em sua sociologia apenas para as construções mentais dos cientistas sociais que, pela via da análise das formas, chegariam a sintetizar os fenômenos sociais que investigam. Essa perspectiva está presente em seu texto e se põe em evidência por aquilo já referido anteriormente — que os conteúdos são de uma tal ordem de complexidade que, às vezes, torna-se impossível

compreender as interações sociais em sua multiplicidade de intenções. SIMMEL dá como exemplo um Historiador que queira explicar a batalha de Maratona. Ele teria que explicar o comportamento de todos os guerreiros que dela participaram, o que tornaria o seu trabalho impossível e os resultados não seriam satisfatórios. Junto a essa perspectiva de análise, entretanto, SIMMEL admite que as formas também são elaboradas pelos atores sociais quando interagem, pois, diferentemente dos objetos naturais na filosofia kantiana, tratam-se de fenômenos nos quais os participantes, e não apenas os cientistas sociais, estão imersos e se vêem enredados. Assim, a formalização é uma atividade da qual participam observadores externos e participantes internos na articulação de conteúdos intrínsecos às interações mantidas por eles.<sup>10</sup>

É a sociação que torna a forma e os conteúdos “seres indivisos” que participam da unidade posta em movimento pelas reciprocidades sociais. É em torno do caráter de unidade das interações e das organizações, portanto, da unidade diferenciada do conteúdo e da forma respectivamente, que SIMMEL funda a sua dialética que busca entender como essas unidades se implicam mutuamente, organizam-se, desorganizam-se e reorganizam-se ao recomporem-se tendo em vista os processos de sociação levada a cabo pelos indivíduos sociais.<sup>11</sup>

FREUND (1981), na introdução francesa de *Sociologie e Épistémologie*, refere-se a essa dialética entre forma e conteúdo. O comentarista da obra simmeliana aponta que cada uma dessas duas dimensões da sociação se articulam uma frente a outra em uma luta na qual os conteúdos da vida se efetivam ao encontro das formas e, simultaneamente, a vida só pode vir a se realizar no encontro dessas duas dimensões. Não há, portanto, conteúdo que não se manifeste sem a intermediação das formas

---

<sup>10</sup> O que remete à posição anteriormente explicitada da dupla hermenêutica, na qual a constituição das formas pelos atores e pelos observadores externos não invalida o uso desses distintos pontos de vista para a análise das práticas sociais dos atores.

<sup>11</sup> É necessário deixar claro que para a sociologia simmeliana não há pareamento entre determinadas formas e determinados conteúdos. Há distintos conteúdos sob distintas formas e vice-versa. Pode-se citar dois exemplos extraídos do comentarista FREUND: o mundo formal da política pode vir a ser organizado tendo como fim uma maior solidariedade ou uma maior concorrência entre os agentes ou ainda os interesses econômicos que podem vir a se expressar em organizações planejadas ou de livre concorrência como fora durante a Guerra Fria. Também é necessário dizer que para SIMMEL as formas se organizam em torno dos interesses movidos e moventes das interações sociais e que, portanto, essas se apresentam onde houver relações de reciprocidade não importando que se trate de fenômenos para as grandes massas ou pequenos grupos. Assim, ao se tomar o fenômeno religioso, quer se trate de uma pequena seita ou reunião, quer se trate de uma instituição milenar como a Igreja Católica, haverá a elaboração de formas nas quais se organizam as unidades com as interações presentes nos processos de sociação.

sociais, nem são essas formas refratárias às manifestações constantes do incessante devir que as envolve e que emana dos conteúdos por elas expressos.

Trata-se de uma síntese que só se realiza na inconciabilidade de uma dimensão para com a outra, pois uma é a mediação necessária para que a outra exista. Forma e conteúdo são momentos de passagem dessa dialética da reciprocidade presente na socialização e que se explicita numa imediata implicação de uma dessas dimensões a medida que a outra se põe em evidência.

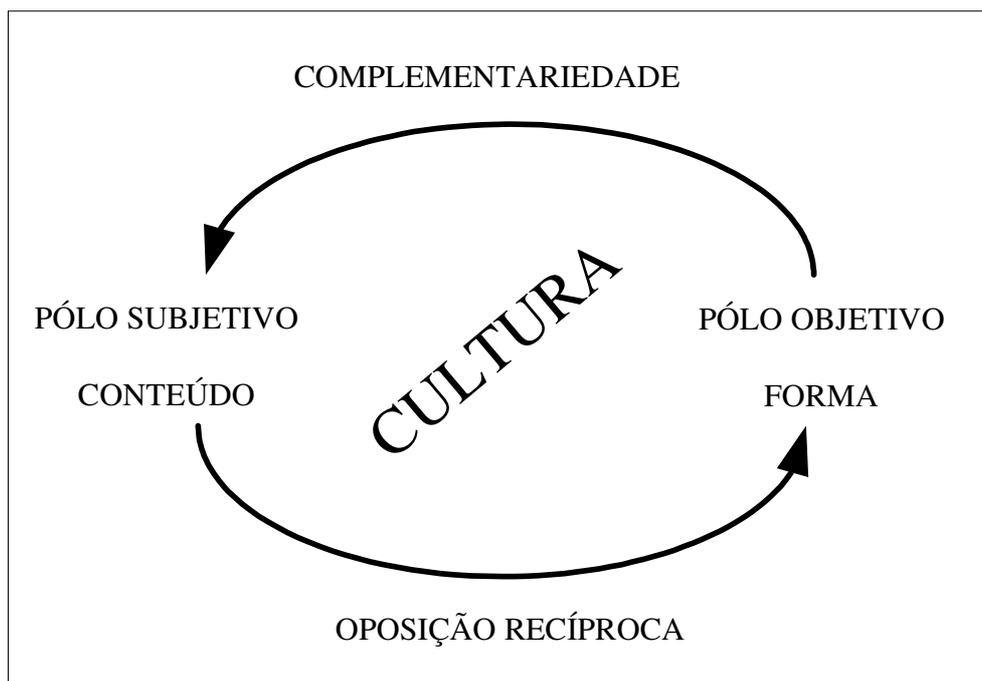


Figura 1: Círculo Virtuoso

Há, como apresentado na FIG. I, um círculo virtuoso que não se esgota em nenhum dos dois polos da interação, nem anula o caráter mediador da cultura que se interpõe nessa relação a permitir a cada polo resguardar uma opacidade relativa frente ao outro e seus laços de dependência mútua. Assim, tanto o âmbito da vida e seus conteúdos multivariados, quanto o âmbito das formas e de suas organizações perdem suas distinções ontológicas no interior das relações de complementariedade tecidas entre elas. Mas, como não se trata de uma identificação de uma para com a outra, permanece entre forma e conteúdo uma distinção que se apresenta como uma oposição recíproca em que uma é vida e a outra não-vida.

A vida e seus conteúdos almejam, em seu devir infinito, povoar o mundo com sua capacidade vivificante de transformar todas as coisas e dar-lhes um sentido novo a cada instante. Essa é a tarefa da subjetividade que aspira banhar o mundo com a sua

capacidade criadora e, assim, auto-enriquecer a vida e sua existência. O que a vida aspira é apenas retornar a si própria, dar-se mais potência. Só que, em meio a essa aspiração, a vida encontra as formas com as quais tem que lidar para vir a se realizar socialmente. Essas formas se colocam frente à vida, por um lado, como empecilho, como não-vida, pois requisitam da vida sua capacidade inventiva para garantirem sua permanência. Por outro lado, as formas são efetivamente as condições nas quais a vida pode se expressar mesmo que o faça após alterações profundas em sua organização, pois essas, ao mobilizarem a existência subjetiva dos indivíduos, franqueiam as vias de sua objetivação, de sua singularização.

Apenas metodologicamente é possível separá-los. De um ponto de vista ontológico, forma e conteúdo só existem enquanto implicados. As formas são em-si objetividade impessoal e necessitam do potencial vivificante dos conteúdos que originalmente as criou. Já a vida e seus conteúdos podem vir a se tornarem cegos sem a forma, pois, devido seu potencial vivificante, podem ser autodestrutivos caso não encontrem uma forma adequada para se realizar.

Assim como para KANT havia uma antinomia entre númeno e as faculdades da razão na constituição da experiência do conhecimento, para SIMMEL há uma antinomia entre os pólos da forma e do conteúdo que caracteriza o conflito da existência do homem e de sua História. Não é possível essa tensão deixar de existir a não ser como dissolução da própria possibilidade que de sobrevivência do gênero humano. É esse conflito basilar de sua constituição que caracteriza o seu destino histórico e sua cultura.

Nesse sentido, SIMMEL vai destacar a possibilidade trágica desse duplo vínculo entre forma e conteúdo vir a ser substituído por uma predominância de um dos pólos o que poderá acarretar a dissolução da cultura e de sua capacidade inventiva através de um procedimento reificante localizado no isolamento do pólo subjetivo ou do pólo objetivo da relação.

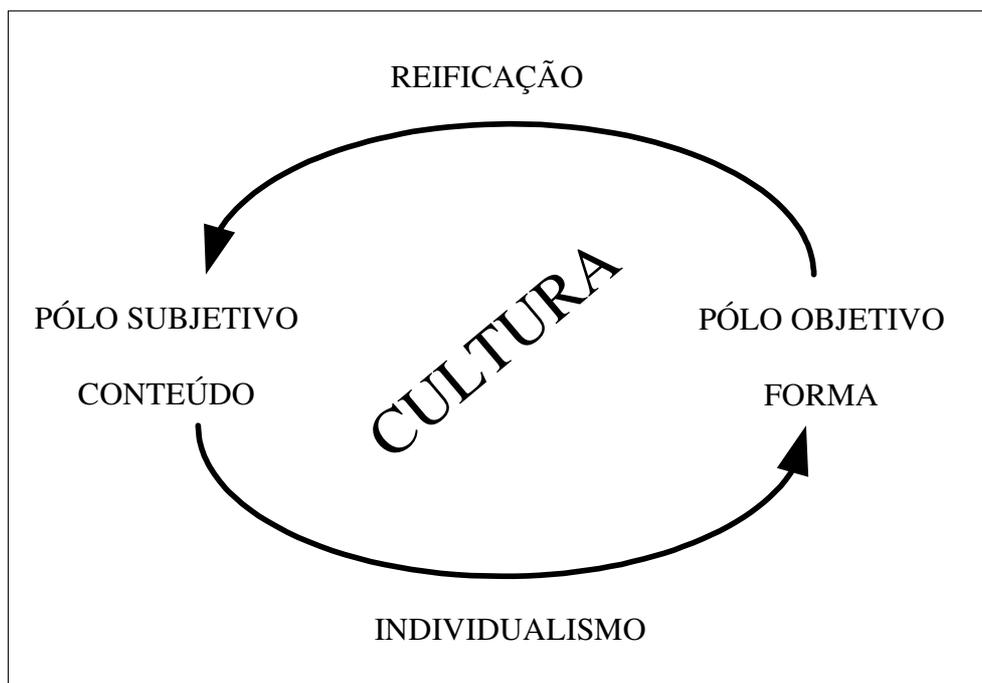


Figura 2. Círculo Vicioso

O conteúdo e a forma necessitam que a cultura seja engendrada pela luta constante entre subjetividade e objetividade na qual cada uma se dimensiona em um interjogo relacional com a outra dimensão. Não há possibilidade de um isolamento a não ser que se incorra na tragédia acima anunciada — aqui representada na FIG. 2 — dos escapismos que deixa a cultura e os seus sentidos a mercê, por um lado, de um subjetivismo desvairado e sem compromisso com as formas nas quais essa subjetividade venha a se realizar socialmente ou, por outro lado, de um objetivismo recalitrante no qual as forças subjetivas são utilizadas não mais para satisfazê-las, mas para manter as próprias estruturas de poder que as edificaram.

A cultura é o meio pelo qual os sujeitos engendram sua capacidade de dar sentido à vida por permitir canalizar seu potencial criador em formas socialmente relevantes para si na manutenção das interações sociais, ou seja, na manutenção da socialização.

É por essa marca distintiva que se explicitam as condições nas quais o homem como indivíduo e gênero se reproduzem. HEGEL (1985) já havia chamado a atenção para o processo dinâmico de realização da idéia (razão) na qual o espírito objetivo é a encarnação do espírito absoluto mediado pelas figuras históricas dispostas no interior da cultura. Ou seja, o homem, como indivíduo e gênero humano, encontra-se matizado por

sua condição social e histórica de ser produtor de cultura e, portanto, capaz de simbolizar sua existência.

MARX (1985, 1989) retoma a essa dinamicidade para pensar a constituição do sujeito e radicaliza a posição hegeliana ao dar ênfase aos aspectos da sociabilidade que facilitam ou impedem essa aproximação do indivíduo das conquistas alcançadas pelo gênero.

Uma diferença significativa de SIMMEL para com HEGEL e MARX é que não há um ponto de superação lógica ou de uma síntese histórica capaz de esmaecer a hostilidade entre forma e conteúdo, pouco importando aqui se essa síntese se apresentaria sob a égide do espírito absoluto ou das determinações dos modos de produção. Em SIMMEL, a dialética é posta em movimento por relações de contrariedade entre pólos que apenas de um ponto de vista metodológico pode ser pensado como binário, pois ao se recorrer a uma compreensão analítica dos fenômenos percebe-se que forma e conteúdo se articulam em uma miríade de posições animadas pela diversidade de interações vivificantes mobilizada pelos indivíduos. Sendo assim, as sínteses possíveis de existirem são sínteses que se constroem de um ponto de vista histórico, mas não como uma conformação atravessada por uma racionalidade trans-histórica a guiar e a imputar às polaridades um sentido externo ao próprio jogo presente nesse campo de forças.

Em um texto intitulado *L'Individu et la Société dans certaines conceptions de l'existence du XVIII et XIX Siècles*, SIMMEL (1981a) busca compreender como o indivíduo se gesta no interior desse campo de força que se torna a relação entre forma e conteúdo. Ele abre o texto se referindo às teorias sociais modernas em sua ruptura com a tradição pré-moderna e aponta que aquelas tinham uma concepção do indivíduo marcada pelo dístico das revoluções liberais que focavam nele a experiência libertária de igualdade e fraternidade dos setecentos. O que interessa ressaltar é que a sociologia, já no século seguinte, elabora uma crítica a essa posição ao perceber que há uma distinção do indivíduo quando esse se refere a humanidade e quando se trata de pensá-lo no interior das relações sociais. No primeiro caso, o indivíduo está em relação com um outro indivíduo que se revela igual a ele enquanto cada um é partícipe do gênero humano e, portanto, a igualdade e a fraternidade nada mais são do que uma exigência de reconhecimento das liberdades individuais que se materializam nos direitos civis. No segundo caso, o indivíduo não mais se encontra personificado em sua relação imediata

com o gênero humano e a igualdade e a fraternidade se encontram fracionadas por questões de uma outra ordem que é a experiência social a provocar diferenças inconciliáveis entre os indivíduos. A questão, então, que passa a mobilizar a sociologia é compreender como o altruísmo e o egoísmo são possíveis em uma sociedade na qual a concorrência entre os indivíduos e a exigência de solidariedade é cada vez mais presente. Pode-se retomar à discussão, aqui já tratada, sobre a concepção durkheimiana da divisão social do trabalho e de como esta, simultaneamente, promove o individualismo, mas, em contrapartida, exige uma solidariedade cada vez mais abrangente.

Esse dualismo constitui, para SIMMEL, uma antinomia na qual se revela o paradoxo da modernidade em tratar o indivíduo como constituidor da sociabilidade e ser, concomitantemente, por ela constituído. Já se discutiu essa questão anteriormente e apontou-se que para SIMMEL a forma de resolver esse dilema está no tratamento que ele confere a essa dupla determinação que toma o paradoxo como definidor das relações entre indivíduo e formas sociais e, portanto, superável apenas de um ponto de vista metodológico.<sup>12</sup>

A escola, nesse âmbito, encontraria atravessada pela dinâmica das figuras um e dois em que os pólos subjetivos e objetivos se encontram em inter-determinação das conformações assumidas ora pelos conteúdos das interações levadas a cabo por alunos e professores em que as posições de reciprocidade entre eles engendram a forma escolar, ora as interações, coagidas pelas formas já estabelecidas histórico-socialmente, vêem-se constrangidas a lidarem com aspectos já estabelecidos e reconhecidos como determinantes no posicionamento recíproco dos indivíduos.

Assim, a escola se vê atravessada por dinâmicas conflitivas entre os dois pólos a assegurar a legitimidade de ambos, mas a reafirmar, simultaneamente, a preponderância de um dos dois a cada segmento observado das interações efetivamente existentes. O que explicita essa maquinaria são como, no interior da escola, as posições subjetivas se dão em um contexto interacional em que alguns aspectos se tornam relevantes no delineamento da sociação:

---

<sup>12</sup> Confira GIDDENS (2003), TOURAINE (1996a, 1996b, 2001, 2002), DUBET (1996), DUBET e MARTUCCELLI (1996, 1998, 1999) sobre o caráter ambíguo e paradoxal da vida social na contemporaneidade. E ainda os textos de BAUMAN (1999, 2005).

- Relações mantidas entre o Direito, os Costumes e a Moral;
- O tamanho dos grupos;
- Os círculos que os perpassam;
- As relações de subordinação existentes internamente entre seus membros e os grupos;
- As variáveis de cooperação e competição;
- As forças que agem sobre os círculos existentes;
- A constituição de tipos;
- Os graus de heterogeneidade e homogeneidade dos grupos em sua composição interna e na relação externa mantida entre eles.

Esses aspectos que compõem a análise do material coletado em campo e que aqui serão desdobrados nos dois próximos capítulos quando se dá efetivamente a análise dos dados empíricos.

## **2.4 Individualidade e Sociabilidade em Mead**

MEAD (1993), psicólogo social americano da virada do século XX e conhecedor do idealismo alemão, busca compreender essa dinamicidade na constituição do indivíduo não mais apenas como partícipe abstrato do gênero humano, mas no interior da processualidade do “*Self*” e de como vem a se constituir uma identidade individual assentada na articulação do “Eu” (*I*) e do “Mim” (*Me*).

Nesse sentido, MEAD não pode ser considerado um hegeliano, muito menos um marxista, apesar das interpretações que o aproximam dessas duas vertentes do pensamento. É necessário considerá-lo como ele se autodenominava, um behaviorista social e um pragmatista. O adjetivo social associado ao de behaviorista tem como intenção separar a sua concepção do behaviorismo radical de WATSON que reduz o comportamento humano a aspectos externos ao indivíduo no qual “a dimensão social é vista como uma mera influência externa sobre o indivíduo” (HAGUETTE, 1995, 27).

Ser um behaviorista social é, portanto, compreender o comportamento social no interior das interações que os indivíduos mantêm entre si e que configuram não só os atos individuais, como cada um se comporta frente os outros, mas como esses próprios

atos tecem a vida social ao criarem, simbolicamente, uma linguagem que sirva de suporte para as interações sociais.

O mecanismo que pode analisar as respostas, desmontá-las e construí-las, é possibilitado pelo cérebro enquanto tal, e o processo de comunicação é o meio pelo qual isso é posto sob o controle do próprio indivíduo. Este pode separar as partes de sua reação e apresentá-las a si mesmo como uma série de coisas distintas que pode fazer, em condições mais ou menos controláveis. *O processo de comunicação põe, simplesmente, a inteligência do indivíduo à sua disposição. Mas o indivíduo que tem tal habilidade é um indivíduo social. Não a desenvolve por si mesmo para depois ingressar na sociedade sobre a base de tal capacidade. Converte-se num self e consegue tal controle por ser um indivíduo social, e somente em sociedade pode alcançar essa classe de self que lhe possibilitará com que se volte sobre si mesmo e indicar a si mesmo as distintas coisas que pode fazer* (MEAD, apud SASS, 1992,71). (Grifos meus)<sup>1314</sup>

A linguagem, denominada aqui de processo de comunicação, é que vai mediar a diferenciação do indivíduo, pois só há indivíduo enquanto esse se encontra inscrito na vida social. Não há, portanto, indivíduos que se associam na composição de um conjunto social, mas, sim, a própria vida social é constituída por suas ações que são por eles monitorados tendo em vista uma unidade intencional. Em um supermercado, por exemplo, os indivíduos perseguem interesses privados, entretanto, há, entre as diferentes ações, uma unidade correspondente a situação vivida. Essa unidade intencional pode ser compreendida como a formalização da ação pelos indivíduos que conformam uma unidade tendo em vista a regulação de seus comportamentos através das expectativas sociais compartilhadas.

É a unidade da ação que provoca, nos indivíduos, via mediação do *Self*, a constituição do Eu e do Mím.<sup>15</sup> Para melhor se compreender o que seja o *Self* em

---

<sup>13</sup> Utilizo aqui das citações do texto de MEAD feitas por SASS pelas dificuldades impostas pelas traduções espanholas e francesas a que tive acesso. Assim procedo por concordar com o autor acerca da importância de manter os termos o mais próximos das intenções meadianas, e por SASS, ao utilizar os originais em inglês para a tradução, compor a melhor versão para o português de MEAD. Trago em nota de rodapé, entretanto, o texto em inglês extraído do site do *The Mead Project*: <http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/>.

<sup>14</sup> The mechanism which can analyze the responses, take them to pieces, and reconstruct them, is made possible by the brain as-such, and the process of communication is the means by which this is brought under the control of the individual himself. He can take his response to pieces and present it to himself as a set of different things he can do under conditions more or less controllable. The process of communication simply puts the intelligence of the individual at his own disposal. But the individual that has this ability is a social individual. He does not develop it by himself and then enter into society on the basis of this capacity. He becomes such a self and gets such control by being a social individual, and it is only in society that he can attain this sort of a self which will make it possible for him to turn back on himself and indicate to himself the different things he can do. Confira a seção 243 em [http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/Mead/pubs2/mindself/Mead\\_1934\\_31.html.0](http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_31.html.0)

<sup>15</sup> A partir de agora uso as categorias *Self*, Eu e Mím sem aspas e com as iniciais em maiúscula. Segue-se aqui a tradição de traduzir “I” e “Me” por Eu e Mím, enquanto para *Self* conserva-se o seu uso como no

MEAD é necessário retomar as concepções pragmatistas que orientam a sua concepção filosófica de homem e do mundo e na qual a sua psicologia social se assenta.

MEAD se aproxima do pragmatismo na sua crítica ao behaviorismo clássico de WATSON para quem a consciência se torna, enquanto vida mental interna, algo a ser desprezado por se demonstrar inacessível ao pesquisador que apenas tem acesso a seu comportamento externo (MEAD, 1993, 57). Nesse sentido, o behaviorismo watsoniano termina por reduzir a subjetividade ao comportamento, e a vida anímica pode ser compreendida através das respostas dadas a determinados estímulos condicionados. Esse reducionismo estabelece um forte impacto sobre a psicologia norte-americana e é alvo de intensas críticas dos pragmatistas que propõem outras explicações para a relação entre vida interna e mundo externo.

Para JAMES (1979), um dos pragmatistas a tecerem críticas ao behaviorismo clássico de WATSON, a consciência possui vida interna não matizada por condicionamentos externos aplicados ao comportamento. A imaginação, por exemplo, é uma faculdade dessa ordem: pode-se imaginar coisas reais e coisas irreais e ambas podem servir de conteúdos ideacionais para a consciência. JAMES busca compreender esse fenômeno de como a vida interna e o mundo externo se relacionam e de como a consciência pode ser preenchida por conteúdos externos ou por conteúdos imaginários. Suas proposições conduziram a elaboração de uma psicologia baseada no paralelismo entre essas duas realidades na qual a experiência possui uma dupla face: uma voltada para a realidade externa e outra voltada para a realidade interna. Sendo assim, pouco importa que a representação que se tenha na consciência seja de algo real ou imaginado, pois, sempre, para a consciência trata-se de uma realidade experienciada posto que se forma a partir de conteúdos engendrados por ela. O que termina por conferir-lhe a capacidade de tomar a si próprio como objeto já que é essa sua característica que permite saber de qual realidade se trata ao perceber se é um objeto externo ou um objeto interno.

MEAD se apóia em JAMES para dirigir sua crítica às postulações de WATSON, pois para as proposituras meadianas é essa característica de auto-reflexividade da consciência que se encontra na base do *Self*. MEAD, entretanto, amplia as teorizações

---

original inglês. Essa forma se encontra consagrada na literatura em língua portuguesa o que não ocorre, por exemplo, no francês cujo termo escolhido foi “soi” e em espanhol “persona”.

de JAMES ao apontar uma questão não presente na obra desse autor: a consciência, no interior do duplo movimento da experiência de gerar realidades externas e internas, não lida apenas com objetos físicos reais ou imaginários, mas lida com uma outra consciência que também possui a mesma dinâmica psíquica. Ou seja, os indivíduos relacionam-se entre si de forma a orientar suas ações, suas autopercepções sobre as próprias ações e de seus pares em um âmbito relacional constituinte do *Self*.

A consciência ganha, nesse contexto, uma outra abordagem e deixa de ser uma substância individual para se tornar uma função inscrita nos processos sociais nos quais os pensamentos se articulam via linguagem como marca da interação entre os indivíduos que já nascem sociais, pois é nesse contexto que se aprende não só a falar ou comunicar-se entre si, mas a realizar-se como indivíduo. Não é necessário que o indivíduo já tenha elaborado *a priori* a significação de seus atos para que esse possa vir a agir socialmente. Para MEAD é o oposto que se dá, pois, visto que os significados sociais são compartilhados, cada indivíduo toma para si o significado dado por um outro a um anunciado proferido por um primeiro que, assim, vem a tomar consciência do significado de sua própria asserção através do julgamento manifesto por um segundo e, em decorrência, tomar consciência de si por perceber que, no interior da relação de significação do mundo externo, efetivam-se esquemas mentais partícipes de sua individualidade.

Diz MEAD:

O self a que nos temos referido surge quando a conversação de gestos é incorporada à conduta da forma individual. Quando essa conversação de gestos pode ser incorporada à conduta do indivíduo, de modo que a atitude das outras formas possa afetar o organismo, e de modo que o organismo possa replicar com seu gesto correspondente e de tal maneira provocar a atitude do outro em seu próprio processo, então nasce um self. (MEAD, apud SASS, 1992, 226)<sup>16</sup>

É importante frisar que o *Self* é, portanto, esse processo pelo qual o indivíduo, por ser social, individualiza-se enquanto tal por incorporar uma conduta inscrita na rede de significações sociais expressa pela comunicação entre os indivíduos, mas o faz tendo como lógica não a interiorização do externo no mundo interno, mas em sua

---

<sup>16</sup> The self to which we have been referring arises when the conversation of gestures is taken over into the conduct of the individual form. When this conversation of gestures can be taken over into the individual's conduct so that the attitude of the other forms can affect the organism, and the organism can reply with its corresponding gesture and thus arouse the attitude of the other in its own process, then a self arises. Confira a seção 167 em [http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/Mead/pubs2/mindself/Mead\\_1934\\_21.html](http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_21.html).

internalização. Acompanhando a abordagem habermasiana do problema percebe-se que a diferença entre esses dois termos é fundante para a compreensão das postulações de MEAD.<sup>17</sup>

O termo interiorizar se aproxima da concepção dos behavioristas clássicos que submetem a vida interna ao comportamento observável externamente. Basta, portanto, admitir que o indivíduo interioriza o mundo externo como uma resposta aos estímulos do meio. O termo internalizar recupera a capacidade reflexiva da atividade humana ao postular que não se trata de uma adequação do interno aos *inputs* do externo, mas de uma atividade de estruturação de um mundo interno baseado na capacidade cognitiva que o indivíduo tem de organizar e dar sentido às experiências sociais.

Creio que para essa *démarche* se tornar mais clara é necessário evidenciar que a constituição do *Self* está relacionada diretamente a sua capacidade de interpretar, por um lado, o mundo relacional no qual se encontra inscrito e, por outro lado, pela capacidade de interpretar-se visto que o sujeito não é apenas um títere do entorno social. Não se trata apenas de uma mimese entre os atores sociais, mas de um processo reflexivo no qual os indivíduos interpretam-se uns aos outros, pois a cada ação cria-se a expectativa de uma outra ação que lhe corresponda, mas que não necessita vir a ser realizada para que sejam percebidas as intenções subjacentes. A antecipação é uma das características que demarca o caráter interpretativo da atividade humana, de como a subjetividade do indivíduo encontra-se perspectivada pela capacidade cognitiva de aprender com a sua experiência ao interpretar-se.

Os indivíduos mantêm uma conversação interna entre as duas instâncias do *Self* que são o Eu o Mim. O Eu representa a espontaneidade ininterrupta e o Mim a parte sensível às determinações sociais. O Eu reage a atitude dos outros enquanto o Mim torna-se disponível para o indivíduo como um acervo de si, como sua memória na relação com o outro que, a partir da instauração do *Self*, porta-se frente ao Mim como um Outro Generalizado.

O Outro Generalizado são as instituições sociais que, via manutenção de papéis e prescrição de normas de conduta, buscam organizar a vida social atribuindo um lócus para o indivíduo no interior da teia relacional. Esse Outro Generalizado não é mais o

---

<sup>17</sup> Confira HABERMAS (2001, 19) que distingue internalizar e interiorizar ao se referir aos processos sociais desencadeadores da individualidade em MEAD.

outro particular da relação, mas a conduta universal incorporada nos papéis sociais vivenciados pelos indivíduos singulares e que se corporificam no Mim como referencial de quem executa a ação.

HABERMAS (2001) aponta que, nesse aspecto, a teorização meadiana se encontra perpassada por um certo viés darwinista no qual o indivíduo se vê amealhado por uma concepção evolucionista de que, aos poucos, o *Self* seria a expressão da regulação sofrida pelo indivíduo que teria sua ação determinada pelas demandas sociais postas em execução pelas instituições sociais.

Pode-se, entretanto, pensar essas instituições inseridas no próprio processo de constituição do *Self* e, portanto, não apenas em sua forma mais cristalizada socialmente quando se reconhece o caráter de mantenedoras da ordem social a elas atribuído, mas também as formas mais difusas socialmente e que se apresentam imersas nas próprias relações dos indivíduos e que lhes aparece, em sua imediaticidade particular, investidas nos outros significativos.

Sendo assim, o movimento que leva à constituição do *Self pari passu* o faz responsável pela inscrição do indivíduo na vida social e, portanto, torna-se impossível ao indivíduo não ter seu processo de subjetivação associado às formas sociais em que sua vida se inscreve sob pena dele não vir a se tornar um ser social. O Mim, por um lado, como herdeiro desse controle externo, exerce na conversação interna a função de coagir o indivíduo para que este adote os papéis sociais disponibilizados pelas instituições, mas, por outro lado, o Mim mantém-se como depositário das formas passíveis de interação social que, ao serem mobilizadas pelos indivíduos, possibilitam sua sociação com outros indivíduos. Há, portanto, uma plasticidade no Mim que o difere da compreensão, por exemplo, do super-ego freudiano no qual, como lembra HABERMAS, há a predominância do caráter de interiorização em detrimento da internalização meadiana.

Vale a pena lembrar que o indivíduo não se encontra de todo socializado e, nesse sentido, o Eu exerce uma função significativa em sua reação de espontaneidade as normas e valores sociais. Sua capacidade de se fazer espontâneo faz com que, na conversação interna que mantenha com o Mim, haja a possibilidade da reinvenção de suas práticas que o levem a reorganizar as formas sociais nas quais se dão as interações entre os indivíduos.

Há, entretanto, uma crítica a ser feita às postulações meadianas do processo instaurado pela relação EU/Mim/Outro Generalizado. Crítica esta que se referenda nas contribuições de GOFFMAN sobre as interações sociais em sua aproximação e distanciamentos com os interacionistas simbólicos como MEAD ou BLUMER (1969a, 1969b, 1969c).<sup>18</sup>

Para alguns autores de inspiração goffmiana, GOFFMAN se aproxima das contribuições dos interacionistas por compartilhar de uma visão sociológica dos fenômenos sociais que se baseia na constatação simmeliana de que é através da sociação recíproca entre os indivíduos que se fundam as relações sociais mais amplas. Movimento no qual se situam tanto a constituição do indivíduo que age, como da sociedade em que as ações se realizam. O *Self*, como processo, funda essa dinâmica relacional entre indivíduo e sociedade, lógica do ator e lógica do sistema, mas, entretanto, distanciando-se de MEAD, essa dinâmica não se dá numa unidade em que o Outro Generalizado é incorporado pelas instâncias Eu/Mim numa totalidade indiferenciada. 08007023535

O próprio GOFFMAN (1966, 1972) chama a atenção para esse viés singular de sua diferenciação com as contribuições de outros interacionistas. Reconhece sua dívida, mas busca diferenciar-se ao apontar que é na situação de co-presença o lócus no qual se ancora a relação indivíduo e sociedade. O Outro Generalizado é, portanto, percebido situacionalmente pelos indivíduos, de forma recíproca, com a intenção de garantir não apenas a consecução da ação, mas, sim, de estabelecer para si uma face condizente à interação que leve em consideração aspectos sincrônicos e diacrônicos do evento. Ou seja, tanto os aspectos estruturais que subjazem a situação, quanto os imediatamente emergentes e que possam vir a garantir o trabalho de o indivíduo salvar a sua face.

Sendo assim, o conceito de sociação simmeliana ganha relevância por perspectivar a análise dos fenômenos internos à escola e que aqui são analisados através das contribuições dos interacionistas como MEAD. São, entretanto, os aportes teóricos

---

<sup>18</sup> Confira o debate em JOSEPH (1989, 2000), MCCALL (1977), GERGEN (1977), WINKIN(1999), OGIEN (1989), QUÉRÉ (1989). Confira ainda o texto em que GOFFMAN (1989) realiza esse debate mais às claras e se perfila com MEAD no estudo do cotidiano das interações. GOFFMAN afirma que ambos tinham a preocupação descobrir as estruturas nas quais se realizam os encontros de co-presença. O próprio GOFFMAN (1999, 221) precisa a sua posição ao afirmar que a sua preocupação não é a de saber qual impressão um indivíduo causa ao outro, mas “o que cada um pode efectivamente supor que o outro sabe”.

de GOFFMAN decisivos para se pensar a ação nos contextos em que os atores interagem face-a-face. Quando da análise da escola e dos dados empíricos, elementos teóricos e conceituais postulados por GOFFMAN serão, portanto, explicitamente convocados para melhor compreensão dessa *démarche*.

## 2.5 Conclusão

SIMMEL, ao nomear a tensão cara à sociologia de que a modernidade encontra-se entre o egoísmo e o altruísmo, aponta o viés histórico que permanece nas tematizações contemporâneas em torno do debate da inclusão social frente a uma sociedade cada vez mais diversa, próspera e excludente. Enquanto a tematização durkhemianas, entretanto, centra-se na solidariedade orgânica, como via de constituição da coesão social na sociedade industrial, as proposituras simmelianas reclamam uma outra concepção assentada não mais na adequação do indivíduo ao sistema, mas numa teorização que leve em conta a constituição de uma subjetividade interposta na dinâmica do social e do não-social.

O indivíduo, pólo subjetivo, expressa-se para aquém e além das identificações sociais disponibilizadas pelos papéis integradores de um Mim à lógica dos sistemas, pólo objetivo. Visto que esse processo de identificação passa a ser rejeitado por indivíduos que buscam, ao mobilizarem seus recursos subjetivos, configurarem-se como sujeitos pondo-se ora frente às antigas identidades e dando a elas novos sentidos, ora em torno a outras identidades não prescritas e à margem dos sistemas sociais e que trazem questões anteriormente não pensadas.

Tem-se a efetivação de uma nova *démarche* no campo social no qual o sujeito se entifica na ação do Eu na busca de uma singularização que, simultaneamente, o subjetivize e o individualize frente à universalidade da norma e das instituições sociais. Essa é para o indivíduo o trabalho do sujeito: tecer novas identidades para si nas quais a ação coletiva empreendida pelo ator social sirva de expressão e possibilidade de afirmação de si. É essa consciência de si que, funda, segundo TOURAINÉ e KHOSROKHAVAR (2001), a capacidade de emergir no indivíduo uma experiência subjetiva de si e que não o reduz à racionalidade do sistema e à instrumentalidade presente na cultura de massa.

Ou seja, o sujeito não é uma propriedade do indivíduo, mas trata-se de uma capacidade deste vir a romper a lógica de integração sistêmica e fazer de si uma “força

de descomprometimento, de ultrapassagem, não é da ordem do ter.” (TOURAINÉ E KHOSROKHAVAR, 2001, 156)

O sujeito é da ordem do ser, mas um ser não essencialista posto que se apresenta como vazio. Encontra-se despossuído de uma essência que possa nutri-lo e defini-lo em decorrência de sua justaposição a uma ordem metafísica a imputar-lhe uma existência para além de sua capacidade entificadora como indivíduo sócio-histórico. Nesse sentido, o sujeito touraineano distancia-se, por um lado, da experiência do idealismo alemão por compartilhar com a crítica de NIETZSCHE, FREUD e MARX às proposituras kantianas e hegelianas que criaram uma consciência que se realiza em uma fenomenologia tributária a uma transcendência do espírito. Por outro lado, seu pensamento rejeita uma aceitação por completo da crítica nietzscheana e freudiana, pois TOURAINÉ quer manter-se afastado das representações contemporâneas do sujeito e que se utilizam desses mesmos autores para afirmarem a incapacidade do sujeito vir a constituir identidade a serviço da ação social empreendida por um ator.

A linha que separa a posição de TOURAINÉ dos autores contemporâneos é delicada, pois, após a crítica aos ideais kantianos e hegelianos, fundar uma subjetividade imanente ao mundo pode fazer crer que o sujeito touraineano é um sujeito da derrelição, abandonado a sua própria sorte e errante a vagar sem morada. Dizem TOURAINÉ E KHOSROKHAVAR (2001, 153) que “O sujeito não é um herói, mas um *loser*, isto é, alguém que é constantemente ameaçado de ser vencido”. Só é possível entender essa afirmação em sua condição paradoxal apontada por SIMMEL no qual a realização do pólo subjetivo se dá em um movimento de complementariedade e oposição recíproca com o pólo objetivo. O sujeito se encontra vazio por não possuir uma essência a-histórica e, portanto, o indivíduo não é sujeito O indivíduo se expressa como sujeito por mobilizar sua subjetividade em torno à possibilidade de vir a se afirmar como indivíduo portador de uma singularidade.

É necessário, portanto, reaproximar-se da tematização de TOURAINÉ de *O Retorno do Actor* (1996b), no qual afirma que o sujeito é a capacidade que tem o indivíduo de transformar sua existência através de sua ação intencionada como ator social. Essa *démarche* é que faz com que o indivíduo só seja sujeito em meio das relações sociais nas quais se encontra inserido posto que este depende de o indivíduo estar inserido em uma ação coletiva que busca a afirmação de uma identidade frente a um Outro que se apresenta como portador de uma outra identidade.

O indivíduo, ao buscar ser sujeito e individualizar-se, manifesta-se como ator e, portanto, está suscetível de ser *loser*, um perdedor, visto que é uma aposta realizada em meio a um conflito identitário para a afirmação de si como indivíduo. Nada garante o êxito ou o fracasso da ação empreendida pelo ator na barganha dos bens simbólicos e culturais que orientam a sua ação coletiva. O que está em jogo é, justamente, o controle maior dos espaços nos quais se efetivam a capacidade do indivíduo vir a ser reconhecido em sua particularidade.

Particularidade essa que para ser compreendida exige que se pense o indivíduo em suas interações sociais a atravessar as formas sociais. A escola e sua rede de socialização tornam-se, portanto, o objeto de investigação aqui proposto por se pressupor que é no interior de sua malha de posições recíprocas em regime de co-presença que é tecido o sentido para a pertença dos alunos à forma escolar, a partir da gestação de suas identidades juvenis e discentes.

Posições identitárias nem sempre contraditórias, nem sempre congruentes, mas que jogam no interior das interações entre alunos e destes para com os professores uma participação decisiva na manutenção e alteração de como se conforma a escola. É no interior dessas pertenças que é possível compreender como os valores estruturais atribuídos a cada um dessas identidades são incorporados e/ou rejeitados por esses jovens alunos.

Controle da escola, submissão de suas dimensões aos seus interesses, modulação das interações são os vetores nos quais os jovens alunos buscam incidir sua ação sobre a forma escolar e, conseqüentemente, recompô-la de maneira a fazer da escola um espaço de pertencimento juvenil. É, portanto, mais apropriado o uso do termo socialização no lugar de socialização, pois, o segundo encontra-se carregado das perspectivas teóricas e práticas apontadas por DURKEIM em acentuar o aspecto de criação do ser social via interiorização das regras de conduta; enquanto o primeiro funda-se na perspectiva de negociação dessas regras vias processos de internalização negociada de sua validade com as normas e pertenças grupais.

### 3 Formas de sociação em espaços escolares

#### 3.1 Introdução

Jovens e crianças de diferentes idades caminhavam em uma manhã fria ainda que aquele agosto estivesse menos invernal que os registrados em anos anteriores. Alguns estavam com agasalho, havia a supremacia do jeans e da indefectível camisa azul da escola. Na mão, carregavam o material escolar: os livros e cadernos dispostos em bolsas e mochilas que ainda persistiam como resquício de outras épocas ameaçadas pelos fichários, que se tornou a nova onda entre os estudantes, principalmente as jovens.

A escola para a qual se dirigiam situa-se em uma região típica da centenária Bela Horizonte que, em poucas décadas, teve sua população acrescida exponencialmente o que provocou ocupações desordenadas de seus espaços. Em um passeio pela região é possível encontrar prédios edificadas em diferentes temporalidades e que demarcam como o uso do solo se altera nos estilos e usos conferidos às construções existentes.<sup>19</sup>

Convivem, nem sempre pacificamente, armazéns, casas e prédios residenciais mais antigos de uma época em que a região ainda margeava os corredores de tráfego e o Aeroporto e, portanto, não possuía uma identidade voltada para a construção de residência para a classe média com um comércio prestador de serviços. Persistem algumas fábricas e antigos sítios que cada vez mais perdem espaço para novos edifícios, enquanto antigos espaços vazios vêm sendo, recentemente, ocupados, de um lado, pela ação urbanizadora do poder público e pela ação especulativa das imobiliárias, por outro lado, por uma ocupação crescente, mas contida, de habitações populares mais precárias

---

<sup>19</sup> Trata-se aqui de região porque os alunos dessa escola não são apenas de um único bairro da cidade. Moram nas imediações da escola e encontram-se distribuídos por toda uma área que, de maneira geral, pode ser circunscrita entre o Aeroporto, as avenidas Antônio Carlos e Cristiano Machado e o Anel Rodoviário. Segundo o GUIA BELO HORIZONTE (2000), há nessa zona sete bairros: Jaraguá, Liberdade, Isabel, Dona Clara, Suzana, Santa Rosa e Universitário. Existindo quatro Vilas: Aeroporto, Isabel, Santa Rosa e Suzana.

que se instalam nos recorte de terrenos ainda vazios deixados pelas iniciativas privada e pública.

Há resistências que surgem contra essas investidas de ocupação dos espaços ainda em branco e que se pode perceber em um movimento articulado em torno a sua preservação e futura transformação em parque ecológico, pois se encontram na região algumas nascentes de água remanescentes de um tempo em que a região era pouco habitada. Há mobilização também por parte desses moradores, que reivindicam a intervenção do Estado na construção e melhoria dos equipamentos públicos existentes. O atual prédio no qual funciona a escola pesquisada, por exemplo, é fruto dessa mobilização e foi construído com o envolvimento da comunidade no orçamento participativo de 1994.

A mobilização emergente faz parte de uma consciência urbana que também se faz transparecer na “vocalização” residencial desses bairros e que busca, sob o dístico da qualidade de vida, intervir positivamente na melhoria da infra-estrutura da região. Essa se consolida no maior requinte do acabamento dos novos empreendimentos imobiliários que, pouco a pouco, vêm modificando a paisagem como resultado do convívio dos novos prédios com edificações mais modestas, um indicador de uma alteração no padrão de consumo.

Há, na nova feição dessa região, um acabamento mais sofisticado nas fachadas dos novos prédios, cada vez mais pomposos em seus nomes estrangeirados. A região vem adquirindo um ar de metrópole e já se pode ver edifícios com porteiro vinte e quatro horas e cercas elétricas. Há um comércio de serviços comum a maior parte dos bairros como padarias, farmácias, sacolão, cabeleireiros, supermercados. Há, ainda concentrados principalmente em uma avenida central que corta o bairro, novos serviços indicadores da diversificação do comércio e de uma certa ascensão social: boutiques de roupa, lojas de informática, posto de gasolina, um centro universitário, bancos, restaurantes diversificados e um clube de lazer freqüentado pelos moradores do bairro.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> A associação de vida urbana e modernidade aparece com muita propriedade nos textos da Escola de Chicago em que a questão da rápida urbanização e as decorrentes dos diferentes pertencimentos sócio-topográficos deram ensejos a relevantes trabalhos de análise social. As “regiões morais”, PARK (1979), surgem na interação entre esses grupos que distinguem zonas de diferenciação no interior da vida urbana. São nessas regiões que se espacializam as diferenças sob a roupagem de uma totalidade urbana mais homogênea. A idéia de que o bairro se moderniza dá a feição dos novos tempos e tende a agradar por trazer mais estímulos nervosos (SIMMEL, 1979), mas, concomitantemente, traz a cena a idéia de

Conversando com os moradores na padaria, enquanto se toma um cafezinho, ou convivendo socialmente com alguns deles, é possível perceber que esses novos ares agradam a classe média recém instalada, como aos antigos moradores que, apesar de ainda morarem em suas antigas casas aos rés da rua e de estas possuírem um estilo arquitetônico *démodé*, vêem o crescimento do bairro como algo bom. “Hoje, faço quase tudo aqui mesmo, pouco vou ao centro.”, informa uma moradora que depois acrescenta que se necessário recorre a dois shoppings que se encontram relativamente perto.

Os novos moradores falam que se mudaram para lá por sua tranqüilidade e “por ser perto de tudo” — tranqüilidade que se vê ameaçada e, por isso, é ressalvada pelas cercas elétricas. Estar perto do centro faz diferença, o bairro se encontra há uns sete quilômetros em linha reta da Praça Sete. Entretanto, essa diferença transparece em um perto que não se mostra apenas na metragem para com o centro físico da cidade, mas na proximidade de alguns símbolos que se distinguem na cena urbana e causam distinção aos seus freqüentadores: os shoppings, a Pampulha e seus atrativos, a Universidade Federal de Minas Gerais e o aeroporto são alguns desses símbolos de uma cidade que se diferencia e diferencia os que têm acesso a alguns equipamentos urbanos.

Ir ao Mineirão ou à Pampulha nem sempre se dá em uma relação de mesma grandeza entre esses indivíduos. O *apartheid* social que divide as cidades brasileiras se faz sentir no acesso diferenciado aos espaços públicos. Assim, logo vim a perceber que para alguns dos alunos que acompanhei com o olhar naquela manhã do início de agosto, esses símbolos urbanos de reconhecida importância para a cidade são freqüentados como espaços para se ganhar algum dinheiro na correria,<sup>21</sup> como espaço de lazer como se banhar na lagoa ou assistir a algum show gratuito ou, ainda, a uma ida no Mineirão muito mais como flanelinha em dia de clássico — apesar de esse ser um dos poucos

---

insegurança e a necessidade de maior controle social. VELHO (1975), ao analisar a rede de interações existentes entre moradores de Copacabana, assinala como a questão da modernidade e do acesso às benesses urbanas foi decisivo na mudança de pessoas para o bairro.

21 O termo “correria” foi utilizado pelos entrevistados em uma dupla dimensão. Primeiro, como trabalho através do qual se ganha algum trocado, um bico como lavar e vigiar carros; segundo, como ganhar dinheiro realizando pequenas contravenções como furto. Há um outro registro na fala de um dos alunos que a “correria” significa o trabalho pesado. Creio que esse último aspecto caracteriza, genericamente, o trabalho e seu significado para esses jovens para os quais só resta o serviço braçal e pesado. DAYREL (2001) também aponta essa determinação entrelaçada do trabalho com os espaços da vida na qual a “correria” é a forma pela qual os jovens da classe trabalhadora designam o tipo de vida que levam e de como a vida se encontra marcada pela estafa advinda do trabalho mal remunerado e do esforço que se faz para executá-lo.

.momentos que as distâncias sociais que demarcam o fosso social se vêm momentaneamente superadas.

Mas é necessário retornar aos alunos que iam aos poucos chegando à escola. Os que caminharam até lá, acrescidos com os que foram levados de carro ou pelo transporte escolar, concentravam-se no portão da escola e iam entrando em grupos animados apesar do frio que persistia.

Dispersaram-se no interior da escola. Alguns buscaram as salas de aula, outros foram aos banheiros e outros permaneceram ainda conversando pelos corredores enquanto as aulas não começavam. Os professores também iam chegando, trocavam algumas palavras com os alunos enquanto se encaminhavam para a sala dos professores para dar início ao segundo semestre letivo. O clima era festivo para se “esquentar as turbinas”, como me disse uma professora.

Havia combinado com a direção e o grupo de professores do terceiro ciclo, ainda no primeiro semestre, que iria realizar a observação em duas salas de alunos do último ano do terceiro ciclo. Alunos que, no final do ano, estariam se formando e deixando a escola. Essas turmas seriam escolhidas por serem alunos adolescentes, na faixa etária entre dezoito e quatorze anos na época da coleta de dados.<sup>22</sup>

A razão dessa escolha é a perspectiva de que eles, por se encontrarem no último ano do ensino fundamental, poderiam, com maior presteza, refletirem sobre o seu percurso escolar frente às exigências da terminalidade e a necessidade de se articular minimamente um projeto de futuro no qual se ancorasse, por exemplo, as expectativas que possuíam acerca do ensino médio ou os planos de trabalho. Nesse sentido, como diz VELHO (2003 e 2004), privilegiar esses recortes é estabelecer uma relação entre a constituição da identidade que se forma ao se mobilizar memória e projeto na narrativa desses indivíduos de seu percurso escolar.

A escola foi escolhida através de uma série de redes informais relacionadas à militância sindical e à implantação da proposta política da Escola Plural<sup>23</sup>. Desta época

---

<sup>22</sup> Em anexo segue a tabela I com a distribuição dos alunos por data de nascimento. Interessante perceber que, apesar de uma maioria de 61,81% se encontrar na idade de quatorze e quinze anos prevista pelo programa escola plural, há um número substancial de alunos fora da faixa, sendo que 21,81% possuem dezesseis anos, 12,72 possuem dezessete e ainda 3,63% com dezoito anos.

<sup>23</sup> A Escola Plural propõe a reorganização dos tempos escolares através da implantação dos “ciclos de formação”. Diferente da escola seriada, o ciclo busca alargar a permanência do aluno na escola e

guardava um conjunto de lembranças que me informava que essa escola se comprometia com a dimensão política da educação tanto no que concerne a sua capacidade de mobilização quando das greves, quanto em sua preocupação de pensar sua organização pedagógica para melhor atender aos desafios da inclusão escolar. Essa escola, que a partir de agora passo a denominar de Escola Municipal José Alves (EMJA), por exemplo, possuía alguns alunos sob liberdade assistida e medida sócio-educativa, como também meninos e meninas portadores de necessidades educativas especiais. O caráter mais inclusivo da escola, entretanto, faz-se sentir na sua autopercepção como uma experiência da Escola Plural.

Em 2000, a EMJA faz um relato de sua proposta pedagógica em um evento da prefeitura de Belo Horizonte que tem como objetivo permitir que diferentes experiências sejam sistematizadas e melhor compreendidas por seus atores e que essas possam também vir a ser socializadas para o conjunto da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Nesse relato transparece o que denomino aqui do caráter inclusivo da escola e de como essa se percebe como uma experiência inovadora no campo pedagógico. Diz o documento:

Assim, como fios da rede de trocas, esperamos que a expressão do movimento de nossa prática contribua para reflexões de aspectos importantes da educação pública de Belo Horizonte. Pretendemos, ainda, que os movimentos que procuramos expressar tenham demonstrado nossa preocupação em reinventar os processos pedagógicos a partir da inclusão e do diálogo. (...)

O desafio de incluir os sujeitos, todos os sujeitos que fazem parte da comunidade, demanda da escola o esforço permanente de desenvolver diálogos com realidades, as mais diversas.

O diálogo com o diferente torna-se, por isso, caminho para a construção de novas realidades, novos referenciais. Mobiliza interlocutores. (BELO HORIZONTE, s/d, 30)

Para a escola, o diálogo serve de estratégia para a inclusão e o tratamento da diversidade. Essa disposição explicitamente assumida pela escola foi decisiva para a sua escolha como campo de pesquisa, pois desejava realizá-la no interior de uma escola que tivesse tomado para si a tarefa da inclusão escolar. Avaliava que era necessário realizar a pesquisa em uma escola em que houvesse uma capacidade reflexiva já instalada na

---

favorecer o trabalho pedagógico ao eliminar a distorção idade/série identificada como uma das responsáveis pela desestímulo do aluno em aprender e que o leva a evadir mais cedo dos bancos escolares. Na Escola Plural há três ciclos de formação, sendo que cada um possui três anos. O terceiro ciclo, objeto de minha investigação, abriga os alunos na faixa etária entre doze e quinze anos. (BELO HORIZONTE, 1994)

qual os discursos sobre suas práticas estivessem, ainda que embrionariamente, sendo realizados pelos coletivos de professores e que, quanto aos alunos do terceiro ciclo, houvesse uma clara disposição de ter com eles uma relação pedagógica mais aberta e menos baseada em estereotipia.

Avaliava, tendo por base a compreensão dos processos de socialização aqui anunciados, que não bastaria eleger uma escola qualquer, pois poder-se-ia encontrar situações escolares já cristalizadas em torno a uma visão parcial desses jovens tanto na forma como a escola se disporia a tratá-los, como na compreensão que eles teriam para com a instituição e os professores. Almejava encontrar uma escola com maior variabilidade discursiva dos atores envolvidos na organização cotidiana da instituição escolar. Por isso escolher uma escola que estivesse geograficamente em uma situação de relativo amparo e salvaguardada em meio a um bairro de classe média e, portanto, longe, por um lado, dos bolsões de miséria que etiquetam essas escolas como difíceis e problemáticas e, por outro lado, longe das escolas públicas conhecidas pelo sucesso, pois essas, por outros rótulos, possuem também um discurso já formulado sobre suas práticas escolares e sobre os sujeitos que aí vão estudar.

Nesse sentido, descartou-se também escolas que estavam presentes na mídia ou eram alvos de propostas mais específicas de intervenção do poder público por serem escolas que abrigavam, em seu cotidiano, situações de indisciplina e/ou violência escolar/civil. Essas também, por outras variáveis, poderiam possuir formulações discursivas já elaboradas e, portanto, poderia se ter dificuldade de se perceber os sujeitos no interior do jogo indentitário nos quais eles se afirmam simultaneamente como pertencentes a uma cultura juvenil e a uma cultura escolar. Acreditava que se eles estivessem marcados no interior da instituição pelo signo da exclusão, encontraria situações condicionadas por uma variável discursiva como, por exemplo, o da competência ou o da violência.

GIDDENS, em sua teoria da estruturação, alerta sobre o caráter das regras sociais que são usados pelos agentes na manutenção do *status quo* no interior das organizações de forma a perpetuar-se no poder ao perpetuar as assimetrias sociais. Os recursos são, assim, passíveis de mobilização com o intuito de preservação da ordem vigente, podendo ocorrer que essa ordem represente os valores institucionalmente requeridos pela organização nas quais os recursos alocados se encontrariam diametralmente dispostos. Estes recursos e regras, portanto, podem vir a caracterizar os

móveis da atualização da instituição escolar e de sua manutenção dentro de padrões dados historicamente como aceitáveis.

Acredito que a adesão da escola a uma busca da inclusão e do diálogo como uma estratégia para que aquela se efetive, possibilita lidar com uma escola aberta a uma reflexividade de suas posições e um sopesar de suas práticas. A busca de uma escola que manifestasse posições inclusivas constituía-se como uma via de acesso a uma pluralidade discursiva não passível de ser encontrada em escolas que aderiram a funções institucionais padronizadas ou que essas se encontrem invalidadas pela violência ou pela incivilidade.

É necessário, no entanto, afirmar que com isso não acredito também na transparência da consciência e de que essa, por se encontrar perpassada pela reflexividade, encontra-se despida de intenções não conscientes e de que todas as posições subjetivas se deixem modular pelos ideais manifestos. Assim, é possível, em meio ao anúncio do diálogo e da inclusão, encontrar monólogos e processos de seletividade que demarcam, diferenciam e excluem.

Afinal, as instituições, entre elas a escola, possuem características de permanência que se encontram disseminadas nas práticas sociais dos indivíduos que ao (re) produzirem sua existência cotidianamente dão sentidos a um conjunto de ações inerentes à manutenção das instituições como uma das dimensões estruturantes da sociedade. E, portanto, essas ações, quando se referem à escola, buscam manter seu caráter de reprodução e seletividade mesmo quando esses aspectos se encontram sob a crítica propiciada pela adesão a Escola Plural que se manifesta no dístico da escola inclusiva.

O relato feito pela escola no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação indica que os alunos que compõem o turno da manhã possuem residência localizada nessa região e um grande número de alunos é oriundo das duas Vilas existentes nas cercanias da escola. Essas duas Vilas se somariam a uma favela surgida de recente ocupação em terrenos baldios pertencentes à União às margens do Anel Rodoviário e que, portanto, não está ainda mapeada pelo guia consultado. O fato dos alunos não residirem em outras Vilas talvez se dê por essas se encontrarem mais longes da escola e serem atendidas por três outras escolas públicas dispersas pela região, além das escolas particulares também presentes nos diversos bairros.

Fiz um levantamento da residência dos alunos do turno da manhã que se encontravam no último ano do terceiro ciclo e, portanto, prestes a deixarem a escola. Esse levantamento confirma a atualidade dessa informação prestada pela escola em seu relato de quatro anos atrás — em anexo, segue a TAB. II com as informações constadas na ficha de matrícula do universo de alunos das duas turmas do último ano do terceiro ciclo. Ou seja, a grande maioria dos alunos mora na região circunvizinha da escola, sendo que alguns chegam a morar fora da região aqui tracejada.<sup>24</sup>

Dos 55 alunos que estavam no último ano do ensino fundamental, 27 alunos na turma A e 28 da turma B (TAB. VI), a grande maioria mora, portanto, na região aqui descrita e a maior parte deles moram em favelas e vilas, uma pequena parte constitui-se de moradores da classe média dos bairros da região.

Na escola, logo foram para as salas quando soou o primeiro sinal anunciando a primeira aula do último semestre antes da formatura. Eram duas turmas situadas em duas salas de aula no final de um corredor no terceiro pavimento da escola. O prédio é construído de forma a aproveitar o desnível do terreno e, portanto, no nível mais baixo, encontram-se algumas salas de aula nas quais estudam as crianças menores, a cantina e o banheiro para os alunos; no segundo nível há mais salas de aula, o laboratório, a biblioteca, salas de multiusos, a secretaria, a coordenação, a diretoria, uma quadra descoberta, a sala da direção, a sala dos professores e os banheiros para os docentes; por fim, no terceiro andar, concentram-se mais algumas salas e a quadra coberta.

A escola já funcionara em dois outros lugares e este prédio no qual se encontra agora foi construído, como dito anteriormente, através da luta da comunidade que a tem como uma conquista. Por isso, e pelo fato de não ser uma escola situada em bolsão de

---

<sup>24</sup> Ao folhear a lista de bairros citados espontaneamente na ficha de matrícula percebi de imediato que o bairro que tem o maior número de alunos não se situa na região circunscrita no quadrilátero no qual se encontra a escola! O escorço de vinte alunos residindo no Bairro São Francisco deve ser visto sob uma dupla perspectiva. A primeira é a de que os alunos atendidos pela escola possuem residência, pelo menos no ato da matrícula, fora dos limites aqui seguidos, o que pode vir a contradizer o próprio cadastro escolar, perspectiva que é confirmada pela presença de uma aluna que declara ter residência em Santa Luzia, cidade na grande Belo Horizonte. Um segundo aspecto, esse mais significativo no ordenamento urbano, é a de que as pessoas se orientam tendo como parâmetro determinados equipamentos urbanos como no caso o Viaduto São Francisco ou a Lagoa Pampulha. Ou, em situações de discriminação quando a moradia se trata de uma vila ou favela, busca-se encobrir o local de residência se associando a um bairro mais bem quisto na vizinhança. Assim, há um bairro chamado São Francisco mas que se encontra fora dos limites levantados. Se cruzar a informação sobre o bairro com o endereço que cada um informou, pode-se perceber que a grande maioria, cerca de onze alunos dos vinte, mora na Vila Santa Rosa e não no bairro São Francisco. Se este se encontra fora da área, aquele se encontra no interior da área considerada.

miséria, encontra-se em bom estado de conservação. Não existe pichação e a sujeira se resume àquela que os alunos produzem diariamente quando estão na escola. Há alguns grafites pela escola que foram feitos, segundo uma professora, por alunos da escola. Esses se encontram um pouco já apagados pelo tempo. O mobiliário das duas salas, apesar do uso, encontra-se adequado e em bom estado de conservação.

### **3.2 Um primeiro contato com os alunos**

Decidi observar uma delas e, aleatoriamente, entrei na sala B. Sentei-me com um caderno de anotações. Observei. Havia alguns alunos na sala e outros no corredor. Estar na sala de aula com eles, junto com eles, não me fez um deles. Assim, permaneci sentado como um estranho que aparentemente não era notado pelos alunos. Os seus olhares passavam através de mim, não se detinham para saber quem era aquele que ali estava no início do semestre.

Busquei sorrir, parecer simpático, quem sabe conquistar um informante em meio a esses nativos desconhecidos. Minha sensação era de apreensão por estar na sala de aula e não saber exatamente o que fazer, pois não era um de seus professores, mas também não era um deles. Anotava em meu caderno essas impressões e me lembrava das sensações de outros pesquisadores quando relatam sua aproximação do campo. ZALUAR (1985), ao se autocomparar a MALINOWSKI (1978) e a Cidade de Deus a alguma das Ilhas do Pacífico Sul, reflete sobre esse desafio do etnógrafo em se fazer conhecer pela população de nativos a ser pesquisada para daí saber reconhecer quais daqueles podem lhe servir de informante privilegiado e futuros depoentes.

A distinção, apontada por ZALUAR e que estava na raiz de seus temores, era que, enquanto para MALINOWSKI os nativos eram distantes e exóticos povos a serem conhecidos, os moradores daquele bairro popular eram muito mais próximos e por quem, além dos encontros esporádicos propiciados pelo mundo do trabalho e do samba, a sociedade brasileira nutria, advinda de seu passado colonial e escravista, uma representação social de que a pobreza é berço da marginalidade.

O medo sentido por ZALUAR era o medo do aparente conhecido que se impunha como desconhecido, posto que não correspondia, ao olhar do pesquisador, a homogeneidade da mídia. Aqueles homens e mulheres que moravam em Cidade de Deus apareciam, ao mesmo tempo, como portadores de homogeneidades e heterogeneidades que a faziam se perguntar por onde começar. Nesse sentido,

distanciava-se de MALINOWSKI para quem os nativos participavam de uma cultura homogênea a ser compreendida em sua organicidade interna e distinta de sua cultura européia. Por partilhar com aqueles grupos significados sociais e concomitantemente deles se distanciar pelas diferenças entre eles existentes, ZALUAR se pergunta por onde começar.

Assim eu me encontrava frente a uma cena por mim já conhecida como professor. O professor de História acabara de entrar para dar aula de História assim como eu o fazia quando estava dando aulas na Rede Municipal de Ensino.

Um grupo o recebeu. Conversavam sobre vários assuntos: quando iria haver a excursão, a escolha da camisa da turma quando iria ocorrer, sobre as férias. O professor Pedro<sup>25</sup>, dirigindo-se para a turma, deu um bom-dia, perguntou como foram as férias, o que fizeram e buscou começar a aula sobre Revolução Industrial quando me notou no fundo da sala.

O professor me apresenta a turma, diz que estou fazendo uma pesquisa. Não era o primeiro a pesquisar aquela sala, pois um deles logo perguntou se eu conhecia o outro professor que estivera por lá no início do ano letivo. Diante da minha negativa, dirigiu a sua atenção para um outro aluno e começou a falar sobre o que se passara no bairro.

Percebe-se que a voz do professor permanece atraindo a atenção da sala que buscou seguir os comandos dados por ele. Mas não era a única voz audível. Havia um incessante burburinho entre os alunos que se agrupam aleatoriamente e momentaneamente entre si. Como se todos fossem amigos e conhecidos de longa data. Como se não houvesse entre eles diferenças significativas, como se todos formassem uma turma que simultaneamente conversam e prestam atenção ao que se passa na sala de aula.

É assim que a aula transcorria. O professor ia se inteirando dessas conversas esparsas que ocorriam entre os grupos e, simultaneamente, explicava a matéria que se entrecruzava, vez por outra, com outra conversa. O livro didático era usado pelo professor que o abria e passava um exercício acerca da matéria, pedia um trabalho de pesquisa a ser entregue. Todos copiaram o para-casa, um aluno ao meu lado reclamou com um colega de fazer trabalho. O que o outro retrucou, concordando com ele, “que trabalho é muito chato, ter que vir para a escola, para a biblioteca”.

---

<sup>25</sup> Todos os nomes de professores e alunos são fictícios.

O professor prosseguia falando, enquanto alguns agendavam encontros para fazer o trabalho, outros se dirigiam para a janela na busca de ver o que se passava. Havia algo na quadra que se localizava logo abaixo da sala ou seria no corredor ou do outro lado, no outro corredor da escola? Um desejava ir ao banheiro, novos grupos de conversa se formavam. Tentei escutar o que conversavam. Ao concentrar minha atenção na exposição da aula, percebi que havia no fundo um burburinho freqüente e as vezes mais intenso, o que exigiu do professor um pedido de silêncio. Se eu voltasse minha atenção para a turma e buscasse perceber o que falavam, conseguia distinguir, nos alunos mais próximos, várias conversas que se entrecruzavam. Alguém falou sobre o campeonato nacional e a campanha vitoriosa do Cruzeiro e, logo após, fui atraído pela conversa que se desenrolava ao lado sobre um assunto completamente diverso: um colega lhe perguntou se ele havia trazido o livro de História. Há, ainda, os que se voltavam para o professor a lhe perguntar algo sobre a matéria, enquanto trocavam algumas palavras com um colega do lado.

O professor encerrou a aula chamando a atenção para as atividades marcadas. O sinal avisou que havia uma nova aula. Enquanto o próximo professor não chegava, ouvia-se um rumor de carteiras dos alunos que se levantavam para sair da sala, mesmo que só para ficar no corredor. Alguns andavam pela sala, pediam alguns materiais emprestados, puxavam conversa.

Eu também puxei conversa com uma aluna que estava perto. Perguntei-lhe qual seria a próxima aula. Adriana era uma aluna de um largo sorriso. Era uma menina negra de dezesseis anos<sup>26</sup>. Ela me contou, com uma cara de enfado, que a próxima aula seria de Português. Demonstrando que não gosta da professora.

Quando Zilda entrou na sala, logo se evidenciou um outro perfil de docente. Enquanto Pedro não se importou em organizar a classe para iniciar a aula, Zilda, antes de iniciar, pediu para os alunos que pusessem as carteiras em fila e o material em cima da carteira. Chamou um aluno pelo nome e pediu que ele se sentasse na primeira

---

<sup>26</sup> O ano de nascimento dos alunos nas duas turmas encontra-se distribuído entre o intervalo do ano de 1985 e 1989 (tabela I), sendo que a maioria dos alunos, 22, nasceu no ano de 1988, tendo, portanto, quinze anos. Esse contingente encontra-se somado aos 12 alunos que possuem quatorze anos, na faixa etária adequada a idade/série prevista pelo programa escola plural. Os outros alunos — dois com dezoito anos, sete com dezessete, doze com dezesseis — estão em defasagem em relação a esta faixa. Adriana é uma dessas alunas, ela me conta, posteriormente, que tomou “bomba” num colégio em que estudara anteriormente.

carteira ao lado de sua mesa. Este resistiu, fez corpo mole, ela insistiu. Houve uma tensão que foi vivida pelo aluno com um certo deboche. A professora se manteve firme e ele capitulou. Sentou-se onde a professora indicou. A turma pareceu-me que já conhecia essa refrega, pois pouco se importou com o que se passou entre o aluno e Zilda. E quando lhe deu alguma importância foi também para fazer gozação da situação.

A professora pediu para abrir o livro. O aluno não o havia trazido. A professora se antecipou e lhe emprestou o livro. Tratava-se de uma análise de um fragmento de um texto literário e a intenção era trabalhar o estilo da narrativa.

Havia um silêncio maior por parte da turma, pois havia menos espaço para negociação. Os alunos expressavam isso quando perguntei a Adriana porque havia mais silêncio na aula da Zilda do que na aula de Pedro. “Porque ela é estressada”, disse.

A professora pediu para os alunos fizessem uma atividade e, enquanto esses se mobilizavam para dar consecução à tarefa escolar, ela caminhou em direção a mim e me disse: “Tenho que fazer assim. Dou aula para ele desde a segunda série.”

A professora foi ao quadro e escreveu, com uma letra cursiva muito redonda, a matéria. Elaborou uma síntese da análise sintática feita numa das seções do livro. Um aluno fez uma pergunta, testava a professora sobre ortografia.

O sinal soou mais uma vez. Hora do recreio. Todos saíram da sala e a porta foi trancada. Aproveitei para restabelecer minha conversa com Adriana. Ela demonstrou pouco interesse em continuar a conversa. Segui o fluxo de alunos pelo corredor que agora se tornava pequeno para a quantidade de alunos que se espremiavam para chegar ao pátio e se dispersarem em direção as quadras, a cantina e demais espaços da escola.

Fiquei pela quadra e estabeleci, sem muito sucesso, alguns contatos. Observei-os jogando bola, na cantina formavam-se as filas para a merenda, alguns alunos estavam na biblioteca. Enfim, tudo transcorria segundo as rotinas previstas.

O sinal retornou a afirmar o término do recreio. Os alunos subiram. Alguns suados pela atividade física se encontravam ainda excitados, mas, aos poucos, todos iam se acomodando a espera da próxima aula do professor de Matemática. Jorge chegou e, após rápidas palavras, dirigiu-se ao quadro e continuou a matéria de onde, aparentemente, a deixara no semestre anterior. Poucos lhe deram a devida atenção. Apenas um grupo de alunos se concentrou mais próximo ao quadro e ao professor. Aparentemente, ele não se incomodou. Um aluno, ao meu lado, tentou lhe perguntar

algo sobre equação de segundo grau. O professor não escutou. O aluno retrucou para os mais próximos: “Sô, vê, só vê as minas”. Elas, as meninas, por coincidência ou não, eram a maioria no grupo que seguia mais detidamente a aula e para o qual Jorge dirige sua atenção<sup>27</sup>.

Uma nova aula, agora de ciências, iniciou-se e o burburinho do início das aulas retornou. Muita conversa entre os alunos e o clima era de um aparente desconhecimento do que se passava na aula. É apenas em aparência, pois, enquanto buscava observar os alunos e o que escreviam em seus cadernos, percebi que os alunos copiavam o que a professora escrevia no quadro. Uma aluna perguntava sobre a formação dos ácidos e bases e a professor Janete respondia. Entretanto a pergunta, como a resposta da professora, ocorria em meio à conversa que era contínua.

Em um dado momento, cresceu o volume e o burburinho encobriu a voz suave da professora. Janete não aumentou o tom de voz, mas, ao contrário, buscou continuar falando e pediu silêncio à turma. O pedido teve uma eficácia moderada, mas foi possível retornar a aula que logo após se encerrou. Com o fim da quarta aula, o fim da manhã de trabalho.

Dirigi-me ao portão de saída. Adriana se aproximou de mim e me perguntou se poderia levá-la até em casa. Explicou-me que teria que estar rapidamente em casa para terminar de preparar a comida e depois levar a filha da vizinha para a escola.

Rapidamente me vinha à cabeça toda a discussão sobre a relação do pesquisador com os nativos. A necessidade de se manter uma certa distância para que não se incorra em uma participação observante. Mas há uma exigência ainda mais imperiosa de aproximação para que se possa compreender os sentidos atribuídos por eles a suas práticas. Como desejava ter uma informante e percebendo que essa era uma prática dos professores da escola, dispus-me a levá-la em casa.

Aparentemente, era fácil chegar em sua casa, disse que morava no bairro Santa Cruz do outro lado do Anel Rodoviário. Entretanto, o trajeto entre o bairro e a escola revelou-se mais complicado, pois exigia que se retornasse a avenida. O que só vim a descobrir muito tempo depois. Fiquei dando volta em tentativas frustradas. Bem, como

---

<sup>27</sup> Quanto ao gênero, há uma distribuição bastante equitativa entre homens e mulheres (tabela III). Havia apenas uma mulher a mais quando a matrícula foi realizada.

queria estabelecer uma conversa, aproveitei para mostrar-se simpático e saber um pouco mais de sua vida.

Era uma jovem extrovertida. O seu largo sorriso confirmava sua simpatia. Contou-me que vivia ali há pouco tempo numa casa nos fundos de uma outra, perto da casa de um tio. Tinha uma irmã de quem cuidava e era responsável pela casa enquanto os pais estavam fora. Para ganhar algum dinheiro, enquanto cumpria as duas tarefas que lhe cabiam na dinâmica doméstica, cuidava de uma menina filha de uma vizinha. Tinha um namorado, mas que o abandonara, pois se cansara dos seus ciúmes. “Ele é bobo”, segundo ela. Gostava da escola. Tinha restrições há alguns professores, mas gostava da escola e dos amigos.

A história de Adriana não me pareceu em nada distante do que já ouvira de meus alunos em sala de aula. Essa mesma sensação veio a se repetir na minha volta ao campo. No decorrer das semanas, iam-se avolumando as observações. Aparentemente, os alunos eram iguais a todos os alunos para os quais já havia dado aula. Jovens adolescentes que iam à escola regularmente. Chegavam, em sua grande maioria, no horário. Frequentavam as aulas. Faziam o que lhes pediam, mesmo sob o burburinho das conversas que às vezes se transformavam em alarido e impossibilitavam o professor de continuar a aula. Ela era interrompida ou não, conforme o estilo de cada um dos professores, até que o sinal lhes dissesse para trocar de sala.

Quando essas interrupções se davam, por exemplo, eram vividas como dissensões de um cotidiano já previsível, mesmo quando significavam uma quebra da rotina a ser de alguma forma reparada frente a uma regra da instituição: o aluno que chegava, por exemplo, atrasado e tinha que se justificar para o coordenador de turno. Um outro aluno, posto para fora da sala de aula pela professora por ter lhe “dado nos nervos”, dizia-me, com um sorriso irônico, “ah, lá vou eu pra sala da dona”, referindo-se à sala da diretora.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Essa alcunha atribuída à diretora não representa um signo de estigma, pois, em um outro momento, o mesmo aluno se refere a escola e a diretora como de “sangue bom”. Trata-se mais de uma brincadeira vinculada a situação vivida no interior da experiência escolar. Os alunos, por exemplo, atribuem apelidos aos professores e a si mesmo e se divertem com isso. Conferir apelido funciona como um signo desidentificador que faz com que o professor deixe de ser professor para ser tratado como um igual, como alguém próximo. Os alunos buscam “quebrar uma imagem, de outra forma coerente, mas nesse caso numa direção positiva desejada pelo ator, buscando não só estabelecer uma nova pretensão, mas lançar sérias dúvidas sobre a validade da identidade virtual”. (GOFFMAN, 1975, 54) Não que não ocorra apelidos que são tentativas de estigmatizar determinados comportamentos atribuídos a alguns.

Até os atos de interrupção da rotina eram inflexões já previstas pelos professores e alunos que reservavam para cada um desses pequenos fragmentos de insubordinação um tratamento que levava em consideração a manutenção do cotidiano sem que se efetivasse a criação de uma outra prática distinta da anterior. Ou seja, nas outras aulas, nos outros dias, o andamento das aulas voltava a se repetir, novas insubordinações surgiam e novas apreensões também.

As observações desses primeiro dias se somavam à primeira já realizada e que, guardadas algumas variações, reconduziam minhas anotações ao mesmo tema: quem eram aqueles alunos e o que iam fazer na escola? Por que a sala de aula era um lugar tão desejado de se estar, e ao mesmo tempo, estar na sala de aula não significava necessariamente estar ali com os mesmos objetivos com os quais a instituição escolar perspectivava a presença dos alunos?

Para isso foi significativo observar que durante um evento extraclasse ocorrido depois do recreio, os alunos se tornavam indóceis e obrigavam os professores a estarem todo o tempo lhes chamando a atenção. Durante o evento, observava a insatisfação dos alunos por estarem constrangidos a permanecerem na escola visto que o portão encontrava-se fechado até o término da atividade. Os alunos não consideravam aquela atividade como uma atividade educativa em substituição à aula formal, mesmo que para outros essa se revelasse interessante porque estariam juntos com outros colegas das outras salas — o que tornava, inclusive, o barulho ensurdecido no interior da quadra coberta. Durante eventos, como as Olimpíadas, por exemplo, pude observar que a frequência caía. Comecei a perceber que alguns alunos consideravam essas atividades de menor valor que o exercício cotidiano da sala de aula. Um deles chegou a responder, quando indagado por mim porque faltara a atividade, que “É paia. Se pelo menos fosse aula”.

Ou seja, a sala de aula era a unidade escolar priorizada por esses alunos como o locus no qual a escola se efetivava como instituição encarregada de ensinar. Aqui a sala de aula revelava-se portadora da instituição e de seus valores como se assistir às aulas e ir à escola se equiparassem inexoravelmente como atividades da mesma grandeza. Mesmo que essa participação não se dê segundo as expectativas mais tradicionais que se conferem ao ato educativo. GIDDENS refere-se a essa situação como a dualidade da estrutura na qual a instituição, como traço mnemônico, atualiza-se nas próprias regras que para serem descumpridas exigem que outras venham a ser cumpridas a risca sob

pena de se violar o próprio pacto que sela a existência da ação e seu cumprimento pelos agentes como regra a ser seguida.

Dessa forma, os alunos rejeitam uma escola que coloca em questão o querer ser escola, mesmo que ela não possa também ser exatamente o que ela é. Pesa sobre essa dualidade uma ambigüidade perceptível nas observações que realizei, pois, por um lado, os alunos cumprem os horários, respeitam os docentes, trazem o material e, como eles mesmo dizem, copiam a matéria e fazem os exercícios que os professores exigem; mas, por outro lado, a sala de aula é um lugar também de encontro entre os alunos que trocam experiências e informações sobre si e o que os cercam, como se todos fossem amigos de longa data e guardassem entre si relações de reciprocidade de tal magnitude que não há assimetria entre eles.

Essa ambigüidade as vezes se expressa numa tensão entre essas duas funções em um único espaço que se sobrepõem a hipnotizar o olho do observador que se vê mergulhado em opiniões díspares sobre os alunos e a escola. Há depoimentos de alunos e professores que se referem a seus pares e a seus interlocutores de forma a conjugar apreço e desafeto em uma mesma frequência o que talvez explique a opção da escola pelo diálogo para, de alguma forma, dar sustentação a tantas falas e reflexões que a atravessam e a constituem.

A ambigüidade pode ser postulada como uma dupla determinação que se apresenta, sob uma diferente roupagem, nas próprias análises presentes nas teorias educacionais e que, freqüentemente, articulam-se em torno da organização escolar e de sua função social. Esse debate sempre presente é fundante da reflexão pedagógica, na modernidade, e atravessa o campo educacional quando acentua ora o caráter de reprodução das assimetrias sociais pela escola e sua importância para a manutenção da ordem social, ora busca-se romper com essa *démarche* teórica ao propor uma legitimidade para a escola que se funda, para além da reprodução, no compromisso dessa para com os educandos e sua inserção no mundo social ao propor uma socialização não adaptativa do indivíduo às determinações sociais.

Não se trata de querer saber qual desses dois pólos é basilar e sobre qual o outro se assenta. Creio que essa variabilidade de posições se esclarece no interior da proposição touraineana e giddesiana na qual a tensão entre subjetividade e racionalidade é articuladora da modernidade e a ênfase em um dos dois pólos a perpassa ao articular a crítica a uma das duas posições isoladamente. Também não se trata de perguntar em

qual âmbito o debate se instaura com maior relevância, se na prática docente e nas unidades escolares ou na reflexão dos cientistas sociais e demais teóricos da educação. Como apontam os dois sociólogos, a teoria social faz parte dos recursos simbólicos utilizados pelos atores para refletirem sobre sua condição e descreverem suas ações e concepções de mundo.

Diante desse quadro extremamente complexo, sentia-me imerso nas opiniões dos docentes, dos alunos e em minhas próprias experiências como professor nas quais se avolumam estereótipos sobre o bom e o mau aluno, sobre a função social da escola, o papel da instituição escolar e as distintas concepções de socialização. Seria possível extrair dessa miscelânea de percepções uma unidade de análise? Como relativizar as estereotípias e, ao desvelar as opiniões que as sustentam, sistematizá-las em torno a eixos analíticos capazes de revelar a trama social que as subjaz?

BOSI (2003) refere-se a esse intricado novelo de fios e aponta que, em seu interior, a percepção se encontra entremeada à opinião e ao estereótipo. A autora aponta como estratégia de organização da percepção do pesquisador, a necessidade de compreender os diferentes saberes e práticas presentes no campo como partes de uma realidade socialmente construída pelos atores sociais em sua ação concreta sobre as coisas. Isso em meio aos possíveis descaminhos provocados pelo somatório indiferenciados de sensações que embaralham o campo perceptível e que traz para as Ciências Sociais uma constante preocupação em diferenciar o “eu” do pesquisador dos outros “eus” que se interpõem como sujeitos pesquisados.

Se a sala de aula e a escola são um universo compartilhado por esses diferentes atores, há entre eles sentidos comuns a restringirem e a demarcarem os lugares sociais por eles ocupados e que podem vir a diferenciá-los socialmente. Como diz BERGER e LUCKMANN (1991), há uma realidade que se faz conhecimento para os atores, pois é dado a cada um explicitar os sentidos partilhados por todos que convivem socialmente em uma dada realidade e, inclusive, apontar o que diferencia a cada um e o torna um indivíduo singular.

Mas não há, entretanto, uma identificação por completo entre gnosiologia e ontologia na vida social. A capacidade de conhecer os sentidos sociais altera-se histórico-socialmente e não é possível encontrar uma identificação plena entre o que se conhece e o que se empreende no mundo social. Isso exigiria que houvesse, por parte dos atores sociais, uma transparência e uma igualdade absoluta entre os indivíduos que

agiriam cōscios de sua ação em condições sociais ímpares que os tornassem plenamente iguais entre si.

Essa diferença se apresenta na própria lógica de distribuição do conhecimento que os indivíduos possuem de suas práticas sociais, como eles se localizam frente aos outros, quais perspectivas atribuem a sua ação e a ação que se desenvolve no interior do tecido social. Sendo assim, o próprio conhecimento, assim como a realidade que o nutre e o informa, encontram-se perpassados por assimetrias sociais. Não há, portanto, uma identificação plena do indivíduo com o sistema no qual se encontra inserido.

Se o indivíduo não se encontra completamente socializado, como afirma SIMMEL, pode-se antever que os papéis sociais, por serem compartilhados, garantem, por um lado, a manutenção de um universo simbólico necessário à permanência das instituições; mas, por outro lado, os papéis a serem operacionalizados pelos indivíduos deixam margem para a manifestação da subjetividade que engendra outras lógicas não previstas pelos *scripts* sociais.

É claro que esse posicionamento não elimina a criação de estereótipos e de opiniões, mas, muito pelo contrário, localiza-os no interior da própria malha constitutiva do tecido social e que se funda, inexoravelmente, na compreensão que os atores sociais possuem sobre sua ação. Dessa forma, o processo de constituição das opiniões e estereotípias deve ser tomado como um recurso metodológico na compreensão de quem são esses sujeitos e podem vir a melhor elucidar as suas identidades e como essas se constituem.

Para melhor extrair, portanto, daquela realidade, aparentemente caótica, uma unidade de ação, resolvi compreender como se articulavam as interações entre os indivíduos e como se efetivavam as redes de sociação existente entre eles.

### **3.3 Compreendendo a rede de sociação**

Em busca do que era significativo aos alunos em sua pertença identitária na conformação de um “Nós” capaz de expressar a coesão grupal, resolvi elaborar um sociograma nas duas turmas que me indicasse a rede de escolha feita pelos alunos ao responder algumas perguntas formuladas em um questionário (ANEXO II).

O sociograma permite, segundo BASTIN (1966), compreender como as escolhas tecem a rede de relações que formam o grupo e que se amparam nas interações

interindividuais. Essas interações são levantadas através de um questionário no qual os indivíduos podem vir a escolher a quem preferem ou a quem rejeitam ter como companheiro no exercício de uma dada atividade que seja importante para o grupo em estudo.

Uma das vantagens dessa técnica de levantamento de dados é de justamente possibilitar que se conheça as posições sociais de cada elemento do grupo, pois as preferências emitidas informam como os indivíduos se escolhem como parceiros em dadas atividades e sobre quem essas escolhas incidem com menor frequência. Pode-se, portanto, conhecer as redes de comunicação interna ao grupo e, a partir daí, compreender como, nessas redes, se caracterizam as assimetrias entre os indivíduos, os laços de afinidade e os de indiferença. E, assim, pode-se vir a conhecer as zonas de tensão e as de companheirismo presentes no grupo.

A escolha das perguntas do questionário, portanto, deve refletir uma situação vivida e já conhecida pelo grupo para que haja maior identificação na hora da resposta. Já o teor das perguntas depende da intenção da pesquisa e pode variar conforme a abrangência da resposta que se busca.

O questionário foi elaborado com dez perguntas. As quatro primeiras eram de identificação do aluno. As outras seis perguntas eram as que levariam à confecção do sociograma. Essas seis, entretanto, podem ser agrupadas em torno a três questões centrais, fazendo com que, para cada dupla de perguntas, esteja-se, de fato, configurando apenas três questões organizadoras das sociomatrizes.

Essas três questões elaboradas diziam respeito, respectivamente, à três espaços distintos de sociação e buscavam, ao focar a inserção de cada um nesses diferentes espaços, compreender como as redes sociais se constituíam e qual o grau de reciprocidade existente entre os indivíduos de uma mesma turma.

A sala de aula, o pátio e o lazer externo à escola foram, assim, escolhidos como âmbitos distintos de sociação. Essas três perguntas vieram a compor o núcleo do questionário e as outras perguntas elaboradas tinham como intenção tornar o questionário mais atrativo, assim como colher algum outro dado não constante nas fichas de matrícula dos alunos.

Não foram elaboradas perguntas que levassem em consideração a rejeição dos alunos ao exercerem essas atividades. Elas não foram feitas por considerar que os

objetivos se prendiam a descobrir quais eram os fatores intervenientes que sustentavam as redes de sociação daqueles alunos e como essas se mantinham em diferentes âmbitos sociais de convivência. Sendo assim, desconsiderou-se a quem os indivíduos do grupo rejeitavam em suas escolhas.

Antes de analisar as respostas, entretanto, é necessário reconhecer os limites existentes. Deve-se levar em consideração a advertência formulada por BASTIN (1966) de que essas informações revelam apenas parte da vida anímica dos grupos, pois, por um lado, esses se encontram em contínua transformação o que obriga o pesquisador a utilizar os dados com parcimônia; e, por outro lado, escapa às respostas a apreensão das razões que levaram os indivíduos a fazerem aquelas escolhas, pois elas podem vir a ser orientadas por razões de ordem funcional ou por escolhas eminentemente subjetivas a cada um dos indivíduos.

Sendo assim, uma resposta a uma dada pergunta deve ser considerada como uma ação eletiva tendo em vista a manutenção de sua inserção nos grupos sociais do qual participa sem que essa denote que tipo de interesse esse indivíduo possua ao apontar aquela escolha. Para minimizar essas variáveis, buscou-se escolher situações agradáveis que suscitasse no aluno um sincero desejo de partilhar seu tempo com alguém que possivelmente ele se sentisse bem. Esse esforço, entretanto, não impede que seja da ordem do imponderável os motivos subjetivos que o levaram a escolher um outro para estar com ele, por exemplo, durante uma atividade em sala de aula. A obrigatoriedade da atividade, mesmo sendo de uma disciplina que ele goste, pode fazer com que ele oriente a escolha por um ordenamento funcional das relações e resolva estar com alguém que seja considerado o melhor aluno em detrimento de um outro colega com quem lhe seria mais prazeroso estar. BASTIN aponta, entretanto, que essas variáveis não invalidam o uso do instrumento, mas, ao contrário, permitem compreender que as escolhas são sempre orientadas por múltiplas finalidades. O que faz perceber que é da ordem da existência que essas escolhas estejam atravessadas pelas duas dimensões aqui apontadas ou por outras mais.

O que interessa é perceber como essas escolhas se entrecruzam e formam um mapa das relações entre os indivíduos que se tornam, simultaneamente, escolhidos e escolhentes. O conjunto de informações obtidas poderá ser mais bem visualizado

quando organizado em uma matriz sociométrica ou sociomatriz na qual se dispõem, em um diagrama quadriculado, as escolhas dos indivíduos (TAB. IV e V).<sup>29</sup>

### 3.3.1 A composição das díades

A sociomatriz traz como benefício imediato propiciar uma rápida visualização dos dados obtidos, pois, ao perspectivar graficamente as escolhas individuais, possibilita perceber como se dá a composição das díades a partir do entrelaçamento dessas escolhas. As díades são a unidade mínima para que se dê a sociação, pois, para SIMMEL, dois é o número mínimo de indivíduos que compõem uma interação social<sup>30</sup>. Na díade se engendra o mundo social, pois é sobre uma relação dual que se assenta a busca do indivíduo das mediações necessárias a sua experiência como ser subjetivo na qual a liberdade e a solidão são dimensionadas no encontro com o outro. O individual e sua intimidade, como as escolhas que faz para si, só são possíveis na pressuposição da vida social, mesmo que essa se encontre deliberadamente afastada.

SIMMEL anuncia a questão nesses termos por entender que a subjetividade, mesmo em sua experiência individual, pressupõe a vida social que se inicia na díade. Um de seus exemplos mais férteis é o matrimônio. Em que pese o valor da liberdade usufruída pelos indivíduos, o casamento é uma escolha social para aqueles que livremente desejam contraí-lo ou decidem permanecer solteiros. Essas escolhas só se realizam no interior de âmbitos sociais e, por isso, encontram-se sempre mediadas por interações sociais. Sendo assim, é a experiência social que traz para o indivíduo a dimensão da individualidade e faz com que palavras como liberdade e solidão ganhem concretude e relevância. O indivíduo que decide, por exemplo, permanecer celibatário ou, em sua radicalidade, tornar-se um ermitão o faz como exigência de si para com a vida social da qual ele supõe abdicar. O celibatário, portanto, recusa-se, frente ao

---

29 Se comparar o número de alunos matriculados com o número de alunos que responderam o sociograma, percebe-se uma variação de cinco componentes somadas as duas turmas. Isso se dá porque no período de aplicação do questionário, segundo semestre de 2003, dos 55 alunos matriculados eram freqüentes à escola 51 alunos e uma outra aluna recusou-se a prestar informação, mesmo após contactada em particular.

<sup>30</sup> A díade funda a reciprocidade por exigir a mediação entre os indivíduos. Para SIMMEL, entretanto, é necessário que haja um terceiro que venha a ampliar e aprofundar as mediações já existentes na díade, pois, só assim, rompe-se uma identificação binária dos interesses em jogo. O terceiro, ao formar a tríade, interpela o par primevo e provoca uma saída social do individualismo que ainda marca esse par por conjugar apenas uma compactuação de motivações. O terceiro interfere a compor uma relação que pode ser de cooperação ou competição mais que indica, em seus interstícios, a ampliação da rede de interações com a demanda por outros intervenientes além da díade. Confira SARTRE (1963) e sua dialética ternária na composição dos grupos.

matrimônio, a formar uma díade através da contratação de núpcias, mas esse seu ato permanece ainda vinculado a uma forma social que permanece pressuposta que é o matrimônio.

Essa possibilidade de rejeição ou não de uma díade é que a torna basilar na formação da sociação como forma embrionariamente genética de marcar a vida social entre os indivíduos. É na formação das díades que se pode perceber a busca de enlaces que venham a constituir, para o indivíduo, a experiência social que o faz, simultaneamente, posicionar-se como ser individual e ser social. A díade é essa passagem necessária da experiência social, na qual se afirma um patamar mínimo, para a entificação da sociação.

Os alunos, ao escolherem entre si aqueles que iriam dividir com eles algumas atividades, demonstravam, através de suas escolhas, como se comporia um quadro de interações entre eles. Essas interações provocavam, de imediato, um efeito de emparelhamento entre as escolhas, o que conduz a uma composição de díades a partir do grau de reciprocidade existente entre os alunos.

Ao se debruçar sobre os dois quadros com as sociomatrizes (TAB. IV e V), percebe-se de imediato que a formação das díades sofre uma variação significativa inter e intra as turmas pesquisadas. E, portanto, essas diferenças é que apontam serem as redes distintas conforme as díades são compostas. A primeira informação que salta aos olhos é uma grande diferença do grau de reciprocidade existente entre os alunos das duas turmas. Se observar os sociogramas, percebe-se que a reciprocidade de escolhas na turma A é mais baixa que na turma B. Enquanto que, na turma A, a quantidade de díades formadas se restringem a 19, na turma B perfazem um total de 31 díades. Essa diferença se acentua ao se contrastar as diferenças dessas escolhas pelo grau de reciprocidade existente entre elas.

Assim, conforme TAB. IV e V, a reciprocidade entre os alunos da turma B é maior em todas as gradações de intensidades aqui estabelecidas. Se considerar que cada aluno escolhe três companheiros para cada situação a ser vivenciada, uma reciprocidade alta é aquela em que cada aluno da díade escolhe o seu companheiro para realizar as três atividades, não importa em qual ordem essa escolha se processe; a intensidade média é quando cada um dos dois componentes da díade escolhe o outro apenas duas vezes; e, por último, a intensidade baixa se dá quando cada um deles escolhe o outro para apenas uma única atividade. Após essa explicação fica fácil observar que a turma B teve uma

performance mais dinâmica, havendo em todos os níveis um escore maior que a turma A.

Nas TAB. VII e VIII pode-se observar os escores em número absolutos dessa distribuição na formação das díades. Já nas TAB. IV e V, a visualização pode ser feita através de cores. Assim, a cor azul representa os alunos que tiveram uma escolha considerada alta; vermelha, média; amarela, baixa. Facilmente pode-se perceber como as cores são distribuídas entre os alunos e os diferencia do ponto de vista de gênero. Alunas e alunos, em todas as duas turmas, escolhem-se mais entre si na formação de díades. Entretanto, essas escolhas auto-centradas variam significativamente quando se compara com a distribuição das intensidades a partir das diferenças de gênero. Nas duas turmas, as mulheres tendem a fazer díades com maior intensidade de reciprocidade do que os homens. Isso pode ser percebido no número pequeno de díades formadas por homens e mulheres que vêm a se localizar nos níveis mais baixos, enquanto as cinco díades com alta intensidade são formadas apenas por alunas.

Essa diferença entre homens e mulheres está presente em toda a distribuição das tabelas. Se comparar as performances de homens e mulheres, eles, em apenas um único segmento e em apenas uma das turmas, realizaram um maior número de díades do que as mulheres, mas justamente onde o grau interação se encontra mais baixo.

As tabelas dos sociogramas, com a sua distribuição cromática das interações, permite perceber também como, na turma B, há um maior acirramento na formação de díades e que essas, ao se distribuírem, ocupam graficamente quase que por igual os dois quadrantes formados pela interseção intra-gêneros, enquanto os quadrantes entre-gêneros se encontram relativamente vazios. Na turma A, no entanto, apesar de também haver o predomínio de escolhas entre componentes do mesmo gênero, há uma distribuição desigual das díades no interior dos quadrantes nos quais se cruzam as escolhas não importando o pertencimento de gêneros.

### **3.3.2 Interseção entre as escolhas e os critérios**

Uma outra perspectiva de análise é ver como as escolhas se distribuem tendo em vista a relação entre critérios de escolha e preferências. Assim, pode-se pensar as interações não tendo em vista o grau de reciprocidade existente entre os alunos, mas como esses, ao escolherem os seus parceiros, distribuíram essas escolhas a partir dos critérios eletivos oferecidos e que os motivaram a estabelecer seus interesses e

intenções. Como uma das questões elaboradas, a de número dez do questionário (anexo II), tem como critério uma atividade a ser exercida fora da escola; criou-se dois grupos de tabelas distintas: em um deles, os três critérios estão presentes e, no outro, apenas os dois primeiros. Os motivos que me levaram a estrategicamente realizar essa distinção é que queria perceber como essas escolhas podem variar tendo em vista cada um dos critérios e como os dois primeiros critérios, por se focarem na escola, pode esclarecer a manutenção da rede de sociação fora dos muros da escola.

As TAB. IX e XI trazem a frequência das escolhas considerando os três critérios por turma, as TAB. X e XII foram feitas considerando apenas os dois primeiros critérios, a TAB. XIII traz uma análise comparativa da distribuição de cada um dos critérios tendo em vista as escolhas ideais que poderiam ser feitas e as escolhas realmente realizadas, e, por fim, a TAB. XIV traz a relação entre escolhas reais e ideais levando em consideração os três critérios e os dois primeiros isoladamente.

Uma primeira observação logo se materializa na constatação de que há uma distribuição igualitária dos diversos níveis em cada uma das turmas que guardam percentagens distintas entre si em cada um dos critérios analisados. Mas essa mesma distribuição é decrescente tendo como âmbito comparativo os números ideais de escolhas. Ou seja, as turmas possuem uma distribuição muito próxima entre si enquanto ocorre um decréscimo que varia conforme se toma cada um dos critérios em separado. No primeiro critério, é possível encontrar percentuais significativos de escolhas de 95,65% e 95,06%; no segundo, 62,31% e 74,07%; e, no último critério, 36,23% e 32,09%, respectivamente nas turmas A e B (TAB. XIII).

Ao ler esses números, pode-se perceber uma clara predileção dos alunos por escolher colegas da mesma turma quando a atividade se realiza na sala de aula. O fato de o primeiro critério focar uma atividade realizada em sala e que faz parte das rotinas de sala de aula, faz com que haja uma alta incidência de escolhas de colegas da mesma sala. O mais significativo é que esses números vão diminuindo conforme o foco se altera para fora da sala de aula, conservando, ainda, o espaço escolar como referência, ou para fora da escola como é o terceiro critério. Nessa caso, a diminuição é drástica, em torno de 300% em relação à primeira escolha, e indica como essas redes se alteram conforme o critério que está em jogo. Ao responderem a décima pergunta, os alunos indicaram familiares, amigos do bairro ou namoradas e namorados. Fazendo com

que a rede de socição não fosse coincidente entre a que se mantém dentro da escola e a que se tem fora dessa.

Essas redes já se alteram no interior da escola. Ao se considerar os dois primeiros critérios, portanto, perceber-se-á que há uma variação de escolhas motivadas pelo fato de os alunos não elegerem os seus colegas de sala para dividirem o seu tempo livre durante o intervalo das aulas.

Ao se tomar apenas os dois primeiros critérios isoladamente, por exemplo, perceber-se-á que a diferença entre as escolhas ideais e as escolhas reais podem se compor de forma completamente diferenciada do que quando se toma os três critérios juntos (TAB. XIV). Aumentando, assim, o número percentual de 64,73% para 78,98% na turma A e 67,07% para 84,56% na turma B. Esse acréscimo se faz sentir, por exemplo, na distribuição de escolhas feitas em cada uma das turmas na correlação que estabelece entre esses dois conjuntos aqui apontados.

Nas TAB. IX e X, referentes aos dois conjuntos aqui já anunciados, percebe-se, ao compará-las, que na turma A há uma melhor distribuição dos alunos nos diversos níveis das notas sociométricas conforme se observa na TAB. X. Ao analisar apenas os dois primeiros critérios, nota-se uma diminuição da dispersão dos alunos e uma concentração mais eqüitativa entre eles. O mesmo ocorre na turma B como se pode ver nas TAB. XI e XII. Nessa turma, como visto anteriormente, apesar da pouca diferença em relação à outra turma quanto ao número de escolhas, há uma melhor distribuição dessas escolhas entre os diversos níveis tanto na TAB. XI, quanto na TAB. XII. Essa melhor distribuição pode ser percebida como uma maior coesão nas escolhas da turma B e, portanto, uma menor dispersão que transparece nos índices estatísticos apresentados na TAB. XIV. Nessa tabela, a diferença entre os números das turmas, quando se referem ao uso de três critérios, é de apenas 2,34% entre as escolhas reais e ideais; já quando se referem ao uso de apenas dois critérios, o número aumenta para 5,58%. A seqüência estatística serve para demonstrar que, na turma B, as escolhas são feitas internamente ao grupo de alunos nas atividades voltadas para a sala de aula e as realizadas durante o recreio; já na turma A há menor relevância comparativa dessas escolhas enquanto intensificam-se as escolhas desses alunos para atividades fora da escola — 2,34% favorável a turma A (TAB. XIII). Pode-se, portanto, afirmar que há uma maior coesão na turma B quando as atividades se inscrevem nas rotinas escolares,

enquanto, na turma A, há uma coesão maior que na turma B quando as atividades se dão fora da escola.

Ao cruzar essas informações às informações obtidas no sociograma quanto a existência das díades, pode-se perceber que há uma distribuição mais equitativa na turma B e uma dispersão mais lacunar da turma A. Ao se observar a TAB. XV, perceber-se-á que a diferença entre o número de escolhas feitas e que não originaram díades entre as duas turmas é de apenas dez escolhas favoráveis à turma B. Diferença, entretanto, que se torna mais acentuada ao se cruzar essa informação com a quantidade de relações que deram origem às díades. São vinte e nove escolhas a mais que provocaram um aumento significativo de doze díades na turma B. Ou seja, enquanto na turma A, há um menor número de escolhas agravado por sua maior dispersão, na turma B há um maior número de escolhas que conduzem a formação de díades. Essa comparação é facilmente demonstrada através dos percentuais relativos ao número de escolhas e as díades formadas: com 17,79% de escolhas a mais, a turma B possui 38,70% a mais de díades.

### **3.3.3 A coesão grupal**

A não formação de díades na turma A, como a maior formação de díades na turma B, não deve fazer pensar que a turma B tenha problemas de socialização entre seus membros ou problemas de aprendizagem ou de disciplina. A observação da sala de aula me fez perceber que as duas turmas eram bastante próximas em seu cotidiano e que os alunos, durante o recreio, por exemplo, reuniam-se com os outros dos alunos do colégio indiferenciadamente. Os professores, quando se referiam as duas turmas, apresentavam perfis muito semelhantes entre elas. Alguma distinção favorável a uma das turmas, era logo contrabalançada por uma outra informação desfavorável. Mesmo contando que cada professor tinha a sua simpatia, no final, a impressão era de que esse exercício tinha a soma zero.

Denominar, portanto, a turma B como mais coesa não quer dizer que essa apresente menos problemas de disciplina, tenha melhores conceitos ou qualquer outro indicador pedagógico que a diferencie radicalmente da outra turma. O uso do termo coesão é retirado das contribuições de SIMMEL ao estudo dos grupos e do número de seus participantes. A partir de uma pergunta aparentemente singela, “*cuántos granos forman um montón?*”, SIMMEL (1986e, 85) busca refletir o que caracteriza a formação dos grupos e o que lhes confere coesão visto que há uma diversidade singular de

interesses entre os indivíduos quando esses interagem. Após um raciocínio que um montão é feito de muitos e não de poucas unidades, ele termina por relativizar a quantidade, pois um montão pode se ver acrescido de mais um ou mais cem, sem que com isso ele se altere, pois essa diferença se tornará significativa caso incida na qualidade das relações mantidas pelos indivíduos e de como interferem na constituição do grupo no que diz respeito a forma pela qual se engendra sua sociação. Ou seja, o que importa em um montão é a forma social na qual se efetivam as interações entre os indivíduos e que a caracterizarão como uma sociação. Sendo assim, uma reunião de amigos poderá se transformar em um encontro formal se a composição do grupo for alterada pela chegada de uma pessoa ou de muitas, bastando que uma delas não faça parte do convívio e seja considerada pelos outros como alguém não participante do círculo de amizade.

Para melhor exemplificar a relação entre quantidade e sociação, pode-se referir como a coesão se estabelece em um pequeno ou um grande grupo. Para um pequeno grupo, por exemplo, a coesão emerge dos contatos intersubjetivos estabelecidos pelos indivíduos que se utilizam desse estratagema para manterem-se coesos ao cunharem uma identidade de pertença grupal que serve de esteio para as relações entre os indivíduos. O que é decisivo são as trocas subjetivas que fazem dos pequenos grupos um espaço de convivência intensa entre os seus membros no qual as relações entre eles ganham mais relevância do que as regras de funcionamento estabelecidas pelos âmbitos institucionais nos quais a experiência em pequenos grupos pode vir a se inserir.

SIMMEL chega a se referir a essa variável entre relações face a face e as regras institucionais no interior da escola, diz:

Na vida social de um pequeno grupo, ao contrário, as necessidades e pontos de vista individuais são diretamente efetivos, são objeto de imediata consideração. Essa situação esclarece as freqüentes dificuldades características de organizações compostas por muitas unidades menores. Apenas face a face é que os assuntos em questão podem ser corretamente avaliados e tratados com interesse e cuidado, mas, por outro lado, a organização regular e adequada de todos os detalhes só pode ser assegurada pela distância reservada exclusivamente ao órgão central. Tal discrepância é freqüentemente revelada por organizações de caridade, sindicatos trabalhistas, administrações escolares, etc. Em todos esses casos é difícil conciliar relações pessoais — que é o verdadeiro princípio vital dos pequenos grupos — com a distância e frieza das regras objetivas e abstratas, sem as quais um grupo grande não pode subsistir. (SIMMEL, 1983f, 99s)

As regras impessoais servem para garantir a coesão dos grandes círculos nos quais há um maior número de pessoas e os contatos face a face se tornam menos decisivos para a manutenção da coesão. Pode-se explicar, através dessa concepção

simmeliana das organizações, o porque era tão intenso nos grupos pesquisados esse incessante ir e vir dos alunos no estabelecimento de contatos face a face. Mesmo no transcorrer das aulas, os alunos se agrupavam e faziam desses encontros um dos motivos de estarem na sala de aula. A formação das díades é apenas um dos organizadores desses encontros, pois, muitas vezes, os vínculos formados eram diferentes dos que apareciam no sociograma e que foram formados através das escolhas recíprocas ali descritas, como também há um reordenamento desses encontros e que formam não apenas díades, mas tríades ou grupos maiores. Permanece, entretanto, o motor inicial que faz da díade uma das formas preponderantes de sociação que é a busca da intimidade e do reconhecimento de si em um outro que lhe parece um igual.

Essa intimidade aparece muitas vezes pelas conversas tidas, algumas vezes ao pé-de-ouvido e outras vezes de maneira bem mais audível, entre as duplas que se mantinham durante as aulas.

O que tanto conversam, pergunto-me. Como é possível estar na sala e permanecer conversando em intervalos regulares entre si ou mesmo durante boa parte da explicação do professor? Conforme o foco para onde dirijo minha atenção é possível perceber diferentes alunos conversando. Essas conversas se alteram no decorrer da aula, enquanto dividem sua atenção com o professor e o que se passa ao lado. (Diário de campo do dia quatro de agosto de 2003)

Essa cena em muito se diferenciava das que se encontram registradas na memória coletiva acerca da escola e que bem demonstra a literatura que retrata uma escola austera, com professores compenetrados de seu ofício e alunos zelosos pelo bom andamento do decoro escolar.

Em um conto denominado *Conto de Escola*, há uma cena descrita por ASSIS na qual a solenidade do ambiente escolar é assegurada pela manutenção da ordem que se expressa no perfilamento dos alunos quando da entrada do professor.

Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinqüenta anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos. (ASSIS, 2005, 1)

A personagem Pilar, que chega atrasado após lembrar-se dos castigos do pai por ter matado, anteriormente, dois dias de aula, e o restante da turma buscam manter a introspecção ao dar início aos trabalhos do dia e que se iniciam quando da chegada do mestre-escola Policarpo. Não que esses se cumprissem à risca e não houvesse, por parte

dos alunos, ações fora da dinâmica privilegiada das atividades escolares incorporadas na figura do professor.

Um dos vieses é o de como administrar o tempo individual frente ao tempo coletivo estabelecido pela escola e exigido pelo professor.

Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-me estar a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua. Naquele dia foi a mesma coisa; tão depressa acabei, como entrei a reproduzir o nariz do mestre, dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes, das quais recorro a interrogativa, a admirativa, a dubitativa e a cogitativa. Não lhes punha esses nomes, pobre estudante de primeiras letras que era; mas, instintivamente, dava-lhes essas expressões. Os outros foram acabando; não tive remédio senão acabar também, entregar a escrita, e voltar para o meu lugar. (ASSIS, 2005, 2)

Ou ainda a vida fora da sala de aula que a invade pela janela e captura a imaginação de Pilar a lhe dizer o que está perdendo:

E lá fora, no céu azul, por cima do morro, o mesmo eterno papagaio, guinando a um lado e outro, como se me chamasse a ir ter com ele. (ASSIS, 2005, 4)

Os alunos, entretanto, só afirmam o caráter central da disciplina escolar, pois mantêm a centralidade no silêncio imposto pelo professor e a obrigação de se vir a cumprir a atividade prescrita.

Um outro vetor importante refere-se às atividades que são executadas marginalmente àquela proposta pelo docente e que, por estarem a margem e se fazerem pelo menos entre dúzias, exigem a cumplicidade encobridora para que venham a ser exercidas. O conto narra como os alunos mantinham uma conversa em surdina, mas sempre atentos para que o professor não viesse saber do que se falava, nem que essa se tornasse mais audível do que o silêncio da sala. Não faltam expressões que demonstram como essas ações se dão em um disfarce para com a vigilância do professor.

Minha resposta foi estender-lhe a mão disfarçadamente, depois de olhar para a mesa do mestre. (ASSIS, 2005, 3)

Sabíamos ambos enganar ao mestre. (ASSIS, 2005, 3)

Em verdade, se o mestre não visse nada, que mal havia? E ele não podia ver nada, estava agarrado aos jornais, lendo com fogo, com indignação. (2005, 3)

Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado. Mas nós também éramos finos; metemos o nariz no livro, e continuamos a ler. (ASSIS, 2005, 2)

As conversas levadas a cabo durante a aula deviam se manter sob o disfarce da colaboração com os colegas. Essas conversas permaneciam a margem e sofriam intensas contenções por parte dos alunos que não buscavam desvirtuar a ordem estabelecida pelo silêncio exigido pelo mestre-escola. No caso específico do conto, o disfarce era imperioso por se tratar de uma ação de suborno realizada pelo filho do

professor que busca pagar à Pilar pela compra da resposta de uma atividade que ele não fizera. Tudo, então, é realizado pelos dois alunos que devem permanecer, aos olhos do mestre, atentos ao trabalho a ser executado. Mesmo com todo o cuidado tomado pelos alunos, entretanto, eles não contavam com a ação do acagüete que conta ao professor todo o imbróglio. Os alunos, portanto, também colaboravam para a manutenção da ordem e tinham um papel fundamental na vigilância exercida pelo professor. O caso narrado termina, pois, com o professor aplicando um severo castigo físico e um bom corretivo moral nos dois envolvidos na negociata.

A cena do conto é muito diferente da que foi observada nas salas de aula. Naquela os alunos, ao buscarem resolver a “lição de escrita”, mantêm a sala de aula em silêncio enquanto o professor lê o seu jornal. Nas que pesquisei há uma sucessão de acontecimentos que as tornam diferentes do que o imaginário do professor espera de uma sala de aula. Comparando as duas narrativas, poder-se ia buscar nessa alteração a perda de valores para com a escola. Fala-se de uma crise moral e da necessidade dos professores e da instituição tratarem com menor tolerância esses alunos, como se os valores institucionais estivessem perdidos e visto que os alunos, por estarem mais agitados, necessitassem de uma maior coação e controle.

O que reitera um pensamento de que a escola está em crise e que se trata de uma realidade anômala a que se refere DURKHEIM na sua compreensão do fenômeno social. No entanto, já alertara DUBET de que essa conclusão provoca uma compreensão do indivíduo apenas na sua relação imediata com os papéis que representa socialmente e que fazem do sujeito um efeito da interiorização dos papéis sociais nos quais a distinção reflexiva entre o Eu e o Mim mediano se desfaz, com uma adequação do primeiro em relação ao segundo.

Como essa conclusão é pouco profícua por trazer embutida uma explicação do que deve ainda ser explicado, deve-se, portanto, pensar as interações que se desenrolavam e que foram descritas no diário de campo como interações verídicas e autênticas. Evita-se, por um lado, compreendê-las como a corrupção de uma outra natureza não mais existente, o que ratificaria a idéia de um desvirtuamento, ou, por outro lado, como algo ainda em gérmen de uma natureza plena a atingir, o que levaria a pensar na idéia de uma incompletude ou imaturidade. Essas duas posições, portanto,

provocariam uma compreensão da ação dos alunos sob um diapasão moral no qual haveria um aquém ou um além a servir de ideal que os conformaria<sup>31</sup>. Se os alunos se comportam frente à regra não mais como se comportavam ou como deveriam se comportar, é porque há novas regularidades se formando no interior da aparente falta de regularidade. Há novos *scripts* sociais sendo criados e executados em meio ao conjunto de interações levado a cabo por esses alunos e que, em meio a aparente desordem, engendra-se uma outra ordem. Ou, como diria SIMMEL, novas formas sociais se efetivam mediadas por outros valores culturais nos quais vivificam novos comportamentos sociativos entre os jovens no interior dos estabelecimentos escolares.

É necessário, portanto, guardar, mesmo com todas as críticas feitas a sociologia clássica, duas posições fundantes de sua compreensão de mundo e que foram brilhantemente expressas por DURKHEIM quando busca pensar a sociedade moderna. A primeira encontra-se expressa nas Regras do Método Sociológico, aqui já referida de que se deve tomar o mundo social como realidade em-si no qual se encontram os germens explicativos que o conformam. A segunda é exposta por DURKHEIM, em seu livro *Formas Elementares da Vida Religiosa*, quando se refere como, no interior dos grupos sociais, criam-se formas ritualizadas de orientar a vida social que substituem antigos rituais não mais eficazes na organização da vida prática e não mais representativas das novas mentalidades emersas na modernidade.

### **3.3.3.1 Interação como encenação**

As duas posições anteriores se somam e auxiliam a entender o que se passa nos grupos pesquisados que devem ser tratados não no interior de uma ordem do vir a ser, mas como uma realidade constituída e na qual a moralidade é expressão de posições sociais constituídas na e pela interação dos indivíduos. Nesse sentido, é necessário lançar mão de pensadores que buscam descrever como essas interações mobilizam a subjetividade em torno de determinadas ações que as constituem. Segundo JOSEPH (2000), GOFFMAN retorna a essas postulações durkhemianas para pensar as interações dos indivíduos em contextos sociais nos quais a ritualização cumpre uma função mediadora na organização social, pois serve, analogicamente, como as marcas teatrais

---

31 Tradicionalmente, a educação encontra-se tencionada por seus fins que oram vêem a criança como um ser completo sobre o qual deve-se ter uma pedagogia negativa para não lhe desvirtuar a natureza, como postula ROUSSEAU (1999); ora a vêem como um ser inacabado e aquém do indivíduo adulto e completamente socializado que lhe sirva de parâmetro, como postula DURKHEIM (1984).

que criam uma diagramação na qual os atores sociais podem interagir. Ou, segundo as categorias simmelianas, o que se encontra em jogo é a capacidade do pólo subjetivo vivificar o pólo objetivo no qual as formas sociais se materializam via a subsunção da cultura que, ao ser modelada, serve de mediadora desse processo.

Enveredando por essa vertente analítica, pleiteo que há uma forma emergente de se organizar a cultura por parte desses jovens e que repercute nas formas antigas já conhecidas por esses e reconhecidas pela escola como legítimas. Trata-se de uma dramatização em curso na qual os atores empreendem novas máscaras para as velhas personagens aluno/aluna e que se mostram, simultaneamente, adequadas e inadequadas aos novos papéis interpretados.

Essas alterações incidem diretamente na concepção das interações dramáticas apresentada por GOFFMAN. Ele, ao descrever a dinâmica social em termos de dramatização, caracteriza a interação, unidade fundante de sua teoria social, como uma representação que, semelhante ao teatro, é feita por atores investidos em personagens relevantes os quais utilizam recursos estilísticos na manutenção da unidade cênica representada. Essa unidade se torna crível pela confiabilidade e credulidade da platéia na execução da ação desenvolvida por determinados atores em um dado *set*. A “crença” da platéia nos atores é, entretanto, pressuposta e, portanto, não é um resultado do talento dos atores em se tornarem convincentes de seus papéis, mas, ao revés, o próprio ator se torna imbuído pela dramaticidade em que se encontra envolvido e que o faz caracterizar-se segundo o seu personagem. A coesão social é, portanto, uma decorrência dessa unidade tecida pela representação e que garante a dependência recíproca de seus participantes na representação ensinada.

GOFFMAN (1975, 76)) refere-se a essa dinâmica como uma encenação que se realiza entre duas equipes, pois não são os papéis protagonizados por esses atores uma “extensão expressiva do caráter do ator” o que, em decorrência, trataria a representação como algo pessoal. Nesse sentido, JOSEPH chama a atenção para o caráter de interobjetividade que a análise dramática proporciona:

A abordagem dramática é, pois, um dispositivo metodológico que permite à sociologia emancipar-se claramente do subjetivismo e das fenomenologias da interobjetividade. Convidando a analisar rigorosamente as cenas em que o vínculo social se torna visível, a intriga ou o jogo de circunstância que servem de “tomada” aos participantes, ela destrona o ator em proveito da ação e propõe compreender a interobjetividade na qual ela se desenrola e se interpreta. (JOSEPH, 2000, 49).

O que é basilar nessa postulação sobre a concepção dramatúrgica goffimaniana é a capacidade de se perceber, nas interações face a face, a estrutura de sociação dada pela presença não de atores individuais a interagirem subjetivamente, mas de equipes nas quais os atores elaboram vínculos fundamentais para a manutenção da encenação e da convivência dramática entre eles.<sup>32</sup>

GOFFMAN, ao descrever como o indivíduo torna-se ator e incorpora um personagem, centra a sua postulação teórica sobre a capacidade dramatúrgica presente na ação a ser executada pelo ator em regime de co-presença e que se manifesta através de sua inserção em uma determinada equipe. Segundo ele, esse ator deve manter, em relação à equipe, uma determinada circunscrição dramatúrgica. A equipe, por sua vez, deve se dirigir ao público para convencê-lo do que e passa em cena.

O que aqui se encontra em jogo é justamente a alteração dessas marcas que conduziriam a cena nos cânones previsíveis e nos quais os atores e platéia se mobilizam sob uma outra lógica não diagramada pelos papéis já conhecidos que, apesar de legitimados e interpretados, não mais satisfazem aos sujeitos reais envolvidos na ação. Ou seja, o que de fato está emergindo não é simplesmente o desaparecimento dos antigos papéis ou o ostracismo da escola, nem se trata de que os antigos valores que conduziam o trabalho docente também perderam validade. Tanto que os professores e alunos utilizam essas possibilidades de ação para melhor lidar com o cotidiano da escola.

Os professores alternam estratégias de atividades, modos de lidar com a sala, práticas de ensinagem, enfim, incorporam um conjunto de perspectivas as mais variadas com o objetivo de manterem o ritual e o seu lugar claramente assinalado. Há depoimentos de professores que indicam essa vertente em suas atitudes:

Eu faço malabarismo, mas eu quero dar a minha aula. (Zilda, p.6)  
Aí sabe... a gente tem é que ter um gogó... você vê que aula mesmo, em uma hora eu devo dar o que, uns 40 minutos de aula. Que os outros é fazendo sermão, fazendo discurso, é chamando, é... água mole em pedra dura, tanto bate até que fura. E eu tô, assim, no fim de carreira e, e pra mim todo ano é início de ano, eu guardo as coisas pra ver se eu aproveito no outro ano, eu raramente aproveito. (Zilda, p. 14).

---

<sup>32</sup> GIDDENS (2003, 79ss) realiza um debate sobre a crítica ao subjetivismo de GOFFMAN feita por alguns autores de GOFFMAN. Para esses autores, GOFFMAN estaria mais preocupado com análises a-históricas e, portanto, de cunho fenomenológico. Nesse sentido, GIDDENS rejeita tais posições e incorpora suas postulações como as que buscam compreender como se dão, nas interações sociais, os entrelaçamentos estruturantes da consciência discursiva e da consciência prática.

Por mais que a gente resista a isso e a gente crie, na escola, dentro dessas quatro horas aí, quatro horas e meia, a gente crie vínculos que extrapolem esse formal, crie uma relação pedagógica é... algo... algo de conhecer esse indivíduo, de tá relacionando com ele, além do... dos... do simples fato de saber ... essa relação professoral, né, vertical, hierárquica, mas quando você chega, cria um diálogo com o aluno, de conversar, de estar junto, de trocar idéia, de tá junto com ele é... você de uma certa forma, está resistindo, extrapolando um pouco, mas é muito limitado. (Pedro, 13 — referindo-se aos limites que a sala de aula oferece ao trabalho docente)

Eh, chamando os meninos à responsabilidade “Gente! Tá na hora disso, não tá na hora disso, temos que produzir, você tem que dar conta disso, vocês dão conta disso bem”, entendeu. Então eu discordo, eu acho que os meninos não deram... como se diz, falar num linguajar mais... eles não deram tanto trabalho quanto se pinta, né. (Izabela, 7)

Os professores lançam mão de vários dispositivos para que o enquadre relacional entre professores e alunos se mantenha. Tanto Zilda, por um lado, como Pedro e Izabela, por outro lado, sabem que esse é um recorte no qual a ação se dá e que não é possível escapar a essas simetrias existentes, mesmo que se busque criar novos conteúdos e formas de organizá-los e mesmo que essas estratégias se apresentem como divergentes entre si.

Os alunos sabem disso e interagem com o intuito de garantirem, também, o lugar que lhes corresponde na cena representada pelo professor. Há depoimentos que indicam como eles negociam com essa representação dos docentes e os lugares em que essas hierarquias se posicionam no contexto da interação, mesmo que o façam também sob uma outra lógica que busca contemplar outros sentidos.

Tipo assim (pausa) o silêncio quando é bom, tipo, assim, na aula, na aula o silêncio é bom de vez em quando, tem professor, assim, que tem que dá, muito rígido, aí é bom ficar em silêncio, presta mais atenção, pode aprender alguma coisa, nessas horas assim eu acho que o silêncio é bom e é ruim. (Carlos, 9)

Eu nunca fiz bagunça nessa escola, nunca levei bilhete pra casa falando assim que eu fiz bagunça. (João, 1).

Ah, ficar quieto, isso eu não gosto não. (João, 3) (Quando perguntado do que menos gosta de fazer na escola)

A variedade de posições transparece na fala de professores e dos alunos. Se estes se vêem constantemente enredados pelo “silêncio que é bom e é ruim”, aqueles, ao se organizarem para dar aulas, buscam fazer “malabarismo”. A questão que emerge é sobre a validade, portanto, dessas percepções sobre a ação que se constitui na sala de aula em torno à apresentação que cada um desses grupos de atores faz de si frente a um outro que se insere na representação da cena compartilhada por eles.

Não que estejam ausentes, nas duas turmas pesquisadas, representações que se somam às clássicas cenas de sala de aula. Nesse sentido, pode-se compreender professores e alunos inseridos em duas equipes distintas a manterem, cada um em sua

área de competência, atuações com o intuito de convencer a outra equipe sobre o correspondente papel a ser desempenhado por cada um deles, portanto, fazendo do outro, mutuamente, público para sua representação. Nesse sentido, há uma busca de complementariedade entre essas equipes que desempenham suas ações na busca especular de um aceite dramático para o qual a cena converge. Até certo ponto essa imagem é adequada e corresponde à encenação em que alunos e professores se ocupam ao desempenharem funções consagradas nos rituais previstos para a sala de aula: organizar a sala, rever a matéria, cobrar as tarefas, corrigir os exercícios, aplicar avaliações e mais um conjunto de atividades que participam das rotinas escolares nas quais estão previstos e diagramados os papéis correspondes às hierarquias existentes.

A necessidade de se fazer silêncio quando o professor exige é uma das formas de aceite do enquadre dramático exigido pela cena, mesmo que seja um silêncio incômodo. Os alunos se esforçam para ser alunos. Antes do início das aulas, perguntam-se sobre as atividades do dia, trocam os cadernos, copiam o que fica faltando, e, após o início da aula, respondem as perguntas dos professores e é desse lugar que expressam julgamentos sobre sua performance em sala de aula.

Paulo: E o que é que ocê gosta de fazer na escola?

João : O que eu gosto mais é de copiar. Quando o professor copia no quadro, eu copio no caderno. É o que eu gosto mais, aí, aí, o que o professor copia no quadro, eu gosto mais de ficar copiando no caderno.

Paulo: Além de copiar?

João: Além, eu gosto mais de, assim, prestar atenção nos professores, eh, aí, na aula da professora, eu nunca matei aula... Eu gosto de Ciências, Português.  
(João, 1s)

Os professores, mais do que os alunos, vêm-se responsabilizados pela manutenção da coesão em torno desses cânones e buscam organizar-se da melhor forma possível para manter os alunos imbuídos dos papéis exigidos para o bom andamento das aulas. Durante as reuniões pedagógicas realizadas na sexta-feira, a equipe de professores se debatia sobre várias estratégias possíveis de se utilizar para resolver questões internas para a continuidade das aulas e para a realização de eventos. Ocorriam debates acirrados em torno de alguma estratégia ou em torno de algum aluno e o que se poderia fazer para que este melhorasse nos estudos ou voltasse a se inserir nas atividades desenvolvidas.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Essas posições, que aparentemente revelam-se subjetivas ou intersubjetivas, são, entretanto, incorporadas pelas práticas sociais e se materializam, para além das rotinas prescritas pelas relações de

Mas não são apenas dessas atividades de que se trata na escola. Quando a professora se reporta a seu “malabarismo” e o aluno ao “incômodo do silêncio”, é porque os professores e alunos não mais se referem a sua ação dramática apenas como uma representação que se dá como complementariedade de papéis nos quais eles, em cena aberta, perseguem uma sincronidade prevista pelos cânones dramáticos já estabelecidos.

Essa discrepância de interpretações, nas quais papéis diferentes e incongruentes são realizados pelo mesmo indivíduo, encontra-se em evidência contemporaneamente, mas, como visto, é uma expressão da rede sociativa e não sua negação. Funda-se na busca cartesiana de uma experiência do mundo e que se expressa na posição subjetiva alicerçada pelo indivíduo. DUBET (1996) chama a atenção para esse fenômeno no qual o indivíduo constitui-se como uma experiência de si. Essa dinâmica estabelecida pelo valor consagrado às experiências subjetivas “fura” as expectativas já depositadas pela tradição em torno a complementariedade dos papéis previstos pela inserção dos indivíduos em lócus institucionais. As transformações se dão, por um lado, na ótica do indivíduo, ou seja, professores e alunos vivenciam as organizações cada vez mais como uma experiência subjetiva na qual há uma realização de si para além das diagramações previstas pelas regras sociais consensuadas. Por outro lado, altera-se a composição da própria organização enquanto uma instituição que se via, até então, com a função de socializar o indivíduo para o convívio entre seus iguais ao lhe franquear uma segunda natureza acessível na materialidade das relações escolares.

O que se dá, portanto, não é a perda de sentido para a instituição escolar, mas a criação de outros sentidos para a sua existência e novas formas de organizá-las, pois há outras lógicas sociais que a perpassam e que, mesmo não substituindo as antigas lógicas previamente existentes, trazem outras determinações para o seu cotidiano. A não recusa das lógicas de identificação do indivíduo com os valores mais tradicionais da instituição escolar advém do fato de que o sujeito necessita desse viés para vir a se constituir como ser social, entretanto, revela-se, simultaneamente, como insatisfatória, apesar de necessária.

---

ensino-aprendizagem, nas cadernetas de chamada, no livro de ocorrências, nas reuniões pedagógicas, no envio de alunos para conversas sérias com a diretora, nas celebrações das formaturas.

DUBET refere-se a três lógicas: a primeira é da integração, e as outras duas são a da estratégia e a da subjetivação.

A lógica integradora faz parte já do acervo aqui tratado da sociologia clássica e que é bem retratada pela sociologia durkheimiana. Nessa lógica há a preservação do caráter integrador do indivíduo através de sua filiação a uma determinada tradição na qual ele se vê acolhido e se reconhece como partícipe. A experiência, nesse sentido, expressa, no âmbito processual constituidor do *Self*, a organização de um Mim capaz de orientar o indivíduo em sua inserção no mundo social e frente ao Outro Generalizado que lhe sinaliza como esse mundo se organiza. Ser aluno e ser professor tem as suas exigências incorporadas por certas rotinas escolares a serem mantidas para que se infirme o que são esses indivíduos no espaço recortado da sala de aula, quais as suas funções sociais e como, ao serem realizadas, mantém-se a própria instituição.

A estratégica se aproxima da tematização de BOURDIEU (1980, 1983) sobre o *habitus* cultural quando ele trata a inserção dos indivíduos na escola via a manipulação conivente do capital cultural disponível e incorporado em práticas sociais. O que DUBET busca enfatizar é que a lógica estratégica é um recurso mobilizado pela ação do indivíduo que, de um ponto de vista concorrencial, comporta-se frente à sociedade como um sujeito interessado e que busca rediagramá-la ao perceber a dinâmica social como assimétrica por lhe tolher a subjetividade. DUBET, portanto, acrescenta um diferencial à temática de BOURDIEU ao considerar que os recursos simbólicos não se confundem com a lógica da integração e não se trata apenas de uma decorrência da má distribuição social do capital cultural. Mas, ao contrário, para DUBET a lógica estratégica concede ao indivíduo a capacidade dele vir a mobilizar recursos simbólicos contra as assimetrias sociais.

A subjetivação se faz criticamente contra a concepção de sujeito presente no iluminismo e na sociologia funcionalista-estruturalista. O sujeito na contemporaneidade não é mais *in totum* o sujeito da razão, como não mais pode ser compreendido *stricto sensu* através das concepções adaptativas e funcionais. O sujeito revela-se como uma paixão por realizar-se e a constituir-se através de um projeto por si inacabado. E, portanto, longe da onipotência subjetiva ou sua completa derrisão, trata-se de um sujeito próximo à concepção sartreana da liberdade na qual o tensionamento entre *ethos* e *pathos* traz implicações subjetivas para a conduta do indivíduo. A subjetivação perfila-se com o Eu meadiano no qual incide a possibilidade do sujeito se ver criticamente e

impedir que o indivíduo adira, por completo, ao Mim, mesmo com o intuito de melhor administrar sua conduta.

Essas três lógicas se interpenetram. O indivíduo, simultaneamente, participa da vida social, busca nela se integrar, e a questiona no que possui de injusto para sua existência. A lógica estratégica é, portanto, uma lógica complementar à lógica de integração, mas não lhe completa posto que a critica. Nesse sentido, a subjetivação se interpõe entre as duas outras lógicas e impede, por um lado, a completa identificação do indivíduo com a sociedade e, por outro lado, que esse se torne um calculista por mobilizar os recursos simbólicos disponíveis.

A experiência escolar se vê perspectivada por essa tríplice lógica a trazer novos contornos para sua realização, pois, como afirma DUBET, a ação dramática não se dá apenas na manutenção dos papéis atribuídos a cada um dos atores e que, como visto, mesmo que efetivamente esses se realizem, fazem-no imbuídos de outras lógicas que não apenas a da integração. Os papéis se vêem transmutados pela experiência do sujeito que, ao se constituir como ator, empreende, ao seu desempenho dramático, outras variáveis não previstas pela tradição e pelas rotinas escolares.

Essa determinação altera substancialmente a forma como se organiza a sala de aula dramaturgicamente e incide sobre as formas tradicionais de sua composição. GIDDENS (2003, 160ss), orientando sua análise por um modelo clássico de organização escolar, aponta a interação entre atores e platéia como constituída pela relação entre fundo e fachada perspectivada pela lógica integradora<sup>34</sup>. Tributário do modelo escolar inglês, a descrição que realiza segue o modelo referido dos alunos perfilados a servir de platéia ao professor que dirige a cena dramaturgicamente. Nesse modelo, a cena se desenvolve em um *set* no qual a referência é a aceitação de que a sala

---

<sup>34</sup> A realidade descrita por GIDDENS aproxima-se, *mutatis mutandis*, a indicada por ASSIS em seu conto ou por POMPEIA (2005) em *O Ateneu*. Pode-se encontrar na literatura outras descrições, algumas delas mais recentes, que guardam semelhanças com as cenas aqui referidas: RÊGO (1972) e MORLEY (1998), por exemplo. O livro *Minha Vida de Menina*, de MORLEY, guarda semelhança com os outros textos por ser narrado em primeira pessoa, entretanto seu conteúdo autobiográfico se difere por ser o narrador uma mulher e por ela ter estudado em uma escola Normal para ser professora. Tendo exercido a profissão substituindo uma tia durante alguns dias em que ela se ausentara da regência de uma turma. Todas essas narrativas, em especial a de MORLEY, ajuda a compreender como essa dimensão subjetiva da experiência escolar se apresenta em diferentes contextos nos quais o aluno e o professor, mesmo divergindo das regras sociais compartilhadas, a ela apelam para manter o enquadre dramático para a consecução do trabalho escolar. Nesse sentido, o fundo e a fachada permanecem como emblemático na interação dos atores sociais que buscam nos bastidores tornar possível a encenação arrolada como tipicamente escolar.

de aula possui uma formalização na qual os papéis atribuídos a alunos e professores devem ser mantidos. Nesse modelo, efetiva-se uma forma de interação na qual professor e alunos dividem o palco e interagem deixando os bastidores para os interstícios dramáticos longe da cena apresentada ou para fora da sala de aula: os fuxicos entre díades, a turma de trás, as piadas a meia-voz e o recreio para os alunos; a sala dos professores, as reuniões pedagógicas, os horários pedagógicos para os professores.

Essa dinâmica se assenta numa assimetria prevista institucionalmente e legitimada pelas interações sociais nas quais ao professor compete zelar pelo seguimento das regras e das funções por elas previstas. GOFFMAN (1975, 96) aponta a necessidade de toda a cena ter uma direção e a sua função é fazer com que os atores retornem à linha dramática prevista. É necessário se fazer “malabarista” para manter o transcurso da aula, afinal, como diz ainda Zilda, “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”. Isso faz com que se crie uma *démarche* de legitimidade institucional em torno a essa linha dramática que, por ganhar sanção de diretiva, vê-se alçada a condição de “dominância dramática”. Ou seja, estar na sala de aula exige um compromisso com essa linha de atuação, pois é nela que se ancoram os lugares sociais a manterem como relevantes os papéis sociais disponibilizados pela escola.

O que chama a atenção, no entanto, é que essa *démarche* torna-se uma variável — necessária em seu caráter por ser definidora do enquadre, mas uma variável a ser utilizada estrategicamente pelos indivíduos para reorganizar, mesmo que temporariamente, a sala de aula. É como se, cada vez mais, os predicáveis atribuídos a interação entre professores e alunos se vissem atravessados por outras dinâmicas não previstas no corolário docente e discente. O que, em termos aristotélicos, poder-se-ia afirmar que o que era uma definição tende a tornar-se uma propriedade, sem que se perca o seu caráter de predominância a garantir-lhe a conformidade exigida para a manutenção da forma escolar.<sup>35</sup>

A lógica da subjetivação anima as interações encetadas pelos indivíduos que se manifestam cenograficamente levando em consideração não mais apenas as funções referentes a ser aluno frente à direção dada pelos professores. Se na cena descrita

---

<sup>35</sup> A lógica clássica caracteriza a “definição” como um atributo essencial do predicado que imputa ao sujeito uma condição *sine qua non* para vir a ter existência. Já a “propriedade” é uma característica não-essencial, um atributo accidental que incide sobre a entificação, sem lhe concernir o *ethos* ontológico. (FERRATER MORA, 2000 - 2001)

ficcionalmente por ASSIS, e analiticamente tratada por GIDDENS, os bastidores permanecem localizados a margem da cena a ser desenvolvida no palco, agora, alteram-se essas diagramações e a própria constituição das equipes.<sup>36</sup>

Não que analiticamente as contribuições de GOFFMAN perderam a sua validade. O que se alterou foram as zonas que se localizam os fundos e a fachada da cena a ser executada. Se no modelo clássico, os fundos, como diz GIDDENS (2003, 163), se dá “ao longo das estreitas fronteiras temporais entre classes, quer estas envolvam ou não o movimento físico de uma sala de aula para outra”, agora, o que se encontra em cena é uma simultaneidade entre fachada e fundos nos quais essas duas zonas se confundem e se realizam na sala de aula.

O próprio GOFMAN alerta sobre a plasticidade dessa relação entre fundo e fachada. Diz:

Ao usar um estilo de bastidores, os indivíduos podem transformar qualquer região numa região de fundo. Assim, verificamos que em muitos estabelecimentos sociais, os atores reservam para si uma seção da região da fachada e, agindo aí de forma, familiar, a separam, simbolicamente, do resto da região. (GOFFMAN, 1975, 121)

GOFFMAN não se refere aqui à escola para a qual permanece válida a descrição giddensiana. O estabelecimento social que serve de modelo são os restaurantes nos quais os funcionários fazem de uma parte da zona de fachada uma extensão dos bastidores que se encontram afastados dos olhos da platéia. Assim, em seu exemplo, a

---

<sup>36</sup> GOFFMAN (1975), em seu livro *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*, refere-se algumas vezes à escola e como se localizam a fachada e a região dos fundos nessas interações. São essas as referências: a sala de aula guarda, em sua concretude, mesmo estando vazia, uma solenidade referente ao que ali se passa na p. 117; os professores devem guiar a cena em sala de aula e a essa função pode-se denominar de “especialista em treinamento”, pois compete a ele punir os comportamentos indesejados e incentivar o bom cumprimento das expectativas exigidas pelo papel incorporado pelos alunos na p. 148; a professora que diverge de outras professoras em como tratar os alunos atrai sobre si a discordância das colegas que a vêem como uma competidora e seu trabalho como uma crítica profissional na p.185; os professores não gostam de dar aulas para aluno iniciantes ou terminais, pois se torna difícil manter a turma sobre o controle dramático necessário para o prosseguimento da cena na p. 201; os alunos podem relaxar do seu papel e fazer da sala de aula um bastidor na ausência do professor, isso só pode ocorrer porque os alunos poderão, rapidamente, retornar a cena adequada ao serem avisados da eminência do retorno do docente na p. 208. Em todas essas passagens se dá ênfase (1) ao caráter diretivo da ação docente, (2) à complementaridade de papéis que devem se ajustar à lógica integradora, (3) a uma descrição clássica dos bastidores e da fachada que são valorados conforme os dois itens anteriormente apontados. Cabe aqui uma observação acerca da tradução para o português do texto goffmaniano. No item referente a página 201, na edição brasileira, faz-se a uma referência a distinção entre os alunos e sua inserção em classes distintas e organizadas em níveis de escolaridade. Na versão espanhola (s/d) e na francesa (1968) a desigualdade não se refere à diferenças de escolarização, mas a classe social. O que mudaria substancialmente o texto que passaria a se referir à preferência dos professores em darem aulas para a classe média e não para as turmas que estão ainda no meio da escolaridade. Não tive acesso ao original em inglês, portanto, não posso dirimir a questão, apenas assinalo a sua existência.

região perto da porta da cozinha ou longe da porta de entrada comporta-se como bastidores. Em um outro momento, GOFFMAN (1975, 118) refere-se a simultaneidade do uso de um mesmo espaço como fachada e fundos, entretanto, os exemplos ainda estão marcado por uma distinção que se erige na separação dos atores para com as platéias. Sendo assim, as duas considerações são insuficientes para pensar a escola, pois, ao transpor essa sua postulação para a análise das interações em sala de aula, poder-se-á antever que há uma nova congruência entre fundo e fachada. A alteração da interação se realiza em seu reordenamento posto que os alunos não mais se comportam frente aos professores como platéia. Trata-se da criação de um contínuo entre platéia e atores no qual as duas equipes anteriores, por um lado, mudam de papéis quando a ação diretiva ganha novos acentos fazendo com que a dominância dramática ganhe novos contornos. Por outro lado, quando, no interior das próprias equipes, desenvolvem-se atuações distintas e díspares que concorrem entre si na direção encetada para o conjunto do grupo.

O que caracteriza a simultaneidade descrita por GOFFMAN é que ela permanece restrita ao uso de um único espaço por uma mesma equipe a lhe servir ora de bastidor, ora de fachada em função de para quem se exerce a encenação. Restringe-se; também, o recorte específico de um espaço maior a ser isolado e no qual os membros de uma equipe tratam-se intimamente frente a uma platéia que permanece alijada dos conteúdos da encenação e com eles não interage. Para mim, trata-se, nas duas turmas pesquisadas; de uma outra simultaneidade não contemplada pela conceituação goffmaniana. A simultaneidade de GOFFMAN não põe em xeque o alinhamento dramático, mas, ao contrário, efetiva-se a sua manutenção pela simultaneidade que preserva as equipes em sua bidimensionalidade espaço-temporal. Assim, o executivo que relaxa em seu escritório detalhadamente planejado para impressionar os clientes, pode rapidamente se recompor quando a secretária lhe avisa da chegada de alguém não autorizado a vê-lo, por exemplo, sem gravata; ou ainda a equipe de garçons de um restaurante pode, em seu espaço reservado para ser os bastidores no mesmo salão em que as mesas se encontram, realizar algum comentário desabonador sobre um dos fregueses que sempre será tratado face a face cortesmente. Ou seja, as equipes ou os atores usam simultaneamente o mesmo espaço sem ferir a linha dramática que articula a interação entre platéia e público.

Creio que, por isso, é necessário frisar que, ao caracterizar o que acontece nas duas turmas da Escola Municipal José Alves de simultaneidade, não é exatamente da forma como GOFFMAN a expressa. O que está em jogo é a própria linha dramática que sofre deslocamentos constantes em torno da inserção de alunos e professores e seus respectivos papéis quando interagem em sala de aula. Nesse sentido, trata-se muito mais de um realinhamento dramático proposto por GOFFMAN do que de uma simultaneidade.

GOFFMAN caracteriza o realinhamento como:

Foi dito que quando os indivíduos se reúnem com o propósito de interação cada um se mantém fiel ao papel que lhe foi conferido dentro da rotina de sua equipe e se une a seus companheiros para manter a *conveniente mistura de formalismo e informalismo* (1), de *distância e intimidade* (2), com relação aos membros de outra equipe. Isso não significa que os companheiros de equipe se tratarão uns aos outros abertamente da mesma forma como tratam a platéia, mas significa em geral que companheiros de equipe se tratarão entre si diferentemente da maneira que seria mais “natural” para eles. A comunicação conivente tem sido apontada como um meio pelo qual os companheiros de equipe podem se libertar um pouco das exigências restritivas da interação entre equipes. *É uma espécie de desvio do tipo, do qual se supõe que a platéia não tome conhecimento, tendendo, portanto, a deixar intacto o status quo*(A). No entanto, os atores raramente parecem satisfeitos com os canais seguros para expressar o descontentamento com a organização funcional. Frequentemente tentam expressar-se impropriamente, de uma forma que será ouvida pelo público, mas não ameaçara abertamente a integridade das duas equipes, ou a distância social entre elas. Estes *relacionamentos temporários* (B), não-oficiais ou controlados, *muitas vezes de caráter agressivo*(C), fornecem uma interessante área de estudo.

Quando duas equipes estabelecem um consenso de trabalho como garantia para a interação social segura, podemos geralmente descobrir uma linha de comunicação não-oficial que cada equipe dirige a outra. *Esta comunicação não-oficial pode ser realizada por alusões, expressões mímicas, chistes bem colocados, pausas significativas, sugestões veladas, “peças” propositadas, elevação da voz expressiva e muitas outras práticas indicativas* (3). As regras a respeito deste afrouxamento são muito severas. *O indivíduo que faz a comunicação tem o direito de negar que “pretendia dizer alguma coisa” com sua ação, caso os receptores o acusem, frontalmente, de ter transmitido algo inaceitável, e estes têm o direito de agir como se nada, ou somente algo inócuo, tivesse sido transmitido* (4).

*Talvez a tendência mais comum da comunicação subterrânea consista em cada equipe se colocar sutilmente sob uma luz favorável e sutilmente colocar a outra sob um prisma desfavorável, as vezes com a cobertura da cortesia e cumprimentos verbais que significam o oposto* (5). *As equipes, portanto, muitas vezes forçarão as amarras que as restringem a um consenso operacional* (D). *Interessante é que são estas as forças veladas de exaltação de si e depreciação do outro que frequentemente introduzem uma árida inflexibilidade compulsória nas reuniões sociais e não os tipos mais formais do ritual social*(E). (GOFFMAN, 1975, 174ss) (Grifos meus)

A citação explícita as contribuições de GOFFMAN e os limites passíveis de serem encontrados em sua caracterização do realinhamento. Para melhor compreender essas variáveis, encontram-se em itálico as passagens que servem como demonstração

dos progressos e retrocessos que significa ver a sala de aula e o seu uso simultâneo como bastidor e palco sob a ótica do realinhamento. Os trechos podem ser divididos em dois grupos relacionados no quadro abaixo:

<b>Números</b>	<b>Letras</b>
<b>Conteúdos ou formas de interação presente nas turmas pesquisadas.</b>	<b>Conteúdos ou formas não presentes nas turmas pesquisadas</b>
Conveniente mistura de distância e intimidade;	É uma espécie de desvio do tipo, do qual se supõe que a platéia não tome conhecimento, tendendo, portanto, a deixar intacto o <i>status quo</i> ;
Conveniente mistura de formalismo e informalismo;	Relacionamentos temporários;
Esta comunicação não-oficial pode ser realizada por alusões, expressões mímicas, chistes bem colocados, pausas significativas, sugestões veladas, “peças” propositadas, elevação da voz expressiva e muitas outras práticas indicativas;	Muitas vezes relacionamentos de caráter agressivo;
O indivíduo que faz a comunicação tem o direito de negar que “pretendia dizer alguma coisa” com sua ação, caso os receptores o acusem, frontalmente, de ter transmitido algo inaceitável, e estes têm o direito de agir como se nada, ou somente algo inócuo, tivesse sido transmitido;	As equipes, portanto, muitas vezes forçarão as amarras que as restringem a um consenso operacional;
Talvez a tendência mais comum da comunicação subterrânea consista em cada equipe se colocar sutilmente sob uma luz favorável e sutilmente colocar a outra sob um prisma desfavorável, as vezes com a cobertura da cortesia e cumprimentos verbais que significam o oposto.	Interessante é que são estas as forças veladas de exaltação de si e depreciação do outro que freqüentemente introduzem uma árida inflexibilidade compulsória nas reuniões sociais e não os tipos mais formais do ritual social.

Figura 3: Quadro comparativo entre formas de interação presentes e ausentes nas turmas pesquisadas

Enquanto na primeira coluna, marcada por números, arrolou-se expressões encontradas na simultaneidade da atuação das equipes e no uso indiscriminado que essas fazem da platéia e do palco, na segunda coluna, marcada por letras, listou-se conteúdos e formas não encontradas nas turmas pesquisadas. O quadro evidencia, portanto, que o termo realinhamento é útil para compreender parte do que se passa, pois esclarece que as interações realizadas entre os alunos, aqui apontadas pelos sociogramas, compõem-se de uma busca por intimidade e de uma informalidade que venha a preencher as interações mantidas por eles. Sendo que essas interações não são da ordem do disfarce, mesmo que não-oficiais, visto que a todos é dado a saber do que se trata. Elas emergem como relações definidoras do grupo que se caracterizam por essa experiência substantiva. A síntese apresentada torna visível os limites da teorização goffmaniana da dramaturgia, pois o realinhamento, ao ser caracterizado como um desvio por deixar inalterado o *status quo*, faz com que não seja mais possível definir a simultaneidade segundo a caracterização aqui apresentada. Deve-se, entretanto, ser justo com o autor. No final do capítulo do seu livro *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*, de onde extraí a citação acima, GOFFMAN (1975, 189) reconhece os limites

de suas postulações e considera a estrutura do seu trabalho “demasiado rígida” diante do fato de que os atores sociais mantêm muitas interações nas quais a separação entre as equipes e os respectivos lócus fachada/fundo se confundem com muito mais frequência do que os apontados por ele. É esclarecedor, ainda, que ele localize esse fenômeno em “reuniões sociais”. Ou seja, essa ressalva me faz afirmar que, para as organizações sociais mais formalizadas, continuam válidas as caracterizações anteriores nas quais o realinhamento é visto como um desvirtuamento inscrito sob a rubrica comunicação imprópria (GOFFMAN, 1975,156)

Torna-se, portanto, insuficiente pensar a simultaneidade observada em sala de aula, na qual a fachada e a região dos fundos se sobrepõem, conforme GOFFMAN a conceitua. A não ser que se tome o realinhamento da cena dramática como algo inerente a essa conformação dramaturgica que se dá na escola e que não mais se adequa às descrições já comumente realizadas. É necessário, portanto, que se passe para um outro livro de GOFFMAN escrito quinze anos depois de *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*.

### **3.3.3.2 Interação como enquadre<sup>37</sup>**

Em *Frame Analysis*<sup>38</sup>, GOFFMAN utiliza-se de uma outra abordagem para pensar as interações. Nesse livro, o autor elabora uma crítica a sua concepção das interações humanas como uma dramaturgia. Não há um abandono do olhar dramaturgico, mas uma outra forma de perceber as conexões entre os atores sociais quando em cena. O foco não é mais a representação de um papel e como, em seus desdobramentos, esse repercute na criação de zonas de fachada e de fundos.

---

<sup>37</sup> A tradução do inglês *Frame* para o francês *cadre* preserva o sentido literal e cotidiano do uso do termo nos dois idiomas: quadro, moldura, caixilho e armação. A opção que serviu a Cibele Rizek, tradutora do livro *Erving Goffman e a Microsociologia*, foi o termo quadro. Acredito, entretanto, que o termo “quadro” é menos apropriado por não remeter a dupla acepção existente em inglês e ensejada por GOFFMAN para quem o *Frame* não é apenas um estado, uma natureza, mas, simultaneamente, uma condição criada e estabelecida, fabricada. Essa duplicidade é ressaltada por GOFFMAN que considera o *Frame* um dispositivo operacional no qual os indivíduos se inserem numa configuração movida e movente pelos sujeitos em suas implicações interacionais. O termo quadro pode fazer perder essa força que o termo enquadre possui e que se encontra consagrado na literatura psi para se referir às molduras nas quais as conformações sociais se operacionalizam. Feitas essas ressalvas, utilizo aqui os vários termos já consagrados pela literatura contanto que não se perca de vista a dupla acepção que o termo possui em inglês.

<sup>38</sup> Utilizo o título do original em inglês (GOFFMAN, 1986), mas o li em sua versão francesa intitulada *Les Cadres de l'expérience* (GOFFMAN, 1991). A edição americana serve para cotejar alguns termos mais decisivos da obra.

Diz:

Le terme d'interaction peut ainsi s'appliquer à une foule de phénomènes qu'il faudrait distinguer; Ce sont les cadres et non les interactions que doivent avant tout nous préoccuper. (GOFFMAN, 1991, 135)

A mudança de foco da interação como ação dramaturgica para o enquadre se encontra *in nuce* presente já na teorização anterior, quando o autor se propõe a pensar a dramaturgia como a manutenção de um “quadro de referência” acerca da impressão que as equipes de atores desejam causar na platéia (GOFFMAN, 1975, 229). É com esse registro que tomo aqui as suas contribuições no campo da dramaturgia. Esse tratamento, entretanto, encontra-se eclipsado por uma concepção ainda arraigada em um viés funcionalista no qual a adesão dos indivíduos aos papéis sociais é definidor da encenação a ser expressa. Por isso sua concepção de coesão ainda permanece tributária de uma unidade da ação, conforme postula PARSONS, que é constituída pelos atores sociais no interior dos quadros institucionais de referência. A ação se faz, portanto, ainda que matizada por seu caráter sociointeracionista, pela onipresença das lógicas institucionais que capturam o indivíduo. Essa *démarche* é emblemática quando o autor se refere aos mecanismos de criação dos quadros de referência nos quais se dá a interação.

Dado o fato de que o indivíduo efetivamente projetar uma definição da situação quando chega à presença dos outros, podemos supor que venham a ocorrer, durante a interação, fatos que contradigam, desacreditem ou, de qualquer outro modo, lancem dúvidas sobre esta projeção. Quando esses fatos perturbadores ocorrem, a própria interação pode sofrer *interrupção confusa e embaraçosa*. Algumas das suposições sobre as quais se baseavam as reações dos participantes tornam-se *insustentáveis* e os participantes se descobrem envolvidos numa interação para a qual esta situação havia sido erradamente definida e *agora não está mais definida*. Em tais ocasiões o indivíduo cuja representação tenha sido desacreditada pode se sentir constringido enquanto os outros presentes podem tornar-se hostis e tanto um quanto os outros podem se sentir pouco à vontade, confusos, envergonhados, embaraçados, experimentando o tipo de *anomia* gerado quando o minúsculo sistema social da interação face a face entra em *colapso*. (GOFFMAN, 1975, 20s) (Grifos meus)

Essa concepção fecha o quadro de referência posto que se assenta numa perspectiva funcional de inserção da lógica da ação na lógica do sistema que passa a servir de referente como valores institucionais. Entra-se em estado anômico através da interrupção e do embaraço dos sentidos atribuídos à ação pelo quadro de referência que perde validade. Não é, portanto, casual que GOFFMAN utilize-se do tripé da sociologia de Chicago: personalidade, interação e sociedade. E mesmo após acrescentar a esses o “conceito de si mesmo”, como um diferencial, conduz sua análise a uma bipolaridade,

pois, de um lado, os papéis desempenhados pelos atores são a interiorização da regra e, por outro lado, a ação se faz contra a instituição e suas regras.<sup>39</sup>

Já a posição assumida pelo autor em *Frame Analysis* é de outra ordem. Há uma superação da polaridade acima referida e a adesão a uma concepção mais próxima a manifestada por DUBET para quem a lógica de integração e a lógica estratégica se interpenetram e não se excluem. A interação não é mais apenas a constituição de uma unidade da ação perspectivada dramaturgicamente, mas uma experiência do indivíduo em se constituir, através da ação, como ator social ao tomar para si um quadro de referência no qual se enquadra sua percepção de mundo. Esse enquadre, portanto, tem um forte componente subjetivo por participar dos códigos nos quais se ancoram a percepção de si e do mundo mantida pelo indivíduo em situações sociointerativas. Mas o enquadre também possui um marcante traço objetivo, pois não há código que não possua um referente institucional que lhe dê concretude existencial e no qual se materialize.<sup>40</sup>

O que há de distinto é que tanto os lugares demarcados pelas regras de operacionalização da instituição, como as posições subjetivas ocupadas pelos indivíduos nesses respectivos lugares, compartilham, por meio do enquadramento, de uma moldura que lhe é comum como exigência para a manutenção de uma permanência das lógicas de integração do indivíduo no interior dos sistemas sociais. O que faz com que o *Frame*

---

<sup>39</sup> É sintomático que, no texto de 1975, haja um conjunto de personagens que permanecem a margem dos protagonistas a lhes servirem de escada por não estarem reservados papéis principais na dramaturgia encetada pelo enquadre a serviço da lógica do sistema: o delator, o cúmplice, o farol, a claque, o observador, o vira-casaca, o intermediário, o especialista, o confidente, o colega. Todos esses papéis são considerados discrepantes por evidenciarem sua marginalidade dramática.

<sup>40</sup> O ponto de partida de GOFFMAN é o pragmatismo de JAMES que, como visto no capítulo primeiro, serviu a MEAD para elaborar sua crítica ao behaviorismo watsoniano. O valor do pragmatismo para os sociointeracionistas, como MEAD e GOFFMAN, é de que a realidade se apresenta à consciência sobre outras bases que as propugnadas pelo realismo ingênuo de que a consciência é uma cópia fiel da realidade e vice-versa. Essa posição faz com que GOFFMAN se pergunte sobre a questão central que move as proposituras interacionistas de compreender a realidade como uma construção efetivada pelas interações dos indivíduos. Essa posição, anteriormente já presente na obra goffmaniana, acentua-se em sua concepção do *Frame*, mas não o torna um subjetivista, pois a realidade não é tratada como um construto mental. Basta aqui se referir a sua concepção de que as regras sociais ou da natureza podem ser compartilhadas socialmente porque já se encontram estruturadas anteriormente à efetiva interação dos indivíduos que poderá lhes dar, ou não, os sentidos correspondes e propugnados por elas. GOFFMAN não desconhece a função da socialização primária exercida pelas instituições familiares e escolares que, em seu caráter basilar de vir a constituir o ser social, acentua a interiorização das regras como salvo-conduto a segunda natureza. No entanto, essa interiorização só pode ser vivida como internalização, conforme propugna os interacionistas, pois o indivíduo não apenas vivência as regras como essas se dão, mas as redireciona socialmente.

possua outros elementos que ampliam as postulações anteriores apresentadas em *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*.

JOHNSTON (2002), ao caracterizar o *Frame*, enfatiza o seu caráter eminentemente interacionista ao apontar elementos tanto subjetivos, como objetivos que o constituem.

Assim, pode-se compreender o *Frame*, segundo JOHNSTON, como:

Frames are interpretative schemata “that enable participants to locate, perceive, and label occurrences” (Snow et al. 1986: 464) “selectively punctuating and encoding objects, situations, events, experiences, and sequences of action within one’s present or past environment.” (Snow and Benford 1992: 137). In other words, in one’s scope of experience, frames indicate what to look at and what is important, and thereby indicate what is going on. (JOHNSTON, 2002, 64)

O *Frame*, portanto, permite compreender o enquadre no qual se efetivam as relações de interação entre os indivíduos, pois têm como referência o *leitmotiv* no qual se constitui a ação social em que se mobiliza a subjetividade do indivíduo e as situações por ele enfrentadas na afirmação de si como sujeito de sua experiência social. Ou, para se ater a concepção simmeliana, o enquadre se refere, simultaneamente, ao fluxo ininterrupto do mundo da vida e as formas encetadas pela socialização e que possibilitam que aquele se expresse socialmente e venha ser reconhecida enquanto tal. Sendo assim, o *Frame* compartilha elementos dessa bipolaridade e se constitui como mediador cultural dessa relação, pois, por um lado, disponibiliza os códigos sociais nos quais os indivíduos se expressam enquanto subjetividade e, por outro lado, alinha esses mesmos códigos e as experiências subjetivas em posições sociais constituidoras do ator social e das formas sociais nos quais ele se entifica.

JOHNSTON (2002, 64ss) aponta cinco aspectos que demarcam a constituição do *Frame*:

1. *Frame* possui conteúdos: o enquadre orienta as expectativas baseando-se no acervo criado e disponibilizado pelas experiências passadas;
2. *Frame* é uma estrutura ou esquema cognitivo que pode ser hierarquizado;
3. *Frame*, como qualquer outro fator ideacional que forma o comportamento humano, é, simultaneamente, uma condição individual e social. Ou seja, é um esquema que só pode ser aprendido pelo indivíduo por já se encontrar disseminado entre eles e que cada um lança mão para

canalizar seu comportamento de maneira compartilhada e modelada socialmente. A ação coletiva, portanto, serve como o canal que suporta essa identificação das individualidades em torno de um agir em comum a tecer-lhes lugares sociais distintos no interior da complexa malha social em que os sujeitos sociais se entificam;

4. *Frame* é, simultaneamente, um processo e uma estrutura cognitiva. Se a ênfase for no substantivo, *Frame*, ressaltam-se os aspectos estruturais no qual se acentuam os repertórios de participação dos indivíduos em seu vínculo com a ação social. Se a ênfase for no verbo, *framing*, descreve-se a ação social desses no alinhamento de suas condutas em torno a uma moldura que lhes sirva de modelo para ação.

5. *Frame* se baseia em textos. O termo texto, em um sentido amplo, refere-se à conduta simbólica e suas estruturas que se materializam em documentos escritos; condutas verbais e representações visuais. O acesso aos *Frames* é franqueado pela própria natureza das interações sociais, pois essas (1) se encontram necessariamente mediadas pela linguagem escrita ou falada, que faz com que (2) o enquadramento do *Frame* se encontre disponibilizado, portanto, em textos escritos e falados que servem (3) à verificação pelos pesquisadores de seus conteúdos simbólicos impregnados daquilo que os indivíduos dizem e fazem.

Os cinco pontos acima arrolados fazem antever como a análise do *Frame* se distancia de uma perspectiva dramaturgical mais restrita e centrada no manuseio dos papéis sociais, pois a análise, por focar os conteúdos e os seus sentidos manifestos na interação, faz com que se passe a vê-la na sua filiação não apenas a uma determinada linha dramática, mas há um enquadre que pode abrigar diferentes e contraditórias dramaturgias sociais posto que a filiação não é mais restrita a uma ação dramaturgical única. Assim, há, em um enquadre, uma compreensão ainda mais alargada da atuação social do indivíduo e uma ampliação da análise que não mais se prende ao exercício conferido ao papel social. Essa posição radicaliza a *démarche* goffmaniana por perceber as relações sociais em sua precariedade posto que a ruptura não mais se prende a uma perda de sentido de uma determinada ação para um determinado personagem, mas a constituição da própria possibilidade de vir a se alterar a rede de filiação dos papéis sociais, posto que esses não se encontram alinhados por uma única ação dramaturgical.

Ou seja, se anteriormente a coexistência de ações díspares para um mesmo personagem poderia fazer pensar em uma quebra da filiação a que estava condicionada a ação dramaturgica, agora, no interior do *Frame*, pode-se organizar a ação social tendo em vista uma rede de filiações na qual os alinhamentos se sobrepõem sem eliminar os níveis hierárquicos.

Não que não se tratem de papéis sociais, mas esses são perspectivados por alinhamentos de outra ordem que não se restringem à manutenção de um *set* dramaturgico. O próprio espaço cênico e as outras marcações dramáticas se vêm atravessadas por marcos diferenciados de enquadres nos quais a ação e a atuação dos personagens sofrem influências incontestes. Nesse sentido, o que se anuncia em *A Representação do Eu na Vida Cotidiana* é, em *Frame Analysis*, adensado por uma perspectiva mais dinâmica das interações sociais. Deve-se, entretanto, lembrar que a precariedade propugnada por esse modelo teórico não elimina as estruturas sociais necessárias para que a rede de filiação se estabeleça. Afinal, como lembra SIMMEL, as formas servem para dar regularidade e estabilidade ao indivíduo e suas vivências — posição compartilhada por GIDDENS que se refere à segurança ontológica.

O enquadre, portanto, ajuda a compreensão de como se manifesta, por um lado, o mundo da vida em sua multiplicidade de sentidos e de como, por outro lado, essa mesma multiplicidade exige algum grau de adesão à determinadas linhas expressivas nas quais os indivíduos compartilham interesses e modelam suas ações sociais. Nas duas turmas pesquisadas, dava-se efetivamente uma sobreposição de funções que eram conferidas em uma mesma cena dramática à diferentes papéis sociais. Davam-se alterações na linha dramaturgica considerada central, sem com que se efetivasse uma quebra de seu alinhamento e sem que se suspendesse a cena, mas, ao contrário, a cada momento mantinham-se, em um mesmo *set* e simultaneamente, distintas linhas dramáticas sem rupturas drásticas, mas com constantes retornos, quando necessário, aos modelos já esperados de ação.

GOFFMAN expressa essas alterações em sua distinção de modos (*key*) e modalização (*keyings*). Entretanto, para melhor precisar esses dois conceitos centrais em

sua teorização do enquadre, é necessário compreender como o *Frame* se organiza socialmente e se torna relevante como moldura para as interações sociais.<sup>41</sup>

Ele afirma que os *Frames* se organizam tendo em vista a capacidade operacional que podem vir a ocupar na orientação das condutas dos indivíduos que modulam a sua ação referindo-se a manutenção ou alteração daqueles quadros informacionais. Essa perspectiva se assenta na característica inelutável do indivíduo imprimir a sua experiência contornos socialmente relevantes ao compartilhar com outros indivíduos percepções e interpretações comuns à mesma realidade social. Conforme acentuado por JOHNSTON, são essas interpretações e percepções que conformam os quadros que referenciam e inscrevem a ação do indivíduo em um campo social no qual ele se localiza como ator social e portador de uma identidade. A experiência do ator social, entretanto, não é apenas uma ação que se faz cognitivamente, pois isso poderia fazer pensar que a experiência do ator se reduziria à tematização cartesiana da subjetividade ou à tematização habermasiana do consenso estabelecido cognitivamente entre as subjetividades. Trata-se, para GOFFMAN, de uma mediação social que se estrutura na agência da ação pelo ator social que, não apenas cognitivamente compartilha os mesmos códigos informacionais, mas age socialmente, segundo o *modus operandi* em curso na experiência.

Na experiência do ator encontra-se, portanto, um conjunto de acontecimentos que são orientados por quadros de referência já estabilizados socialmente e admitidos como *ipso facto* pelos indivíduos. Para GOFFMAN, esses quadros são denominados de primário por essa característica que os tornam pré-reflexivo por seu maior grau de estruturação. São pré-reflexivos por se encontrarem socialmente legitimados, poder-se-

---

<sup>41</sup> GOFFMAN (1986), na edição americana, utiliza-se dos termos “key” e “keyings” que são vertidos para o francês por “modes” e “modalisations”. Em uma nota, entretanto, GOFFMAN (1986, 44n) demonstra sua insatisfação com esses termos, pois, segundo ele, não traduzem com fidedignidade o que pretendia afirmar. Aponta, inclusive, que “mode”, em inglês, seria mais adequado para configurar o universo semântico a que quer se referir, pois “key” pode fazer com que o sentido se aproxime de convenção ou regra. Compreensões com as quais possuía reserva. O tradutor do texto para o francês não explicita suas escolhas, mas, ao adotar os termos “modes” e “modalizations” indica que seguiu a orientação dada por GOFFMAN na nota de rodapé. Deve-se, entretanto, observar, que o tradutor, ao não explicitar suas escolhas, deixa a impressão que comete uma traição ao texto goffmaniano por não preservar na mesma nota traduzida para o francês as observações feitas pelo autor do texto — em GOFFMAN, 1991,53. Diante do dilema entre qual tradução adotar, resolvi verter os termos para modos e modalização. Segui, assim, a tradução em francês, por considerar os termos ingleses de difícil compreensão em português, enquanto modos e modalização são já bastante utilizados nas análises sociais de inspiração semióticas feitas no Brasil.

ia dizer, naturalizados socialmente e que, segundo GIDDENS (2003), vão estar sob o abrigo da inconsciência. GOFFMAN denomina alguns desses quadros primários de naturais justamente por seu alto grau de internalização funcional para a conduta do indivíduo que, ao orientar sua ação, busca efetivá-las em reciprocidade às exigências e aspirações organizacionais já incorporadas institucionalmente. São acontecimentos não “pilotados”. Há outros acontecimentos, no interior ainda dos quadros primários, que podem ser denominados de “pilotados”, pois já exige algum grau de reflexividade por parte do agente que se posiciona valorativamente no exercício da ação. Isso, entretanto, não retira esses acontecimentos do âmbito do enquadramento primário de que fala GOFFMAN, pois permanecem inscritos em um grau de reflexividade que não rompe com a adesão inconsciente a alguns parâmetros já incorporados como verdadeiros pelos atores sociais. Isso, *in extremis*, permite que se analise todo o acontecimento enquadrado segundo um *Frame* social como partícipe de um *Frame* natural, basta que se tenha como foco o cumprimento das regras a serem seguidas pelos atores. São dessa ordem os acontecimentos que se prendem à realização de intenções por parte do ator, mas que se encontram distribuídas segundo regras já conhecidas por todos e avalizadas como necessárias a serem cumpridas, mesmo que, ao passarem pelo crivo decisório do agente, distribua o sujeito em lócus social distintos.

O caráter de pré-reflexividade, entretanto, não os retira da inflexão reflexiva da ação, mas, ao contrário, é essa capacidade reflexiva que pode vir a alterar sua conformação e reordená-lo segundo outra lógica. Os modos e a modalização se referem a essa capacidade de cada um reconfigurar os quadros primários, conferindo-lhes outros ordenamento sociais.

O que é decisivo e que deve ser levado em conta é o ponto de partida do pragmatismo incorporado pelas teorias interacionistas. O *Frame*, portanto, serviria para modular a constituição do *Self* por mediar, por um lado, a consolidação de um *Mim* incorporado pelo indivíduo na sua interação com o Outro generalizado, mas, por outro lado, a capacidade reflexiva do Eu o impede de aderir, por completo, ao conjunto de significados inscritos no *Frame* o que faz com que o Eu se interponha e dialogue com o

Mim na redefinição de posições subjetivas a reorganizar novos quadros informacionais mobilizados pela incompletude processual do *Self*.<sup>42</sup>

Ou seja, os modos e a modalização são articulados pela diferença ontológica que subsiste entre o Eu e o Mim e que corresponde à impossibilidade do indivíduo de se identificar com o personagem, pois isso resultaria no término da processualidade indicada pelas concepções meadianas e goffmanianas da interação. Esse término representaria, como diria SIMMEL, a defesa de uma sociação por completa do indivíduo.

Os modos e a modalização se articulam, portanto, com a capacidade dos indivíduos recriarem as formas nas quais a interação ganha contornos sociais, pois se efetivam novas variações engendradas pelo mundo da vida que ressignificam os quadros de referência primários já consolidados e imprimem neles outras variáveis, até então, não existentes e que podem possuir baixa legitimidade social.

Sendo assim, pode-se compreender as interações entre os alunos na Escola Municipal José Alves, a partir dessas postulações goffmanianas. Os alunos preservam os quadros primários ao se disporem a ir a escola e a cumprirem com as atividades inerentes a sua participação como alunos em sala de aula. Chegam no horário, sobem à sala, fazem as atividades, enfim, cumprem as rotinas elencadas pela escola como relevantes. O fazem de uma perspectiva de naturalização dessas funções para as quais não esboçam nenhum protesto. Muito pelo contrário, a elas se referem como irrefutáveis até para se auto-julgarem quando perguntados sobre seu desempenho na escola e na sala de aula.

Paulo: Cê acha isso de você e dos seus colegas?

Carlos: Não. A maioria dos meus colegas é assim. Eu também sô. Eu fa, eu faço alguma coisa na escola sim, num sô estudante... desse jeito, não, eu também sô um pouquinho assim, penso assim também. Num levo muito a sério a escola. Até a pouco tempo eu tava assim fazendo tudo, fazendo para casa, aí começô a cansá, foi desanimando (pausa) e chegava da escola com sono, fazia para casa dormindo em cima do caderno (pausa) aí eu fui e cansei, de vez em quando eu faço, nem sempre mais.

Paulo: E por quê que você cansou?

---

<sup>42</sup> É interessante notar que a posição de SASS (1992) aproxima-se a de JOHNSTON (2002) quanto à caracterização, respectivamente, do *Self* e do *Frame* como sendo compostos por duas determinações articuladas: uma estrutural e uma outra processual. Pode-se afirmarr que essa posição epistemológica é resultante de uma compreensão interacionista que busca, simultaneamente, (1) criticar uma perspectiva funcional-estrutural das relações interindividuais, e (2) não recair num relativismo por completo que elimine qualquer caráter de permanência identitária para a subjetividade.

Carlos: Ah, num sei. Porque eu num tô acostumado a chegá da escola e batê a cara no caderno, fazê para casa. Tô acostumado a chegá e... deitá no sofá e assistí televisão, ou então ficá arrumando casa. (pausa) Eu acho que é por causa do costume, (pausa) acostumei a chegá em casa, por a mochila lá e...

Paulo: Humhum.

Carlos: Deitá e vê televisão. Isso é por causa do costume.

Paulo:Humhum.

Carlos: Que... prá quem tá acostumado a chegá da escola e ir pra televisão e vê televisão, pra pegá, de um dia pra outro pegá o caderno e socá a cara no caderno é muito difícil. (pausa) Bem difícil memo. (Carlos, p.11)

A dificuldade se encontra em não corresponder ao que a escola exige. Como se a regra estivesse naturalmente configurada na disciplina exigida pela escola em fazer o para casa. Mas, frente à falta de hábito, o que resta é a certeza de que se trata de um não costume, de um desarranjo, de um desdito da natureza.

A ordem aparentemente imutável da escola e que pesa sobre o seu julgamento transparece também numa referência à elaboração de trabalhos a serem entregues ao professor. Esses, por exigirem pesquisa e trabalho de grupo, faz com que Carlos se veja ainda mais inapto a executá-lo.

Paulo: E o quê que cê menos gosta?

Carlos: Menos gosta na escola. (pausa) Tchô vê... (pausa longa) Ah, acho que é... fazê trabalho. (pausa longa) Que eu...

Paulo:Por quê?

Carlos: Ah, acho que é desânimo de mais tem que ficá procurando muita coisa, com (pausa) corrê atrás de informação, nó! Eu acho um desânimo, me dá desânimo de fazê trabalho. Que, que para casa eu num tenho muita preguiça de fazê para casa, não (pausa), mas fazê trabalho eu tenho, porquê trabalho cê tem que... colocá lá tudo direitinho, pegá informação... de mais, arrumá uma figura, cada negócio. Ah, eu acho que dá... mais preguiça mesmo é trabalho, que dá mais desânimo é trabalho, na escola. (pausa longa) Que além de cê... tê que fazê na escola, aí cê tem que corrê atrás fora da escola também, aí, cê perde um dia todo correndo atrás do trabalho, aí, chega aqui ainda a professora fala que num tá bom, aí, me dá mais desânimo ainda, aí, dá vontade de rasgá tudo e jogá na cara do professor. Dá desânimo pra, que eu acho é trabalho, é fazê trabalho.

Paulo: Humhum...

Carlos: O resto das coisas num dá desânimo não. (Carlos, p. 12)

O desânimo o abate. Tanto que, em comparação com o fazer o para casa, nada é pior do que o trabalho a ser entregue. Mas como se na citação anterior a preguiça estava no ver televisão e não fazer o para casa? Trata-se de um marcador claro de que as duas atividades se referem a um mesmo contexto naturalizado em que uma rotina serve de encobrimento para a outra a ser realizada na ausência da primeira. Como se não houvesse, em seu interior, diferença em fazer uma ou outra atividade, pois, afinal, as duas compartilham da mesma condição. E se diferença há entre elas, ela está na ênfase em que cada uma se articula com a rotina escolar. Ir à escola em outro turno, freqüentar a biblioteca, reunir-se quando o trabalho é em grupo, elaborar o trabalho que exige

maior esmero em sua confecção e exige até que se arrume uma figura, enfim, ter que fazer “cada negócio”, tudo isso compõe um conjunto de rotinas fora do esquadre do dia-a-dia da sala de aula, mas que permanece dentro do enquadre primário que faz o aluno ser aluno e o professor ser professor. Tanto que aquele bem sabe que o que mais desanima é que, no final das contas, o professor não vê o esforço que ele fez. Isso lhe dá vontade de jogar o trabalho “na cara do professor”. O professor e a possibilidade do trabalho não se adequar as suas exigências é que desvela a condição em que se dá a execução da atividade e de como pesa sobre ela o peso da instituição a lhe conferir o caráter de rotina.

Entre uma e outra rotina, desenham-se diferenças pouco significativas para Carlos a não ser quando, postas sob a sua capacidade reflexiva, ele as hierarquiza como atividades que se mostram diferentes pelo *quantum* de esforço exigido para executá-la, mesmo que, logo após, elas se encontrem sob um denominador comum que é a sua condição de obrigatoriedade, de cansaço e de aborrecimento que se tem ao executá-las. GOFFMAN refere-se a essa marcação para distinguir, no interior dos enquadres primários, os que são da ordem do natural e do social. Mas que, como assinalado, os dois participam do peso da estruturação que faz com que se dêem como atividades recorrentes para a manutenção da rotina escolar.

Rotina, entretanto, que tem que ser rompida, refeita, reordenada pelos alunos. Afinal, silêncio é necessário, mas não tanto. É de Carlos que surge uma frase que explicita como essa ordem estrutural pode vir a ser redesenhada e reapropriada pelos indivíduos que, a revelia da estruturação existente em torno a rotinas prescritas, elaboram tacitamente outras atividades não tão estruturadas e que podem vir a assegurar para os alunos outras linhas de filiação não previstas pela escola. Buscando caracterizar como o silêncio o incomoda, apesar de reconhecer que era necessário, Carlos tenta traçar um retrato de sua inserção e de seus colegas na escola.

Paulo: Lembra do Alexandre, teve um momento que o Alexandre falou assim que (pausa): “Sala de aula cê tem que zoá, pra quebrá o clima, porque cê você, eh, não zoá, fica muito chato tá dentro de sala de aula”. Você concorda com ele?

Carlos: Ah...

Paulo: Será que, cê entendeu o que eu quis dizer, né?

Carlos: Eu entendi sim.

Paulo: Cê lembra dele falando isso?

Carlos: Eu lembro, anham. Até de vez em quando eu acho bom dá uma zoadinha, depois que termina o exercício, né, que a professora tá lá... aí pode conversá, aí sim aí pode dá uma zoadinha. Mas como ele... num presta atenção na aula, ele num faz nada, aí, tudo dele é ficá zoando. Mas eu acho que na sala da aula não é pra zoá não, de vez em quando né, porque tem uns

professor que é chatinho né, aí tem que dá uma zoada mesmo, mais toda hora igual ele zoa eu num concordo não. Porque ele num pára de zoá, ele só fica rindo à toa, aí vem o ... Breno e começa a zoá também. (Carlos, 7)

A zoação serve para quebrar o clima da sala de aula. Dar um outro sentido ao que se passa no interior da escola, acrescentando-lhe novas dinâmicas, investindo em atuações não prescritas aos papéis de aluno que não são, entretanto, de todo descartados. O que se engendra na sala de aula é uma alternância significativa entre velhas e novas inserções que, além de não eliminar as já consagradas pela dinâmica escolar, traz para essa uma tensão, pois zoar é por o clima da sala de aula em questão. É modalizar o enquadre primário atribuindo-lhe outros sentidos aos modos de estar em sala e torná-la significativa para os alunos e as alunas.

Da mesma forma que para Carlos, em casa, crer-se como não cumprindo integralmente o estudante que a escola espera que ele seja e que, por conhecer as exigências, termina por exercê-la ao executar as tarefas e as obrigações pertinentes a carreira<sup>43</sup> de estudante; na sala de aula, não era possível cumprir exatamente o enquadre primário que, entretanto, deveria ser mantido sob pena de deslegitimar a sua inserção na escola. Por isso que zoar é menos reprovável quando a aula é “chatinha”, quando se torna mais insuportável permanecer em silêncio. Zoar é uma arte que se faz no contrapelo do incômodo provocado pelo silêncio. É arte porque é lúdico. É um exercício semiótico de sentidos construídos e simbolizados pelo grupo de amigos em seu pertencimento indentitário. Arte de brincar com o silêncio e sua ruptura. O incômodo advém não do próprio silêncio, mas da manutenção do enquadre primário que faz do silêncio um atributo inerente a sua eficácia como *modus faciendi* da sala de aula. É imperativo mudar os *modus* nos quais são feitas as relações na escola, é o que dizem esses alunos na imediaticidade de suas relações em sala de aula. É necessário mudar os lócus destinados a eles em sala de aula. É preciso alterar os ritmos da escola e suas funções, mesmo que se mantenha, ainda que residualmente, os lugares assimétricos desses espaços que são reconhecidos como necessários pelos alunos.

---

<sup>43</sup> O termo “carreira” foi utilizado por Zilda em seu sentido mais usual quando ela se descreve como próxima a sua aposentadoria, o utilizo aqui como o emprega GOFFMAN para quem “o termo está sendo cada vez mais usado em sentido amplo, a fim de indicar qualquer trajetória percorrida por uma pessoa durante sua vida” (GOFFMAN, 2003,111) A carreira é, portanto, a trajetória dos indivíduos considerando como esses se comportam frente as mudanças temporais mais diversas e que se refletem em sua identidade, sua pertença grupal, seus estilos de vida e sua apresentação em espaços públicos. A carreira é um termo ambivalente por conjugar identidade pessoal e social dos indivíduos em esferas públicas e privadas.

Para Carlos, é possível zoar após o término do exercício, quando a professora ainda está lá, diz, pode se ter uma conversinha. Tem-se uma licença advinda não da autorização expressa pela professora, mas tacitamente construída no reconhecimento de que já se cumpriu a tarefa exigida pelo enquadre e aceita pela carreira de estudante. Os professores participam dessa zoação, não apenas consentindo que ela ocorra, mas também, na perspectiva dos alunos, assim o fazem como variável ao *script* que adotam na condução da sala para a manutenção do próprio enquadre no qual se gesta uma aula.

Efetivamente, a carreira de estudante se abre à outras possibilidades de atuação e faz com que o indivíduo se veja incorporando outras ações que, até então, encontravam-se fora do espectro adotado. A modulação serve para imprimir à ação variáveis em sua conduta contanto que se preserve minimamente o enquadre primário existente. Por isso que há uma exigência tácita para que ocorra uma modalização que seja convincente para o conjunto dos indivíduos em processos de interação e que se baseie no aceite incontestado para cada um em particular de que não se está ferindo o enquadre.

Dessa forma, para Carlos, é possível se zoar em sala de aula porque não se fere o enquadre e, muito pelo contrário, preserva-o já que se terminou o exercício e os próprios professores permitem a quebra do clima. Mas, concomitantemente, em sua visão, há alunos que exageram e o desrespeitam porque não fazem os exercícios, não se adaptam ao enquadre existente. Alexandre e Breno, segundo ele, excedem-se na zoação, eles bagunçam. Mas qual é a diferença entre zoar e bagunçar.

Paulo: E é, é, o que é zoá? Por que isso é uma pergunta que eu fiz por exemplo e, na confusão, na zoação que tava aqui eu não consegui descobrir o quê que é zoá. Porque teve um momento que o Rafael falou assim, é... “Cê é bagunceiro Alexandre”, ele falou: “Não. Eu faço zoação, eu não faço bagunça.”

Carlos: É tipo assim (pausa), pelo que eu acho de zoação diferente de bagunça é que o negócio de mãe lá, tudo deles é ficá zoando a mãe, falando da mãe. Aí pra eles isso é zoação. Que pra mim, pra, pelo que eu acho bagunça é... saí da sala (pausa) né, sem pedir permissão (pausa), e zoação pra mim é esse negócio de mãe aí, falá dos negócios.

Paulo: Qual a diferença então? Qual o limite? Quando é que a zoação vira bagunça? Ou num vira?

Carlos: Ah, eu acho que não. Eu acho que é...

Paulo: Zoação é uma coisa, bagunça é outra.

Carlos: É quase a mesma coisa. É. Eu acho que é quase a mesma coisa, quase igualzinho.

Paulo: E o quê que difere?

Carlos: Ah, num sei é... pra mim é que a zoação acho que é mais verbal entendeu, mais é conversando, tipo assim se eu tô aqui conversando com cê, aí chego ô quatro olho... aí começo a te zoá, falo que cê usa óculos, pá, que sua barba é assim e tal.

Paulo: Humhum.

Carlos: Pra mim zoação é isso, é mais verbal, bagunça não, é ir lá cê mexe, e irritá (pausa), eu acho que pra mim é isso, zoação.

Paulo: Humhum.

Carlos: Entendeu?

Paulo: Legal. Que eu queria saber isso, que eu tava com essa dúvida desde o encontro passado (pausa) e o Alexandre não conseguia explicar, porquê a turma também num deixava e tava aquela confusão, mais (pausa) entendi essa sua definição. Parece então que a zoação é algo assim que (pausa) é mais a brincadeira.

Carlos: É...

Paulo: Né. Tirar o sarro da cara do outro...

Carlos: Isso mesmo.

Paulo: Gozá, gozação. E a zoa, a bagunça cê, cê faz pra irritá. É isso?

Carlos: Acho que é isso, eu acho que é.

Paulo: Sai da brincadeira e já sai pra, já apela pra irritá pra... né.

Carlos: Tem outros que também irritam com a zoação, né. Pra mim eu acho que é isso, zoação é mais verbal, cê mexê com o cara.

Paulo: Mas a zoação, então, pode irritá também?

Carlos: Pode. (pausa) dependendo do jeito que zoá, né, porque tem uns que num sabe zoá, exagera de mais, aí ela num percebe, num tem desconfiômetro e fica só zoando, aí tem gente que apela, né. (pausa) E... tipo assim, que nem eu, num gosto de zoá toda hora não (pausa) né que nem cê falô, os menino tava zoando e eu tava sério, dependendo do clima num, num zou não, num falo nada não, fico calado. Dentro da sala, na sala eu zou também, mas num, igual eles eu num zou não, eu fico rindo assim, mas zoá igual eles eu num zou, não. (pausa) Fico mais na minha (pausa), copiando, fazendo os exercícios.

Paulo: Humhum.

Carlos: Que mesmo tem nego que só fica zoando, não pára de zoá, nem... (Carlos, 7s)

A diferença é bastante marcada entre um e outro. Zoar e bagunçar são duas variáveis da brincadeira em que o primeiro termo se ancora em um reconhecimento tácito pelos partícipes da modalização em curso na qual a zoação torna-se uma manifestação da quebra do clima da sala de aula e que não fere a continuidade da aula. O segundo termo, bagunça, é quando não mais se dá a reciprocidade entre os indivíduos na manutenção de uma modalização que tem como referência o quadro primário a ser mantido em funcionamento.

A bagunça fere o enquadre primário, pode vir a dissolvê-lo por revelar as incongruências dos comportamentos frente às exigências organizacionais previstas pelo próprio enquadre. Para Carlos, a bagunça se expressa nos alunos que não seguem as atividades, que só querem zoar. Tem aluno que sai da sala sem pedir licença, também esses estão bagunçando. Zoar demais provoca bagunça, pois torna inválida a moldura mínima a ser mantida. Eles, os outros alunos, “dependendo do jeito que zoa”, não percebem, não tem “desconfiômetro” para parar. Carlos prefere, portanto, permanecer inscrito no enquadre primário. Dependendo do clima, resolve ficar calado, copiar matéria e fazer exercício.

O clima de sala é definidor, para Carlos, de quando se deve zoar e quando a zoação torna-se bagunça. A diferença de intensidade reflete-se diretamente no clima no qual tanto a zoação, como a bagunça é arbitrada pela interação existente em sala. Os alunos sabem que há professores que permitem a zoação, que a utilizam, segundo eles, para quebrar o clima da sala.<sup>44</sup>

Paulo: E, e que, cê falou também uma certa hora aí que dependendo do professor. Quando o professor é muito pelinha?

Carlos: Ah... acho que tem que dá uma zoadinha mesmo pra quebrá o clima, que tem vários professores que... ele dando aula ele é chato, ele é rígido, mas que na hora que cê começa a zoá ele começa também, dá uma zoadinha assim pra quebrá o clima também.(pausa) Que tem vez que é (pausa) é de “fila”. Igual a Zilda, a Zilda, ela rígida, né, de vez em quando ela zoa também, nem sempre, de vez em quando, muito difícil, mas ela dá uma zoadinha pra poder quebrá o clima.

Paulo: Humhum.

Carlos: Que nem, os menino fala o negócio de ficá, aí ela já começa, ela fala que... só teve um amor só e já casou... aí os menino começa a ri né, porque... hoje em dia é ficá com um bucado de gente, aí os menino já começa a dá uma zoadinha, aí ela vai a... quando ela vê que tá exagerando, que tá todo mundo zoando, aí ela já, já pede pra ficá calado, num falá mais, começa a escrevê no quadro.

Paulo: Humhum. E qual é a diferença entre (pausa) um clima ruim e um clima bom? Porque cê falô assim: “A gente zoa pra quebrá o clima”. (pausa) Que clima é esse, que tem que ser quebrado?

Paulo: Ah, de vez em quando fica (pausa) tudo caladão dentro da sala (pausa), ninguém fala nada (pausa) ou mesmo quando... o próprio professor também é... muito rígido, começa a gritá e tal, aí , os menino começa... pra quebrá o clima começa a zoá. (pausa) Eu acho que o ... o que eu acho que é mais quando tá calado, (pausa) entendeu? Eu acho que é mais isso que, tá tudo calado. (Carlos, 8)

É interessante como, ao final de sua fala, Carlos refere-se a zoação para quebrar o clima quando está tudo “caladão dentro da sala” ou quando o professor começa a “gritar”. A zoação e o clima também se tornam moeda de troca nessa relação de afirmação da individualidade dos alunos e da manutenção da pertença grupal. Eles se vêem zoando para se investir de outra posição nas relações da sala de aula e reconfigurá-la a seu favor provocando ajustamentos entre as condutas individuais e as

---

<sup>44</sup> GOFFMAN (2003), em *Manicômios, Prisões e Conventos*, faz referência a como os doentes mentais criam outras variáveis de ajustamento às regras da instituição e às práticas de controle que refazem os ajustamentos consagrados e ensejados por essas mesmas regras coercitivas. GOFFMAN denomina a esse fenômeno de ajustamento secundário e a sua função, no interior da instituição total, é preservar uma esfera mínima de autonomia para o Eu do internado que lhe permita respirar aliviado ao criar algum grau de controle sobre uma situação que em-si manifesta-se extremamente coercitiva. Os ajustamentos secundários são extremamente eficazes em driblar a coerção e pode vir a contar com algum apóio de alguns técnicos, além, obviamente, dos próprios internos. Os membros das equipes técnicas participam da manutenção dos ajustamentos secundários que lhes servem também para manter algum grau de controle levando em consideração a criação de relações menos coercitivas e mais flexíveis.

expectativas depositadas sobre eles. Expectativas que muitas vezes se depositam na ação do docente em sala de aula.

Aqui se revela uma duplicidade interessante entre zoação e manutenção do clima que se alterna entre reconhecimento e recusa conforme quem dirige a cena seja um professor ou um aluno. A zoação, como já dito, também é usada pelos professores. Zilda zoa para quebrar o clima. Só que há momentos que Zilda e outros professores se irritam com a zoação existente em sala. Por várias vezes, Zilda, por exemplo, parava a aula para chamar a atenção dos alunos. Como ela mesmo diz, “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura” (Zilda, 14).

Percorrendo esse vetor, percebe-se que, o fato dos professores “gritarem” ou fazer qualquer outro pedido cuja consigna seja o retorno ao enquadre primário ou sua manutenção, pode significar, para a ótica dos alunos, motivo para continuar zoando ou zoar ainda mais. Conduta que é retroalimentada pelo próprio clima que faz com que os alunos se deixem levar por essa ação ratificatória frente a uma recusa de uma retificação de suas posições. Para os professores, a zoação já virou bagunça, para os alunos ainda se zoa. O que traria uma nota diferente a essa dinâmica seria a percepção de que o enquadre primário estaria sob algum risco de se desfazer por completo.

GIDDENS (2003, 368) faz uma breve referência de como a teoria dos jogos<sup>45</sup>, apesar de seus limites teóricos, ajuda a compreender as interações em pequenos grupos nos quais os indivíduos, ao orientarem sua conduta, modulam-na de forma a antecipar como os outros se comportaram e, dessa forma, dirigir sua ação de maneira mais eficaz na busca de um maior ganho. O que transcorre, entretanto, é que, buscando otimizar sua posições, os indivíduos mostram-se como concorrentes pelos mesmos recursos simbólicos ou materiais que terminam por conduzi-los a um mesmo patamar final no qual as posições individuais se vêm realinhadas abaixo do esperado por cada um —

---

<sup>45</sup> A crítica endereçada a teoria dos jogos é seu demasiado apego a uma explicação Matemática do fenômeno interacional. O dilema do prisioneiro ilustra essa situação. Ele serve como um bom exemplo de porque a zoação é a melhor saída, mesmo que todos individualmente se queixem da escola e da bagunça existente na escola. O modelo, entretanto, tem um erro por pressupor que o contato entre os prisioneiros poderia eliminar a competição entre eles que seria substituído por uma cooperação. Na verdade, como diz GIDDENS, é justamente o contrário que ocorre. O contato acentua a competição sem que se elimine a cooperação entre eles, pois não se trata de uma posição dicotômica e excludente, se é cooperativo para se competir como afirma SIMMEL. No caso dos alunos, são anos de convivência que faz com que eles possam habilmente atravessar fronteiras e retornar a elas sem que a cooperação e a competição se vejam feridas. **Para conhecer o dilema do prisioneiro ver página 181.**

individualmente, os alunos reclamam da bagunça, mas se deliciam com a zoação. Isso se dá porque as regras e os recursos disponíveis são conhecidos por todos que poderiam hipoteticamente consensuarem uma divisão igualitária dos recursos para a promoção de um acesso igual para todos a patamares superiores ao anteriormente existentes. Essa hipótese não se mostra eficaz porque os indivíduos competem entre si por esses bens e, portanto, sabem que abrir mão da concorrência poderia deixar que um se aproveitasse dessa situação e, ao desrespeitar as regras acordadas, viesse a ganhar mais do que todos os outros. A interação entre os grupos obriga que as díades e tríades venham a competir em torno da zoação e as impede de não zoarem ou de zoarem apenas nos momentos consentidos pelos professores ou quando a zoação favoreça a aprendizagem. Por isso que, para os professores, esses limites entre o que é zoação e bagunça não estão claros. Como eles estão imbuídos do enquadre primário, prevalece a lógica de integração que exigiria dos alunos que eles abrissem mão da concorrência entre si como forma de expressão de sua individualidade. Essa teria que se submeter a um outro tipo de concorrência que serviria para a afirmação do enquadre primário e, naturalmente, viesse a concordar com a coerção estrutural ensejada pela escola.

Ora, como o que está em jogo na existência das díades é a busca da intimidade e a afirmação de si, elas se comportam entre si como concorrentes na manutenção desse *quantum* de reconhecimento conquistado pelos indivíduos. Esse fato traz para os subgrupos e seus indivíduos atritos e irritações que se inserem na competição que esses se mantêm entre si. A zoação novamente vira bagunça.

O irritar-se com a zoação e provocar a irritação do colega é um indicativo de que se atravessou esse limiar. Invadiram-se territórios<sup>46</sup> não consentidos pelo clima já emoldurado quer pelos quadros primário, quer pelos quadros modalizados da zoação. Esse clima viabiliza a relação dos indivíduos entre si e eles se interagem não apenas levando em consideração as regras da instituição, mas na criação de rituais que, por

---

<sup>46</sup> GOFFMAN (1971) utiliza-se do conceito de território para pensar como a constituição do *Self* exige que o Mím demarque em torno ao Eu um espaço vital que lhe reserve um domínio para o íntimo no qual o privado encontra-se preservado frente às investidas da ordem pública. Os territórios, ao mesmo tempo em que são uma reserva do Eu, servem como campos para a sua manifestação pública, pois permitem ao indivíduo agir segundo as modalidades de ação já incorporadas pelo Mím e que fazem parte de seu acervo dramaturgico. O indivíduo modula o acesso ao território através de sua auto-percepção nas relações face a face e busca influenciar como socialmente sua apresentação se vê reconhecida ao redesenhar o território, restringindo-o ou compartilhando-o socialmente. Nesse sentido, há marcas que compõem um sistema de referência, os enquadres, que permitem socialmente reconhecer as autorizações sociais nas quais franqueia-se o alargamento ou não da convivência e conhecimento dos territórios do *Self*.

mediar as relações interindividuais, permitem que os indivíduos estabeleçam ações tendo em vista a manutenção da concorrência entre os grupos, mesmo sob o risco de que se irrite o amigo, o colega ou um outro grupo.

Sair da sala sem pedir permissão é algo que aflige a Carlos que se refere a esse fato como bagunça, mas também “zoação pra mim é esse negócio de mãe aí, falá dos negócios” (Carlos, 7). O falar da mãe e o enigmático “falar dos negócios”, demonstram que a zoação possui um enquadre que, em sua fluidez dramática, preserva territórios que não se devem invadir. Carlos dá duas pistas: a mãe como a enunciação de espaços intocados, há negócios que não se tratam em sala de aula; e o que deixa de ser verbal, pois “a zoação acho que é mais verbal, entendeu, mais é conversando, tipo assim, se eu tô aqui conversando com cê, aí chego ô quatro olho... aí começo a te zoá, falo que cê usa óculos, pá, que sua barba é assim e tal” (Carlos, 7). O que irrita refere-se ao que é íntimo e não pode chegar a público, mas o corpo é público, a barba está as vistas, os óculos acompanhados do indefectível apelido: o quatro olhos. Para Carlos, em seu exemplo, não se bagunçou, não se irritou. Presupõe que essas vias fazem parte da zoação e que, portanto, há um consentimento compartilhado entre os atores que se deixam chamar por apelidos e inclusive listá-los na camisa de formatura do ensino fundamental.

Por que isso não é motivo de irritação? Porque está pressuposto que por apelidos faz parte da sociação identitária do grupo mesmo que eles levem em conta que há apelidos de diferentes naturezas. É emblemático o caso de uma professora que possui um apelido público a que os alunos se referem em sua presença e um outro que é reservado para a sua ausência. Chamá-la pelo nome de um personagem cômico da televisão, por sua aparência, é deixado para a intimidade dos alunos. O que pode vir a público é o outro associado a seu cheiro corporal. O corpo é suporte, pois, literalmente, suporta a zoação. Simbolicamente, os alunos demarcam os bastidores e o palco quando nomeiam o apelido. Traz a cena a zoação nos dois lócus dramáticos que se diferenciam quando circunscritos pelas presenças dos outros co-atores que podem ou não vir a participar da modalidade de zoação.

Essa zoação se constitui cada vez mais como um jogo de presenças e ausências nos quais as regras são fluidas e conhecidas pelos participantes quando jogam. Os territórios que protegem a intimidade, em decorrência o próprio corpo, são mais fluidos em suas fronteiras. Há maior plasticidade. Mesmo que Carlos diga que zoação é mais

verbal, é possível zoar com o corpo do outro, contanto que não se viole corporalmente o outro. A barba, o cheiro, a cor da pele, o peso, as deficiências são motivos de zoação para limites cada vez mais tênues. O corpo torna-se um limite extremo enquanto não seja violado em sua materialidade corpórea. É preservado posto que simbolicamente já foi tomado como motivo da zoação, mesmo que irrite e perturbe as relações ao constranger o outro e ao invadir o seu território.

Lembra GIDDENS (2000, 2002) que se vive um novo equacionamento entre o público e o privado no qual a relação que se mantém com os corpos ganha novos contornos e, portanto, altera-se substancialmente as maneiras com que se lida com o espaço vital inscrito simbolicamente no território goffmaniano no qual se efetivaria o domínio do íntimo e do privado em contraste com a apresentação pública do Eu. Quando da instauração da modernidade, a conquista do mundo privado e a sua afirmação como distinto do público instaura uma ruptura com as sociedades tradicionais ao reconhecer, via o direito natural, a inviolabilidade da consciência e a autonomia do Eu. No mundo contemporâneo, entretanto, essa dinâmica, ao se aprofundar, vê-se reequacionada pelas novas formas de subjetivação que fazem do acesso a intimidade moeda de troca do reconhecimento de si pelo outro a ser intercambiado no estabelecimento de novas formas de filiação. Os amigos, *philos*, aos quais se filia são de um novo tipo. Buscam-se relações depuradas que se sustentam na satisfação que essas estabelecem para os amigos que dela participam. Quando GIDDENS (2000, 2002) as denomina de relações puras é para apontar o novo tipo que se trata. Não se busca uma satisfação mediada pelas formas mais estruturais de inserção do Eu. Essas permanecem no domínio das lógicas de integração e da estratégia no qual o Eu articula-se tendo em vista estabelecer ganhos e perdas em sua carreira. Separa-se amigos de colegas. Os amigos são relações que se estabelecem pelo que elas aportam aos indivíduos em relação e que venham a lhes satisfazer interesses mais subjetivos. As relações puras são da afirmação do sujeito que se encontra livre para usufruir um maior espaço de liberdade no qual as outras duas lógicas — estratégicas e integrações — encontram-se pressupostas e lhe servem de anteparo. Quando da formação das díades, por exemplo, escolher alguém para fazer uma atividade poderia servi-lhe, estrategicamente, para conseguir um conceito maior. Zoar, entretanto, é de uma outra ordem, encontra-se organizada no reconhecimento de si como portador de uma subjetividade a relacionar-se com o outro através do uso de si e de seu espaço vital como meio de filiação.

Não que haja aí um apagamento ou uma supressão das outras duas lógicas, mas essas recuam sua predominância e se são convocadas é para agilizar e dar concretude aos processos de subjetivação. GIDDENS (2000, 2002) afirma que é justamente o controle sobre os ritmos da vida inaugurada pela modernidade e seu alargamento na contemporaneidade que permite aos indivíduos reordenarem as relações entre público e privado. Para ele, os estilos de vida e a capacidade de monitorar a existência e planificá-la é que faz do indivíduo a morada de um sujeito em busca de um reconhecimento que se faz na imediata completude que a intimidade pode vir a trazer. Completude ilusória, como lembra SIMMEL, pois não é possível permanecer restritos a uma díade.

Essa compreensão giddensiana dos corpos coaduna-se com a visão da contemporaneidade expressa por ele em *As Conseqüências da Modernidade* (1991). Se, por um lado, a pergunta incessante pelo bem-estar na relação encontra-se calcada na entrega ao outro e faz com que as amizades se vejam atravessadas pelo cultivo de si e asseguradas pelo acesso à intimidade do outro para a qual se faz a exigência implícita de mutualidade é porque essas, por outro lado, encontram-se, cada vez mais, ao sabor da fluidez e sob um risco constante, pois a satisfação que o outro pode lhe dar ao compartilhar sua intimidade é atravessada pela tensão da insatisfação advinda de qualquer mal-estar que advenha da relação e que pode por em risco a confiança que se encontra implícita. Há sempre a possibilidade de se irritar e irritar o outro. É um jogo perigoso e cheio de riscos sociais. O fracasso ronda a alegria da zoação.

Os alunos sabem que se trata de um jogo e se comportam frente a ela como jogadores. Sabem que a zoação relaciona-se com a carreira porque interfere diretamente no como eles se vêem e de como a pertença grupal poderá permitir aos colegas falarem de questões de foro íntimo, tornando-as públicas. Manter a carreira de estudante é saber zoar ou para aqueles que se negam a zoar, posto que a zoação é bagunça, deve-se conhecer a zoação e suas regras para se permanecer dela afastado.

Carlos, por exemplo, usa de ajustamentos secundários para zoar. Permite-se se afastar da bagunça para manter-se no clima da sala, sem que com isso ele deixe de zoar quando lhe parecer conveniente. Em nenhum momento, Carlos interpela os colegas, pedindo-lhes silêncio, apesar de discordar de seu comportamento. Carlos utiliza-se de um dos ajustamentos secundários descritos por GOFFMAN que é o “se virar”. Esse consiste em fazer crer à equipe técnica do manicômio que se concorda com as regras e, simultaneamente, junto aos outros internados, discordar das regras e comportar-se

contra elas. O objetivo é não ter problemas com nenhum dos dois grupos e, assim, manter-se o mais afastado possível de interferências externas e preservar, ao máximo, a sua individualidade. E para ele é bem claro o que o irrita por invadir sua privacidade.

A modalização comporta essas diferenças estratégicas entre os indivíduos e o ajustamento secundário realizado por eles na manutenção de um enquadre primário que, simultaneamente, é modalizado, através da zoação, em outras formas sociais nas quais a socialização se expressa em um interjogo relacional entre o indesejável **bagunceiro** e o ainda necessário bom aluno.

Os alunos se referem a quem é **bagunceiro** e a quem mantêm o clima na sala como a um terceiro excluído a lhes isentar de qualquer aderência a esses papéis. Agem como Carlos que auto-referencia seu comportamento como equidistantes do comportamento do bom estudante e do **bagunceiro**. Os alunos criticam e rejeitam a bagunça, assim como condenam a manutenção do clima de sala de aula.

Zoar não é uma exceção que se reserva a poucos ou em alguns momentos recortados da sala de aula. Zoar é uma condição que se engendra na permanência dos alunos em interação. Observando os alunos em sala se percebia o quanto zoar era uma prática disseminada entre eles e que envolvia a todos. As díades e tríades, como outras formações, articulavam-se em torno a esses exercícios nos quais um chiste logo se tornava uma expressão entre eles.

Um bom exemplo desse fenômeno se deu na entrevista coletiva. A intenção, ao realizar a entrevista coletiva, era discutir o grupo das duas turmas em que eles estavam inseridos e colher informações sobre suas representações acerca da escola e dos colegas. Para tanto, foram convidados os alunos que no sociograma se destacaram com o maior grau de escolhas recebidas e alguns outros que, a partir da observação em sala de aula, tinham se mostrado como bons informantes para a pesquisa. Buscou-se o equilíbrio de gênero entre os sexos.

O interessante é que se estabeleceu, durante a entrevista, o clima de zoação existente em sala. O que, por um lado, comprometeu a transcrição da fita, pois há muitas partes inaudíveis, mas, por outro lado, fez com que se pudesse conhecer a zoação

como fenômeno passível de descrição posto que, em sala de aula, era muito difícil recortar uma micro-cena que evidenciasse a zoação na interação entre eles.<sup>47</sup>

Paulo: O quê que é DSE?  
H: Demônios Santa Rosa.  
(inaudível)  
H: Da vontade de (...)  
H: Selvagem.  
H: Ele é muito nojento, sabe por quê? Na aula de Química, eu não podia falar nada, por exemplo, existe um átomo chamado covalente, ele dá e recebe. E eu não posso falar isso. Quando a gente conversava de elétron tudo (...) mim.  
H/M: risos  
M: *Não, isso é mesmo.*  
H: Isso é mesmo Paulo.  
M: *Não, Paulo, olha só na sala a gente não pode falar nada, nenhuma palavra sequer que o Breno leva tudo na maldade. Não, nada, nada, nada...*  
H: Tudo na maldade...  
M: *Eu estava custando entender um negócio lá, né, aí o Rafael falou “Nó Júlia eu nem acredito que (...)”.*  
H: Pronto.  
H: Nem.  
H: Esse “nem”, sabe esse “nem”? Esse “nem”? Que “nem”?  
H: Um de cada vez aí ó...  
(inaudível)  
M: *Não, e aqui, teve uma vez que (...) que nossa, pra quê?*  
Paulo: O quê que quer dizer nem, Breno?  
H: Del Rey.  
H: Del Rey.  
H: Onde que (...) ia ó...  
H: Ó...  
H: O Breno só fiz assim, sô ó... cigarrinho na boca.  
H: A perninha dele...  
H: Ele não fuma não, ele coloca o cigarro e deixa o cigarro queimar sozinho.  
H: Tá, não é só com cigarro não.  
Paulo: O que é “nem”?  
H: O que é “nem”, uai?  
H: É que ele fica “nem” o Breno.  
H: “Nem” é palavra mais (nem?)  
Paulo: Por quê?  
H: Por que “nem” ele só usa para o que não presta. Só pensa em besteira.  
H: “Nem” é...  
H: Ah, aí ó...  
M: *O Breno parece uma pessoa tarada.*  
H: (...) tarado!!!  
Paulo: O quê que é “nem”?  
H: É uma conjunção de tipos?  
H: (nem?), o “nem” dele, pergunta o quê que é o “nem” dele eu não sei...  
H: É uma conjunção de tipos, entendeu. É simples, você (...) uma coisa...  
M: *Ele é muito cara de pau.*  
H: Quando que a gente usa “nem” então?  
H: É, assim ó...  
H: Sempre tem uma maldade no meio.

---

<sup>47</sup> Por ser impossível determinar a ordem da fala na entrevista coletiva, apenas sinalizo se o depoente é homem (H) ou mulher (M). O grupo foi formado por Alexandre, Breno, Carlos, Cristina, Júlia, Lucas e Rafael. Quando fiz os convites, busquei preservar uma distribuição igualitária entre meninos e meninas. Mas isso não se manteve porque algumas meninas não compareceram a entrevista.

*M: Eu não vou falar nada!!!*  
*M: Mas não tinha maldade no meio, vocês que colocaram.*  
H: (...) uma maldade no meio (...)?  
H: Ah, lá o outro.  
*M: Isso é um absurdo.*  
H: Nooossa!!!  
H: (...) uma maldade no meio (...)?  
H: Aí, você fala com ela e ela fala umas paradas que não (...)  
H: Oh, na sala a gente não pode pedir cola emprestada que eles falam “nem”, não pode falar nada, a gente (...)  
*M: Aí a sala vira aquela bagunça, aquele fuzuê, todo mundo começa a rir.*  
H: Na aula de Química, a gente tava conversando que quando a gente queima um pedaço de madeira... não pode.  
H: Não pode.  
H/M: risos  
H: Ah, lá... ah lá...  
*M: Fica desse jeito a aula inteira.*  
H: A aula inteira.  
H: Ò, eu não zou, aquela aula (...)  
*M: Não zoa.*  
H: Não zoa, mas racha de rir.  
H: Mas eu não falo uai.  
H: E quando a sala está sentada, ele dá aquela risadinha dele e nooossaa!!!!  
H: Demorô.  
H: Então, da uma risadinha (...).  
Paulo: O quê que quer dizer “nem” cara?  
H: É sô.  
H: É assim ó...  
H: Ele fala pra (...) sô, com maldade sacou, com maldade.  
H: Ele fala assim ó “Nó o (...) entrou” aí ele falou “nem”, quer dizer que ele não vai dar esse vacilo.  
H: (nem) igual é o vacilo que ele falou, uai.  
H: É vacilo...  
H: É o vacilo, por que (vacilando?) o tempo todo.  
H: É, eles falam que não da vacilo (só?) fica vacilando.  
H: (nem)?!!! Ai, me dá um nervoso (...) falando isso (nem!!!!?).  
H: Nó o meu olho tá coçando. (nem!?)  
H/M: (em coro) (nem!!!!?).  
H: risos  
H: Aqui, igual lá na merenda ele chegou pro Alexandre “Ô Alex dá sua banana pra mim”. (nem!!!!?)  
H: Ocê falou mesmo.  
H: Aí eu fui e dei a minha pra ele, ele pegou, né (...)?  
H/M: risos.  
(inaudível) (Entrevista coletiva, 42 – 45)

Os átomos covalentes tornam-se motivo de graça e a zoação se inicia. A sexualidade espreita as conversas, o íntimo torna-se público pelas referências que se fazem à relação sexual: os átomos dão e recebem, há uma maldade no meio, o olho tá coçando e a banana que se dá para o outro pegar. O duplo sentido revela-se como a via de acesso aos fragmentos subjetivos que falam da zoação e que a articulam com o cotidiano da escola. Articulam-se: com a matéria que se dá na sala, com a merenda, com as brincadeiras no pátio. Zoar não se faz a parte, mas se reparte por envolver a todos, mesmo os que criticam os alunos que zoam. Acham os que zoam nojentos, maldosos,

que só pensam em besteira, tarados, caras-de-pau, **bagunceiros**, mas todos riem com a zoação aprontada por Breno e Alexandre. Breno se defende dizendo que não é bagunceiro, pois ele permanece calado durante a aula, ele é **zoador**. O que é contraposto pelos outros que dizem que ele fica fazendo uma risadinha e, portanto, fica zoando.

Zoar é maldar, mas zoar é insinuar a maldade, sem revelar que se está maldando. É revelar o vacilo. Ou seja, zoar é provocar o riso. O “nem” é o típico modulador da cena em que o que é sério torna-se, rapidamente, cínico pelo deboche do “nem”. Durante a entrevista, Breno brinca com o “nem” com muita habilidade. Quando lhe pergunto o que é o nem, e o faço por quatro vezes, responde que o “nem” é conjunção, “é uma conjunção de tipos, entendeu” — responde-me. Uma conjunção de tipos, bela resposta. Uma boa brincadeira com o fato de eu ser um professor, mesmo que não fosse o seu professor, mas fui apresentado como um e estava em uma situação comparável a de seus professores. Conjunção, matéria nobre do currículo de Português, referindo-se a tipos que se conjugam em um só fazendo-se de vários quando necessário. A zoação é uma conjunção que permite aos alunos modularem a cena e intervirem na condução da aula. É um jogo que põe em atuação os atores em torno de papéis novos e estranhos à dinâmica de sua integração como alunos em uma sala de aula.

Modular é jogar, diz GOFFMAN em *Frame Analysis*. Tratar de jogar os papéis necessários e previstos pelos diferentes realinhamentos feitos em sala é o que os alunos exercitam em sua sociação escolar. Aqui, a variedade semântica do verbo *to play* em inglês indica os laços que aproximam os dos livros: *A Representação do Eu na Vida Cotidiana* e *Frame Analysis*. O jogar, brincar, tocar (instrumento musical), representar, folgar, gracejar, indicam que a representação do eu se faz na combinação de papéis que são interpretados, ludicamente, pelos atores sociais na composição de um jogo, aparentemente, sem regras devido as suas aparentes ambigüidades. Mas essa é a forma de ser do jogo que, em sua sociação, distribui e hierarquiza as interações sociais.

### 3.4 Conclusão

O estado aparentemente caótico das interações em curso nas salas de aula observadas, chama a atenção para a afirmação de SIMMEL sobre como as organizações, escolares ou não, utilizam-se das regras impessoais para melhor garantir a coesão, pois é nessa esfera que é possível trazer regularidade à multiplicidade de contatos que se estabelecem no fluxo da vida presente nos encontros face a face.

Primeiro é necessário elucidar que não se trata aqui de uma ausência dessa função por parte da administração escolar, mesmo que seja dessa maneira que alguns a entendam. Não se trata, portanto, de afirmar que a única ação a constituir sentido seja a dos alunos no interior da sala, já que para aqueles críticos a direção e o corpo docente se encontram reféns dos alunos. Não é dessa forma que entendo o que se passa na Escola Municipal José Alves entre os alunos, os professores, a direção e de todos esses com os valores grupais encetados no interior da instituição. Segundo, deve-se perceber que para SIMMEL o caráter da instituição não é o de se distanciar da vida existente no cotidiano da organização, nem de se referir a eles como algo exterior a ser controlado ou conduzido. Para SIMMEL, quando a instituição assim se porta, transforma o seu papel de organizadora, para a qual a sua distância funcional lhe favorece, em uma ação cristalizada tendo em vista a inspeção e o controle. Em SIMMEL, a diferença entre essas duas posições se explicita na sua concepção de manutenção do ciclo virtuoso da FIG. I no qual a instituição é uma forma capaz de manter sinergeticamente uma relação de complementaridade/oposição recíproca. Sua cristalização, portanto, faz-lhe escapar dessa dinâmica e se inserir em uma outra exposta na FIG. II e que se corporifica em sua reificação.

Não há a perda de sentido para as funções escolares consagradas pelas políticas públicas e reivindicadas por aqueles que querem uma escola de qualidade, mas essas mesmas demandas são re-articuladas a eixos dinamizados pelo mundo da vida que exigem da escola uma atenção que neste caso da EMJA se traduz pelo diálogo que a instituição se dispõe a ter com os alunos.

Essa é a tônica da descrição que a escola se faz quando de sua apresentação no CAPE, e permanece na fala de professores e professoras que se referem a seu esforço de compreender o que se passa na escola e de como torná-la uma escola para todos. É claro, entretanto, que não se pode ser ingênuo por achar que é suficiente manifestar a vontade de dialogar e que não haja insucesso em suas tentativas. Inclusive a própria adoção do diálogo é o sintoma de uma crise pela qual passa a instituição escolar que, de uma maneira geral, não mais corresponde à adesão dos indivíduos as regras sociais que lhe a regem (DUBET e MARTUCELLI, 1996, 1998; DUBET, 2001, 2002). Mas creio que SIMMEL pode contribuir no esclarecimento de como as regras podem vir a ser respeitadas pelos grupos sociais e os limites que há quando esses mesmos grupos operam com essas regras. É necessário, entretanto, que se desloque a concepção

durkheimiana de coesão social na qual, *in extremis*, identifica-se com a coerção exercida pelas estruturas sociais.

O movimento proposto por GIDDENS (2003) é de que se localize a conceituação durkheimiana no interior de sua tematização da identificação do ator e da agência com as regras de conduta emanadas das macroestruturas sociais nas quais o indivíduo é levado a orientar a sua ação conforme os interesses da *longue dureé* em que se encontram organizadas temporalmente as instituições. GIDDENS afirma que a posição durkheimiana não está de todo incorreta, mas termina por invalidar uma teoria da estruturação na qual a coerção emerge no interior da *démarche* estabelecida pelos atores de e ao encontro dessa lógica já estruturada. A tematização giddensiana busca ressaltar a agência como âmbito de constituição de um *Self* que já lida com formas coercitivas impingidas (1) pelos limites finitos do mundo físico, (2) pelas respostas punitivas de outros agentes e (3) pelas resultantes oriundas das relações de ajustamento entre os atores e os contextos sociais. O terceiro vetor da coerção é o que caracteriza, para GIDDENS, a contemporaneidade na qual se efetiva o adensamento da coerção estrutural que, paralelamente à evidência dos outros dois pontos, faz com que a integração estrutural do ator se torne cada vez mais um interjogo entre liberdade individual e reprodução das estruturas sociais.

Ou seja, usando as expressões de DUBET, deve-se buscar entender que a relação entre ator e sistema se encontra mediada por lógicas distintas a não mais igualar esses dois pólos e que os atores usam de sua relação com o sistema para se adequar às regras e, portanto, submeter-se, em alguma medida, à coerção oriunda das estruturas institucionalizadas. Simultaneamente, entretanto, criticam-nas por criar outras formas de coesão social não mais oriundas de uma coerção *ad hoc*.

SIMMEL, quando tematiza o tamanho dos grupos como um dos vetores da constituição de formas distintas de coesão social, afirma que as regras institucionais propugnadas pela lei e pela jurisprudência guardam maior relação de eficácia quando os grupos são maiores, pois, então, tornam-se pouco eficientes os contatos intersubjetivos na gestão da forma na qual a sociação se efetivará visto que a instituição já os engendra e exige que a interação entre os indivíduos seja ainda mais impessoal. O que aqui se torna decisivo é o compromisso dos indivíduos com o bom funcionamento das regras das quais devem estar cômicos antes de virem a ingressar nas instituições que as prescreve. Mas, aqui, SIMMEL afasta-se de DURKHEIM para quem a solidariedade

orgânica viria a justificar essa adesão do agente as facilidades aportadas pela sociedade. Para SIMMEL, entretanto, essa aceitação das regras vigentes não impede que os contatos face a face se dêem e que, em seu interior, se gestem outras compreensões das regras institucionais. Um dos exemplos mais relevantes desse posicionamento da instituição para com as interações intersubjetivas se revela na previsão de penalidades cabíveis para os que não cumprirem as regras ou mantiverem práticas inadequadas ao bom funcionamento da instituição.

A instituição mantém para com essas interações não apenas um caráter punitivo ou cerceador, mas busca incentivá-las com a expectativa de que elas venham a consolidar as posições almejadas e prescritas pelas regras. Em um exército, por exemplo, espera-se que as divisões se comportem indiferenciadamente frente a regras e que não haja casos de insubordinação de nenhum de seus membros, que são tratados pela instituição como soldados em serviço militar. Espera-se, inclusive, que as relações face a face venham a reforçar essa dinâmica e, portanto, os indivíduos são incentivados para que, na esfera de seu pelotão, estabeleçam relações de companheirismo imbuído no *sprit de corps* da corporação que representa, para eles, os valores disseminados pela tradição. Ou seja, espera-se que haja modalizações do *Frame* primário, contanto que essas modalizações não incorram na dissolução por completo do enquadre que a instituição espera que permaneça.

Os professores esperam que isso ocorra, assim como os alunos contam que a flexibilização do *Frame* ocorrerá. Em vários momentos das entrevistas realizadas, os alunos se referem aos professores como “bons” e/ou “maus” conforme eles sejam mais ou menos exigentes, mais ou menos “amigos” — o professor também tem que ser amigo. Assim, sob o ponto de vista dos alunos, um mesmo critério poderia servir para etiquetar como bom ou mau o mesmo professor.

O que é decisivo, portanto, para manter a coesão do grupo não é só a atenção às regras. Elas perdem a eficácia em grupos nos quais a sua função se vê relativizada pelas interações reais entre alunos e professores e que se expressa, neste caso, na própria posição da escola de estabelecer um diálogo. Sendo assim, a coesão grupal não depende dos processos de coerção exercidos pelas regras, mas da adesão de seus participantes à forma que lhes organiza a sociação. O que para SIMMEL se dá com o surgimento das díades. Como dito anteriormente, a turma B possui maior coesão por possuir maior quantidade de escolhas que conformaram uma maior quantidade de díades. Entretanto,

isso não torna a turma A não coesa. Inclusive porque aqui não se trata de uma coesão em torno das regras institucionais, mas, sim, de como essas são incorporadas pelas díades e tríades. Não há, portanto, nenhuma atribuição de valor nessa análise dos processos gestores da sociação e que se apresentam nos dois grupos, mesmo que sob uma diferente roupagem.

A presença de uma outra vertente analítica que lança mão de contundentes afirmações valorativas se dá pelo uso do sociograma como instrumento de investigação dos grupos para ulterior planejamentos de intervenções com objetivo de vir a alterar a dinâmica intragrupal. Essa vertente analítica, após a aplicação do sociograma e montagem das sociomatrizes, busca caracterizar as turmas a partir das posições sociométricas obtidas pelos indivíduos e o clima geral do grupo. Assim, alguns pesquisadores utilizam-se das distribuições estatísticas dos alunos e as notas sociométricas obtidas por eles para analisar as personalidades dos indivíduos ou os distúrbios por que passam os grupos pesquisados. O que poderia se tratar de uma indicação da posição do indivíduo no sociograma ganha conteúdo valorativo. A forma em que a relação se dá, transforma-se em um conteúdo efetivo relacionado a alguma dinâmica do grupo. Busca-se saber quem é líder positivo ou o líder negativo, afetuoso ou frio, generoso ou mesquinho, tímido ou ousado, teimoso ou submisso, entusiasta ou apático, enfim, o pesquisador traz para sua análise algumas recorrências estatísticas que entrecruzadas podem favorecer uma descrição das personalidades dos alunos e de como essas influenciam a organização da sala (BASTIN, 1966, 149). O próximo passo é a intervenção que poderá, por exemplo, prescrever uma reorganização da turma, com aproximações e distanciamentos de alguns alunos.

NORTHWAY e WELD (1999) são alguns dos autores que utilizam o sociograma para o acompanhamento de alunos e de sua enturmação. Elas prescrevem os testes no trabalho do orientador educacional ou pedagogo para conhecer melhor os alunos, compreender de quem eles são amigos e como a turma está caracterizada.<sup>48</sup>

---

48 O tom moral empregado para julgar a conduta dos alunos ampara-se, muitas vezes, no caráter propeudêutico da organização escolar que busca formar no educando o adulto ainda inexistente. É interessante como esse aspecto é retrato na literatura. Em *O Ateneu*, o diretor assim se dirige ao pai de Bento para lhe explicar a tarefa a que se ocupava na direção da escola. “Durante o tempo da visita, não falou Aristarco senão das suas lutas, suores que lhe custava a mocidade e que não eram justamente apreciados. ‘Um trabalho insano! Moderar, animar, corrigir esta massa de caracteres, onde começa a ferver o fermento das inclinações; encontrar e encaminhar a natureza na época dos violentos ímpetos;

Contudo, como já dito anteriormente, não é essa a perspectiva aqui adotada. Amparados em SIMMEL, acredito que o que está em jogo em uma formação social não é a valoração dos conteúdos de um ponto de vista moral, mas a compreensão de como esses, no interior das formas, tornam-se relevantes como veículo da interação entre os indivíduos. SIMMEL (1986, 69s), ao diferir a moral do costume e do direito, busca compreender essa tripla dimensão das relações intersubjetiva sob a égide da sociação e de como ela estabelece uma dinâmica entre forma e conteúdo.

Para SIMMEL, a moral deve ser compreendida como posicionamento pessoal do indivíduo frente à diversidade social corporificada na sua relação com o outro — que em termos meadianos pode ser compreendida como o Outro Generalizado através do qual o *Self* se engendra. Sendo assim, a moral é sopesada sob o crivo do costume e do direito visto que são essas duas últimas dimensões que servem de arbítrio e expressão para a moralidade. Ou seja, o conteúdo moral pesa sobre o julgamento que se faz do indivíduo cuja ação pode levar em consideração, ou não, as regras valoradas pelo grupo e expressas nos costumes e na jurisprudência das leis. A moral poderá, portanto, tratar da ação individual em concordância, ou não, com os conteúdos sociais veiculados pelas duas outras dimensões, pois essas se encontram presentes enquanto formas sociais nas quais as interações entre os indivíduos se efetivam.

Não há, entretanto, entre essas dimensões, uma muralha que as torne incomunicáveis entre si. Na gênese dos processos sociais, lastreados pelas interações entre os indivíduos, essas três dimensões se encontram entrelaçadas e, portanto, pode ser que historicamente uma regra, que em seu nascedouro tinha um forte conteúdo moral, seja vivida hodiernamente como costume ou ainda esteja amparada legalmente sem que com isso se criem garantias que os indivíduos orientem sua ação pelos conteúdos normativos prescritos pelas leis ou pelos costumes. É possível ocorrer justamente o oposto. O indivíduo, apesar de todas as sanções previstas por consensos

---

amordaçar excessivos ardores; retemperar o ânimo dos que se dão por vencidos precocemente; espreitar, adivinhar os temperamentos; prevenir a corrupção; desiludir as aparências sedutoras do mal; aproveitar os alvoroços do sangue para os nobres ensinamentos; prevenir a depravação dos inocentes; espiar os sítios obscuros; fiscalizar as amizades; desconfiar das hipocrisias; ser amoroso, ser violento, ser firme; triunfar dos sentimentos de compaixão para ser correto; proceder com segurança, para depois duvidar; punir para pedir perdão depois... Um labor ingrato, titânico, que extenua a alma, que nos deixa acabrunhados ao anoitecer de hoje, para recomençar com o dia de amanhã... Ah! meus amigos, conclui ofegante, não é o espírito que me custa, não é o estudo dos rapazes a minha preocupação... É o caráter! Não é a preguiça o inimigo, é a imoralidade!” . (POMPÉIA, 18, 2005)

informais ou pelos formalizados em lei, poderá mobilizar sua ação a contrapelo dos costumes e do direito. Poderá ainda ocorrer que uma regra juridicamente prescrita venha a se contrapor a valores consuetudinários nos quais os indivíduos se reconhecem muito mais do que no corpo da lei. Ou seja, SIMMEL circunscreve essas dimensões em âmbitos diferenciados de abrangência e relacionamento conforme a cada uma se dê graus distintos de aplicabilidade nos grupos sociais. Assim, enquanto o indivíduo se vê sob o alvo da moralidade, o costume e o direito já lidam com grupos sociais. O primeiro, por se apresentar de forma consuetudinária, possui menor grau de formalidade e, portanto, possui um caráter difuso e não corporifica em uma instituição social que se apresenta à sociedade investidas de seus defensores. Cabe ao direito e às leis essa prerrogativa e é sobre o papel do Estado e suas instituições que se explicitam as formas sociais que servem de garantia à legalidade e à ordem social.

Explicitam-se aqui os graus variáveis de coesão social nos quais o tamanho do grupo encontra-se diretamente relacionado com essas três dimensões que se entrelaçam e faz com que os indivíduos, como os grupos sociais e as instituições em que eles se inserem, sejam atravessados por um dinamismo social engendrado pela interdependência da forma para com o conteúdo das interações sociais. No exemplo anterior, as forças armadas, com seus distintos níveis hierárquicos, não guardarão espaço para manifestações individuais que se baseiem em posições subjetivas de desobediência de algum critério previsto pelos regulamentos da corporação. Destinará aos faltosos as penalidades previstas. Já em um pelotão é possível que faltas sejam cometidas, contanto que a solidariedade que une os soldados não seja rompida, pois é a ela que se recorrerá quando os costumes ou a lei fizerem pesar seu rigor sobre o indivíduo que assim procedeu e que se verá alvo de uma compreensão moral de seus atos.

Na coesão de um grupo, portanto, articulam-se duas variáveis interdependentes: o número de participantes e as dimensões da moralidade, do costume e do direito. SIMMEL faz referência a algumas peculiaridades existentes, pois, para ele, há uma relação inversamente proporcional entre número de participantes e grau de coesão passível de existir. Quanto maiores são os grupos, menor é o poder de coesão advindo das relações intersubjetivas presentes nas interações e vão exigir, cada vez mais, aportes externos para que o grupo se mantenha unido em torno dos mesmos interesses. Esses grupos, ao lançarem mão do direito como forma de criação de uma unidade, fazem do

Estado e de suas instituições os avatares de uma coesão que anteriormente era prescindida. É da própria lógica do crescimento das interações que se opera uma compensação entre essas dimensões em prol da manutenção da coesão grupal. Isso se mostra necessário como manifestação do crescimento dos grupos a exigirem novas esferas de coesão para além do costume que media as relações em círculos menores.

É o costume, entretanto, que permanece como o mediador a dar concretude e a consubstanciar as duas outras dimensões, pois, por um lado, é o costume que torna possível aos indivíduos orientarem sua conduta através dos valores consuetudinariamente incorporados e, por outro lado, o direito, para não ser letra morta, deve vir a ser reconhecido como um valor culturalmente relevante para uma dada comunidade. Essa mediação cabível entre a moralidade e o direito e entre o indivíduo e o Estado é o que dá relevância ao costume como a esfera na qual se opera a passagem do pólo subjetivo, presente no indivíduo, para o pólo objetivo, presente nas formas sociais. Ou seja, não é cabível à lei e ao direito prescindirem do costume, pois é nesse âmbito que os indivíduos incorporam essas determinações como significativas e passam a orientar moralmente sua conduta.

O costume, entretanto, ao intermediar as instâncias mais próximas das relações entre os indivíduos e àquelas mais distantes dessas práticas e que se consubstanciam no pertencimento do indivíduo a uma ordem social mais complexa como o Estado, sofre de uma dupla determinação quanto a sua força valorativa e a seus conteúdos. Por um lado, o costume se mostra com pouca força persuasiva em relação ao Estado e muita força persuasiva em relação ao indivíduo. Por outro lado e inversamente, o costume possui uma maior abrangência de conteúdos em relação ao Estado e menor em relação ao indivíduo (SIMMEL, 1986, 73). Essa variação deve ser compreendida em um gradiente no qual, em uma ponta, encontram-se os pequenos grupos aos quais o costume serve como um grande agente coercitivo por sua força frente ao indivíduo, mas que não consegue ser refratário à riqueza e à abrangência dos conteúdos individuais que imperiosamente buscam se realizar a favor ou contra o acervo disponibilizado pelos costumes. Já na outra ponta, encontram-se os grandes círculos nos quais o peso das instituições se faz sentir na coação que essas exercem sobre o costume para que ele venha a incorporar as determinações preconizadas em leis que, no entanto, não conseguem vir a ocupar, em importância, a riqueza dos costumes vividos pelos indivíduos.

O que atravessa esse gradiente formado na interdeterminação entre pólo subjetivo e pólo objetivo é a possibilidade sempre presente da capacidade do indivíduo vir a expressar mais livremente a sua subjetividade e, portanto, como lembra GIDDENS (2003), manter, em diferentes graus, as próprias dinâmicas sociais nas quais se insere e nas quais são reproduzidas, no interjogo da coerção estrutural, as resultantes que afirmam, simultaneamente, essa liberdade individual tão cara a realização dos indivíduos e a aceitação das regras vigentes a serem reproduzidas pelos indivíduos em seu vôo de Ícaro. Não há, entretanto, em nenhum dos dois pólos em separado, uma garantia de que essa liberdade venha a se realizar de forma mais completa e definitiva. Tanto nos pequenos, como nos grandes círculos, encontram-se elementos significativos de realização de ambientes favoráveis à manifestação da subjetividade e de sua realização. E, ao revés, encontram-se também, nesses mesmos círculos, a possibilidade de vir a se caracterizar ambientes desfavoráveis à sua expressão.<sup>49</sup>

O costume, como mediador entre a moral e o direito, permite compreender a importância, para as interações nos pequenos grupos, dos enquadres modulados pelos indivíduos que o arbitram conforme seus estilos de vida e o controle sobre o tempo que eles possam ter na monitoração de si. Determinadas condutas aceitáveis pelos enquadres modalizados nas interações sociais podem ser recusados pelas outras instâncias do direito e da moral. Assim, os enquadres, ao assegurarem a coesão em torno de determinados *modus vivendi*, trazem, por um lado, implicações para o indivíduo que poderá ser visto ou se ver envolvido em uma agência criticável de um ponto de vista da moral ou do direito, mas, por outro lado, devido a dualidade da estruturas de que fala GIDDENS, também possibilitam aos grupos modularem as formas mais estruturais de organização da sociedade.

A zoação, portanto, como um vetor dos costumes encetados pelos alunos para regular suas inter-relações em sala de aula, gera, simultaneamente, (1) coesão social por

---

<sup>49</sup> O grupo, ao ganhar novos adeptos, vive um desafio de vir a se desfazer ou ganhar uma nova identidade para que se conforme, em um outro patamar, uma coesão não mais fundada no reconhecimento face a face de todos os seus membros. Esse fato incidirá sobre o grau de liberdade usufruída pelos indivíduos e em como esses se sentirão frente ao outro que lhe conforma a existência. Vale a pena lembrar, no entanto, que o acréscimo numérico está perpassado por uma lógica qualitativa que vem a acrescentar à relação uma nova dinâmica e, portanto, novas possibilidades de vir a se instaurarem outros tipos de coesão. Interfere na coesão grupal o peso do crescimento das relações face a face e de como se articulam as três dimensões aqui enfocadas e como essas, ao se inter-relacionarem, promovem o aumento da liberdade individual ou o seu arrefecimento.

interpor entre eles formas coercitivas de regulação, (2) um julgamento moral extremamente crítico da conduta e que se expressa na percepção de que a bagunça é a degenerescência da zoação, (3) o recrudescimento da percepção de que a escola funciona cada vez menos como uma instituição durkhemiana.

Por isso pode-se afirmar que tanto a turma A, quanto a turma B encontram-se atravessadas por essa dinâmica relacional que permite a manutenção das interações entre os indivíduos que se vêem com maior ou menor grau de coesão conforme a pertença grupal aos *Frames* ensejados pelos indivíduos. Enquadres que trazem a essa pertença coerção social que entifica, simultaneamente, a realização de si — dos alunos na busca de relações de reconhecimento de sua individualidade —, e estranhamento de si frente a essas mesmas determinações.

A turma B, ao ser considerada como mais coesa por ter (1) maior número de escolhas realizadas independente do critério selecionado e (2) maior número de díades formadas por escolhas recíprocas, não usufrui, necessariamente, de maior liberdade e realização dos interesses individuais. Esses somente devem ser considerados relevantes na composição das díades que conformam as escolhas estabelecidas quando da aplicação do sociograma.

Isso é ainda mais acentuado pela existência de três alunos que na turma A não receberam nenhuma indicação por parte dos colegas para participar de nenhuma das três atividades — são eles os alunos H11, M4 e M11.<sup>50</sup> O que reforça sobejamente o menor grau de reciprocidade existente nas interações entre os alunos da turma A em comparação com a turma B quanto à integração desses em atividades de rotina escolar. É necessário perceber os objetivos perseguidos pelos alunos nas duas turmas quando interagiram entre si para se compreender como e o porquê deles terem si escolhidos mutuamente, o que orientou a distribuição das díades em um diagrama e o porquê em uma das turmas não houve alunos escolhidos por nenhum dos seus pares.

É necessário compreender quais as formas sociais que prevaleceram na constituição das sociações e de como as interações concretas e os seus conteúdos dão substrato ao que aparentemente se demonstrava, quando em meu ingresso na sala de

---

<sup>50</sup> Os alunos, listados em ordem alfabética, tiveram os seus nomes substituídos por uma sigla que conjuga letra e número no qual a letra H significa homem e a letra M significa mulher. Já o número aponta o seu lugar no rol de cada um das turmas.

aula, como uma rede de sociação não excludente. Se os dados do sociograma apontam, em um primeiro momento, para uma rede não homogênea de distribuição das díades entre os gêneros e as duas turmas de alunos, em um segundo momento, com maior relevância, emerge que a rede de sociação é extremamente excludente ao desconhecer alguns alunos por não indicá-los como companheiros de nenhuma das três atividades.

É necessário, entretanto, precisar o que se considera aqui como exclusão. É uma exclusão que não significa, necessariamente, uma relação de abandono ou perda da capacidade de sociação desses indivíduos. A exclusão se refere a uma relação momentânea de não pertencimento a uma dada configuração das formas sociais que conformam as interações entre os indivíduos nas quais o excluído pertence a essa forma, mesmo que em relação de negatividade.

Deve-se entender a exclusão sob um determinado ponto de vista. Nas análises simmelianas, a exclusão efetiva-se através da forma engendrada pela sociação em torno a alguma unidade que, ao firmar-se, impede que alguns outros indivíduos se vejam nela inscritos. SIMMEL faz referência ao pobre e ao estrangeiro que se encontram à margem dos processos sociais de pertença a uma determinada unidade, a dos ricos proprietários ou de dada nacionalidade (SIMMEL, 1983d, 1986).

Assim como o indigente e as variadas espécies de “inimigos internos”, o estrangeiro é um elemento do próprio grupo. São elementos que se, de um lado, são imanes e têm uma posição de membros, por outro lado, estão fora dele e o confrontam. As afirmações que se seguem — que de forma alguma pretendem esgotar o assunto — indicam como, nas relações do estrangeiro e nas relações com ele, os elementos que repelem e que aumentam a distância produzem um modelo consistente de coordenação e interação. (SIMMEL, 1983d, 183)

Há no indigente e no estrangeiro uma relação de estranhamento que se engendra em uma pertença diferenciada ao grupo para com aquele que lhes parece diferente. Por vê-lo como alguém de fora e por lhe conferir um distanciamento das relações com os demais é que uma sociação elege alguns para estarem a margem. É, entretanto, em meio a essa negatividade do não reconhecimento do estrangeiro, ao mantê-lo distanciado, por fazê-lo diferente e por tratá-lo como um não igual, que se revela a positividade social dessa interação.

A positividade e a negatividade se referem à vetorização da pertença do indivíduo a uma dada interação e não possui uma carga moral de julgamento da posição ou das escolhas assumidas por aquele que é visto socialmente como um pária. O estrangeiro, portanto, assim como o pobre, pode servir de decodificador das relações

mantidas em um determinado círculo, pois a ele é possível se referir como alguém que traz uma maior mobilidade social e, ao gozar de maior liberdade por não se ver preso a uma unidade sociativa, pode manifestar-se com maior independência e melhor descrever os fenômenos sociais do que aqueles que se encontram incluídos socialmente no círculo em foco. Essa liberdade do estrangeiro se manifesta em sua relação não orgânica com qualquer um dos membros do círculo, nem por “parentesco, localidade, ocupação”. (SIMMEL, 1983d, 184). Poderá ter com o círculo uma relação de objetividade que, para SIMMEL, efetiva-se num movimento simultâneo de distância e proximidade, indiferença e envolvimento. “A objetividade também pode ser definida como liberdade: o indivíduo objetivo não está amarrado a nenhum compromisso que poderia prejudicar sua percepção, entendimento e avaliação do que é dado”. (SIMMEL, 1983d, 185)

Essa vida não orgânica com os círculos socialmente hegemônicos pode oferecer ao estrangeiro a possibilidade de ter experiências distanciadas até mesmo com suas relações mais íntimas e, portanto, ela pode conter muitas possibilidades perigosas para ele que pode vir a encarnar o bode expiatório por se apresentar como diferente em sua liberdade. Aqui se revela como a vida grupal articula forma e conteúdo, pois a liberdade do estrangeiro para com a forma assumida pela sociação pesa sobre a vida anímica dos grupos naquilo que SIMMEL se refere como “traços em comum” entre o círculo em foco e o estrangeiro. Como ele não possui esses mesmos traços, que poderia aqui denominar de estilos de vida, como o fará MELUCCI (2001, 2004), ele se vê confrontado com os outros estilos de vida veiculados, predominantemente, por aquelas formas hegemônicas de sociação.

Um exemplo fecundo é o do celibatário ou do ermitão que, em sua recusa do casamento, não abdicam da vida social, mas mantêm com o matrimônio uma posição negativa de não pertencimento e que pode revelar-se como positiva ao trazer a tona as condições sobre as quais este se efetiva socialmente. Essa possibilidade pode torná-los bode expiatório dos que defendem o matrimônio, pois, ao se posicionarem a margem e trazerem a tona as determinações internas do matrimônio, podem se ver alvo da responsabilidade pela crise do casamento, pois os estilos de vida que adotaram são diametralmente opostos aos que defendem a vida conjugal. Em uma díade, como o matrimônio, para permanecer com o exemplo, a manutenção do casamento não quer dizer a existência de paixão, amor ou qualquer outro sentimento específico que possa

cingi-lo como agradável ou prazeroso. Ao contrário, SIMMEL percebe que o casamento, por ser uma relação em que não há nada supra-individual e exterior ao casal que os implique, depende da mera aceitação, por partes dos indivíduos, de um compartilhar a convivência. Pode incorrer em conteúdos que reproduzam relações funcionais, as mais instrumentais, a servirem estritamente para manutenção da forma matrimonial na qual a vida do casal se vê amesquinhada pela rotina e pela estereotipia. Essas rotinizações e estereotipizações fundam-se na articulação que dá origem à díade e na qual os indivíduos isolados unem-se numa interação que pode vir a se tornar auto-suficiente. Sendo assim, um casal extremamente apaixonado, como um outro em que não mais arde o fogo da paixão, pode rejeitar a concepção dos filhos com receio de que esses venham a implicá-los e a exigir de cada um deles um posicionamento diferenciado frente ao outro que forma a díade. O que busca o casal, portanto, é, ao manter-se como díade, reiterar o casamento que os une e afastar qualquer possibilidade de se desfazer a relação dual existente. O que explicita, portanto, ser a manutenção das díades uma posição positiva de implicação de dois indivíduos em uma forma de sociação na qual podem se expressar os valores os mais diversos.

A exclusão desses indivíduos se dá, portanto, porque eles não compartilham do mesmo pertencimento à forma social adotada pelas díades e que se comportam frente a elas negativamente. Nesse processo revelam-se os estilos de vida aceitos no interior da sociação e como esses conteúdos se relacionam com os outros conteúdos alijados e incorporados na figura do proscrito. Assim, a exclusão também pode se expressar nos conteúdos das díades que podem vir a encerrar conteúdos estereotipados. Nesse sentido, a negatividade expressa na existência de indivíduos isolados serve de agente externo que possibilita compreender quais os conteúdos estão sendo mobilizados por esses indivíduos quando eles formam díades com o intuito de agruparem-se e manter aqueles outros afastados.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Interessante enfatizar que a exterioridade de que fala SIMMEL não emana de posições formais e que, portanto, sua perspectiva diferencia-se das análises estruturalistas, principalmente daquelas de inspiração foucaultiana, pois, a exterioridade, na perspectiva simmeliana, não significa controle e disciplinamento dos corpos. Enquanto para FOUCAULT, principalmente o de VIGIAR E PUNIR (1986), o externo expressa um controle sobre a vida social e, ao agir sobre o indivíduo, dociliza-o e submete o corpo ao esquadramento presente em sua postulação do panóptico, para SIMMEL a forma encontra-se despida de qualquer juízo de valor e sob a qual pode-se abrigar os conteúdos os mais diversos para a consecução das mediações necessárias para a objetivação da sociação. Esses conteúdos, apesar de sua positividade de virem firmar a vida e sua capacidade criativa, podem guardar os valores mais díspares entre si. Mas é necessariamente no interior dessa variabilidade que as formas se vêem animadas pela vida.

Ou seja, os alunos H11, M4 e M11, alvo da exclusão por parte de seus colegas que formam as díades sem com eles compartilharem nenhuma escolha, podem, no entanto, ao verem seu acesso à rede de sociação restringida, explicitar o nexu valorativo com que as díades se formam. Explicitar elementos inerentes aos *Frames* sociais e que se articulam necessariamente com a zoação e com o pertencimento que ela estabelece socialmente ao organizar hierarquicamente, tanto de um ponto de vista moral, quando de um ponto de vista do direito do acesso à educação, os alunos ao fazer com que eles se reconheçam como mais excluídos ou menos incluídos no grupo ou nas relações sociais mais amplas.

O próximo passo, portanto, era entrevistá-los.

## 4 Legitimidade e Zoação na dualidade entre interações e estruturas

### 4.1 Introdução

Quem são os alunos H11, M4 e M11? Quem são, respectivamente, João, Daniela e Verimar?

É necessário dizer que, antes da aplicação do sociograma, eles estavam invisíveis em meio à intensa visibilidade indiferenciada de todos os alunos na qual não se podia perceber o protagonismo de um em meio ao desempenho de todos na articulação das condutas que ora referendavam a ação consensuada do que se esperava deles como alunos, ora, frente às discrepâncias desse *Frame* em sua modulação, aderiam a variáveis divergentes e para as quais não faltavam atitudes contrapostas entre si.

João, Daniela e Verimar mostravam-se invisíveis em meio à velocidade incessante desses eventos. Talvez por realmente se diferenciarem do restante da sala, talvez por se igualarem a eles e apenas serem mais um entre os iguais. Nesse aspecto, o sociograma, ao apontar essa diferença, apenas evidencia um aspecto de um contexto em que a não escolha de nenhum deles por nenhum dos alunos encontra-se circunscrita a própria elaboração das perguntas que orientaram a sua montagem. Ou seja, o sociograma não nos pode dizer o porquê deles não terem sido escolhidos por ninguém, ele apenas nos revela que essa possibilidade estava dada a partir das três perguntas elaboradas por mim. Não se pode afirmar que eles estão completamente alijados de outras atividades pelos outros alunos, nem mesmo dizer que eles foram rejeitados *in totum* pelos outros alunos. Eles apenas não foram espontaneamente escolhidos para compor as díades que executariam as atividades por mim indicadas no questionário. A exclusão, portanto, está circunscrita a um aspecto da interação na qual eles não obtiveram nenhuma escolha quando da eleição dos alunos com quem se realizariam três atividades.

A exclusão, portanto, se dá de forma negativa por eles não terem sido escolhidos, por uma ausência de lembrança em relação a seus nomes. Saber as razões de porque não foram escolhidos e, mas ainda, porque, no interior da dinâmica de interações sociais existentes, esses três alunos permanecem estranhos à rede de relações que se desenha era a intenção das entrevistas a serem realizadas com eles.

Havia um traço identificatório entre os três para quem o restante da sala se mostrava como diferente. Eles comportavam-se, frente à sala, como diferentes, como portadores de marcas sociais que, ao serem identificados pelos outros alunos da sala, produziam uma diferença. A diferença não estava apenas neles, mas na relação que se engendrava entre eles e a sala. Entre eles e o restante dos alunos, tanto que transparece na sua não escolha pelos outros alunos.

João, por exemplo, é um aluno portador de necessidades especiais. Possui uma deficiência auditiva que o marcou durante toda a sua vida escolar. Refere-se a essa sua condição como um marco sinalizador de sua história de vida. A situação de entrevista só veio a acentuar essa ênfase, pois, a não compreensão minha ou dele do que falávamos, obrigava-nos a retornarmos constantemente ao que dizíamos para melhor esclarecer o entendimento de ambos. Por isso, talvez, o seu depoimento foi tecido em torno de sua experiência com a surdez que se tornou bastante enfatizada por nós dois.

Sua narrativa, marcada por essa sua diferença identitária em relação ao restante da sala, traz constantemente à cena a sua condição vista por ele sob o signo de sua conquistada normalidade uma vez que, após diversas cirurgias, ele considera como normal sua inserção nos processos de interação em grupo<sup>52</sup>. Ou seja, João me disse que ouve normalmente e que agora não tem mais problemas de audição, nem de relação na

---

<sup>52</sup> É nesse aspecto que se deve compreender o uso do termo normal. João busca ser igual aos outros alunos a partir de sua superação do déficit auditivo. É a partir do estigma que se apresenta a normalidade em sua luta por igualdade no tratamento dispensado aos alunos e entre os alunos. Sendo assim, incorporo a discussão de GOFFMAN (1975) em seu livro *Estigma*. GOFFMAN, porém, possui uma leitura bastante interessante da normalidade em seu livro *Relations in Public* (1972) no qual afirma que tratar do normal no âmbito da interação humana é estar aberto a sua sobredeterminação pela própria natureza da diversidade cultural entre os homens. E, portanto, a normalidade efetiva-se, enquanto manutenção de uma aparência adequada, através da modulação de si em que cada um dos participantes da interação altera sua posição ao antecipar a posição do outro com quem interage. Sendo assim, há diferenças de normalidade entre as interações a partir do *Frame* e seus enquadres, mas reserva-se a alguns o trabalho de tornar a aparência não apenas normal, mas apropriada a determinados padrões necessários ao controle social. Essa função na escola caberia aos professores. BECKER (1977) também faz uma referência as hierarquias de controle no interior da escola e de como a direção e os professores são responsáveis pela conformação dos indivíduos às regras para que se tenha um desenho social considerado normal.

escola. Agora ele compreende tudo que a professora diz e tudo o que os outros alunos dizem, agora sua fala não é mais embolada.

Esse seu olhar sobre sua biografia é acentuado por seu sentimento expresso de ser normal, de interagir com os outros alunos de igual para igual: jogar futebol, participar das conversas e brincadeiras com os colegas de sala, namorar, conhecer e se localizar na cidade, realizar atividades cotidianas. E, parece-me, que ele obtém um relativo sucesso em sua empreitada, pois, além de tudo isso, ele zoa.

Na entrevista coletiva, por exemplo, Cristina e Júnia referem-se a João dizendo:

Cristina: (...) uma coisa que eu... que eu vi que eles fizeram de bom que eu prestei atenção. Foi a única coisa. Eles ensinaram o João a falar, só, pena que eles ensinaram só coisa que não presta.

(...)

Cristina: Oh, o João era quietinho, o João nem falava, o João já joga bolinha de papel nos outros, já joga giz, já escreve no quadro um tanto de besteira.

Júnia: Me empurrou ontem me machucou (Entrevista coletiva, 47)<sup>53</sup>

Os meninos o ensinaram a falar, a falar a linguagem da zoação que é compreensível à eles, alunos, entretanto, essa aprendizagem não o fez ser lembrado no questionário. Apesar de as alunas terem detectado que ele estava se comportando como os alunos, porque zoava, nem meninos ou meninas o convocavam para participar de nenhuma das três atividades por mim perguntadas. Isso demarca uma distinção que se deve fazer entre marginal e estar à margem, marginalizado.

Segundo DURAND (1998, 176), há uma diferença entre essas duas possibilidades de relação na qual um se sente vocacionado à diferença e o outro é extrinsecamente posto como diferente. O primeiro é marginal, porta-se como um

---

<sup>53</sup> Foram realizadas várias entrevistas com os alunos. As primeiras foram entrevistas individuais com esses que foram excluídos no sociograma pelo restante da sala. Houve, concomitantemente, uma entrevista coletiva realizada com os que excluíram para compreender como se dava a interação entre os grupos. Para essa entrevista, escolhi os que tinham maior quantidade de escolhas no sociograma e o foco da entrevista foi a escola. Nesse momento, constatei os primeiros indícios de uma rede de interações sublinearmente manifesta em torno a uma coesão acerca da zoação. Essa rede exigiu, logo após, a organização de nova bateria de entrevistas coletivas, mas desta vez orientada por essa rede que aos poucos foi se revelando a partir de observações realizadas em sala de aula e na escola. Várias entrevistas coletivas foram realizadas com os alunos com o intuito de melhor compreender essa rede e, quando necessário, entrevistas individuais para tomar um ponto de vista específico sobre algum evento específico em sala de aula. Esse mesmo procedimento foi adotado com os docentes: entrevistas individuais para esclarecer pontos nodais e eventos significativos. Houve, em vários momentos, conversas informais sobre o cotidiano da escola e outros dois momentos formalizados em que o andamento da pesquisa foi discutido com os professores e alguns dados foram apresentados para o debate. Tanto nas entrevistas coletivas como nas entrevistas individuais utilizei de esquemas pré-estruturados em que as perguntas eram enfileiradas em focos a serem cobertos durante a entrevista que duravam em média uma hora. Alguns depoimentos deram margem a mais de uma sessão de gravação.

profissional, um vocacionado, em que as insígnias da diferença o distinguem frente à regra; o segundo sofre processos de exclusão por parte do estabelecido que o distingue como diferente.

João busca se ver e se afirmar como normal, mas é um marginalizado pela turma, deixado à margem por não ter sido escolhido. Mas, apesar de vocacionado para a marginalidade, ele não quer se ver como tal. A surdez e sua dificuldade de falar, como diz Cristina, o diferencia da normalidade corrente da qual só se aproxima pela zoação, pela bagunça. Nisso ele é igual entre os alunos, condição a que ele aspira em sua diferença.

Ser marginal e ser marginalizado se interpenetram e, portanto, a distinção feita por DURAND apenas nos serve para compreender dois momentos parciais de um mesmo processo, pois, para João, não há uma separação abissal entre sentir-se diferente e desejar ser um igual. Os dois momentos, ao contrário, revelam-se participar de um mesmo universo relacional em que o indivíduo, em seu pertencimento social, busca interagir aceitando ou não os valores moduladores do *Frame*.

Para João, a superação de sua perda da audição para ser tratado como um normal estava condicionada ao acobertamento<sup>54</sup> do estigma da surdez facultada por uma interação que se desse em pé de igualdade com os outros alunos. Nesse aspecto, o estigma é tratado na perspectiva não da dissimulação do comprometimento auditivo, mas na manipulação da tensão advinda da existência desse comprometimento e de seu conhecimento por parte dos outros alunos (GOFFMAN, 1975, 113). Para João essa tensão significava até ser reconhecido como tendo um comprometimento auditivo, mas, ao mesmo tempo, para ele, essa deficiência era algo controlado, era uma deficiência já superada pelas cirurgias e pelo seu interesse de ser reconhecido como igual.

Em sala de aula, ele se portava como um aluno comum. Buscava disfarçar quando não entendia um colega, dava resposta imprecisa quando interpelado, contava

---

<sup>54</sup> Os termos acobertamento e encobrimento são usados por GOFFMAN (1975, 84 e 113 respectivamente) para distinguir a relação entre estigma e estereotipia a partir do (re) conhecimento das marcas estigmatizantes por seu portador e pelos outros considerados normais. Essa dinâmica entre conhecimento e desconhecimento provoca uma distinção de estratégias entre o desacreditado e o desacreditável que nada mais são do que posições variáveis em torno à percepção identitária do estigma no qual se situam: em um pólo, o acobertamento em que o indivíduo estigmatizado e os outros normais sabem do estigma; e, em um outro pólo, o encobrimento em que os normais não sabem da presença de um estigma e cabe ao seu portador lidar com essa (des) informação.

piada a alguns, enfim, buscava manter interações com o restante da sala como se não fosse um aluno com surdez. Esse esforço era reconhecido quando, por exemplo, os professores não o chamavam ao quadro. Ele também não se oferecia. O que me faz pensar que havia uma situação de convivência nesse acobertamento para que o estigma não ficasse mais visível. Assim, ele espontaneamente não respondia em voz alta as perguntas feitas por professores durante, por exemplo, a correção de um exercício, mas eles, tão pouco, lhe pediam para que se pronunciasse.

É essa busca da normificação e normalização que orienta a conduta de João frente aos colegas e professores, como sua aceitação por eles.<sup>55</sup> Por um lado, João busca apresentar-se como um igual e, por outro lado, os professores o acolhiam na sua diferença ao poupá-lo dos riscos que sua privação poderia lhe fazer passar em sala de aula. Esse movimento entre iguais e a diferença articulava-se sob o signo do estigma da surdez de João e provocava uma aceitação diferenciada na qual a sua posição no sociograma era a evidência do esgarçamento de sua pretensão à igualdade.

As outras duas alunas que também foram alvo do mesmo tratamento por parte dos alunos no sociograma não possuíam, entretanto, a diferença de João: uma marca física que as estigmatizasse em relação ao restante da sala<sup>56</sup>. E, portanto, a sua marginalização e concomitante inserção entre os “normais” não se caracterizam pelo uso dos mesmos estratagemas usados por João. Há uma outra natureza de marginalização. Trata-se de um estigma?

A meu ver não se trata, *stricto sensu*, de um estigma como se refere GOFFMAN (1975, 14). Não há uma deformidade física (1) que as distinguem do restante da sala, como com João. Não se trata de alunas com “vontade fraca” ou “movidas por paixões tirânicas ou não naturais” (2), nem se trata de um estigma tribal (3). Trata-se de um estigma em seu sentido *lato*, pois, quando GOFFMAN amplia o aspecto relacional no

---

<sup>55</sup> Normificação, segundo GOFFMAN (1975, 40) é “o esforço, por parte de um indivíduo estigmatizado, em se apresentar como uma pessoa comum, ainda que não esconda necessariamente o seu defeito” e normalização é quando os normais “tratam uma pessoa estigmatizada como se ela fosse um igual”. KEDDIE (1982, 1984) usa o termo “normalização” (normalization) para caracterizar a busca do professor pelo aluno normal ao identificá-lo com o ideal de aluno em torno do qual se cria uma tipologia.

<sup>56</sup> Apesar de Daniela e Verimar não terem uma “deformação” estigmatizante, como nos fala GOFFMAN (1975), pode-se dizer que elas se encontram marcadas socialmente. Aqui o termo marca adquire uma outra conotação mais aberta e que se refere, segundo GOFFMAN em *Relations in Publics* (1971), a constituição de um território como parte integrante do *Self* no qual o Eu e o Mim, através de um sistema de referência, marcam seu pertencimento a um espaço e um tempo delimitados.

qual se situa a estigmatização é que se compreende que muito mais do que um traço, uma marca, trata-se de “uma linguagem de relações e não de atributos.” (GOFFMAN, 1975, 13) Ou seja, mais do que considerar qual a relevância em si dos atributos, enquanto marcadores corporais e simbólicos diferenciadores, importa, isso sim, considerá-los na relação de significação que os símbolos adquirem em sua mútua implicação para com os estereótipos envolvidos do que é ser normal e marginal.

Nesse sentido, considero as contribuições de BECKER (1977), ELIAS e SCOTSON (2000) e VELHO (1985, 1986) relevantes para tornar mais claro o caráter determinante que a interação joga na atribuição de regularidades consideradas prescritas e proscritas pelos grupos sociais. Não se trata, como algumas passagens do texto de GOFFMAN indicam, de uma imputação, por parte do estigmatizado, de seu lugar no mundo enquanto marginal na aceitação de si a partir de uma valoração de seu estigma balizada pelo reconhecimento das regras do jogo nas quais as estereotipias se elaboram socialmente.

O que aqui busco aclarar é que as condições nas quais a marginalidade é produzida também se encontram atravessadas por regras em que os conceitos de normalização e normificação não sustentam uma análise da interação desfocada da compreensão do estigma como símbolo de prestígio ou não.

A produção do signo e sua inserção em redes interativas de participação podem fazer com que um mesmo símbolo demarque, conforme a rede utilizada, o prestígio social ou desprestígio a ele associado em situações concretas.<sup>57</sup> Essa crítica a ser feita às teorizações goffmianas é reforçada por sua incompreensão de que os normais são os mesmos estigmatizadores e que, portanto, as estereotipias acerca da normalidade e da marginalidade se vêem atravessadas por implicações mútuas nas quais os signos

---

<sup>57</sup> GOFFMAN (1975, 54) usa indistintamente signo e símbolo para se referir ao estigma sem precisar o que cada um desses termos aponta. É possível extrair uma compreensão de seus textos de uma diferenciação entre os dois termos a partir, por exemplo, da leitura de *Relations in Public* (1972). Essa distinção segue as observações por mim feitas aqui em referência a uma leitura mais aberta do estigma em que o termo símbolo conduz o leitor a reter apenas o aspecto mais “fechado” das marcas diferenciadoras das divergências para com o estabelecido. Aqui valem, portanto, as observações feitas por VELHO (1985, 1986) sobre o tratamento a ser dado a essa questão de uma compreensão do desvio como divergência. E também as contribuições de GIDDENS (2003, 38) nas quais o autor difere signo de símbolo: “ Os símbolos coagulam os ‘excedentes de significado’ implícitos no caráter polivalente dos signos; eles unem aquelas interseções de códigos que são especialmente ricas em diversas associação de significados, operando ao longo dos eixos da metáfora e da metonímia.”

identificadores e desidentificadores mudam de sinalização conforme as lógicas sociais em que se inseriram.

Por isso, a abordagem da relação entre *outsiders* e *establishment* tem que ser inscrita em parâmetros mais largos em que a normalidade, indiferentemente de se tratar de normificação ou normalização, e a marginalidade devem ser descentradas analiticamente das postulações goffmiana do estigma. Não proponho, entretanto, abandonar suas contribuições, mas incorporá-las em abordagens mais complexas nas quais as implicações resultantes das interações entre os grupos sociais tenham um maior peso.

Como dito anteriormente, Daniela e Verimar não se enquadram diretamente em nenhum dos três níveis de implicações previstas por GOFFMAN, mas são marginalizadas pela sala, mesmo que cada uma guarde posições<sup>58</sup> distintas sobre essa sua condição. As duas não foram escolhidas por ninguém da sala, mas Daniela não escolheu ninguém, enquanto Verimar escolheu três alunos diferentes para a mesma atividade.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> O termo posição é usado por GIDDENS (2003, 98) como um desdobramento de um outro termo denominado posicionamento. GIDDENS advoga ser o segundo termo mais adequado por incorporar os aspectos relativos às distintas temporalidades que perpassam a estrutura social e na qual o ator se posiciona em relação a três âmbitos distintos de compreensão: (1) as interações incrustadas na experiência coletiva do fluxo da vida, (2) o tempo de vida do indivíduo (3) e o tempo da *longue durée* das instituições. Dessas três dimensões, entretanto, a primeira e a última possuem um maior peso no posicionamento do ator, pois sua ação está orientada decisivamente por sua capacidade de gerir situações conflitivas, justapostas na interação em meios sociais institucionalmente organizados. Creio que o segundo âmbito ganha maior relevância quando se pesquisa a juventude como fenômeno social emergente na diagramação das outras duas temporalidades. É inegável que ser jovem é buscar construir sentidos para um conjunto de interações que se fazem no cotidiano da existência e no interior de inserções em instituições sociais de uma grande importância para esse segmento como a escola.

<sup>59</sup> Em uma divisão da quantidade de escolhas feitas pelo número de pessoas escolhidas, percebe-se que, além de Daniela que não realizou nenhuma escolha, são Verimar (M4) e Carlos (H2) que possuem os mais baixos escores. Cada um escolheu três pessoas diferentes para exercerem, em ordem diferenciada de preferência, a mesma atividade de confeccionar um trabalho em sala de aula. Ou seja, dividindo o número de pessoas escolhidas pela quantidade de escolhas, ter-se-á o escore de um que seria o resultado da divisão de três por três, enquanto o escore de Daniela é zero, o que pode indicar uma distância relacional com o restante dos colegas. João, no cômputo geral, permanece com um escore maior que das outras duas. Seu escore é de 1,5 visto que realizou nove escolhas e escolheu cinco pessoas. Encontra-se um pouco abaixo da média da turma que é de 1,7 escolhas feitas. A disparidade entre João e as outras duas alunas, entretanto, torna-se maior ao se tomar os números absolutos de escolhas. Daniela não escolhe ninguém, Verimar escolhe três para uma mesma atividade, já João escolhe seis pessoas e as escolhe para todas as atividades a serem realizadas. Ou seja, ao fazer nove escolhas com cinco pessoas, ele distribui a totalidade de escolhas por um número significativo de pessoas da sala. Ao se olhar a Tabela IV, perceber-se-á que João (H11) com nove escolhas é o aluno com a maior soma de escolha junto com a M6, mas, no entanto, enquanto M6 escolheu três alunos, João escolheu cinco, o que aponta sua dispersão de pessoas a escolher para realizar o máximo de escolhas possíveis. Essas características do sociograma me fazem

Há nesse jogo de escolha e não-escolha uma variável constituinte das relações de interação que é revelada pelas duas alunas e que se funda no reconhecimento de uma pertença grupal não compartilhada pela turma com as duas alunas e que emerge, em um jogo especular, em seus depoimentos. Em suas falas é possível constatar que, tanto para Daniela, quanto Verimar, a turma é imatura. Os alunos só querem brincar e não levam o trabalho escolar a sério. Ou seja, os alunos são **bagunceiros** e a zoação é, necessariamente, desvirtuamento do trabalho escolar.

Diz Verimar:

Paulo: Entendo. Dos colegas de sala? Você gosta?

Verimar: Na verdade, eu nunca tive colega na minha vida, desde o prezinho. Mas, eu gosto de uma colega, sim, que é a Lalá.

Paulo: Quem é Lalá?

Verimar: Laura.

Paulo: Ah, a Laura. Ah, tá.

Verimar: E da outra sala, eu gosto também, mas não são minhas colegas, assim, é da Marina, só.

Paulo: Porque você falou que desde a pré-escola, desde lá que você começou a estudar, você não tem colega?

Verimar: Ah, sei lá, parece que eu não tenho sorte pra essas coisas, não. Aí, eu sempre pensei assim: será que eu sou diferente de todo mundo?

Paulo: Você se acha diferente?

Verimar: Ah, eu me acho muito diferente.

Paulo: Por quê?

Verimar: Sei lá, porque eu tenho uma mente mais adulta. As outras pessoas não, elas têm uma mente mais de criança. Isso não me agrada não.

Paulo: É. O que é ter uma mente mais adulta pra você?

Verimar: Ah, sei lá, pensar em trabalhar mais cedo. Ter responsabilidades com as coisas.

Paulo: Com as coisas de casa?

Verimar: Com as coisas de tudo.

Paulo: Todas as coisas. Com os estudos... .Você acha que os meninos da sua sala não têm isso não?

Verimar: Ah, eu não, eu não acho não.

Paulo: Você acha que eles não têm?

Verimar: Acho que eles são muito imaturos pra encarar os estudos. (Verimar, 11s)

Diz Daniela:

Paulo: Por quê? (Refiro-me a sua afirmação anterior de que gostava de ficar em casa)

Daniela: Ah, não sei. Eu, ah, não sei. Eu gosto mais de ficar dentro de casa. Quando eu saio é para poder ir lá no Caiçara. Eu vou pra casa do meu padrim. Ou então, lá para casa da minha madrinha que mora também lá no Caiçara. Ih, eu não sei... assim. Eu sou muito fechada, não gosto muito de ficar falando das minhas coisas pros outros. Eh, as meninas até me chama de ignorante porque elas me perguntam as coisas e aí eu fico com a cara fechada o dia inteiro. Eu sou muito fechada, eu fico com a cara fechada. E todo mundo acha que eu já tô com raiva. Eu fico muito com a cara fechada. Não

---

sustentar que João, mais do que qualquer outro aluno da sala, quer se integrar ao grupo e participar das interações existentes.

sou muito de ficar rindo para os outros. Inclusive, lá nessa lanchonete, onde que eu trabalhava, aí, chegava uma pessoa, aí, eu ia atender, aí, a mulher virava pra mim, falava assim: “Você tem que sorri mais, não sei que...”. E eu não sorria, ficava com a cara muito fechada. Lá, onde que eu moro, tem uma mercearia lá, que a minha mãe faz compra lá, aí, as vezes, quando eu vou lá, aí, o rapaz que trabalha lá, pega e fala comigo assim: “Sorria, a vida é bela.” Fica desse jeito porque eu fico com a cara muito fechada. (pausa)

Paulo: Mas, assim, eh, isso não te incomoda ser assim?

Daniela: Eu gosto de ser assim, eu acho que cada pessoa tem... é do jeito que é... não vai mudar só porque os outros querem que ela mude. (Daniela, 14)

Daniela e Verimar não possuem, *stricto sensu*, nenhum estigma que as diferencie da sala. São alunas como as outras alunas. Se há algo que as diferencia não é o lugar em que moram ou alguma classificação social mais precisa como, por exemplo, classe social — o que poderia indicar um marca diferenciadora incorporada através das estereotípias de que nos fala a classificação das estigmatizações por GOFFMAN. Em um sentido *lato*, o estigma de que sofrem Daniela e Verimar se explicita no sociograma na combinação das respostas que se elaborou no questionário e que apontam uma teia relacional em que as duas não são escolhidas. Ou seja, a imaturidade da sala de que nos falam as duas é reconhecida como uma estereotipização de mão dupla em que tanto elas, quanto a turma são classificados tendo em vista a operacionalização de uma exclusão bifrontal, exclusão essa que se radicaliza na posição de Daniela que não escolhe ninguém.

Segundo o seus pontos de vista, a imaturidade da sala as tornam distantes do jogo relacional estabelecido entre os alunos<sup>60</sup>. Quando passei a observá-las, percebi que permaneciam a maior parte do tempo ensimesmadas no trabalho escolar. Enquanto João buscava sorratamente unir-se ao grupo, dissimulando sua dificuldade em entender e em fazer-se entender, Daniela e Verimar não interagiam com muita constância com o restante da sala. As vezes que obtinham maior sucesso na interação era para pedir uma informação a um colega ou material emprestado ou realizar um trabalho em grupo solicitado pelo professor.

Daniela, especificamente, era mais calada do que Verimar e permanecia com um ar *blasé* de distanciamento dos colegas, mas atenta ao professor. Esse esforço transparecia, por exemplo, durante a correção dos exercícios em que ia ao quadro, como na aula de Matemática, resolver algum cálculo algébrico. Seu caderno era bem cuidado,

---

<sup>60</sup> Nesse aspecto, as duas se comportam como uma espécie de delator (GOFFMAN, 1975, 136) por traírem a confiança dos outros atores e contarem à platéia o que se encontra no cerne das interações.

demonstrava asseio e aplicação. A matéria era copiada em canetas vermelha e azul que sinalizavam pergunta e resposta.

Verimar mantinha um olhar triste na sala, acanhada. Seu distanciamento não era fruto de uma superioridade ou de uma indiferença, ao contrário, interessava-se pelo que os outros faziam na sala e buscava interagir com mais intensidade do que Daniela. Suas investidas, entretanto, eram tímidas e aparentavam não ter muito sucesso. Em um trabalho de grupo, por exemplo, mantinha-se calada, voz baixa e pouco era solicitada pelos outros colegas.

Às vezes, encontrava Verimar na biblioteca da escola durante o intervalo, lia um livro. Quando eu a cumprimentava sempre abaixava a cabeça. Despertava-me uma vontade de protegê-la frente ao seu aparente abandono. Depois que a conversa era estabelecida, mantinha um sorriso simpático e acolhedor. Dizia que gostava de ler, estava sempre solicitando livros na biblioteca e os levava emprestado para casa — informação confirmada pela bibliotecária que me disse ser ela uma das alunas mais assíduas nos empréstimos domiciliares. Não gostava, entretanto, das aulas de Educação Física e sempre tinha uma desculpa para não participar das atividades. Durante os treinos de futebol, chegou a dizer-me que não gostava de estar ali, que era uma bobagem, uma coisa bruta.

Daniela por sua vez participava das aulas, mas não interagia com o restante dos alunos nos chutes para o controle da bola. Mesmo quando a atividade era feita em grupo, mantinha-se afastada dos outros colegas da mesma sala. Verimar não gostava de participar, enquanto Daniela o fazia sem demonstrar entusiasmo.

Nos intervalos, entretanto, podia-se encontrar Daniela conversando com uma ou outra aluna, que logo soube tratar-se de duas colegas da outra turma, ou então com seu primo que também era aluno da escola. Essas conversas se davam, às vezes, no corredor ou na arquibancada onde outros alunos também ficavam conversando em pequenos grupos. Já dificilmente Verimar era vista em companhia de outros alunos, a companhia dos livros era mais assídua.

Daniela e Verimar eram, assim, com suas nuances próprias, as estrangeiras que explicitavam, para usar uma expressão de SIMMEL (1983d, 184), o signo que operava sob as relações sociais e que engendraram o sociograma em uma feição na qual elas se viram preteridas nas escolhas do grupo. A imaturidade percebida pelas duas nos colegas

era sintomaticamente atribuída a um contexto de não seriedade com a escola e suas atividades como se os outros alunos, ao cederem à zoação, estivessem se desfazendo dos interesses para com dinâmica escolar.

Nesse sentido, pode-se afirmar que se trata de uma não concessão à zoação e que, para elas, zoação passa a ser identificada com bagunça e desordem. Elas, como estrangeiras, portam-se como estranhas a essa dinâmica da sala e mantêm-se a parte a denunciar, como porta-voz, esse vetor que orienta as interações entre os alunos. Elas se vêem como *outsiders* e são assim vistas pela turma.

#### **4.2 Integração e zoação na ação dos alunos**

Daniela e Verimar aproximam-se da regras escolares e se distanciam das interações dos alunos e de suas regras vivenciadas sob a égide da zoação. Elas o fazem por buscarem se integrar à escola e às lógicas do sistema que prescreve a conformação às regras e aos *status* correspondentes a ser aluno. Elas, entretanto, ao valorizarem a integração com o sistema, afastam-se das interações com a turma enquanto essas possam vir a comprometer a posição anteriormente assumida e, portanto, recusam-se a integrar-se a e com a turma na zoação para quem não há, quando se zoa, nenhum comprometimento à identidade do bom aluno.

O fato de não terem sido escolhidas por ninguém pode ser visto como uma sanção fruto de sua não integração as lógicas sociais explicitadas pela modalização do *Frame* em que a zoação tem um peso decisivo. Elas fazem uma escolha de permanecerem integradas ao sistema a custo de um comprometimento relativo de sua integração à vida social existente e experienciada nas interações com os outros alunos.<sup>61</sup>

Aqui, ser marginal, portanto, é se aproximar das regras construídas institucionalmente pela escolarização e que balizam a relação entre os alunos na qual a

---

<sup>61</sup> GIDDENS (1979, 2003), diferencia essas duas modalidades de integração com o intuito de distinguir a reciprocidade entre atores interagindo face a face das situações em que a reciprocidade se dá entre grupos sociais nos quais as interações em co-presença estão pressupostas, mas não necessariamente presentes. Em todas essas duas modalidades há uma relação entre autonomia e dependência, pois se trata de relações nas quais o poder se vê articulado enquanto cumprimento de prescrições sistêmicas e novas formas de regulação emergentes. Na primeira modalidade, integração social, as relações entre a autonomia e a dependência são da ordem do conflito ao indispor os atores entre si na disputa dos recursos e das regras. Já na segunda modalidade, integração sistêmica, essas relações são da ordem da contradição entre interesses de grupos opostos. Note-se, portanto, que aqui há uma manifesta crítica à visão de autorregulação presente na sociologia de PARSONS, mas não um abandono de uma perspectiva por ele apresentada da dupla contingência da interação na qual a integração não se dá por completo e é sempre tensionada pela autonomia relativa dos atores frente aos sistemas.

centralidade é a relação que há entre a execução do trabalho docente e seu correspondente cumprimento por parte dos discentes.

Nesse aspecto, torna-se interessante distinguir as (1) regras institucionais que recorrentemente se apresentam à escola como dadas na vigência da escolarização enquanto estrutura das (2) regras que se constroem no interior das interações sociais e que são elaboradas na contrafeição das legitimadas estruturalmente. GIDDENS (1979, 86; 2001b, 134; 2003, 22), em sua tematização da dualidade da estrutura, aponta que há uma implicação necessária entre punição e significação no que tange ao cumprimento e à aplicação da regras sociais.

O caráter de significação das regras pela instituição busca legitimar práticas sociais adequadas a sua espacialidade e temporalidade que, entretanto, exige dos atores sociais que eles se mobilizem em torno a elas para que ganhem caráter de normatividade e, portanto, não seja apenas um exercício da força. O que GIDDENS quer chamar a atenção é que as interações sociais vão estar continuamente atribuindo sentido a essa legitimidade coercitiva através de esquemas interpretativos nos quais as regras são validadas e seu caráter coativo reconhecido.

Ou seja, há uma implicação entre o âmbito das interações e o das estruturas sociais nos quais ambos se vêem contingenciados, por um lado, pela legitimidade que as regras possuem em um determinado agrupamento e, por outro lado, pela capacidade dos atores sociais virem a interpretá-las e a estabelecer as sanções necessárias a sua aceitação como norma que oriente as ações dos grupos. Por isso que GIDDENS, com a intenção de aclarar essas duas dimensões contingenciadoras das práticas sociais, propõe distinguir regra de norma .<sup>62</sup> A primeira se vincularia às estruturas e delas emanariam

---

<sup>62</sup> Essa distinção entre regra e norma pode ser compreendida no interior da diferenciação feita por SIMMEL (1986, 69s) entre o direito, o costume e a moral. O primeiro é a esfera da lei em que se concerne a ordem estabelecida e na qual os meios estão correlacionados aos fins que deverão ser perseguidos pelo conjunto da sociedade. A coesão social é prevista como uma decorrência do caráter coercitivo do que se encontra prescrito no direito. Aqui há um alto poder de persuasão por parte da lei que, devido seu caráter genérico a torná-la inespecífica, necessita articular-se com o costume na formulação de regras mais pontuais que, por serem consuetudinariamente partilhadas, poderão vir a ser incorporadas pelas práticas sócias. Essas práticas, entretanto, ao serem confrontadas com a moralidade existente, podem ser reavaliadas e ressignificadas segundo os sentidos orientadores da coesão grupal. Ter-se-á, assim, para usar a distinção de GIDDENS, uma referência à criação de normas sociais na e pela interação que interpretam as regras segundo os sentidos atribuídos pelos atores em sua ação. GOFFMAN (1971) incorpora essa distinção de SIMMEL que por sua vez é utilizada por GIDDENS. Para GOFFMAN (1971, 100), “Neste livro (paper) as normas a serem consideradas são aquelas que regulam a vida pública, especificamente as interações (co-mingling) dos indivíduos, conhecidos ou não.” Usando de uma mesma

os significados legitimadores das práticas sociais nas quais se prescreveriam as condutas aceitas socialmente. A segunda responderia ao caráter valorativo pactuado pela interação na atribuição de sentido às ações dos atores sociais<sup>63</sup>. Regras e normas, entretanto, não são âmbitos estanques, mas se encontram em íntima relação nas práticas sociais advindas da capacidade reflexiva dos agentes ao compreenderem e modularem sua conduta.<sup>64</sup>

As regras sinalizam quais as prerrogativas do sistema o grupo de alunos deve adotar para se adequar às hierarquias estabelecidas e dispostas na relação assimétrica dos papéis sociais e seus respectivos *status*. Já as normas são oriundas da capacidade interpretativa dos atores em dar sentido às regras e vivenciá-las nas interações que os alunos mantêm no interior das formas sociais prescritas. Nesse aspecto, o poder não é apenas um dado da prescrição presente na vigência da regra, mas uma clara resultante das posições subjetivas dos atores sociais que na ação dispõem a lógica da integração sistêmica em uma outra perspectiva e que tem como alvo a integração social na intensificação das interações, como diz DUBET (1996).

O *Frame* goffmaniano se torna a instância em que as modalidades de participação encontram-se articuladas ora ratificando a regra, ora a retificando na composição de normas de interação as mais variáveis e que permitam aos atores

---

terminologia, BERGER (1989,78ss) também aponta o caráter coercitivo das regras sociais tanto as vinculadas as leis mais gerais e prescritas pelo Estado, como as mais difusas e que se encarnam na moral dos grupos sociais.

<sup>63</sup> BLUMER (1969c, 18), em *The Methodological Position of Symbolic Interactionism*, aponta a dupla determinação da vida humana em sociedade que, aparentemente, é “uma expressão de formas pré-estabelecidas de ação conjunta”, mas na qual emergem, continuamente, novas situações revelando a inadequação das regras existentes. Os escopos que orientam as ações e que, portanto, já estão prescritas pelas regras estabelecidas, devem ser designados e interpretados tendo em vista a constituição de outras regras. Ou seja, o indivíduo não se encontra completamente socializado, como diz DUBET (1996, 95), mas sem querer reduzir “a parte” não socializada a uma condição mística de anterioridade ou transcendentalidade em relação a vida social. DUBET é enfático em afirmar que “a parte não socializada da ação continua, no entanto, socialmente definida e construída.” Confira também: TOURAINE, 1996; 1998.

<sup>64</sup> POLLARD (1985) afirma a relevância dessa mútua determinação entre regras e normas na dinâmica da sala de aula em que os alunos acordam tacitamente as condutas capazes de manterem uma concordância estratégica em relação às exigências escolares veiculadas pelos docentes e algum grau de dissonância em relação a essas mesmas exigências e que viabilizem sua inserção em redes de interações. As normas são, assim, expressões da capacidade tácita, não consciente, de orientar a ação sem romper a aceitação das regras. Essa modulação é aceita pelos professores como fazendo parte das regras do jogo o que POLLARD denomina como divergências legitimamente reconhecidas. Professores e alunos, portanto, convergem seus interesses na manutenção de *Frames* que possam permitir a consecução das aulas e tacitamente vão ajustando, mutuamente, suas condutas para que não se rompa o enquadre alusivo à permanência da aula.

atualizarem as suas prescrições normativas em uma disputa pelo controle da gestão da sala de aula. É em torno desse conflito que os alunos se identificam em suas estratégias e compõem sua participação em sala de aula. Atribuindo sentidos aos significados das regras, eles promovem a coesão do grupo em torno às normas de convivência e disponibilizam sanções aos que a violam.

BECKER (1977, 59s) enfatiza essa lógica relacional em que as posições desviantes são muito mais uma resultante de um jogo especular entre os atores sociais que, ao divergirem sobre as regras instituídas, criam as normas sociais e as sanções correspondentes que geram as penalizações para os divergentes. A divergência, portanto, constitui-se em uma relação assimétrica na qual ambos, o estigmatizador e o estigmatizado, vêm-se atravessados por posições sociais distintas e complementares em sua relação com a regra instituída, sendo a norma o fio da navalha que os separa e os identifica.

Acredito que esses elementos nos ajudam a compreender as ações encetadas pelo grupo de alunos pesquisados. João, Daniela e Verimar buscam se posicionar, enquanto indivíduos, na disputa dos recursos disponibilizados pela estrutura social na qual as regras compõem um dos elementos estruturantes e sinalizadores de condutas a serem abonadas ou não. Os três buscam ser bons alunos, buscam ser reconhecidos como tal. Aceitam, portanto, essa regra do jogo, mas o fazem de maneira distinta.

João, ao aceitar ser bom aluno, não despreza, entretanto, as informações que possui sobre o grupo social no qual está inserido e que lhe informa a importância da zoação para ser aceito. Ele zoa, mesmo que recorrentemente tente dizer-me durante a entrevista que não faz bagunça.

Verimar também quer ser boa aluna. Em sua entrevista diz de seu investimento na escola, da necessidade de ser aplicada nos estudos, nos planos para seguir uma carreira acadêmica. Mas, diferente de João, a zoação é vista com maus olhos. A turma lhe parece imatura em seus atos. Ela, nesse aspecto, não reconhece a lógica que orienta a zoação, mas busca inserir-se no grupo e ter alguma pertença ao escolher três alunos para realizar as tarefas.

Daniela percorre escolhas muito próximas as de Verimar. Busca ser uma boa aluna e descrê da zoação. Mas ela radicaliza essa posição de Verimar ao não escolher ninguém na sala. Recusa-se a se irmanar com os outros alunos. Ela não compactua com

eles e com a lógica da interação baseada na zoação. Basta a ela ser reconhecida como boa aluna.

Os três desejam ser bons alunos e agem para serem reconhecidos pela escola como tal. O que os diferencia é a zoação que aparece como mediador simbólico do que é ser visto como bom aluno ao estar de acordo com as regras estabelecidas e, concomitantemente, usar das normas advindas da interação para buscar, ou não, o pertencimento identitário com o grupo de alunos. O divisor de águas é até que ponto se capitula, nesse pertencimento ao grupo, à zoação e que repercussões traz para a integração ao sistema.

É claro que Daniela e Verimar, ao não zoarem, perseguem essa identificação com o bom aluno enfaticamente por aceitarem as regras da instituição, mesmo sofrendo a punição pelo grupo por esse gesto. Não se deve esquecer que para os alunos zoar não impede que se seja um bom aluno, tanto que João busca zoar e ser bom aluno. O que é fundamental e o que diferencia o bom e o mau aluno é a bagunça. Ou seja, pode zoar, não pode bagunçar. Os outros alunos, como aqueles que interagem com os três e compartilham do mesmo enquadre relacional, percebem isso e não os escolhem para nenhum das atividades.

João era punido nominalmente com a mesma sanção que Daniela e Verimar<sup>65</sup>. Apenas elas se vêem como maduras e tratam os outros alunos com certa indiferença quando o que está em jogo é a oscilação do *Frame* na manutenção ou suspensão da zoação na sala de aula. Ou seja, a cada vez que o *Frame* assumia o enquadre da zoação, apenas João buscava participar dele, mesmo que sob as condições impostas pela deficiência auditiva. O fato de ele empurrar os colegas, segundo Cristina, aponta sua

---

<sup>65</sup> A sanção é um mecanismo social de regulação das condutas e que enseja a conformação dos indivíduos a determinados padrões aceitos (GIDDENS, 2005). Seguindo as distinções aqui apresentadas, a sanção pode estar vinculada a esfera de aplicação da lei pelo Estado (1) e que se configura na caracterização do desvio como crime no qual as sanções são formalmente normatizadas a partir da descrição do ato infracional. Pode também estar relacionada à quebra de regras (2), formalizadas ou não, e que são elaboradas pelas organizações para a manutenção de uma certa normalidade necessária a seu funcionamento e a sanção. Nesse contexto, serve para reorientar as ações na manutenção desse enquadre funcional, e pode ainda ater-se às punições advindas das normas (3) vivenciadas e construídas pelo grupo no qual a sanção tem um caráter mais dinâmica e tanto pode estar orientada a manutenção de um certo *Frame*, como para a sua ruptura. Estes três âmbitos estão intimamente relacionados ao tamanho dos grupos nos quais os conteúdos da coerção e abrangência da coesão encontram-se diferenciados. Para SIMMEL (1986), entretanto, essas diferenciações não impedem, muito pelo contrário, as imbricações entre as relações de conformação e as sanções para com os atores sociais em interação.

aceitação das normas do grupo. Mas, segundo ela que criticara a zoação dos colegas, ele já extrapolava a zoação e entrava nos domínios da bagunça.

Ele, entretanto, não foi punido porque bagunçava ou zoava, mas porque era surdo. João era punido por ser um pária e trazer marcado em seu corpo uma incapacidade de ser um igual, não apenas de um ponto de vista físico-funcional, mas por socialmente não ser compreendido, o que demonstra que sua marginalidade é uma decorrência da pouca habilidade em se fazer entender. É interessante perceber que ele, assim como as meninas, não foi escolhido nem mesmo para a primeira tarefa que seria a atividade feita em sala. O que nos permite inferir que sua busca por normalização e por normificação se vê sob suspeita no sociograma.

Sob esse aspecto, Daniela e Verimar obtiveram uma sanção correspondente a sua rejeição da zoação inerente ao *Frame* existente em sala. É claro que para Daniela, que não escolhera ninguém, pode-se dizer que há uma maior reciprocidade entre sua posição e conseqüente marginalização em que se torna alvo por parte da sala. Ela se põe a margem das interações, assim como é marginalizada pelos alunos. Suas atitudes são simétricas aos valores estabelecidos pela turma.

BLUMER (1969a), em um artigo sobre as atitudes como ato social, precisa essa relação. Ao criticar o behaviorismo clássico e sua consideração da atitude como uma derivação de uma relação de *output* e *input*, BLUMER aporta uma compreensão interacionista das atitudes na quais enfatiza a natureza de sua constituição no interior dos quadros de referências que as operacionalizam. A atitude, portanto, não é apenas o que os atores fazem, mas o porque eles fazem e quais os móveis orientadores da ação. Ou seja, só é possível compreender uma atitude em sua relação identitária do *Self* com os *Frames* ordenadores dos valores perseguidos pelo sistema de ação.

É inerente àquele grupo de alunos uma oscilação entre dois âmbitos aparentemente excludentes. A zoação do grupo e a sua conformação às regras eram dois momentos constitutivos de um mesmo processo em que os alunos se viam concomitantemente pertencentes. A não coexistência dessas duas dimensões se daria pela supressão de ambas e a criação de uma terceira posição mantida na resolução de significados atribuídos à bagunça. Quando a bagunça se torna hegemônica é porque as normas criadas pelo grupo não são mais hábeis em consensuar os indivíduos em torno a um *Frame* que os possibilitem estarem na sala integrados ao sistema e em divergência com ele através da integração premente das interações face a face e que consubstanciam

a interação entre os membros de um grupo. Quando isso ocorre é porque fracassou a estratégia de negociar a participação dos seus membros na interação e fazer, concomitantemente, com que todos permaneçam em aula.

João busca essa possibilidade de zoar e permanecer como bom aluno. Daniela a denuncia, mantém-se como crítica a essa possibilidade e deseja permanecer integrada às lógicas sistêmicas e aos papéis e regras atribuídos aos alunos. É seguida por Verimar que, com menos vigor, torna-se crítica da zoação e mantém-se afastada da turma e apenas a acolhe quando tem de participar de uma mesma atividade com outros alunos e que se vincule a uma exigência estritamente escolar.

A integração, portanto, vê-se atravessada pelas tensões decorrentes, por um lado, da legitimidade do sistema que se encontra disposto na estrutura social e é engendrado pela distribuição de regras e recursos da instituição. Como nos lembra GIDDENS (2003), a instituição permanece, recursivamente, nos traços de memória a impregnar as ações e delas extrair o seu poder coercitivo. Por outro lado, a integração é atravessada pela perene pregnância do indivíduo em tornar-se ator ao mobilizar sua subjetividade em torno a formas de realização de si não apenas prescritas pelas regras, mas experienciadas em sua imersão nas interações sociais, pois, como diz DUBET (1996), “não há adequação absoluta da subjectividade do actor e da objectividade do sistema.” Essa tensão, devido a dualidade da estrutura, faz com que os dois momentos acima apontados se impliquem mutuamente na reconfiguração da estrutura, denominado na teoria giddensiana de estruturação, e no uso de si pelo ator para permanecer integrado e *pari passu* se diferenciar via a lógica da subjetivação.

Creio, por isso, que a zoação seja um elemento tão decisivo e prevalente na composição das díades do sociograma, mesmo quando a atividade indicada era a elaboração de um trabalho escolar. Pois, zoar é, para os alunos, a estratégia modalizadora do *Frame* que permitia manter o pertencimento a uma lógica de integração ao sistema articulada a uma integração às interações sociais mantidas pelo grupo nas quais se dava a realização de si como sujeito. Ou seja, o que se encontra aqui equacionado é a possibilidade da ação vir a expressar as três lógicas apontadas por DUBET como decisivas para a integração social e sistêmica dos indivíduos. É em torno da zoação que esses se tornavam atores sociais como uma expressão de uma subjetividade juvenil.

Nesse aspecto, os três alunos estrategicamente usam de si tanto em sua conformação às regras envolvidas na legitimidade do sistema, quanto na adesão às interações mantidas pelos alunos. Enquanto João cede à zoação, Daniela e Verimar se mantêm como críticas a essa estratégia.

Essas diferenças entre João, Daniela e Verimar se evidenciam quando se leva também em consideração suas trajetórias escolares sob a ótica dos professores que os avaliam, pois para ser um bom aluno é necessário que se tenha em vista as exigências escolares e as competências necessárias para que, normalmente, possa-se manter adequado à escola e a suas regras.

É necessário, portanto, debruçar-se sobre as percepções dos docentes sobre os alunos para que se compreenda o que caracteriza ser bom aluno e como se ascende a essa condição. Pode-se, ao se perceber como os professores se posicionam em relação a esses alunos, ter acesso à lógica da integração ao sistema não mais apenas através da ação dos alunos, mas na ação dos docentes. Acompanhando esse deslocamento, aspectos do peso da instituição far-se-ão sentir sob essa ação muito mais do que na levada a cabo pelos alunos, pois dos alunos se espera algum grau de coerência e adesão às normas que regulam o sistema, já dos professores o que se espera é que eles, efetivamente, as façam valer e sejam cumpridas.

#### **4.2.1 Integração e legitimidade da ação discente sob a ótica dos professores**

João desde a pesquisa de campo feita em 2003, todo o ano de 2004 e o de 2005 permanece no ano final do ensino fundamental. Teve o seu término adiado por duas vezes. Os professores acentuam alguns aspectos no comportamento de João que justificam a sua permanência na escola.

Paulo: Eles vão ficar retidos<sup>66</sup> por quê?

Izabela: O caso do João, o caso do José, são meninos, (referindo-se a outros alunos na mesma situação) né, que o João tem nove anos (de escolarização), está completando agora, o processo dele a gente sente que, foi essa conversa mesmo que a gente teve com a mãe, é um menino, muito menino mesmo, né. Igual eu falei pra ele “João só falta a gente ter que escrever o para-casa pra você, pra você dar conta de fazer”. Mas assim é um menino esforçado, um menino que está centrado nas coisas, mas sabe aquela, aquela avaliação que a gente tem, assim, ele pára no meio do caminho por que ele tá fazendo ainda, entendeu. Eu disse pra ele assim, que eu peguei as avaliações dele e falei

---

<sup>66</sup> O uso dos termos retido e retenção, em substituição a reprovado e reprovação, faz parte da estratégia discursiva da Escola Plural em alterar o campo simbólico no qual se opera a avaliação do aluno. A intenção é a de garantir a continuidade dos estudos durante os três anos do ciclo de formação. Condição que se altera no último ano do ciclo quando os alunos poderão ser retidos, ou não, para mais um ano.

assim “Por que acabou aqui?”. Ele não consegue dizer daquilo ainda. Tem um processo que eu acho que a gente precisa de mais um passo com ele ainda, talvez esse ano se o trabalho tivesse sido um pouco mais incorporado, talvez esse menino tivesse isso. E isso foi uma coisa que nos mexeu... mexeu muito com a gente. A gente não ter pego esses meninos mais ali, mas isso é só hipótese.

Paulo: Hum! Hum!

Izabela: Hipóteses, né. Conversamos, como no caso do João, com a família, com o sentido de... deles entenderem essa perspectiva, né, ele é muito menino mesmo, a mãe dele foi levar lanche pra ele lá na UFMG que ele... pra ele entregar... eu falei muito com ela “Olha menininha, tá na hora de você cobrar do João uma atitude assim de fazer o para-casa, levar o seu lanche, sabe, não tem que vir aqui” aí o João não entendeu, o João tem que dá... e ele tem condição de entender isso. Ele pode até ter que perguntar trinta vezes até entender que dia que é, que hora que é, por que vai, por que não vai, mas ele tem que dar conta de entender isso. (Izabela, 8s)

Para Izabela e o restante dos professores a quem ela representa, a falta de habilidades escolares demonstradas pela dispersão de João na sala de aula e sua inabilidade com a escrita, associadas a sua falta de maturidade fazem com que ele seja retido e permaneça na escola. Os motivos usados para inferir sua falta de condições de prosseguir os estudos são decorrentes das funções atribuídas à escola, enquanto instituição, de conformar as práticas às regras reguladoras de conduta. Ou seja, João, mesmo se esforçando para ser bom aluno, não é reconhecido como adequado a prosseguir os estudos. Ele não é considerado um bom aluno, apesar de seu esforço.

Essa percepção é ressaltada por Zilda que a ele se refere.

Paulo: O João... aquele que tem deficiência?

Zilda: Vou te falar aqui agora quem são eles. Mas o João, tadinho, ele (...) ele não podia, outra escola não ia aceitá-lo do jeito que a gente aceita, entendeu? Eu acho que mais um ano aqui... e ele já estava entrando na onda dos outros, de tá pintando demais. (Zilda, 9)

A bagunça, que para os professores possui um caráter mais ameaçador do que para os alunos, é o motivo que leva Zilda a explicar a retenção de João. Ele está se excedendo segundo sua visão, “já estava entrando na onda dos outros, de tá pintando demais.” (Zilda, 9) Essa referência casada com a sua afirmação anterior de que João, “tadinho”, é um portador de necessidades especiais sinaliza uma relação velada entre a surdez e seu reconhecimento como aluno problema. Mais uma vez o estigma. A referência à surdez torna-se um porquê em que ser um “tadinho” expressa uma condição de aceitação como menor valor. Além de que, João já está zoando, já está entrando na onda. Já está bagunçado. Ele não é considerado um bom aluno, apesar de surdo. O que o “tadinho” poderia trazer de compaixão é mitigado por sua inserção nas regras estabelecidas em sala de aula e sua performance como aluno.

Para Izabela, ele é centrado e, portanto, sua reprovação é uma decorrência de suas lacunas na aprendizagem de algumas habilidades escolares ou de sua imaturidade nas interações sociais. Para Zilda, sua surdez é um limite para o seu desempenho e logo refere-se à bagunça que ele já está fazendo. Não importa, entretanto, os motivos apontados: as duas professoras usam as regras escolares para justificar a não promoção de João para o ensino médio. Seja porque ele não desenvolveu as habilidades escolares, mesmo se esforçando e demonstrando ser um aluno centrado, segundo Izabela, seja porque ele bagunce, segundo Zilda, o fato é que João deve permanecer na escola mais tempo, pois as duas acreditam que elas possam vir a fazer mais por ele e que ele possa vir a corresponder mais ao que os professores esperam dele.

Mesmo antes do término do ano, entretanto, essa avaliação já se fazia presente entre os professores. Ele, assim como Verimar, faziam parte de um grupo de alunos atendidos por Zilda em horário extra-classe com o objetivo de sanar comprometimentos na aprendizagem da língua portuguesa. Eram aulas periódicas nas quais os alunos tinham um contato mais direto com a língua através de exercícios e atendimentos mais individualizados.

Verimar assistia sempre a essas aulas, entretanto, não gostava. Sua avaliação era que a matéria era difícil, não entrava na cabeça dela e a professora estressada. Acerca dos professores, gostava de dizer que a aula que mais gostava era a do professor Pedro porque ele era amigo, conversava com os alunos.

Verimar, entretanto, não permaneceu mais tempo na escola. Ela, ao contrário de João, foi para o ensino médio no ano seguinte.

(...) nós temos o caso da Verimar, por exemplo, que é uma menina que veio com histórico pra gente de quinta série que poderia até tá fazendo mais um ano conosco, umas coisas assim, mas a menina que investiu, que buscou, que tentou, tem todo um processo que a gente tem tranquilidade que vai dar. (Izabela, 8)

Os professores dizem que ela não é uma aluna que possui o melhor dos desempenhos. Em uma reunião pedagógica, fizeram referências as suas dificuldades em relação a sua aprendizagem, das lacunas que tinha em sua formação. Isso era perceptível em sala de aula. Uma vez, estando ao seu lado, percebia como não compreendia o que era dito pelos professores, apesar, por exemplo, do caderno cheio de atividades respondidas.

Uma vez, durante uma atividade em sala de Matemática, sentei com ela para ajudá-la a realizar algumas equações de segundo grau. E era evidente que possuía algumas dificuldades para calcular com números negativos. Busquei ensiná-la qual era a lógica subjacente. Ela permaneceu atenta, olhando-me e acompanhando minhas explicações de porque na multiplicação entre dois números negativos o sinal do produto é sempre positivo. Disse-lhe que isso era uma convenção Matemática e que ela deveria memorizar e aplicá-la.

Sua dificuldade não era em álgebra, mas em aritmética. O conceito de número negativo não estava claro para ela. Naqueles minutos tentei ajudá-la. Depois procurei o professor que não sabia exatamente de quem estava falando quando lhe disse o nome da aluna. Foi necessário fazer algumas referências, inclusive ao fato de estar sentado com ela durante o exercício, para que ele soubesse quem era. Sua avaliação era bastante vaga e me disse que essa era uma dificuldade de alguns alunos da sala e que ela realmente era muito fraca. Essa opinião era compartilhada com outros professores, mas não foi decisiva em sua avaliação para que fosse retida. Ao contrário, valorizou-se seu empenho em aprender e em participar das atividades.

Daniela apresentava uma outra performance como aluna e se diferenciava de Verimar. Enquanto Verimar sentia dificuldade com as matérias, Daniela saía-se melhor nos exercícios feitos em sala. Assim como com Verimar, a acompanhei em algumas atividades realizadas em sala por ela. A dificuldade, por exemplo, em Matemática era de outra ordem que os enfrentados por Verimar. Daniela tinha alguma dificuldade em compreender algumas explicações do professor, mas conseguia manejar os conceitos aprendidos e retirar conclusões do que estava aprendendo. Quando a acompanhei durante o exercício de Matemática, demonstrou acompanhar a matéria.

Esponaneamente nenhum professor falava de Daniela ou a ela se referia durante as reuniões pedagógicas ou na sala dos professores. Sua avaliação no final do ano foi rápida, fizeram-se algumas considerações sobre suas dificuldades e rapidamente se passou para o aluno seguinte. Não havia problemas com o seu comportamento ou sua aprendizagem que a impedisse de seguir adiante.

Considero que os diferentes tratamentos dados pelos professores aos alunos acentuam aspectos já apontados pela análise das interações que os alunos mantinham entre si. Estar matriculado numa escola faz com que eles persigam as exigências impostas pela lógica da interação. Isso é perceptível em suas variáveis mais ritualísticas

e que acentuam o cumprimento das prescrições de que nos fala BLUMER (1969b) e que estão presentes em algumas atitudes que povoam o universo escolar como, por exemplo, ir para a sala quando toca o sinal ou responder a chamado do professor<sup>67</sup>. Mas não é possível existir interações no interior de formas sociais específicas com dimensões institucionais tão demarcadas histórico-socialmente como a escola sem que as estruturas que a sustentam necessariamente não participem dos *Frames* elaborados pelos alunos.

Segundo a labilidade da interação em sua relação com a dualidade da estrutura, não é possível interagir sem, em algum grau, seguir as prescrições. Não há interpretação que não mantenha algum grau de aproximação com a regra. As normas e códigos sociais sempre nela se referenciam, mesmo que negativamente.

Os professores, portanto, agem com o intuito de acentuar, no interior dessa dinâmica, aspectos que possam dar sentido a sua ação docente. E, por isso, sua capacidade de interagir, apesar de também se encontrar modulada pelo *Frame* da zoação, constantemente se vê coagida pelas estruturas escolares para as quais eles são os responsáveis por sua manutenção.

Se, por um lado, quando os alunos buscam ser bons alunos, eles orientam sua pertença grupal, mesmo sob a égide da zoação, de modo a conservar aspectos da prescrição como balizadores de sua conduta — por isso que um dos sinais mais fortes de que houve um excesso na zoação é quando o professor nomeia o que eles fazem de bagunça —, por outro lado, são as próprias determinações do trabalho escolar que são invocadas por professores e alunos para fazerem com que o peso das regras se faça sentir como coercitivas.

Quando João, Daniela e Verimar são avaliados pelos professores, o critério da zoação pesa como uma característica relevante para, por exemplo, reprovar João e não reprovar Verimar, pois, afinal, ela não zoa. Ela é bem comportada, mesmo que possua lacunas significativas em sua aprendizagem e esteja na escola a menos tempo que João.

---

<sup>67</sup> GOFFMAN (1971) aponta que alguns rituais possuem o caráter de ratificar posições e podem ser usados para servir de suporte nas interações para as mudanças de posição. Creio que essa *démarche* se apresenta na escola em que os rituais de entrada e saída, como a chamada, são momentos em que docentes e alunos se preparam para interagirem ou para suspenderem uma interação. Responder à chamada é manter a interação satisfatória ratificando as prescrições, mas também serve para sinalizar que a interação de fato começou.

Já Daniela, para os professores, não é causa de uma avaliação diferenciada em relação à média dos alunos. Ela permanece incluída no rol das alunas esforçadas cumpridora das tarefas e que, apesar das dificuldades, consegue atingir os objetivos. Objetivos estes que podem incluir algumas variações a partir das interações que professores mantêm com os alunos e entre si, mas que possuem uma flexão decisiva na manutenção das regras escolares e dos parâmetros definidores do que são bons e maus alunos.

BECKER (1977) faz uma referência a essa discordância de posições entre alunos e docentes ao se referir como os professores zelam pela manutenção das regras não só para manter o conformismo do *Frame* às lógicas prescritivas na qual a integração sistêmica possui um peso decisivo. Mas também para não se verem como desviantes em relação a sua própria atividade e, portanto, as divergências posicionais são toleradas até certo ponto contanto que não subvertam as hierarquias. “Se o comportamento desviante é o comportamento que as pessoas rotulam como tal”, segundo BECKER (1977, 60), é porque para os professores, muito mais do que para os alunos, caracterizar as divergências da regra como desviantes se torna muito mais decisivo do que para os alunos que buscam se alinhar com os docentes.

Compreende-se, portanto, porque para os professores, mesmo com divergências, ressaltam que as características do bom aluno é não tergiversar sobre a manutenção de um *Frame* favorável ao exercício da docência e, concomitantemente, excluir a zoação que se aproxima da bagunça por ser perturbadora da ordem estabelecida pelas regras.

Por isso que, como João, alguns outros alunos são retidos com os mesmos critérios de justificativa: aparentemente faltavam a eles esforço e empenho em obter melhores conceitos.

Izabela- (Falando de alguns alunos que vão permanecer retidos no final do terceiro ciclo.) (...) Eu tava vendo a avaliação dele (Otávio) e assim, eu fiquei super feliz. O menino consegue, hoje, sentar, escrever. O que tinha no texto dele era erro de ortografia, eu até tava discutindo com as meninas do... da Regional, erro de ortografia, um texto assim: eu devo ficar... início, meio e fim, uma coisa que a três, dois anos atrás esse menino não escrevia.

Paulo: Hum, hum!

Izabela: Mas a gente avalia que isso não basta, entendeu, não basta! Por que agora que ele adquiriu essa competência, essa capacidade de (...) coisa. E, assim, toda... a questão do conhecimento mesmo, que ele ao longo desse tempo não deu conta até de acompanhar e ele ficava era boiando nas coisas, né. E a gente gostaria... a nossa hipótese é de que para o ano que vem, com isso estabilizado, sabe que ele possa realmente adquirir as outras... aproveitar as aulas, quer dizer, em todas as áreas, coisa que agora que ele começou a dar conta de acompanhar, por que ele anda sempre a reboque, ele tá sempre fazendo alguma coisa junto com outro, com outro, entendeu. (...)

Paulo: Hum, hum!

Izabela: E, assim, como são duas pessoas notadas por todo mundo e notórias, né, por que é o Márcio e o Augusto, todo mundo conhece as duas figuras, entendeu? Mas e aí o quê que ele deu conta de produzir, quê que deu conta de sentar, de escrever, de participar de um trabalho. O Márcio fala muito, o Augusto fala muito, mas isso é uma coisa, assim, que tá igual fumaça e não basta isso, a gente tem clareza que não basta isso, você tem que caminhar dentro, né, de algumas coisas, mostrá-las no papel, mostrar num trabalho escrito, né, na centralidade da aula. Não deram conta disso, não fizeram. Nós conversamos várias vezes, a gente vem, vem, vem, vem, vem, vem, vem e, eu vou te falar uma coisa há umas três semanas mais ou menos, quando nós começamos a fechar isso com eles, o Augusto, ele mudou em três semanas, impressionante! (Izabela, 9)

Otávio, Márcio e Augusto eram também alunos de 2003 e repetiriam o ano. Um porque tem problemas de aprendizagem, os outros porque não demonstraram interesse na sala e fizeram corpo mole, como disse uma professora em um depoimento informal. Mas tanto um quanto os outros, possuindo lacuna ou não na aprendizagem, são vistos como aqueles que não se esforçaram.

O caso de Márcio, a quem Izabela se refere como um falador notório, assim como Augusto, é que ele não demonstrou no papel, não “caminhou dentro”, não trabalhou. Estava fora da “centralidade da aula”, estava fora da linha de ação prevista pelas regras. Ele bagunçou.

Já Otávio se esforçou e, segundo a professora, conseguiu aprender e desenvolver uma série de habilidades, mas não o suficiente. Deverá permanecer mais um tempo, deve esforçar-se mais. O que faltou por completo nos outros dois, permanece insuficiente em Otávio.

Zilda se refere a Augusto e Otávio e diz:

O Augusto foi só brincadeira, é um menino que tem toda condição. E o Otávio. O Otávio é o único que ficou realmente muito triste de não ter conseguido. Ele falou assim, “Professora você disse que se eu me esforçasse eu ainda teria condições”, e ele se esforçou, foi para o reagrupamento. “Você se esforçou sim, mas ainda... a gente sente que ainda não dá pra você, pra você fazer um bom... a gente pode até te passar, mas você vai parar lá e vai ser muito pior pra você parar no 1º ano. Vamos o ano que vem rever isso tudo”. (Zilda, 9)

A tristeza de Otávio, segundo Zilda, é uma frustração em seu esforço de conseguir ser um bom aluno. Ele ficou triste. E o argumento logo usado é que seria melhor ele repetir o ano para ver novamente tudo e, assim, não se sair mal no primeiro ano do ensino médio. Ele deve se esforçar mais. Já Augusto tem que parar a brincadeira, ele tem condições mas não demonstra por não se esforçar.

Apesar de Otávio não ser um aluno que zoe e, portanto, é diferente de Márcio e Augusto, ele deve ficar retido. Há aqui correlações a serem feitas com os três alunos investigados e que não foram escolhidos por ninguém da sala. Daniela e Verimar não foram escolhidas por ninguém da sala por se recusarem a zoar, mas não foram, entretanto, retidas, mesmo que Verimar manifestasse graves comprometimentos conceituais. João, que também não fora escolhido por ninguém da sala, decidira zoar e é retido por, segundo a análise dos professores, manifestar lacunas em sua aprendizagem e bagunçar. Já Otávio, que não zoava, ficou retido por não ter se esforçado o suficiente, enquanto Márcio e Augusto permaneceram mais um ano por não se esforçarem, apesar de não serem incapazes de aprender caso desejem.

Ou seja, não há um fio condutor único que aproxime um fenômeno do outro e se os dois andam juntos é por sofrerem anuência das interações do grupo e das regras impostas pelos professores em nome da instituição. Essas inflexões, sob a ótica dos alunos, são fugidias por seguirem a *durée* da vida cotidiana e seu fluxo de interações, mas possuem, sob o ponto de vista dos professores, alguns pontos nodais de distribuição.

Nomes	Bom e mau aluno sob a ótica dos docentes			Número de escolhas feitas	Número de escolhas recebidas	Resultado
	Aprendizagem	Esforço	Comportamento			
Augusto	+	-	-	3	4	Retido
Daniela	+	+	+	Zero	Zero	Aprovada
João	-	-	-	9	Zero	Retido
Márcio	+	-	-	6	7	Retido
Otávio	-	-	+	5	4	Retido
Verimar	-	+	+	3	Zero	Aprovada

Figura 4: Pontos de convergência entre as interações e a estrutura sob a ótica docente

O que se espera do aluno é que ele tenha uma boa aprendizagem, que se esforce no desempenho em seus compromissos escolares e não tenha um mau comportamento na relação com os colegas.

A partir desses pontos pode-se perceber que Daniela é que mais se aproxima do esperado, mesmo que não tenha recebido nenhuma escolha e que não tenha escolhido ninguém da sala. No julgamento dos professores, isso não é levado em consideração. Essa sua divergência, por permanecer secreta, como nos diria BECKER (1977), é irrelevante na sua avaliação, mas o que é manifesto é a sua aceitação das regras e isso é que se encontra valorizado pelos professores. Ela se aproxima do aluno ideal.

Ser um aluno ideal é uma elaboração dos docentes que usam dessa tipificação para compreender a heterogeneidade da sala de aula e homogeneizarem condutas

hierarquicamente distribuídas entre o que eles consideram “bom” e “mau” aluno. O aluno ideal, como um tipo puro, cumpre uma função ordenadora das interações mantidas pelos docentes em que a complexidade existente possa ser reduzida e torne-se possível lidar compreensivamente com a realidade, simplifica-se para categorizar o mundo vivido (POLLARD, 1985, 201).<sup>68</sup> Essa estratégia de tipificação, portanto, incorpora estereótipos do que é desejável e não-desejável, sob a ótica docente, para a organização da sala de aula e das interações mantidas pelos alunos.<sup>69</sup>

BECKER (1984) aponta essa caracterização dos alunos em tipos hierarquicamente distribuídos e inscritos em uma constituição gradativa de um ideal de aluno. O gradiente se constitui em torno à expectativa dos docentes acerca da performance dos discentes. Performance essa que é associada com a existência de uma maior habilidade em lidar com as regras e de se aproximar com maior afeto do que é desejável pela escola. O professor compreende a conduta do aluno através do esforço que ele demonstra ter em ser visto como tal. Esse esforço deve ser compreendido em sua implicação aos dois outros elementos do quadro acima exposto: esforço em aprender e em ter um bom comportamento. Não basta saber, não basta ter um comportamento adequado, é necessário demonstrar que se aprende e que se comporta adequadamente, que se aproxima do esperado pela escola. Dessa forma, Verimar, mesmo não sendo tão boa aluna, consegue ser aprovada por ter demonstrado um esforço

---

<sup>68</sup> POLLARD utiliza-se da fenomenologia de SCHUTZ para caracterizar as tipificações que “emergem, na experiência cotidiana do mundo, como pressupostos, sem qualquer formulação de julgamentos ou proposições claras, com sujeitos e predicados lógicos. Elas pertencem, usando um termo fenomenológico, ao pensamento pré-predicativo” (SCHUTZ, 1979, 118). Essas tipificações vêm garantir, através do sistema de relevância, quais “os fatos ou eventos têm de ser tratados como essencialmente — isto é, tipicamente — iguais (homogêneos)” (SCHUTZ, 1979, 119). Nessa linha de raciocínio também orientam suas investigações: BERGER (1989), BERGER e LUCKMANN (1991) e a teoria da estruturação de GIDDENS (2001a, 2003) que situa estes processos no interior das relações mais macroestruturais do campo social. Confira também DUBAR (1997, 110s).

<sup>69</sup> Confira LACEY (1984), BALL (1984a, 1984b), WOODS (1984a), POLLARD (1984, 1985) HAMMERSLEY (1984a, 1984b), HARGREAVES (1984a), KEDDIE (1982, 1984), SHARP e GREEN (1984) que, centrando suas análises na ação dos docentes, afirmam que as interações entre os alunos encontram-se matizadas por uma polarização realizada pelos professores em que aqueles são categorizados segundo sua aceitação ou não das regras escolares: (1) o “bom” aluno conforma-se mais facilmente às regras e o (2) “mau” diverge mais enfaticamente. Entretanto, os alunos também lançam mão dessa estratégia para lidar com os docentes. Eles também constroem tipos, pois, por se encontrarem inseridos assimetricamente em interações atravessadas pelo caráter coercitivo das regras escolares, modalizam suas posições a partir de uma classificação dos professores operacionalizada pela ênfase com que cada um dos docentes faz valer o enquadre prescrito pela conformação, confira em BEYNON (1984), WILLS (1984, 1991), HAMMERSLEY e TURNER (1984), FURLONG (1984), GANNAWAY (1984).

em aprender os conteúdos escolares, já Otávio que não se esforçou o suficiente para tanto é retido.

A medição do esforço é a busca por parte dos docentes de compreender o desempenho dos alunos a partir de um filtro que demarque o mais claramente possível os que se comportam adequadamente dos que não se comportam, os que se empenham dos que não se empenham (BALL, 1984a). Sendo assim, os professores vão orientar sua avaliação pela idéia de uma performance e vão inscrever os alunos ao longo de um *continuum* demarcado pelos pólos acadêmico e não-acadêmico.<sup>70</sup>

Deduz-se, portanto, que há uma dimensão da avaliação dos docentes que se encontra em intenso diálogo com as interações levadas a cabo pelos alunos e na qual a dimensão do esforço aponta uma variável processual de adequação desses alunos às regras escolares e a apropriação dos recursos disponibilizados.<sup>71</sup>

Como diz Ana, diretora da escola, não dá para abrir mão de um compromisso da escola com sua função de exercer e cumprir minimamente as atividades acadêmicas a ela destinadas. Nisso não há negociação, não é possível ser flexível.

Ana: Pra mim não tem negociação quanto a isso não, o aluno tem que estar na escola produzindo. É o papel, cada um tem que cumprir o seu pras coisas darem certo. Tem negociação, flexibilidade, aula, tem tudo, mas não tem... não dá pra abrir mão do seu papel, não dá, isso aí é inquestionável. (Ana, 17)

Nesse contexto, ser aprovado ou ser retido é, para os professores, um dos mecanismos mais eficientes para sancionar a legitimidade da escola ao impor graus de conformação às regras em jogo. A reprovação serve, portanto, para deslegitimar, por um lado, a zoação excessiva e, por outro lado, sopesar a aprendizagem que é percebida como esforço demonstrado em aprender. Assim, alguns que são capazes, mas não demonstraram empenho, como Augusto, e que, portanto, zoaram, não devem ir para o ensino médio; outros que demonstraram esse esforço ao não zoarem, mas, insuficientemente, como Otávio, devem permanecer mais um ano no terceiro ciclo, e aqueles que não se esforçaram, como João e Márcio, por não terem se aplicado e para quem a zoação foi um corolário de suas deficiências, restam a eles a retenção.

---

<sup>70</sup> Confira também WOOS (1984a, 1984b, 1984c); BALL (1984b); GANNAWAY (1984); POLLARD; (1984 1985); BECKER (1984); KEDDIE (1982, 1984); HARGREAVES (1984a).

<sup>71</sup> Confira WOODS (1984a) e POLLARD (1984).

A compreensão dos professores do que seja o esforço e de como esse evidencia a aprendizagem emerge no como os professores tratam os alunos e nas referências feitas para caracterizar um aluno ou outro como esforçado.

Augusto era um aluno que em cada aula estava sentado em um lugar diferente da sala sempre acompanhado de sua mochila e com um boné vermelho já bastante gasto. A seguir trago um fragmento descritivo de uma interação mantida por Zilda e Augusto no qual se evidencia uma referência imediata da ação de Augusto e sua compreensão por parte de Zilda como atitudes pertinentes a um aluno descomprometido com a escola, de um aluno que bagunça, que prefere a brincadeira.

O sinal toca, a professora vai se aproximando e os alunos no corredor entram. Augusto busca uma cadeira no fundo para sentar. Começa a aula de português com a professora Zilda pedindo aos alunos para arrumarem as carteiras, guardarem o material que não é da aula de Português e abrirem o caderno para a correção do exercício. Ato contínuo a professora escuta um barulho no fundo da sala, um barulho que para mim não era mais audível do que os outros, mas que chamou a sua atenção. Augusto firma a carteira apenas em suas pernas traseiras e, enquanto faz um balançar para frente e para trás com a cadeira conversa com o colega do lado. Zilda chama a sua atenção, fala que aquilo não é brinquedo. Pede para ele abrir o livro e o caderno. Ele mexe na mochila e pede a professora para ir ao banheiro. O que a professora contesta que não, enquanto ele fica resmungando que “tá apertado”, a professora chama a sua atenção para as suas responsabilidades para com a escola e sua falta de zelo com o material. Aproxima-se e exige que o caderno e o livro sejam abertos. O aluno diz que não pode fazer porque não havia trazido o material porque a mochila estava muito pesada. Outra admoestação é feita por Zilda. (Diário de Campo)

As tentativas de o aluno explicar porque não fizera o exercício e o seu pedido para ir ao banheiro, foram compreendidos como declarações de brincadeira e bagunça. E, portanto, não foram atendidas. Segundo AUSTIN (1990), proponente das teorias dos Atos da Fala, só é possível determinar a natureza da força ilocucionária professada por Augusto através da análise dos eventos desencadeados pelos atos perlocucionários e anunciados na posição de Zilda na conversação. E, portanto, os enunciados de Augusto marcados por uma possível assertividade e diretividade tornam-se compreensíveis pela reação esboçada por Zilda que os situa em um enquadre relacional diagramado pela bagunça no qual Augusto é um aluno que não faz o menor esforço em se comportar como bom aluno.

Assim, não se pode dizer se Augusto estava sendo sincero ou não, apenas pode-se afirmar se ele obteve sucesso ou não no seu ato. Aqui especificamente, ante a recusa de Zilda, ele fracassou. As condições preparatórias nas quais os atos da fala se processaram indicam que a força ilocucionária pressuposta e atribuída por Zilda era de

que Augusto é um aluno **bagunceiro** — afinal, ele não levou os cadernos, usava a cadeira como se tivesse balanço e ele poderia ter ido ao banheiro no intervalo entre as aulas. E que, portanto, suas intenções seriam, necessariamente, vinculadas à bagunça. Caso Zilda o tivesse deixado ir ao banheiro, por exemplo, ele teria obtido sucesso em sua performance, mas não se saberia até que ponto ele queria ir ao banheiro por que estava apertado ou por que queria bagunçar.

GOFFMAN (1971), ao pensar a natureza da norma e de sua sanção, investiga o caráter performativo da ação na qual uma atitude pode ser interpretada de diferentes maneiras dependendo do quadro de referências usados por aquele que aplicará a sanção e que atribuiria à ação uma interpretação na qual a força ilocutória poderia ser compreendida sob diversos pontos de vista. O exemplo por ele tomado é de uma ultrapassagem em um sinal vermelho. GOFFMAN aponta a existência de várias possibilidades que possam explicar o ato do condutor do carro, mas para um guarda de trânsito ou juiz, por exemplo, o efeito é que é decisivo na compreensão do que se passou — se houve colisão ou atropelamento, por exemplo. Isso faz com que para um juiz, ao aplicar a lei, as evidências que mais deverão ser levadas em consideração são as físicas e não as testemunhais porque, nesse caso, é possível estabelecer um julgamento mais próximo à lei e mais distante da variedade de posições divergentes entre os depoimentos o que provocaria a imprecisão acerca do que é verdadeiro. Ainda que, na existência da presença de provas físicas, o juiz deverá ainda buscar a conjunção de motivos e conseqüências para que possa dar um veredicto. Assim, ele deverá saber o porquê da ultrapassagem e qual sua implicação para o evento que logo se sucedeu — o condutor estava desatento ou coagido por um seqüestrador? Como também saber se houve reincidência, pois isso também deverá ser levado em consideração.

Pode-se retirar dessa digressão três aportes analíticos para pensar as interações entre professores e alunos e como aqueles julgam os esforços desses em permanecer na sala de aula. O primeiro é que para o aluno não ser punido ele deve aparentar agir conforme as regras muito mais do que realmente estar de acordo com elas. Ou seja, entre ter a aparência de estar conformado e estar realmente conformado há uma diferença acentuada, mas o que importa é que o professor avalie que, de fato, haja conformação, pois, é o efeito produzido que é fundamental para a avaliação. É a força ilocucionária que mantém a performance do aluno em ser visto como bom ou mau (GOFFMAN, 1971, 1975).

O segundo é que os motivos que levam a sucessão de certas conseqüências em um determinado evento estão sempre sendo orientados por móveis que, mesmo não podendo ser compreendidos em sua totalidade, transparecem na ação desenvolvida e se encontram orientados segundo um quadro de referências. Há, mesmo quando se age em desacordo com a norma, um ganho na ação e que é sinalizado por aqueles que compartilham o mesmo *Frame* no qual ela se desenvolve. No caso de Augusto é muito provável que as duas intenções de “tá apertado” e fazer bagunça sejam verossímeis, mas, como ele não foi ao banheiro, a que se sobrepôs é a dimensão da bagunça que o torna reconhecido pela sala.<sup>72</sup>

O terceiro é uma conseqüência do anterior. É interessante perceber que o contrário não é verdadeiro, ou seja, se Augusto tivesse recebido autorização de ir ao banheiro, não teria a dimensão do bom aluno sobrepujado a do mau aluno. Ele é considerado um aluno relapso e isso já está presente na forma como Zilda se refere a ele: “Esse eu conheço não é de hoje!” Pode-se afirmar, segundo BECKER (1977), que sua caracterização como desviante, fora da norma, confere e ele um *status* diferenciado em relação ao restante da sala no qual o comportamento decorrente é muito mais uma expressão de sua relação conflituosa com a professora e com o que ela representa do que um ato em si de rebeldia ou desvio.

Sendo assim, os alunos que aparentam conformismo podem obter, com maior destreza, os benefícios de sua conduta apenas mantendo essa sua aparência, enquanto os alunos considerados **bagunceiros** devem, antes de mais nada, desfazerem da profecia

---

<sup>72</sup> Para GOFFMAN (1975, 11), interação entre os indivíduos está marcada pela perspectiva dramática que caracteriza a representação dos distintos Eus que “procuram obter informação a seu respeito ou trazem à baila a que já possuem”. WINKIN (1999) aponta que, para GOFFMAN (1999a, 1999b), a interação fundamenta-se numa perspectiva em que os atores sociais antecipam como se dará a recepção de sua imagem projetada. E, portanto, o *Self* e as ações que o constituem são construídas através de um jogo especular em que os indivíduos presumem como se dará essa recepção. Os papéis pressupostos e os enquadramentos disponíveis servem, portanto, como vias possíveis de compreensão mútua da ação pelos atores sociais que poderão frustrar ou confirmar o que foi pressuposto. Para WINKIN, o mobilizador da ação é, de fato, a capacidade de o ator vir a agir coerentemente com a antecipação por ele realizada e que as gafes serviriam, justamente, para por em desnudo uma faceta não desejável de ser vista em público. Confira: A categoria *Habitus* de BOURDIEU possui a mesma inflexão analítica como “simultaneamente a grade de leitura pela qual percebemos e julgamos a realidade e o produtor de nossas práticas” (BONNEWITZ, 2003, 78). Ou seja, o *Habitus* vem constituir uma moldura na qual a realidade é constituída e pela qual se orienta a ação. Confira também DUBAR (1997), LIÉNARD e SERVAIS (1982), BOURDIEU (1980, 1983, 1996), ORTIZ (1983).

que se cumpre de que ele são os estranhos em relação as regras e que sempre se comportam como previsto pelo modelo do bom e do mau aluno.<sup>73</sup>

A “profecia que se cumpre” exerce um caráter homogeneizador para os professores que, assim, categorizam os alunos mais adequadamente a partir do seu desempenho em sala e das expectativas que os professores têm sobre esse mesmo desempenho. O peso da escolarização se faz sentir no reconhecimento da trajetória pregressa do aluno na escola e uma ulterior projeção desse percurso. Essa trajetória faz com que o esforço seja perspectivado por um encadeamento de prognóstico-diagnóstico-prognóstico em que a performance aponta para uma intensificação de uma inserção na escola conformada ou não às lógicas acadêmicas de promoção escolar. Um exemplo disso são os alunos que não ficaram retidos e são considerados ótimos alunos por não terem problemas de aprendizagem.

Assim como Augusto tem que se desfazer do que lhe prevêm as profecias, Rafael, outro aluno de 2003, tem que conservar seus bons augúrios. Rafael, ao contrário de Augusto, é um aluno para quem são feitas as melhores referências. Ele é visto, por Miriam, como um aluno exemplar e seu conceito é muito bom. Os professores avaliam o seu esforço e sabem de sua competência em demonstrar suas habilidades.

Zilda: O Rafael, o Rafael é um que eu tenho que andar com o dicionário do lado! Tem palavras que... Quem sou eu pra saber tudo, gente! Quem sou eu! Eu não tenho vergonha nenhuma de procurar no dicionário quando eu não sei. (...)

Paulo: Uhum.

Zilda: E tem muita coisa que eu não sei realmente, e se eu não sei, eu procuro, eu não tenho vergonha de não saber. O Rafael me falou uma palavra uma vez, eu falei assim: “Essa palavra existe?” “É! Essa palavra existe sim!” “Olha, eu não vou falar que ela não existe não, porque eu não sei.”. Peguei o dicionário e a palavra existia (...) Nossa, Rafael, tiro meu chapéu pra você!”. Falei assim. (Zilda , 14)

O caso de Rafael é exemplar por apontar uma exigência que é feita a todos, mas é por ele incorporada e demonstrada intensivamente.

---

<sup>73</sup> MERTON (1964, 419s), ao apontar que a profecia que se auto-realiza é uma expressão da rivalidade entre os grupos na luta pelo controle social, desvela ser esse mecanismo uma estratégia racista mantida pela população branca norte-americana em manter a população negra como responsável por sua exclusão. BECKER (1977, 80s) faz uma referência muito próxima e diz que essa se torna um mecanismo pelo qual a divergência é caracterizada como um desvio frente à norma. Esse mecanismo opera como forma de controle social e é realizado pelos estabelecidos para se diferenciar dos *outsiders*. A intenção é torná-los por completo identificados com a consigna do desvio para se tornarem, portanto, desviantes profissionais. O que sugere ser esse um elemento estratégico dos grupos para diferenciar os graus de conformação desses para com as regras e o maior ou menor ganho dos recursos disponíveis. Confira ainda alguns autores que usam essa conceituação para analisar as interações em sala de aula: SHARP e GREEN (1984), HAMMERSLEY (1984), POLLARD (1985).

Zilda: Eu fiz um trabalho sobre a paz uma vez, fiquei dois dias na semana passada, que a gente teve a semana do projeto da paz aí, fiquei dois dias, gastei dois dias pra fazer um cartaz com eles. Mas eles... Rafael e companhia, “Eu vim aqui pra ter aula! Eu quero é ter aula!” “E o para casa, você não vai corrigir não?”, eu falei, assim, (...): “Mas isso não deixa de ser uma forma de aprendizagem, menino!”, eu comecei a fazer: “Nossa Mãe, que beleza!”. No íntimo, no íntimo eu tava super feliz.

Paulo: Uhum.

Zilda: Que eles estavam querendo ter aula. E a maioria quer ter aula, você pode contar uns cinco... eu acho que o número cinco tem alguma explicação, que é sempre uns cinco em cada turma que perturba, que não quer nada com a dureza. E é verdade (risos), mas eu acho que é maioria assim, já tá tomando consciência de que não é fácil a Escola Plural só porque não tem avaliação final. Até eles vêm o que a gente... uma menina lá quando viu o que eu falei sobre ela, ela falou: “Nossa professora, mas eu faço tudo!”, eu falei assim: “Uai, fazer tudo não significa nada não! A gente tá vendo o seu lado social aqui também. ”, o Alexandre: “Mas eu trago o livro todo dia.”, eu falei assim: “Mas quem disse que trazer o material significa que você é um bom aluno, de que que adianta você trazer o livro se você não abre, num faz?”

Aqui a avaliação é ressaltada como o momento no qual se revela a “dureza” para quem “perturba” e “não pega no pesado”. Rafael é um que pega no pesado. É um que não “perturba” e que demonstra na sala de aula que é um bom aluno. Para ele se tira o chapéu.

Os professores, portanto, usam da avaliação e da reprovação como um momento específico de ratificação da legitimidade da escola e buscam retificar os comportamentos daqueles divergentes ao puni-los com a reprovação por não terem se esforçado na adequação às regras escolares. Nesse aspecto, aprendizagem e bom comportamento são indicadores do grau de esforço usado pelo aluno em sua relação com a escola.

Para melhor compreensão desse aspecto reproduzo o quadro abaixo que é uma adaptação do elaborado por WOODS (1984b, 54) sobre a ótica docente e de como essa constitui os tipos nos quais os alunos são perspectivados e seu desempenho mensurado.

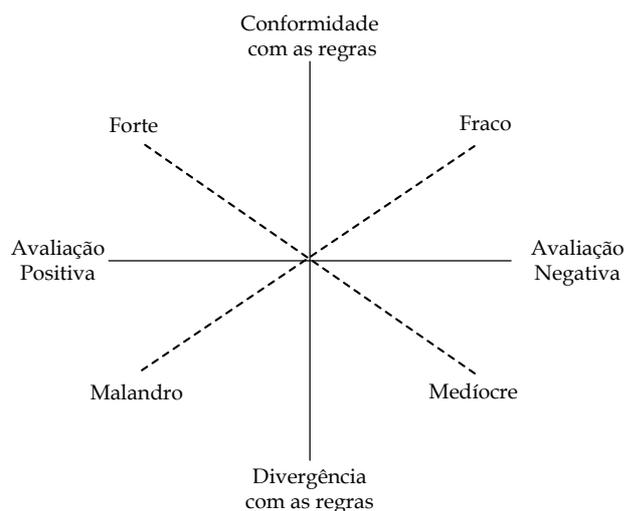


Figura 5: Diagrama comparativo dos tipos de os alunos que são perspectivados pelos professores

Note-se que o quadro é constituído por dois eixos principais em que se diagramam as polaridades que orientam as tipologias docentes. Na verticalidade dispõem-se os dois pólos excludentes acerca da conformidade e da divergência em relação às regras estabelecidas pela escola e sobre a qual se inscreve a prática docente. Na horizontalidade estende-se o eixo das práticas avaliadoras e que perscrutam e classificam os desempenhos dos alunos buscando-os inserir no campo positivo ou negativo. Esses dois eixos se encontram articulados e ganham materialidade através da organização de um conjunto de tarefas que compõem uma estrutura avaliativa dos alunos e de seus desempenhos tanto de um ponto de vista acadêmico, como de seu comportamento disciplinar. São essas tarefas executadas em sala de aula que distribuem os alunos em torno de dois outros eixos sobrepostos e entrecruzados diagonalmente aos dois outros a apontarem quais os tipos de alunos se materializam segundo as performances a eles atribuídas. Formam-se, portanto, quatro quadrantes demarcados pela interseção de coordenadas e abcissas nas quais os tipos se distribuem nas zonas correspondentes ao eixo das cotas.

Em um sentido horário da esquerda e acima, encontram-se, no primeiro quadrante, os alunos que possuem uma performance adequada às exigências escolares tanto no que concerne à aprendizagem, quanto à disciplina e comportamento. No segundo quadrante, a adequação restringe-se mais enfaticamente à disciplina, deixando a desejar no quesito aprendizagem. No terceiro quadrante, encontram-se os que não possuem uma boa performance em nenhum dos dois campos valorizados pelos docente. E, por fim, no quarto quadrante, estariam os alunos que não demonstram uma boa

performance na avaliação da aprendizagem, mas que teriam potencial para tanto caso tivessem um bom comportamento e se organizassem para estudar.

Ou seja, ser forte, fraco, malandro ou medíocre são formas de categorizar a ação dos discentes a partir da manutenção de um enquadre relacional favorável à escola e à permanência dos alunos conformados às regras escolares dispostas na ação docente. Dinâmica que conforma a performance dos alunos ao inseri-las em uma trajetória escolar atribuída a eles na sua aceitação ou negação da regulação das condutas dispostas pelos docentes.

Nomes	Bom e mau aluno sob a ótica dos docentes			Tipo associado	Resultado
	Aprendizagem	Esforço	Comportamento		
Rafael	+	+	+	Forte	Aprovado
Daniela	+	+	+	Forte	Aprovada
Verimar	-	+	+	Fraca	Aprovada
João	-	-	-	Medíocre	Retido
Otávio	-	-	+	Medíocre	Retido
Augusto	+	-	-	Malandro	Retido
Márcio	+	-	-	Malandro	Retido

Figura 6: Tipificação dos alunos pelos docentes quanto ao desempenho

Assim, Rafael e Daniela são considerados alunos fortes por se aproximarem do ideal de aluno, eles fazem parte dos que pegam no pesado e demonstram rendimento — mesmo que Rafael se sobressaia por ter um desempenho melhor do que o de Daniela. Verimar é uma aluna fraca, seu bom desempenho se restringe ao comportamento, pois sua aprendizagem não é tão destacada para ser considerada forte. João e Otávio são medíocres porque não conseguem minimamente demonstrar um bom desempenho no quesito aprendizagem, nem no quesito comportamento. Augusto e Márcio são considerados malandros porque tinham potencial, mas não o demonstraram nas tarefas realizadas.

O potencial é usado pelos professores para caracterizar os alunos que poderiam, mas não o fazem por malandragem.

Zilda: Agora a prova que eu dou aqui, assim, eu percebo que eles não fazem por, por pura preguiça, por pura malandragem. Que quando, até o Ra... o Clóvis respondeu uma prova, uma vez minha, eu fiquei boba, por que o menino não escreve nada na minha sala, e uma prova ele fez, minha. Então... eles têm potencial... (Zilda, 12s)

Ou não o fazem, contrariando e desperdiçando sua potencialidade, por estarem engajado em atividades contrárias as regras:

Zilda: O menino que tem um potencial, quando ele escreve, quando ele quer fazer. Mas ele só pensa em sexo, ele só pensa em fazer bobagem, ele só pensa em machucar menino, ele só pensa em provocar alunos que têm problema. (Zilda, 18)

O potencial aponta para uma possibilidade de agir conforme as regras sem que esse esforço realmente se efetive, pois permanece apenas no campo das possibilidades é uma potência que não se efetiva em ato. E, portanto, trai a dimensão do empenho necessário, mas não perseguido por demonstrar uma imaturidade para com a escola e o trabalho escolar.

Não é casual, portanto, que os professores, ao tipificarem os alunos, usem expressões que os caracterizam como instanciais de um gradiente de maturação: “no 3º ciclo mais para impedir que esses meninos fiquem saindo, nunca vi ser tão **mais crianças** do que os outros, né?!” (Zilda, 9), explicando porque fecha a porta da sala para que os alunos não saiam; “um menino que está **centrado** nas coisas” (Izabela, 8) referindo-se a João; “gente acha que talvez possa ser um exercício, pela **maturidade** do Breno, que é um rapaz...” (Izabela, 10), justificando a ida de Breno para a EJA por sua idade superior a média da turma e frente a sua iminente reprovação; “um convencimento, com **adolescente** é muito assim, é na base do convencimento” (Ana, 8), comentando porque com o adolescente, diferente de criança, o professor deve usar de maior persuasão e diálogo; “eles não têm o hábito de pensar em conseqüências. Isso é comum de **adolescentes**, né” (Mirna, 9), comentando a falta de limites dos alunos.

A emergência, portanto, da imaturidade como uma atribuição valorativa da conduta do aluno funda-se na avaliação de seu percurso escolar e sua adequação às metas pretendidas pela escola. E serve tanto para punir o aluno, como para contemporizar sua conduta ao se mitigar alguma falta cometida por ele.

Assim, um aluno pode ser identificado conforme seja percebido o seu esforço em corresponder às lógicas de integração ao sistema e em se diferenciar do restante da sala. Ser maduro ou imaturo, nesse contexto, torna-se uma variável na constituição de um desses tipos podendo servir, ou não, para melhor posicionar o aluno em relação ao idealmente esperado.<sup>74</sup> Essa classificação possui, portanto, como intenção, determinar uma valoração do aluno frente ao seu esforço e, assim, julgá-lo moralmente.

Ana, diretora da escola, assim se refere a um aluno que não consegue compreender as exigências morais feitas pela escola:

Ana: O Frederico visitou a minha sala deve ter sido umas... umas trinta vezes esse ano... mais do que isso, mais do que trinta. Isso não é normal, é? Um

---

<sup>74</sup> Confira BALL (1984a), BECKER (1984) e KEDDIE (1982, 1984), FURLONG (1984).

aluno ir pra direção umas trinta vezes, tudo por causa de problemas. Já bateu em aluno, já roubou coisa de outro aluno, já pichou a agenda do outro, já ... já roubou dinheiro dos meninos menores, já se envolveu em brigas, já apanhou, já teve de tudo com ele, né. E ele... aí ele tem... tem uma característica, por exemplo, é do Frederico, com outro aluno é outra história. Então o Frederico, o Frederico não admite nada que faz, nada. Você pode ter visto ele pegando dinheiro do menino que ele fala que não foi ele, nunca admitiu. Aí ele chora, se descontrola, chora e... nunca achou que o quê ele faz é errado, ele tem... sei lá, ele tem uma noção diferente... uma moral diferente, acha que não é errado, acha que não é problema. E repete com muita frequência esses procedimentos, que não assume o erro e nem assume que é erro, nem a idéia de erro ele assume. ( Ana, 19s)

Uma outra professora, Mirna, também se refere a falta de civilidade na escola e a imaturidade dos alunos que transferem para os dezoitos anos, quando se dá a maioridade civil, o momento de lidar com as responsabilidades exigidas pela escola.

Mirna: Antes dos dezoito eles só enxergam os direitos que têm. E depois eles podem passar a... é a fala do próprio Marcelo "Eu ainda não tenho dezoito. Eu ainda não sou maior de idade. Eu não sou de maior", né. Então isso fica muito claro. Dos direitos que eles têm, eles têm muita clareza. O que falta são regras que façam com que eles cumpram os deveres, tá. (Mirna, 11s)

Tanto na fala de Ana, diretora da escola, quanto na fala de Mirna, há um peso da conformação às regras e inclusive de sua pouca capacidade de coerção, quando vê os alunos como imaturos em cumpri-las. Nesse aspecto, o julgamento moral se vincula necessariamente a uma posição desfavorável ao aluno que é visto como alguém que não as cumpre e, portanto, é digno de punição.

Já na fala de Zilda, é possível perceber uma outra lógica de valoração moral.

Zilda: (...) eu senti um fracasso em termos de aprendizagem. Mas eu consegui que eles aprendessem a escrever, aprendesse a se comportar na sala, aprendesse a comer, aprendesse a cumprimentar as pessoas, sabe. (Zilda, 10)

Pode-se perceber, nesse trecho de sua entrevista, que foi sua ação, seu esforço, que possibilitou a reversão do fracasso naquela turma e que ela conseguiu ensiná-los a aprender e a se comportar diante de outras pessoas, ajudando-os, assim, a amadurecerem.

Izabela: Mesmo que alguns, com as dificuldades que eles tinham e mesmo pelo processo de vida de cada um, por que não é só dificuldade, muito menino, muito... que daria conta com os pés nas costas de fazer as coisas. Problemas familiares, trabalhos... eu tenho visto que eles têm martelado, uma porcentagem razoável, de conseguir fazer o ensino médio, entendeu. Os... os últimos, né, com algumas dificuldades ou não. Acredito que essa turma que tá aí é... já é uma turma até mais nova do que as turmas anteriores que a gente tinha, que a maioria "tuf" já saiu um pouco pro trabalho, algumas coisas assim. Essa é uma turma mais nova acho que uma grande maioria... eu acho que grande maioria mesmo vai concluir o ensino médio, né. Tem um grupo razoável ali, cerca de uns quarenta por cento (40%), eu acho que têm perspectiva clara de concluir o ensino médio, de continuidade de estudos mesmo na Universidade. Isto tem aparecido, as últimas turmas, ontem eu encontrei com alguns meninos que já chegaram ao terceiro ano, vestibular, entendeu. Isso, eu acho que tem ali um grupo significativo que vai fazer isso,

cerca de quarenta por cento (40%) até, eu cacho que com tranqüilidade, né, vai fazer e vai dar conta de fazer. (Izabela, 11)

Os tipos refletem, portanto, graus de maturação dos alunos e de seu preparo em estar e continuar na escola. Há uma atribuição identitária a cada aluno tipificado pelos professores. Mesmo que os alunos, sob a sua ótica, não concordem e busquem conflituosamente redirecionarem sua auto caracterização e a atribuída pelos docentes.

### **4.3 Subjetivação e identidade juvenil na trama da escolarização**

A performance, como dito na rubrica anterior, possui uma centralidade na avaliação dos alunos feita pelos docentes. Estes percebem aqueles através de um filtro avaliativo em que o empenho realizado é essencial para determinar o tipo na qual a identidade do aluno vai estar associada. Essas associações cumprem uma função sancionadora estabelecida pela regra e que podem também vir a puni-lo, por exemplo, com a reprovação caso se avalie a sua não adequação às perspectivas mantidas pelos docentes. A etiquetagem das relações cria um padrão identificatório para os sujeitos envolvidos que se distribuem em um gradiente de conformidade e não conformidade segundo a compreensão que os professores têm sobre como devem ser executadas as atividades escolares.

Entre os alunos, a partir de suas interações, também se efetivam formas de regulação das performances em que se atribuem sanções não apenas reguladas pela normalização instituída, mas por padrões engendrados no interjogo mantido por eles. Aqui, diferente das sanções estimuladas pelos docentes, não é o esforço em conjugar comportamento e aprendizagem que está sob o foco, mas a capacidade de cada aluno de relacionar-se com os outros alunos e conjugar as possibilidades de ser bom aluno com a zoação necessária e exigida pela interação.

O caráter performático da ação, portanto, terá um peso importante, pois, deve-se manter, por um lado, uma adequada aparência condizente com o enquadre exigido para que não se seja excluído de sua permanência na escola; e, por outro lado, o caráter da performatividade é intensificado por que o que se almeja não apenas é a adequação a uma regra, mas uma aproximação com a norma experienciada pelo grupo que, em sua labilidade, ora aponta para a zoação, ora a restringe para que não se deixe de ser um bom aluno Ou seja, os alunos buscam, concomitantemente, atenderem as duas grandes variáveis não excludentes da ação que ora visa a integração sistêmica e a conformação, ora a modalização dessa integração através de estratégias identitárias a constituírem a

realização subjetiva do ator através de uma divergência a que eles denominam de zoação.

A zoação torna-se, portanto, uma estratégia discente de realizar o trabalho escolar e de se reapropriar desse espaço em uma outra dinâmica de ressignificação da escola.

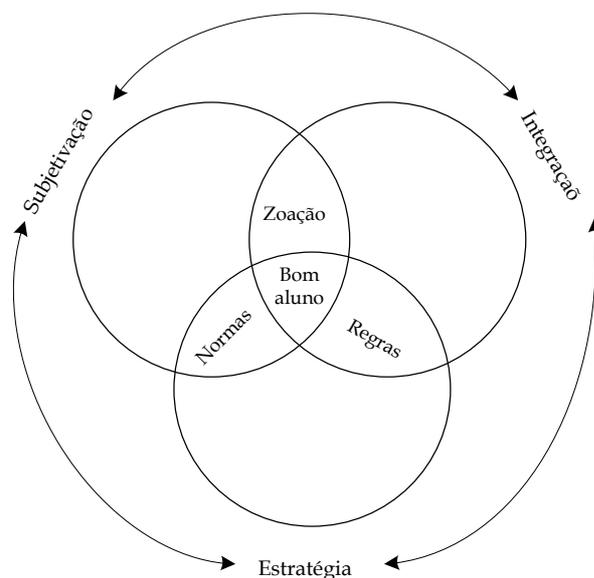


Figura 7 Diagrama do entrelaçamento das três lógicas sob a ótica discente

Se ser bom aluno, na perspectiva docente, é aproximar-se das regras escolares e cumpri-las. Ser um bom aluno, na perspectiva discente, coaduna-se em ser um bom amigo dos colegas da sala e estabelecer relações de amizade e companheirismo que podem vir a se expressar na zoação. Um bom aluno tanto orienta sua ação segundo as regras da escola impostas pela ação docente, quanto, simultaneamente, negocia essas mesmas regras através das interações mantidas na sala com os outros colegas sob o signo da zoação. Ele cria, nesse sentido, normas que orientam a ação dos grupos e dos indivíduos a partir das interações na realização de sua subjetividade através da zoação, *pari passu*, com a possibilidade estratégica de permanecer integrado estrategicamente ao sistema. Essa interseção das lógicas se imbricam simultaneamente — por engendrar processos em que a subjetivação, integração e a estratégica se implicam mutuamente — e passam a interferir, em direção oposta, visando ora a manutenção do *Frame* primário, ora a sua alteração.

Ao se tomar os depoimentos de Carlos, conforme apontado no capítulo anterior, perceber-se-á que ele é um desses alunos que se esforçam para demonstrar algum grau

de conformação com as regras escolares, mesmo confessando sua pouca habilidade em executar as tarefas prescritas pelos professores. Ele se refere a essa sua inaptidão dizendo: “Porque eu num tô acostumado a chegá da escola e batê a cara no caderno.” (Carlos, p.11)

“Batê a cara no caderno” é uma exigência de um empenho que ele não atende por não se encontrar acostumado, pois, como diz ele em um trecho anteriormente citado:

Carlos: Ah, acho que é desânimo demais, tem que ficá procurando muita coisa, com (pausa) corrê atrás de informação, nó! Eu acho um desânimo, me dá desânimo de fazê trabalho. (Carlos, p. 12)

Aqui ele se refere ao trabalho de pesquisa, mas, graças à permanência diacrônica do trabalho em seu sentido de esforço, pode-se compreender sua fala como uma inaptidão para o trabalho escolar, mesmo que sincronicamente sua referência admita uma melhor desenvoltura com atividades rotinizadas, como, por exemplo, o dever de casa. A rotina, por exigir um menor *quantum* de esforço, deve ser mantida inclusive para que o *Frame* naturalizado pela escola seja mantido, mas o trabalho de pesquisa, ao exigir maior empenho e sair da rotina da sala de aula, caracteriza-se como a atividade que dá o maior desânimo.

Para Carlos, a escola é uma experiência que lhe interessa participar não por sua trajetória de escolarização já adquirida, nem pela a que se desenha com o término do ensino fundamental. Para Carlos o que o motiva, o que não lhe dá desânimo, encontra-se expresso em sua resposta sobre o que mais gosta da escola.

Carlos: Da escola? ...de repente descê pra cá, conversá com os colegas e aquela falta de diálogo, não tem nada pra fazê em casa, eu acostumei mais com a escola por causa disso, dos amigos, que cê vê eles todos dias, né, fica zoando com eles sempre, aí cê acostuma, aí cê fica em casa num tem nada pra fazê... “aí, podia tá lá zoando com os menino”. (Carlos, p.12)

Estar com os amigos zoando é a chave na qual se expressa a constituição do *Frame* que organiza a interação dos alunos no interior do enquadre defendido pelos docentes que é, portanto, modalizado em uma conjunção não contraditória, mas contrária, entre zoação e conformismo. Processos de integração às lógicas sistêmicas são mantidos, mas reorientados, estrategicamente, tanto para satisfazer a subjetividade dos alunos, quanto as exigências do trabalho imposto pelos docentes.

Carlos cumpre as rotinas escolares para permanecer na escola, mas a valoriza pelo encontro com os amigos e pelas trocas estabelecidas com eles. Há, portanto, uma outra aproximação auto-identitária que, apesar de levar em consideração o julgamento

docente e sua atribuição de sentidos acerca das práticas escolares, conforma-se não apenas a essas exigências, mas se deixa impregnar por valores orientados pelas trocas estabelecidas pelos grupos de amigos nos quais a zoação ganha contornos vitais em sua manutenção.

Como visto, Carlos usa da zoação para quebrar o clima da aula, então se dá uma zoadinha. E ele sabe que os próprios professores, às vezes, usam da zoação para quebrar o clima: Ou seja, a zoação serve tanto de estratégia para os professores manterem o clima de aula, como para os alunos romperem-no naquilo que ele representa de maçante na aula. E o risco que corre os docentes também corre os discentes, pois, eles poderão se deparar com a bagunça a destituir a ambos, alunos e professores, de seus lugares sociais disponibilizados pela assimetria do enquadre da sala de aula.

É essa participação interativa na aula que gira em torno a zoação, sob o risco de resvalar para a bagunça, um dos constituintes do grupo de amigos na escola e que promove entre os alunos a formação de grupos que são enunciados na fala de Carlos. Diz:

Paulo: O quê que você acha por exemplo da tua turma? Como é que você avalia a turma? Os alunos. É... você vê que há, lá tem grupo. (pausa) Como é que são os grupos? De pessoas, de alunos? Como é que você vê isso?

Carlos: Ah... A turma é boa, todo mundo gente boa. (pausa) Brinca (pausa), na hora de brin, brincá, alguns brincam demais. Tem alguns lá, que tem os grupos né que são os amigos particulares mesmo, ficam juntos, saem sempre (pausa), mas ah, eu acho a turma toda muito gente boa, os que falam, o Alexandre, os meninos que fazem bagunça, que ficam zoando, eu acho todo mundo gente boa, a turma pra mim é boa. (Carlos, 10)

A turma toda é muito boa, os que zoam e os que fazem bagunça, os que brincam, inclusive os que brincam mais. O que separa um grupo de um outro grupo é uma diferença na qual cada um se situa na referência que faz a um outro considerado por eles mais **bagunceiro** ou que zoa mais. Se essa determinação só existe na interação é porque são os componentes identitários, emersos na relação especular estabelecida pelos grupos em suas trocas recíprocas, que se encontram em jogo.

Trata-se, portanto, de uma distinção virtual na qual é a reciprocidade especular entre os indivíduos que cria tanto uma identidade comum a todos, quanto uma diferença entre eles em que ambas se tornam reais e perceptíveis nos posicionamentos dos alunos frente às regras escolares e às normas de interação dos grupos.

SIMMEL (1981b, 165; 1983e, 61; 1984, 24; 1986c, 17) insiste nesse mecanismo da reciprocidade ao afirmar que a sociedade é um acontecimento situacional no qual os

encontros mantidos pelos indivíduos, em co-presença, os encapsulam a partir de “formas determinadas de cooperação e de colaboração, que caem sob o conceito geral da interação” (SIMMEL, 1983e, 60).<sup>75</sup> Entretanto, o próprio SIMMEL aponta que a cooperação e a colaboração não são as únicas forças disponíveis a agirem nas interações e a criarem laços de reciprocidade.

Há também, segundo ele, forças não cooperativas como a competição e o conflito que também exercem papel preponderante na manutenção de uma unidade no grupo e em sua coesão. A competição (1983a) e o conflito (1983b, 1983c) exercem relações antagônicas no seio da reciprocidade que, combinadas com as forças de cooperação e colaboração, é que permitem a sociação dos indivíduos e, portanto, a manutenção de uma forma sob a qual se dão as interações.<sup>76</sup>

Sendo assim, são essas forças contrárias entre si que são decisivas na manutenção dos enquadres relacionados à sala de aula e aos pertencimentos identitários explicitados através da zoação. Isso se evidencia nos sucessivos acontecimentos que se desencadeiam na sala de aula e que repercutem na identidade desses jovens em sala de aula e no que eles compreendem do que é ser aluno. Há, portanto, algo a uni-los e que só emerge na razão atribuída por Carlos e por outros do porquê eles zoam, pois se, enfaticamente, há um risco em zoar — sempre se convive com a possibilidade de se resvalar para a bagunça — é porque há um ganho a identificá-los e que se encontra na base de sua formação identitária. Mesmo que o ganho não elimine perdas possíveis de advirem quando se sobrepõem à cooperação e à colaboração os antagonismos que estão na base do conflito encobertos pela zoação.

Paulo: E você acha importante, por exemplo... a escola na tua vida foi, é importante?

Carlos: Eu acho que é. Pra mim foi né. Eu num aprendi tanta coisa assim não, que eu mais zoei durante esses anos todos, eu mais zoava, não fiz nada, quase nada. Eu acho que assim, ainda mais na situação que tá o Brasil violência... pra arrumá um emprego tem que ter o ensino tal, faculdade e tal (pausa) no, neste ponto de vista eu acho que a escola é importante sim, (pausa) pela

---

<sup>75</sup> Na literatura consultada, percebe-se que apenas as edições francesas (1981) e espanhola (1986c) usam o termo reciprocidade, já a edição brasileira (1983b) e inglesa (1984) preferem o termo interação para se referir ao caráter recíproco que funda a sociação. Aqui dou relevância ao termo reciprocidade, pois, na falta da consulta ao original alemão, penso que é o termo que mais se assemelha ao pensamento de SIMMEL para quem há formas distintas de reciprocidade na base da interação.

<sup>76</sup> A edição espanhola abriga esses três excursos da edição brasileira sobre uma mesma rubrica denominada *La Lucha* (1986d, 265 — 355) que assim contem, respectivamente, cada um dos artigos da edição brasileira: *A Natureza Sociológica do Conflito* (1983b) está compreendido entre as páginas 265 a 134; *A Competição* (1983a), entre 300 e 316; e *Conflito e Estrutura do Grupo* (1983c), entre 325 e 342.

violência, pra arrumá emprego tá muito difícil (pausa) a escola eu acho mais importante por causa disso, por causa da violência...

Paulo: E você acha que existe alguma... (pausa) alguma... Como é que eu posso dizer? Por que você fala assim "Que a escola é importante pra adquirir emprego, que é importante por que a cidade tá violenta, porque tem que tê muita escola (pausa), tem que tê até faculdade, né, em alguns casos pra tê emprego. (pausa) E, aí, você fala também que você passou a maior parte do tempo zoando dentro da escola. (pausa) Eu acho que você falou também que a turma zoa muito né, a turma muito... de zoação. Num é contraditório isso? Se as pessoas sabem que a escola é importante para que elas venham ter, obter emprego (pausa), por que elas não (pausa) entram no clima? (pausa) Por que que elas têm que quebrá o clima?

Carlos: Ah... eu acho que é, é por causa da idade, é que nem a gente tem ó quinze, dezessete anos, aí só qué curti a vida né, não qué nada sério, de vez em quando não tem compromisso né, aí não qué nada sério, só qué ficá zoando, aí vai pra escola só pra num podê ficá em casa à toa (pausa), eu acho que num, a gente num leva muito a sério, a gente jovem num leva muito a sério escola por causa da... idade. (pausa) Jovem tem que... pensa assim né, jovem tem que saí, tem que curti... (pausa) Eu acho que é isso, mais por causa da idade. (Carlos 10s)

Para não se caracterizar essa fala como decorrente de uma situação de desprestígio em relação ao restante da sala, uma fala de um aluno que avalia sua história escolar como de baixo rendimento e, portanto, o que lhe cabe é zoar, pode-se passar a um trecho do depoimento de Rafael, um dos melhores alunos da sala, para quem Zilda tira o chapéu.

Paulo: Porque na verdade é um pouco isso. Eu acho você... eu acho você um bom aluno. Eu sempre achei (palavra incompreensível). Eu lembro que a gente fez aquela discussão sobre é... a diferença entre bagunçar e zoar né, que você tomou posição no debate.

Rafael: (risos) Eu sempre falei demais.

Paulo: Você continua acreditando na mesma coisa, que zoar e bagunçar são a mesma coisa?

Rafael: Ah, eu nem lembro qual que foi a posição que eu tomei na época não.

Paulo: Mas qual a posição que você toma agora?

Rafael: De zoar e bagunçar?

Paulo: É.

Rafael: Eu acho que entra no mesmo, só que eu acho assim... não, eu acho que tem uma separaçõzinha. Zoar o aluno que... o aluno só pode zoar, e eu acho que se ele for esperto, se ele souber o tempo que ele fala e o que ele fala, na altura que ele fala. Bagunçar é quando ele tá totalmente desinteressado e quer acabar com a aula e não tá nem aí. Que aí já é o caso do professor ter que mandar sair da sala, essas coisinhas assim. Eu acho que se fosse pra é... distinguir né, e fosse colocar diferença seria essa. A pessoa que zoa ela é mais esperta, porque ela procura chamar menos atenção do professor, mas falar aquilo que ela precisa de falar, apesar de não ser o horário dela tá falando aquilo. E já o bagunçar é quando é pra bagunçar mesmo. "E vão acabar. É... e vão juntar, vão jogar bolinha de papel no professor, vão fazer um monte de coisa". (risos).

Paulo: Então eu posso concluir que você já zoou e zoa mas você não bagunça.

Rafael: É.

Paulo: Ou você já bagunçou?

Rafael: Ja... huummm! Eu não lembro, eu devo ter bagunçado né, porque eu não sou santo não.

Arlete: (risos) (Mãe de Rafael que estava junto na entrevista)

Rafael: Claro que eu devo ter bagunçado. Porque o aluno... principalmente quando eu era mais imaturo. O adolescente ele acha que ele tem a razão de tudo né, então quando ele não gosta daquilo, ele tem que acabar com tudo. Agora, hoje não. Hoje eu amadureci muito mais. Nem bagunçar, nem zoar. (Rafael e Arlete, 21s)

Carlos e Rafael, apesar de possuírem uma trajetória distinta na escola, concordam que zoar faz parte da sala de aula e da dinâmica encetada pelos alunos. Os dois vêm com condescendência a zoação. Os dois referem-se à zoação como algo da adolescência, de um tempo de pouca seriedade, a uma dinâmica da vida juvenil. Zoar faz parte do processo de amadurecimento e aponta para um momento da vida em que é possível fazê-lo.

Os dois se entregam à zoação. A zoação aparece como uma variável na conduta do aluno e sua postura na sala de aula. Os dois, mesmo observando diferenças consideráveis entre os seus pontos de vista, entrecruzam a zoação e a maturidade na conformação de uma identidade juvenil.

Esse é o aspecto aqui referido à zoação na dinâmica de reciprocidade existente em sala. Zoar exige a participação dos alunos em sustentar uma interação palatável a todos, inclusive aos professores. E, portanto, zoar significa, nesse contexto, uma atividade cooperativa dos alunos, mas que, logicamente, não elimina conflitos entre eles. Muito pelo contrário, a zoação intensifica esses conflitos por razões aqui já abordadas e que se expressam na contrariedade das regras impostas pelos docentes e percebidas pelos alunos como necessárias em serem respeitadas para que se permaneça em aula sob as configurações desejadas. Ou seja, a bagunça é o momento em que a reciprocidade se desfaz e o conflito emerge na desintegração de uma unidade não mais sustentada por um *Frame* em que alguma cooperação entre alunos e professores seja possível.

A zoação, portanto, baseia-se na manutenção de forças centrípetas e centrífugas a se deslocarem continuamente em torno de um eixo. Ora aponta para uma cooperação entre os atores cujo denominador comum alterna-se entre a manutenção do clima de sala e sua alteração, ora se distancia desse ponto ao emergirem as discordâncias entre esses mesmos atores do que seja zoar sob a pena de vir a se diferenciar os **bagunceiros** dos não **bagunceiros**. Aproximar-se do centro e dele se afastar é uma tensão constante e não resolvida entre a manutenção de um *Frame* e a sua modalização para tornar a aula mais agradável. Atravessa essa dinâmica uma necessidade imposta pelas interações que

exigem cooperações entre os atores sociais e, simultaneamente, prevê que esses se comportem, um frente aos outros, como litigantes em conflito.

GIDDENS (2003, 368s) refere-se à Teoria dos Jogos para circunscrever como, no interior da dualidade das estruturas, a otimização do uso que se faz dos recursos disponíveis não é imperativo a ponto de sublimar o conflito existente. Dirimir o conflito é o que poderia se esperar de todos, alunos e professores, que ganhariam na manutenção de um estado de cooperação no transcurso das aulas.

Aparentemente isso deveria acontecer, pois, se há um consenso sobre o fato de que a zoação em excesso atrapalha, porque os indivíduos permanecem tensionando o campo de interação existente através da zoação? A resposta sugerida pela Teoria dos Jogos é a de que não é possível otimizar a sala de aula porque os indivíduos se comportam, um frente aos outros, não como cooperados, mas como litigantes dos recursos que são vistos por eles como escassos, mesmo quando a cooperação suporia uma melhor distribuição e, até mesmo, um incremento desses mesmos recursos.<sup>77</sup>

O dilema do prisioneiro pode aqui servir de exemplo para entender o que se passa entre os alunos. Esse dilema retrata uma situação em que dois comparsas são pegos cometendo um crime. Levados à delegacia e postos em salas separadas, lhes é colocada a seguinte situação com as respectivas opções de decisão: (1) Se ambos ficarem quietos, cada um deles pode ser condenado a um mês de prisão; (2) Se apenas um acusa o outro, o acusador sai livre e o outro é condenado a um ano; (3) Aquele que foi traído pode trair também e, neste caso, ambos pegam seis meses. As decisões são simultâneas e um não sabe nada sobre a decisão do outro. Considera-se também que os suspeitos irão decidir única e exclusivamente de forma racional. O dilema do prisioneiro mostra que, em cada decisão, o prisioneiro pode satisfazer o seu próprio interesse (desertar) ou atender ao interesse do grupo (cooperar). O primeiro prisioneiro pensa da

---

<sup>77</sup> O que aqui está em jogo é o dilema de Hobbes que demarca o surgimento da modernidade acerca das possibilidades reais de estabelecer algum grau de convivência entre indivíduos que agem, no interior da vida pública, a partir de seus interesses privados. Não havendo, portanto, nada que os impeça de se comportarem, um frente ao outro, como lobos a devorarem-se entre si na disputa pelos bens escassos — para Hobbes o Estado é que teria a função de impedir o fratricídio. Tanto na filosofia política dos contratualistas, quanto nos pioneiros da sociologia essa questão se apresenta como basilar para pensar as tensões existentes entre individualidade e coletividade. Mesmo que a perspectiva de um contrato anterior à constituição da própria sociedade aparentemente se encontre abandonado na contemporaneidade, a questão permanece atual no meio social e ganha relevância como, por exemplo, no debate acerca da hipersocialização ou do narcisismo. Confira: WINKIN (1999), GIDDENS (2003), TODOROV (1999).

seguinte forma: ‘Vou admitir inicialmente que meu comparsa planeja cooperar, ficando quieto. Neste caso, se eu cooperar também, ficarei um mês atrás das grades (um bom resultado); mas, ainda admitindo a cooperação do meu comparsa, se eu desertar confessando o crime, eu saio livre (o melhor resultado possível). Porém, se eu supuser que meu comparsa vai desertar e eu continuar cooperando, eu ficarei um ano na cadeia (o pior resultado possível) e ele fica livre. Mas se eu desertar também, eu ficarei somente seis meses preso (um resultado intermediário). Eu concluo então que, em ambos os casos (se ele cooperar ou não), sempre será melhor desertar, e é o que eu vou fazer.’ Acontece que o segundo prisioneiro pensa da mesma maneira e ambos desertam. Se ambos cooperassem, haveria um ganho maior para ambos, mas a otimização dos resultados não é o que acontece. Ao invés deles ficarem somente um mês presos, eles passarão seis meses na cadeia para evitar o risco de ficar um ano se o outro optar por desertar. Mais que isso: desertando, cada parte teria a possibilidade de sair livre se a outra parte cooperasse.<sup>78</sup>

A Teoria dos Jogos afirma que os alunos, por se comportarem simultaneamente como concorrentes e cooperadores, não se implicariam na interação apenas cooperativamente, mas o fazem através dos ganhos possíveis de se obter a curto prazo, pois entendem que perderão muito mais do que ganharão caso aceitem o enquadre relacional imposto pelos docentes e que subtende a zoação controlada pelo ritmo da instituição e de suas regras.

Comportar-se como prevê o enquadre é aceitar a autoridade docente na sala de aula e, ainda mais, tratar os outros alunos como iguais e não como rivais. Mas o que se ressalta na fala dos alunos e o que se observa na sala de aula é uma intensa interação entre eles em que um julgamento sublinear os move constantemente. E esse julgamento, como nos diria SIMMEL, orienta-se para uma compreensão de sua posição em uma rede de relações construídas pelos alunos em uma dinâmica recíproca em que os âmbitos da moralidade, dos costumes e do direito são usados constantemente para abonar e desabonar posições entre eles. O que está em jogo é a permanência de uma unidade que se constrói através das mútuas implicações recíprocas de posições antagônicas.

---

<sup>78</sup> Adaptado de MARINHO, 2005.

O elemento da maturidade é recuperado na fala dos alunos como o marcador que aponta para níveis distintos, em âmbitos distintos, para considerar a sua própria ação, como a de um outro, adequada ou inadequada. Ao se observar a fala de Carlos e Rafael, como as de Daniela e Verimar, os alunos serão vistos como mais ou menos maduros por zoarem ou não zoarem, bagunçarem ou não. Cada um se percebe em diferentes posições acerca de um gradiente a conjugar em sua gradação mais ou menos participação na sala, mais ou menos responsabilidade nos estudos. Trata-se, portanto, de uma avaliação de si em um contexto em que se sopesa a participação de cada um na sala de aula tendo em vista as regras estabelecidas ou normas constituídas na interação.

A Teoria dos Jogos, entretanto, limita-se a ver esse julgamento e ulterior posicionamento como uma decisão racional dos indivíduos que projetam a sua escolha orientado-se apenas por ganhos e perdas dos recursos disponíveis. Essa, apesar de ilustrar o nível concorrencial da reciprocidade e torná-la explícita, reduz o conflito existente apenas a uma gestão dos recursos que terminam por limitar a Teoria dos Jogos como uma ferramenta capaz de explicar todos os fenômenos da zoação em curso entre os alunos.<sup>79</sup>

Creio ser necessário, portanto, estender à Teoria dos Jogos a crítica elaborada por MELUCCI (1999, 2001a, 2001b, 2001c) acerca da Teoria de Mobilização dos Recursos, pois essa, apesar de ampliar o foco sobre as interações conflituosas entre os atores sociais na obtenção do maior número de recursos a um menor custo, permanece tributária de uma dimensão hiper-racional da subjetividade. O ator social torna-se um gestor de uma imensa variedade de fatores e sua identidade viabiliza-se em disputas nas quais suas ações são descritas em termos eminentemente estratégicos.

---

<sup>79</sup> O próprio dilema dos prisioneiros considera que a conduta dos dois se alteraria caso eles se conhecessem de longa data e pudessem prever a escolha um do outro e, assim, ao antecipar a resposta que mais beneficiaria a ambos — permanecer calado e não delatar — eles obteriam a pena de reclusão de apenas um mês. Seria o caso de uma cooperação extrema e uma não deserção planejada para que os dois pudessem se manter o menor tempo possível presos. O aspecto interessante é que, entre os alunos, no entanto, essa hipótese apenas se confirma parcialmente. O que se pode inferir, pelo fato de se conhecerem já há algum tempo e de a zoação não diminuir obrigatoriamente por isso, é que a cooperação está sendo mobilizada em torno à modalização do *Frame* e não em sua manutenção prevista nas regras escolares. Ou seja, enquanto os prisioneiros possuem duas escolhas distintas que repercutiriam basicamente na manutenção ou na restrição da liberdade, os alunos possuem muito mais em jogo e as disputas se dariam não em torno a um “sim” ou “não”, mas na forma como se disporia a convivência entre eles. O que só vem a confirmar que os interesses em jogo na escola são bem mais amplos e atravessados por escolhas não apenas mobilizadas racionalmente.

MELUCCI propõe-se a compreender a identidade não apenas como uma resultante de conflitos estratégicos acerca da gestão dos recursos disponíveis, mas essa se encontra atravessada por elementos *per se* conflituosos a inserirem o ator social em uma mobilização intensa de sua subjetividade em torno de processos complexos de interação com outros atores sociais. São esses processos de interação que provocam, em um duplo movimento de interiorização e exteriorização, a constituição de uma identidade coletiva definida pelos atores a servir de orientação em suas ações. Sendo assim, tanto o campo de oportunidades prenhe de possibilidades, como os vínculos criados e com os quais os atores se articulam são aspectos movidos e moventes na determinação e engendramento da identidade coletiva.

Na manutenção da labilidade entre as forças centrífugas e centrípetas presentes na sala de aula, a questão da identidade dos alunos pesquisados mostra-se como central para o entendimento de como e porque se dá a emersão de fenômenos aparentemente tão díspares como a cooperação e a concorrência sob o manifesto envolvimento de todos na zoação.<sup>80</sup>

Gostaria, portanto, de destacar três dimensões intensificadoras da zoação e que permeiam o discurso discente acerca de sua identidade. Essas três dimensões se interpenetram e, por vezes, implicam-se na criação de um amálgama identitário delineador de quem são esses jovens. Se aqui os separo é apenas por uma necessidade explicativa visto que, como diz SIMMEL (198b), os âmbitos, nos quais esses pertencimentos identitários se vinculam, encontram-se articulados como círculos em que as individualidades dos alunos se sujeitam para expressar sua liberdade e sua individualidade. As três dimensões são:

- **Juventude e zoação;**
- **Gênero e zoação;**
- **Consumo, estilo de vida e zoação**

---

<sup>80</sup> Confira alguns autores que usam da identidade discente e de como ela se forma para analisar as interações estabelecidas em sala de aula por alunos e professores: POLLARD (1984, 1985) WOODS (1984c), HARGREAVES (1984a), BALL (1984a, 1984b), BEYNON (1984), HAMMERSLEY e TURNER(1984), FURLONG (1984).

Esses círculos<sup>81</sup>, para usar uma expressão de SIMMEL (1986b, 441), imbricam-se em contigüidades e, portanto, encontram-se, sob a perspectiva discente, justapostos sem necessariamente estarem os seus objetivos concorrendo para o mesmo fim. Isso não se daria caso estivessem em uma relação de concetricidade na qual cada um deles levaria, quer em um sentido excêntrico ou não, a afirmação de um indivíduo e de uma instituição afinados em seus interesses. Os docentes tendem, ao afirmarem as funções institucionais e a lógica do sistema, a perceberem concentricamente essas relações, já os discentes, via zoação, criam relações de diferenciação entre si e com a escola imprimindo ao grupo de pertencimento a formação contraditória de círculos que se implicam em regime de contingências ora a heterogeneizar, ora a homogeneizar as interações entre os alunos.

Aqui, portanto, passo a analisar essas tensões entre os círculos que dimensionam a zoação e a fazem se revelar como um âmbito da sociação de identificação e diferenciação desses alunos.

#### **4.3.1 Primeira dimensão: círculos da juventude e zoação**

O componente juvenil na constituição das identidades dos alunos faz-se sentir na própria compreensão da escola do que seja dar aulas a esse segmento nos anos do ensino fundamental. As referências feitas pelos professores dos alunos e como estes são avaliados por aqueles, trazem ao proscênio a dimensão juvenil como um âmbito específico no qual incide a escolarização. Assim, há um conjunto de referências, já tratadas aqui, que são usadas pela escola para sopesar a maturidade do aluno e para compreender se lhes falta ou não alguma conformidade ou se lhes excede a divergência.<sup>82</sup>

Para os próprios alunos, essas referências tornam-se presentes na distinção acerca da zoação e da bagunça. A maturidade aqui, entretanto, se inscreve em uma lógica tensionada entre o ajustamento previsto pelos docentes às regras escolares e a expressão de si nas interações mantidas com os outros colegas.<sup>83</sup>

---

<sup>81</sup> Confira GOFFMAN (1999a, 226) texto em que ele nomeia esses círculos “como os quatro estatutos difusos importantes: o que é conferido pela idade, pelo sexo, pela classe e pela raça” e “talvez a raça e a classe sejam as mais estreitamente ligadas”.

<sup>82</sup> Confira a FIG. 5, página 169; FIG. 6, página 170.

<sup>83</sup> Configura FIG. 7, página. 175.

Ser jovem ocupa, portanto, uma centralidade nas atenções de professores e alunos que, de forma distinta, visam compreender o que se passa na escola e para que ela serve.

Ao se retornar aos depoimentos de Carlos e Rafael, perceber-se-á que ambos vêm na escola a realização de si e das funções atribuídas à escolarização sendo que há, entre eles, distinções significativas em relação à orientação dada a cada uma das três lógicas apontadas por DUBET.

Carlos, impingido por sua compreensão das disparidades sociais, atribui à escola a responsabilidade de promover ascensão social, mesmo que o faça sob a ótica de que ele não tenha se aproveitado dessa possibilidade por ter zocado demais nas aulas. Também Rafael atribui à escola o lugar ascensional representado pelos estudos, mas o faz por partilhar dessas expectativas e reconhecer sua trajetória inserida nas promessas feitas a ele por seus professores. Ele se vê como bom aluno e espera que a vida corresponda a essa sua condição.

Carlos e Rafael são dois alunos que possuem em sua história de vida vários pontos que se aproximam. São dois alunos negros; eram moradores e vizinhos de uma mesma Vila próxima à escola, sendo que Carlos continua vivendo em uma casa com a mãe, o padrasto e dois irmãos menores no mesmo local e Rafael, recentemente, mudou-se para uma outra Vila mais longe onde mora a mãe e uma irmã mais nova em um barraco de dois cômodos construídos ao lado do da avó no mesmo lote. Os dois participam, em um horário extra-escola, de atividades patrocinadas por ONGs e pelo Estado para a empregabilidade de jovens pobres. Suas mães fazem parte do programa Bolsa Escola e recebem um custeio por terem os filhos na escola. O pai de Carlos é pintor e a sua mãe dona de casa. O pai de Rafael é motorista e a mãe faz serviços gerais. Todos são, portanto, empregados em ocupações de baixo prestígio social e baixa escolaridade. Ambos temem pelo futuro e o vêm com incerteza, mas, aqui, há uma distinção, Rafael sente-se mais próximo ao esperado pela escola e Carlos sente-se desanimado na escola.

Carlos fala da zoação a partir de um ponto de vista de quem chegou ao término do ensino fundamental sem cumprir as expectativas escolares. Ele se refere à escola em sua condição de desânimo por considerar que ele não cumpriu as responsabilidades exigidas pela escola.

Paulo: Então, na verdade... é, essa coisa do Brasil... de que tem que estudá pra tê emprego, de que o mundo tá muito violento, o estudo é uma forma de que você tem de se proteger da violência. Esse argumento num pesa muito?

Carlos: Ah, pra mim até agora num pesô não, né, porquê vivê sem responsabilidade nenhuma, num tenho família nem nada pra criá, num tenho família, pra mim até agora não, né, talvez afete pode, com certeza vai pesá né, porque eu num estudei, e tudo mais. (pausa) Aí eu acho que pesa depois que você arruma uma responsabilidade, né, ou depois que cê arruma um filho, aí cê vai vê “nó tinha que tê estudado”, aí cê já dedica mais sua vida, procê mostrá pro seu filho que ele num tem que fazê isso, que tem que estudá,(pausa) essas coisas assim. Acho que pesa mais depois que cê vira adulto, arruma alguma responsabilidade. Pagá conta em casa. Mesmo que num seja com filho, mais pagá conta, comprá sua roupa, comprá comida...

Paulo: Humhum.

Carlos: Essas coisas assim. Eu acho que... o peso disso aí vem depois que cê vira adulto. (pausa) E cê já num depende mais dos seus pais...

Paulo: Humhum.

Carlos: Tem que se virá sozinho. (pausa) Eu acho assim. (Carlos, 12)

A responsabilidade é uma dimensão da maturidade que virá depois com a idade e as obrigações trazidas pelo mundo adulto: trabalho, filhos, pagar contas e comprar o necessário para viver. Enquanto isso, a escola é um tempo de vivência e do encontro com os amigos, um tempo da zoação, de se aproveitar a vida: “Ah, sô jovem, eu tenho que zoá... senão vô perdê minha vida toda na escola.” (Carlos, 13)

Ele sabe que poderá se arrepender de não ter estudado. Faz referência, em sua fala, da falta que a escola pode fazer no futuro quando tiver responsabilidade e, inclusive, tiver que dar bom exemplo aos filhos que terá, mas esse peso ainda virá a ser sentido.

A maturidade ainda não se apresentou a ele com o seu rigor, ainda há tempo para a zoação. Essa sua posição retificadora do que fez na escola tem um conteúdo moral muito acentuado — viés que também se encontra na posição assumida por Daniela e Verimar acerca dos colegas que zoam. Carlos termina por imputar ao tempo que se dará após a escola, o momento que trará a responsabilidade do mundo adulto, a instância na qual se sentirá preparado, pronto para a vida.

Paulo: Terminar a escola é um tempo de virá adulto, né?

Carlos: É bem, eu acho assim né. Por que tem é mais por causa da responsabilidade mesmo.

Paulo: Aí é tempo de trabalho.

Carlos: É depois da escola é tempo de trabalho mesmo. Aí depois que cê arrumá sua vida... arrumá sua casa... aí sim é pra, pra voltar curtir de novo.

Paulo: E cê tá preparado pra isso? Cê se sente preparado?

Carlos: Ah... Eu acho que vô me senti preparado só depois, só depois que arrumá um emprego mesmo. (pausa) Que... ao mesmo tempo que depois que eu dependo da minha mãe, ao mesmo tempo que eu ganho uma coisa eu posso perdê de novo, (pausa) ou ela pode precisá... tipo assim: Ela me dá um vídeo game, (pausa) aí ela tá precisando do dinheiro (pausa), aí ela tem que vendê o vídeo game (pausa), aí eu acho isso, aí. (pausa). Que eu tô, tô preparado pra vida mesmo só depois que eu arrumá um emprego.

Paulo: Humhum.

Carlos: Pra comprá meus móvel, arrumá minha casa. (pausa) Mais é o emprego mesmo, só depois do emprego. (pausa) que eu posso valê alguma coisa. (Carlos, 13)

Além de a escolarização ser compulsória, um tempo para o qual a exigência da presença é incontornável, logo para ele que a mãe recebe a Bolsa Escola, é um tempo de viver a vida em moratória, numa expectativa em que o presente deve ser vivido na premência de um futuro cada vez mais próximo em seu distanciamento. A formulação de Carlos ao afirmar que ele só vai “valê alguma coisa” depois de arrumar emprego adia para além da escola e da formatura a idéia de futuro, mas o antecipa, na sua formulação, a idéia de que a escola pouco contribuiu para sentir-se valorizado.

Quando lhe perguntei sobre a escola e os estudos, fez uma referência à falta de avaliação e a existência da não reprovação para o seu desânimo e de outros colegas na escola.

Paulo: Mas assim. (pausa) É... Você acha que cê é um um... algo que é comum na sala? Todas as pessoas fazem isso? Assim... disso de num tá acostumado a estudá... de chegar em casa e num fazer atividade... de vir pra escola no outro dia, sem ter estudado...é algo comum?

Carlos: Na minha sala, na minha sala num é todo mundo não, mas pelo que eu, pelo que eu já vi a maioria dos alunos que eu conheço acho que é comum, que a maioria dos alunos que eu conheço é assim.

Paulo: Quem você acha que não é assim?

Carlos: Acho que assim (pausa) a Magda, por exemplo, acho que ela, ela estuda. (pausa) Ela é estudiosa, por que acho que ela era de uma outra escola também, estadual né, a escola exige mais, tem que ficá estudando se não cê toma bomba, acho que é por causa disso, por causa da escola também. Ah, na escola num tomo bomba, vou estudá pra quê? Por que tem aluno aí que... tem aluno que estuda cinco horas por dia, aí, tem outros que nem estuda e passa também, nunca estudo e passa também.

Paulo: Humhum.

Carlos: Entendeu. Acho que é mais assim. O nível é isso mesmo (Carlos, 11)

É a um mecanismo intra-escolar que ele atribui a responsabilidade dele e de outros colegas não estudarem. Como se a escola, ao não selecionar os alunos e classificá-los, estivesse incentivando o não compromisso para com ela. A escola torna-se, em sua fala, a responsável pela moratória que lhes é dada e na qual pouco lhes resta além de zoar<sup>84</sup>. Tanto que o término da zoação se apresentará quando o peso da

---

<sup>84</sup> Para DUBET (1991, 98) alguns alunos chegam a exprimir essa moratória como um passar de tempo em que eles se comportariam como se estivessem em um “parking”. Um estacionamento em que as interações se dão sem controle da instituição e a integração não é percebida pelos alunos como uma exigência e os professores são vistos como indiferentes a seu destino no interior do processo de escolarização. Acredito que Carlos, ao se referir à falta de seletividade conferida pelo fim das avaliações, proposta pela Escola Plural, refere-se a esse sentimento de indiferença do “parking”. Acerca da imputação à escola pelo fracasso confira ZAGO (2000).

responsabilidade se fizer sentir. Essa se encontra sempre no horizonte e diluída em uma série de obrigações vinculadas ao mundo adulto como filhos e trabalho.

Para Rafael, entretanto, a maturidade já chegou e já se faz sentir. Tanto que o seu ponto de partida é outro e não coincide com o de Carlos.

Rafael: Claro que eu devo ter bagunçado. Porque o aluno... principalmente quando eu era mais imaturo. O adolescente ele acha que ele tem a razão de tudo né, então quando ele não gosta daquilo, ele tem que acabar com tudo. Agora, hoje não. Hoje eu amadureci muito mais. Nem bagunçar, nem zoar. (Rafael e Arlete, 22)

Ele fala da sua condição de adolescente como algo do passado e da qual não mais repercute em sua condição atual — mesmo tendo admitido uma estratégia de zoação na sala contanto que o professor não perceba a conversa em curso. Agindo com discrição e acobertando o que se passa, é possível zoar. A maturidade aqui seria um dos componentes do bom disfarce que impediria o aluno de ser descoberto pelo professor, pois o aluno “esperto” seria aquele que saberia combinar o quando se fala, mesmo quando não é hora de falar, com o quando se deve permanecer calado. Ou seja, basta ao aluno “esperto” disfarçar sua conduta para que o professor não perceba que se trata de uma zoação. Para ele, a bagunça é o desinteresse por completo demonstrado pelos alunos imaturos e interessados em acabar com a aula. Esses são os adolescentes que permanecem imaturos e desejam acabar com tudo e, é claro, não é o caso dele. O disfarce, portanto, surge como uma necessidade de encobrimento do que se faz para que não se caracterize a zoação como bagunça e se continue mantendo a expectativa docente acerca do seu bom comportamento.

Diferente de Carlos, Rafael se ampara em sua trajetória escolar para sentir-se responsável e, portanto, maduro para com a escola. O fato de não mais zoar ou bagunçar é um desdobramento de sua maturidade como aluno por sempre ter sido reconhecido como um bom aluno tanto em sua performance acadêmica, como em seu comportamento.

Quando eu o entrevistei, ele não era mais aluno da E. M. José Alves e havia já ingressado no ensino médio em uma escola estadual. Ali é identificado como **CDF**<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup> WILLIS (1991, 26), em seu livro *Aprendendo a Ser Trabalhador*, aponta que ser denominado de “ear’oles” ou “lobes”, lóbulo da orelha em uma tradução literal para o português, equivaleria ser caracterizado como conformista às regras escolares e a dinâmica ensejada pelo professor em sala de aula. O tradutor para o português, Tomaz Tadeu da Silva, optou por traduzir o termo para “cê-dê-efe” o que corresponderia ao “CDF” aqui grafado pelos alunos. Acerca da escolha entre os termos “CDF” ou “cê-

(cu-de-ferro) pelos colegas. Alguém que se compromete com os estudos, que se organiza autonomamente para estudar e mantêm-se alinhado às regras estabelecidas pela escola.

Paulo: Na época... porque você tava falando... eu tô falando porque você tava se referindo que não... a escola que você tá agora não é como no José Alves porque na escola agora tem nota e tem prova. Mas parece, pelo menos com você, que o fato do José Alves não ter tido prova, não ter tido nota, não te prejudicou.

Rafael: Não foi um problema, com certeza. Porque lá eles ensinaram assim, o aluno a... a... a estudar e falar pra ele assim, "Você tem essas ferramentas, tem esses instrumentos, você vai... você tem... você pode... você pode ter... você tem a escolha de usar ou não usar. Só que se você não usar, você não vai adquirir experiência. Se você usar você é... vai ser um bom aluno, vai ter mais facilidade nos desafios da vida. Então eu escolhi por isso, como vários dos alunos de lá.

Paulo: Humhum.

Rafael: Eu não coloco essa culpa de falar que o aluno não sabe escrever porque a escola não cobra é... é... aquilo com a nota, com a é... aquilo da forma rígida. Eu não acredito não, porque fui ótimo aluno e não precisei disso.

Paulo: Humhum. E você estudou oito anos numa escola...

Rafael: Numa escola municipal.

Paulo: Municipal que não tinha...

Rafael: É, porque assim...

Paulo: Esse tipo de ação...

Rafael: Quando eu cheguei aqui né, essa... eles... alguns professores alunos estranharam né, já queriam colocar aquele apelido de **CDF**, que não sei o quê, que estuda mais. Mas assim, não aquele **CDF** chato, aquela pessoa que estuda e ajuda o companheiro, que eu... eu procuro ajudar quem tem dificuldade (trecho incompreensível). E eu falava... quando eu fala... porque eu falei com eles que eu estudei numa escola municipal a minha vida inteira. Eles não acreditavam, principalmente na época da eleição, né, que tava aquela briga lá pra saber se ia mudar ou não, que agora ia ter bomba na escola municipal, aquela coisa. Eu falei "Não sei se o problema tá na bomba". Não sei se o problema tá aí não. Acho que é uma coisa bem mais complexa, não é só colocar bomba na escola e os alunos... num passe de mágica vão ficar todos bonzinhos, estudando e aprendendo. (Rafael e Arlete, 15)

Ele se refere a sua passagem pela escola municipal como a que lhe ensinou a responsabilidade de estudar com autonomia, de aproveitar os instrumentos que a escola estava oferecendo e de ser coerente em sua busca de resultados. Ele se tornou um “**CDF**” porque a escola propiciou a ele a oportunidade de fazer as melhores escolhas.

O fato de não haver “bomba”, de não ter reprovação é um indicador de que não é, para ele, a seletividade a responsável pela qualidade e pela trajetória do aluno na escola. Não é a reprovação que tornará os alunos bonzinhos. A escola já cumpre o seu

---

**dê-efe**”: existem as duas possibilidades de grafar a abreviatura para cu-de-ferro: “**cê-dê-efe**” (HOUAISS e VILLAR, 2001) e **CDF** (MAIOR, 1980, PRATA, 1996). Sendo que em ambos o sentido dicionarizado é o mesmo: “pessoa que leva extremamente a sério seus trabalhos, estudos, compromissos” (HOLANDA, 1995). Em PRATA (1996, 50) há uma referência chistosa “A origem vem do fato de o aluno ficar sentado o dia inteiro estudando. Vai ficar com a bunda amassada e um ‘cu-de-ferro’”.

papel de oferecer as ferramentas, há algo do indivíduo nessas escolhas que poderá apontar para uma trajetória adequada ou não ao prosseguimento da escolaridade.

Ele, por se localizar como inserido nessa trajetória, não escarnece da escola e não a culpa e, ao contrário, sempre está a relacionar as condições da escola municipal com a escola estadual que para ele são bem mais precárias dos que às oferecidas na José Alves. A falta de biblioteca, o material sucateado, o prédio escolar abandonado, a violência e o desrespeito pelos colegas, a falta de merenda escolar, tudo para ele é visto como diferença entre as duas escolas.

Ele, inclusive, localiza no tratamento dado pelos professores na primeira escola como um diferencial que falta na escola estadual:

Paulo: E você sentiu diferença em relação ao José Alves quando você veio pra essa escola?

Rafael: Senti. Até mesmo pela escola ser muito nova, né. Então, é... e ser uma escola estadual. Eu não conhecia a estrutura da escola estadual. Porque no José Alves tudo era mais fácil em vista daqui. Aqui você tem que correr atrás dos seus pontos, tem que ter uma média, apesar que não foi dificuldade pra mim, mas foi diferente. Eu não sabia que tinha isso. E, também é... infelizmente os professores aqui, eu senti né, que eles, pelo menos no começo, eram muito mais impessoais do que os professores do José Alves. No José Alves você podia chegar, bater um papo com o professor, contar os seus problemas, ele te dava um conselho e pronto. Aqui não, isso não acontecia. Agora pode até ser que acontece, mas ainda é bem mais difícil que no José Alves. E o próprio também é... encaminhamento... acompanhamento do professor com aluno lá no José Alves era maior. (Rafael e Arlete, 14)

O ensino médio, com a sua distinção mais clara e mais rígida entre socialização e aprendizagem, com diz DUBET (1996, 1998), encarna uma impessoalidade dos professores para com os alunos. Os professores exigem dos alunos de forma mais contundente em sua avaliação. Essa perspectiva somada ao sistema de notas, faz com que Rafael veja a escola em que está como diferente da escola que esteve. Mas ressalta que não teve dificuldades de tirar as médias exigidas o que demonstra o grau de integração que desfruta em sua inserção na escola.

Ele é um **CDF** para os alunos e professores. É alguém que não apenas estuda, mas o faz na defesa da legitimidade da escola. E diz não se tratar de ser um **CDF** chato por ajudar os alunos. A ajuda que presta aos que estão em dificuldades, entretanto, funda-se na sua própria trajetória escolar e na sua aceitação das regras estabelecidas. Ele as quer aperfeiçoar para que os alunos possam melhor usufruir da escola.

Paulo: É... mas você já sofreu preconceito por ser um aluno estudioso?

Rafael: Já.

Paulo: Já veio (palavra incompreensível) de falar...

Rafael: Até hoje.

Paulo: Com você, alguém vir xingar você?

Rafael: Até hoje, porque o estereótipo da escola é que você não pode gostar de estudar e não pode ser amigo do professor, principalmente do diretor. Aí o seu caso fica mais complicado ainda.

Arlete: (risos).

Rafael: E fui seguir justamente a contramão, porque eu gosto de estudar, gosto de ter um... um elo de amizade com o professor e com o diretor também. Por quê não? Eles são pessoas normais. Então, por isso até hoje eu sofro preconceito... inclusive esse ano é... a professora de matemática saiu da escola, aconteceu uma briga lá e eu fiquei do lado da professora porque queriam colocar a culpa no bebê da professora. Ela tava grávida, mas a barriga dela... eu acho que ela tava grávida de coisa de três semanas, então não tinha nada a ver, não tinha nenhuma mudança hormonal, é... psicológica. Ela tava uma professora normal. Inclusive no dia da briga ela tava certa. Aí o aluno foi querer dar uma de professor e chamar o diretor e resolver o problema que tava lá dentro da sala. Aí eles falaram que... que era a professora que dava aula só pra um aluno, que só o Rafael. Foi o maior problema. Nosso Deus! Inclusive eu saí dessa sala. Tem duas semanas. Eles me trocaram, me colocaram numa sala melhor. Que tem pessoas mais velhas, as pessoas assim, que são mais inteligentes no sentido de "Eu tô na escola, então eu tô aqui pra estudar. Eu vou prestar atenção. Lá fora eu faço o que eu quiser. Mas... e também vou dar o direito do... do meu colega de estudar", nessa sala que eles me colocaram né, os alunos são assim. Não sei se é pelo fato de eles serem mais velhos. Por isso, aí ficou a maior briga no começo do ano, que não sei o quê. Aí eu falei "Ah, meu Deus até quando vai ser isso?", eu falei "Eu não vou mudar o meu valor". (Rafael e Arlete, 14s)

Seguir a contramão é indispor-se com os colegas. Ele, ao defender a professora grávida, posiciona-se favorável a uma outra interlocução com os diretores e professores em que os alunos se comportem como “amigos” dos docentes. Os outros alunos percebem isso e acusam aos docentes de darem aula apenas para ele. Os professores percebem isso e o reenturmam em outra sala de alunos mais velhos. Esses, por serem mais maduros, não se indispõem com a escola e, sim, colaboram para que as aulas ocorram, mesmo que algum deles perceba que há “um lá fora” da escola, é na sala de aula que se deve dar a oportunidade de todos estudarem.

É interessante perceber que a sua fala conduz a uma demarcação de duas zonas distintas de realização do sujeito: o fora e o dentro da escola. No dentro da escola, é possível se identificar com regras claras estabelecidas pelos docentes e mantidas nas interações mesmo sob pena de ter conflitos com os que dela discordam. Dentro da escola sua atitude é recompensada. Além de ser transferido de sala, ele é homenageado por suas notas:

Paulo: E... e você... lá tem as matérias todas né? Física, química, matemática, português.

Rafael: Tem

Paulo: E como é que você tá? Você tá indo bem? Tirando boas notas?

Rafael: Ótimas.

Arlete: Isso pra ele (trecho incompreensível). Ele recebeu (risos de orgulho)

Rafael: Ótimas.

Paulo: Você recebeu o quê?

Rafael: Inclusive é... é semana passada, retrasada houve uma homenagem aos alunos que se destacaram no primeiro trimestre né. Eu fui um deles. Então, assim, o meu relacionamento com os professores é muito bom, com os coordenadores e até com o diretor. Muito bom mesmo.

Arlete: Ele ganhou (palavra incompreensível).

Rafael: Isso me ajuda demais.

Arlete: Tipo um... tipo um cartão de... homenageando ele como melhor aluno.

Rafael: Uma declaração. Mas foi muito bom sabe? E, assim, eu como mais alguns alunos que tem lá tenta né batalhar pra... pra... pra melhoramento da escola. Eu acho que a gente tá conseguindo. Que tá bem melhor se for olhar hoje e antes, bem melhor. (Rafael e Arlete, 12s)

O dentro o acolhe e lhe dá segurança, tanto que ele se reconhece como fazendo parte da mudança da escola no combate à violência existente dentro da escola. Em sua ação junto aos colegas que compartilham desses mesmos interesses, dar-se-ia a melhoria das condições da própria escola como um todo. O trecho seguinte da entrevista demonstra isso:

Paulo: E o quê é que mudou?

Rafael: Até a forma... o respeito, cresceu mais o respeito entre o aluno e professor. Que na época que eu entrei lá eu... eu ficava estarecido de olhar como os alunos tratavam os professores, eu não entendia sabe? Era uma coisa de você analisar o histórico familiar, saber de onde vem, por que... pra saber por que que eles tratavam os professores daquele jeito. Que era com uma falta de educação tremenda, como se fosse um colega de classe, não tinha respeito, não reconhecia a autoridade do professor. E, agora, isso não tá acontecendo mais. Inclusive no começo desse ano, mudou né a direção da escola, e um aluno foi expulso por desacato ao professor. Foi expulso da escola. Eu acho que a partir desse... desse aluno também que foi expulso aí também os alunos aprenderam a respeitar. Porque tem uns que precisa de né... de ver o outro levando ferro pra entender que aquilo não é certo.

Paulo: E tem muita violência na escola?

Rafael: Agora não. Agora não. Eu posso te dizer que não. Que... pelo menos comigo né... assim, não comigo, em geral não tem tanta violência igual tinha antes. Inclusive eu não lembro mais qual foi a última briga que houve lá na escola. (Rafael e Arlete, 13)

A escola que antes era denominada de Carandiru por parecer uma prisão cheia de conflitos e brigas, altera-se com a mudança da direção que com medidas mais enérgicas, como a expulsão de alunos não conformados à dinâmica escolar, torna o seu cotidiano mais seguro para os que realmente querem estudar.

Paulo: Mas o... o quê que foi feito pra... pra mudar?

Rafael: Olha, eu não sei te dizer, eu acho que foi... porque eu não posso te dizer que foi só é... a troca dos professores. Eu acho que é porque alguns alunos que... que viram que tinham pessoas ali pessoas ali que estavam com vontade de estudar de verdade eles próprios saíram, eles já se conscientizaram de... de, tipo assim, "Eu tô vendo que não vai dar certo. Eu tô em desvantagem, então eu vou sair da escola. Porque eu tô aqui pra bagunçar mas, só tá eu, então eu vou sair". Então é assim, eu acho que foi isso. Essa conscientização dos alunos mesmo. (Rafael e Arlete, 13s)

Há, entretanto, o fora da escola. O que se encontra para além dos seus muros é que traz insegurança para Rafael. Fora da escola está o seu futuro. Ele toma consciência de que o tempo da escola se esgota no término do ensino médio. O futuro se apresenta

como aberto sem demarcações muito claras do que fazer e no aguardo do que pode vir a acontecer.

Para Carlos, esse futuro já se encontra antecipado quando não encontra em sua trajetória escolar amparo para criar expectativas de inserção no mundo adulto que chegará após o termo da escolaridade obrigatória. Antecipa-se a falta de expectativa no seu desânimo para com a escola. O aguardo é uma espera diluída em uma angústia que se apresenta ao perceber que a escola pouco lhe serve para lhe demonstrar algum caminho a seguir.

Para Rafael, essa angústia pode vir a ser adiada e posta na terminalidade. Não lhe é antecipada por se encontrar mais próximo da lógica da escola e integrado ao que a carreira escolar e o ofício do aluno prescrevem. Seu esforço em permanecer na escola e se adequar às regras faz com que ele possa demonstrar um pouco mais de confiança na escolarização.

Ele já havia me falado do seu desejo de ser paisagista. Quando lhe pergunto sobre essa sua pretensão, revela:

Paulo: É. Porque você... você me falou uma vez que queria ser é... paisagista.

Rafael: É.

Paulo: Não é?

Rafael: Aí depois disso eu já quis ser tanta coisa. Nossa, eu acho que não dá nem pra falar. Mas, assim, né... é... é difícil né, pra pessoa que é pobre conseguir uma faculdade. Principalmente essa no caso de paisagismo, que a maioria delas são particulares. Então tem que pagar. Mas, aí tá sendo muito bom lá, quem sabe?

Paulo: Você... você sonha fazer qual faculdade, paisagismo ainda?

Rafael: Também né, porque aí já entra na arquitetura. Então, da arquitetura vindo eu gosto das ciências exatas, então qualquer área lá, alguma pode me agradar. Biológicas também... posso... eu adoro mexer com... com a natureza, entender o ecossistema né, procurar soluções pra resolver o problema e psicologia eu gosto, literatura eu posso fazer letras também. Então são várias coisas, são vários caminhos. Aí eu vou ver né, qual deles que eu... que eu... que eu vou ter mais... uma oportunidade maior pra fazer. Inclusive agora minha professora de matemática me colocou no... numa oficina de matemática lá na UFMG né. Ela fez a minha inscrição lá... que... é, nessa olimpíada de matemática que teve né, que ela trabalha lá com as questões, aí então ela me colocou lá e... duas vezes por mês alguns alunos se reunirão lá. E eu tô lá né. Então eu gosto muito, eu gosto de... eu acho que eu gosto de quase tudo. Muita coisa que eu gosto. O que me falta mesmo é oportunidade e dinheiro. Que se... a oportunidade seria o dinheiro né, porque hoje em dia tudo... a pessoa que é... que é pobre e que é negra tudo pra ela na sociedade é mais difícil, infelizmente é. (Rafael e Arlete, 18)

No depoimento de Rafael o que lhe dá algum grau de certeza em relação a sua escolarização é sua trajetória escolar, mas, frente aos desafios da pobreza e do preconceito racial, ele sabe das dificuldades que enfrentará.

O fato, entretanto, de ser cristão, de ser evangélico o persuade de que é possível conjugar uma vida acadêmica e a prática da religiosidade. Rafael, como a mãe, declara-se evangélicos — e os dois fazem numa perspectiva ascética em que a vida religiosa torna o crente diferente de quem não vivencia a religião. Ele, por vezes, diferencia o bom cristão daquele que não é ou apenas professa, mas não age segundo o evangelho. É a ascese, nesse sentido, que cria uma perspectiva de futuro quando ele localiza, junto a uma carreira acadêmica ou profissional, a possibilidade missionária de vir a pregar o evangelho na região em que mora.

Paulo: Você pretende fazer faculdade? Você pretende...

Rafael: Ter uma boa profissão...

Paulo: É. Diante desses desafios, como você se sente? Como você se vê? Como você se percebe? Quer dizer...

Rafael: Talvez capacitado pra enfrentar qualquer um deles. Que eu vejo tantas pessoas que conseguem vários alvos, vários objetivos. Eu também acho que eu sou capacitado, que eu vou conseguir tudo que eu pretendo.

Paulo: Humhum.

Rafael: Com a ajuda de Deus. E também tem aquela outra questão né, porque, pelo menos pra mim né que sou cristão, eu vejo... hoje em dia né, a gente várias pessoas é... que se perdem no mundo, seja na prostituição, seja no tráfico de drogas. Eu acredito que nós cristãos temos uma parcela de culpa, porque se essas pessoas fossem... tivessem escutado a Palavra de Deus e, se nós estivéssemos preocupados em salvar elas né, porque muitas não conseguem sair né, do caminho das drogas, essas pessoas estariam né, salvas. Que seriam salvas, seria dentro do Evangelho. Então eu tenho essa preocupação, então eu não sei se... se... se o meu futuro vai ser também, uma parte dele, buscando é... é... ajudar essas pessoas.

Paulo: Como assim?

Rafael: Por exemplo, é... existem várias pessoas que são convertidas através do testemunho de outras e existem várias pessoas né, vários missionários né, que seriam... que eles vão no estrangeiro, em lugares mais longe é... levar a Palavra de Deus pra essas pessoas que se perdem. Igual, por exemplo eu tô com uma carta ali dum... dum casal de missionários que tá lá na Índia. E eu tô lendo ali como que tá o projeto deles lá né, de tirar pessoas é... crianças da rua, dá é... conforto né, dá alento né, pra aquelas pessoas que não tem pai, pra as pessoas que... que... já mexem com tráfico de drogas, crianças que são prostitutas. Então eu tenho essa preocupação com essas pessoas também. Então eu acredito que uma parte do meu futuro também vai ser pra isso, vai ser dedicada ao outro.

Paulo: Tá. Então você pretende de alguma forma ser missionário?

Rafael: É. Assim, eu pretendo, não sei o quê que vai ser do meu futuro. Que talvez eu possa desenvolver projetos de trabalho só aqui no meu... na minha comunidade, ou talvez fora. Mas a minha preocupação é com o próximo. Que tem né... não adianta eu dizer que eu quero ir lá pra África... eu tenho vizinho meu aqui que sofre de... com filho que tá no mundo das drogas e que eu sei que se eu levar uma palavra eu vou tá ajudando. E se eu não tô fazendo nada é porque eu não tô preocupado. Então eu tenho essa preocupação também com o vizinho, com quem tá próximo, não só com quem tá longe. (Rafael e Arlete, 29)

Creio, inclusive, que sua relação com a escola e com a salvaguarda de seus interesses acadêmicos, como o empenho a que se dedica à organização da escola, possuem também uma relação ascética, pois o faz compreender sua permanência na

escola com um conjunto de crenças orientadas por valores morais muito claros. Ser um bom aluno guarda semelhança a ser um bom cristão, como também ser um bom filho: Rafael mudou-se da região onde se situa a escola José Alves para morar com a mãe depois que essa se separou do seu pai, mas o estopim foi a nova companheira do pai que para ele o fazia viver uma vida não cristã.<sup>86</sup>

Sua mãe atribui essa mesma perspectiva aos esforços feitos pela escolarização dos filhos. Sua separação do pai de Rafael, o sucesso do filho da escola, o fato de ser um bom menino apóiam-se numa perspectiva cósmica cristã que a faz, entretanto, agir em uma ascese que fortaleça as chances do filho na escola.

Paulo: Uma excursão que ele fosse fazer na escola...

Arlete: É, (trecho incompreensível) sempre, a gente tava sempre em dia lá com essas coisas, material escolar né.

Rafael: Excursão também eu nunca faltava.

Arlete: É.

Rafael: Sempre dava um jeito.

Arlete: (trecho incompreensível) em matéria de pobre né, o que a gente podia fazer, a gente fazia pra ele.

Rafael: Então...

Arlete: Eu só não pude assim, que a minha vontade dele estudar numa escola particular, isso eu nunca tive condições né, isso eu nunca tive. Eu acho assim, igual... o que puder... o que o governo dá ele tem que aproveitar. Agora, que depois vai vim as coisas mais difíceis né, tipo assim, um vestibular, que eu acho que é pago né. Aí que a gente... eu acho que vai ter que investir num curso né. (Rafael e Arlete, 20)

Essa ascese se apóia claramente numa perspectiva em que o trabalho torna-se valorizado como meio de ascensão social, como empenho moralizador do indivíduo que o desvia do mau caminho. Arlete diz: “o Rafael tinha que ficar na creche, tinha que levar com chuva, com sol e ir à luta né. Então eu acho que isso ajudou também com que ele ficasse independente né. Não esperar só por mim e pelo pai.” (Rafael e Arlete, 8)<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> LAHIRE (2004), em seu livro *Sucesso Escolar nos Meios Populares*, analisa o porquê do sucesso de crianças dos meios populares quando as teorias mais consagradas apontam para uma reprodução do fracasso escolar dessas crianças por não compartilharem o capital cultural valorizado pela escola e por ela reproduzido sob o disfarce da aptidão ou do dom (BOURDIEU e PASSERON, 1969 E 1982). Sua crítica aos ditos reprodutivistas, entretanto, não desconsidera as contribuições desses autores na caracterização da escola e das famílias como transmissoras de determinados capitais que se materializariam em habilidades escolares. LAHIRE retrata, portanto, que, sob as estatísticas do fluxo da escolaridade, há formas distintas de realização dessa transmissão a constrangerem a média que consagra aos alunos oriundos dos meios populares o fracasso na escola. Ele aponta, como um dos fatores decisivos nesse acontecimento aparentemente improvável, a moralidade das famílias das classes populares a rigidamente traçarem um perfil de aceitação das regras da escola como via de ascensão social. Confira também PORTES (2000) que, em sua tese de doutorado, analisa a escolarização de alunos de camadas populares que ingressam em cursos de alto prestígio acadêmico na UFMG e para os quais a moralidade da família possui um peso decisivo na escolarização dos filhos.

<sup>87</sup> Levam o filho à creche, apesar de remeter a um processo de hiperescolarização de que nos fala LAHIRE (2004) e que comporia o ofício da criança na antecipação de sua educação pela escola

E Rafael, na mesma linha de raciocínio, aponta que “Essa coisa de já querer trabalhar cedo, já querer batalhar pelas coisas, não esperar ajuda de ninguém, já fazer por si próprio. Isso eu acho que eu aprendi deles e foi fundamental. (...) Esse esforço.” (Rafael e Arlete, 8)

A palavra esforço emerge como um denominador de seu bom comportamento e de seu bom desempenho na escola. Ele se esforça e a escola valoriza esse seu esforço, premia-o. Os outros alunos são visto como alguém desse merecimento por não terem se comportado como deveriam.

Paulo: Por que que você acha que foi fundamental?

Rafael: Porque eu vejo famílias hoje em dia que os filhos crescem problemáticos pela... justamente pela filosofia que o pai dá, o pai e a mãe, de querer proteger demais, de ensinar que não precisa correr tanto atrás que os pais estarão ali pra dar as coisas. Eu acho que com meu pai e minha mãe foi diferente. Desde pequeno eles já me ensinaram...

Arlete: Tem que batalhar.

Rafael: Caiu? Levanta e continua andando, se cair de novo levanta de novo. Eu vejo que hoje em dia isso... isso é difícil. E eu vejo filhos crescendo problemáticos por causa disso. Essa má estruturação familiar, esse pensamento errado. (Rafael e Arlete, 8)

Rafael guarda um julgamento muito próximo dos colegas:

Paulo - Os meninos aqui da escola que você estuda tem muita zoação? Ou tem mais bagunça?

Rafael: Tem mais zoação mesmo. Eu acho... eu acredito que os bagunceiros mesmo, eu não sei se eu posso chamar de vagabundo, que ele... a maioria deles saíram da escola. (trecho incompreensível) né, a escola não tá o céu, mas saíram muitos. Mas eu acho que na sala que eu tô então tá menos ainda esse... esse teor de bagunça, de zoação é menor ainda. Eu não... porque os... as... os alunos são mais velhos., não sei se é por causa disso. A maioria... tem a... tem menina lá que já casada e tem filho e estuda assim, ó. O papo desenvolve melhor e corre atrás. (Rafael e Arlete, 21)

Maturidade, esforço, moralidade se entrelaçam na fala de Rafael de modo a aumentar sua conformação com a escola e diminuir sua ansiedade diante dos desafios estabelecidos pela maturação.

Paulo: Humhum. Mas isso... em nenhum momento isso te traz, por exemplo é... angústia ou ansiedade? Essa sua relação com o futuro, com essas escolhas?

Rafael: Traz, porque também né, todo ser humano eu acho que tem isso. Mas eu acredito que eu tô mais preparado pra lidar com a ansiedade, com a angústia, com essa coisa de ser incapaz, de não ter nada ainda. Eu sei... eu acredito que eu sei lidar com isso de uma forma melhor por eu ter Jesus na minha vida. Quando eu tô aflito, quando eu tô ansioso eu vou ler a Palavra, eu vou orar. Nisso eu encontro escape pra... desse sentimento, de ansiedade,

---

(CHAMBOREDON e PRÉVOT, 1982), é muito mais um premência do mundo adulto do que uma valorização da escola. Tanto que Arlete não se ocupa dos deveres do filho por se desconsiderar inapta por ter feito apenas quatro anos de ensino fundamental. O fator determinante é o juízo moral do esforço na constituição de um cristão que perpassa a inserção de Rafael na escola.

dessa preocupação. Aí eu leio alguma coisa que me conforta. Aí eu deixo levar né. (Rafael e Arlete, 29)

Se a ascese religiosa é, para Rafael, um elemento ativo em sua prática de mundo, em sua vivência da escola, por lhe dar amparo e mediar sua relação com o futuro, oferecendo-lhes algum grau de lenitivo para sua insegurança e angústia, para Carlos, as mediações que se apresentam são frágeis, incertas<sup>88</sup>. Mesmo o grupo de pagode de que faz parte é um projeto que não lhe dá nenhuma garantia, mas, ao contrário, os desafios presentes numa carreira musical também o fazem sentir desanimado: pouco dinheiro, fazer *shows*, voltar para casa de madrugada, falta de perspectiva de profissionalização<sup>89</sup>.

Paulo: Humhum. E quando você não está em casa pra onde ocê vai além da escola e do projeto?

Carlos: Ah, de vez em quando eu fico na rua (pausa) eu toco cavaquinho, também, final de semana, saio pra toca com o grupo.

Paulo: Cê toca cavaquinho?

Carlos: Toco.

Paulo: Cê tem grupo de cavaquinho?

Carlos: Tenho um grupo de pagode e toco cá perto de casa e toco em Venda Nova também.

(...)

Paulo: E cê toca lá e toca aonde mais?

Carlos: Toco perto de casa ali...(pausa) perto do posto Esso ali na Antônio Carlos, perto da UFMG, um pouquinho pra frente.

(...)

Paulo: Humhum. E você gosta de de...

Carlos: Gosto.

Paulo: De tocar...

Carlos: De tocar eu tô desanimado, porque é cansaço né.

Paulo: Shhhhh.

Carlos: Porque toco sábado até as três horas, até duas horas, aí agente fica fazendo hora no bar até cinco horas da manhã, aí tem que levantá domingo onze horas pra ir tocá.

Paulo: Como é que é? Cês tocaram até três horas da manhã?

Carlos: É, de dez, de nove às duas da manhã.

Paulo: Tá.

Carlos: Aí nós termina e fica lá bebendo, é comendo e fica fazendo hora, aí chega em casa cinco horas e tem que levantá pra tocá onze horas da manhã.

Paulo: Humhum.

Carlos: Aí cansa um pouquinho, mas leva...

Paulo: Todo sábado e todo domingo?

Carlos: É, todo sábado, domingo.

(...)

Paulo: Todo mundo tem sua idade?

---

<sup>88</sup> VIANA (2000) discute esse aspecto da falta de projetos mais claro a longo prazo nos meios populares acerca da escolaridade. Os projetos se organizam em torno de uma expectativa de se ter e se aproveitar as oportunidades que aleatoriamente venham a aparecer. O sucesso, portanto é imprevisível, apesar dos esforços mantidos para que se consiga alcançá-lo.

<sup>89</sup> DAYREL (2001) analisa em sua tese, realizada com grupos de *funk* e *rap* de Belo Horizonte, as aventuras e desventuras da juventude que busca expressar-se musicalmente. A questão da profissionalização emerge, nesse contexto, como extremamente desafiador e motivo de abandono da música por formas mais imediatas de obtenção da sobrevivência. Os jovens aspiram viver de música, mas os percalços da profissionalização e a premência da vida tornam essa possibilidade difícil de se realizar.

Carlos: Não. Tem, eu tenho dezessete, tem outro lá, acho, que é de vinte e cinco, tem outro lá que eu não sei a idade dele não, os outros dois que eu não sei a idade não e tem o Guilherme também dezesseis anos.

Paulo: E vocês tem planos? Assim pra...

Carlos: A gente pensa em montá uma banda né. (pausa) Pra... a gente arrumô uma aparelhagem agora melhor, dá pra tocá em um lugar melhor, pra podê ganhá mais, né. A gente pensa em montá a banda, enquanto isso vamo tê que ficá tocando em bar mesmo. (pausa) Tocá em bar é... nó, nossa, preguiça demais. (Carlos, 2ss)

Carlos vive as incertezas e através desse desânimo, da preguiça, ele percebe os desafios que a maturação o impõe. A escola, portanto, emerge nesse panorama como uma moratória para ele para quem zoar é uma forma de lidar com o tédio, com a tristeza. No final de sua entrevista, ele se refere à zoação como uma modalidade da vida e de seu cotidiano que é levado para a escola.

Paulo: Cê se acha triste?

Carlos: Em alguns pontos sim, às vezes sim. Mas nem tanto, porque agora num tenho (pausa) tantos motivos pra ficá triste, não (pausa), num tenho responsabilidade, num tenho nada, só pagode zoação e acabô. (pausa) Eu num me acho tão triste não, algumas vezes eu fico triste.

Paulo: Quando você fica triste?

Carlos: Qué vê que nem... tipo assim, meus colegas, assim, sai pro pagode toda semana pra curtir né, não pra tocá, aí eu chego lá em vez de eu tá tocando aqui, eu tinha que tá lá no pagode tocando com os meninos. Quando eles saem dia de semana também, pra jogá bola, quando eu num tô com dinheiro, eu fico um pouquinho triste, nó os meninos tão lá jogando bola e eu tô aqui assistindo jornal. Algumas vezes, assim, eu sô triste. (pausa) Às vezes quando eu tô sozinho também lá em casa, eu fico um pouquinho triste, só é muito difícil mesmo.

Paulo: Hamham.

Carlos: Eu ficá triste, fico mais alegre mesmo. Eu tô sempre zoando com um colega vai, a maioria vai lá em casa sempre, eu tô sempre zoando com ele, porque eu acho assim, (pausa) pra mim ficá triste só se eu tivê sozinho. Se tivê tipo alguém lá em casa pra ficá zoando, pra nós ficá conversando (pausa) acho meio difícil ficá triste. (pausa longa) Às vezes mesmo que eu fico triste é mais sozinho, quando eu tô sozinho, num tem ninguém pra conversá, é mais sozinho mesmo.

Zoar é uma estratégia para lidar com a tristeza, para lidar com a solidão e com a falta de dinheiro. Estar com os amigos, conversar sobre a vida espanta as tristezas, melhora os ânimos, faz passar o tempo e preenche de afeto as relações. Ele, como aluno, refere-se a esse sentimento ao falar que a zoação serve para quebrar o clima da aula “chatinha”. Fazê-la interessante. Rafael, em toda a sua maturidade, refere-se à zoação como possível, contanto que a professora não se perceba e o aluno for esperto para que isso não aconteça.

Em *Lês Lyceéns*, DUBET (1991, 75n, 125) aponta como os jovens franceses são assaltados pela angústia, tristeza e o sentimento de vazio que se assenta em uma vivência escolar que se fecha sobre si mesma e que não se vincula a um projeto de futuro mais claro. Esses jovens se vêem atravessados, em sua escolaridade, por um

sentimento de não ter perspectivas claras do que vir a fazer após a escola o que denotaria não uma alienação ou um descompromisso com a vida, mas, ao contrário, um sentindo intenso de viver o presente de que nos fala MELUCCI.

A escola é perspectivada no e pelo presente e a importância de se integrar as suas regras se vê relativizada quando se zoa. Zoar representa uma fusão de sentimentos díspares como alegria e tristeza expressadas por Carlos ou esperança e descrença expressadas por Rafael. Nesse sentido, juntam-se aspectos que são tão distintos pela natureza das próprias interações mantidas por esses jovens na escola e que trazem, em seu âmago, a experiência de se ser jovem na ruptura de um passado ainda caduco e na incerteza de um futuro já incerto.

Carlos e Rafael se encontravam no limiar do ensino fundamental quando os conheci e não possuíam um projeto de vida em que a escola os ancorasse em uma carreira a ser seguida. Rafael teria isso mais claro por estar imbuído da lógica da escola e por incorporá-la como estratégia de vir a ter melhores inserções escolares e profissionais. Mas, mesmo assim, ele se vê como alguém que se percebe excluído em sua escolaridade não apenas pela falta de aporte financeiro, mas por ser negro.

Mas tanto Rafael como Carlos aceitam as regras e as violam. DUBET e MARTUCCELLI (1996, 1998) afirmam que esse processo de aceitação das regras da escola pelos alunos e a concomitante contestação dessas mesmas regras é uma realidade presente nos colégios franceses. Eles buscam descrever o processo de contestação e aceitação das regras a partir da elaboração de alguns conceitos-chaves e que indicam a alternância e permanência de valores entre os alunos do que é a escola e de como se dá a interação entre ambas<sup>90</sup>. Para DUBET (1996, 183s; 1998, 240s), há uma alternância nos colégios franceses, cuja clientela é composta por camadas populares e de baixo perfil na escolarização, entre duas figuras díspares e que criam sua identidade na relação que mantêm com as regras instituídas e as normas extraídas do grupo: a do bufão e a do palhaço.<sup>91</sup>

---

<sup>90</sup> Trago no corpo do texto minha versão para o português dos termos centrais e, quando necessário, utilizo os termos nos dois idiomas a que tive acesso, versão original em francês e a tradução espanhola, em parênteses ou nota de rodapé.

<sup>91</sup> O colégio (*Le Collège*), na França, situa-se entre a escola (*L'École*) e o liceu (*Le Lycée*) e corresponde aos quatro últimos anos do ensino fundamental e, portanto, ajusta-se ao segmento e à faixa etária dos alunos por mim pesquisados. Compõe o primeiro ciclo do sistema educacional francês e possui quatro anos, sendo que, logo após o segundo ano, pode-se ingressar numa formação tecnológica (NOGUEIRA e

Ser bufão (bouffon) e palhaço (pitre) é a expressão da lida dos alunos com os estabelecimentos escolares e suas regras, modulando sua participação na aula e sua interação com os demais colegas de sala, entre a conformidade e a divergência, fazendo com que, simultaneamente, se consiga permanecer enquadrado e fora do enquadre exigido pela escola.

Para DUBET, o bufão seria aquele que corresponderia às regras e as defenderia, enquanto os palhaços resistem à escola. O termo resistência, entretanto, deve ser compreendido aqui como expressão de uma cultura juvenil difusa e não como uma reação de uma cultura mais definida de pertencimento desses jovens a uma lógica determinante de ação como nos propõe WILLIS em *Aprendendo a Ser Trabalhador* (1991). Creio que, pelos motivos apresentados por DUBET (1996,184) não se pode considerar a cultura operária no Brasil tão consistente como a existente nos países centrais do capitalismo. Mesmo considerando que há uma perspectiva valorativa na fala dos alunos acerca do trabalho e o seu pareamento com a maturidade e o fim da escola, trata-se muito mais de uma inserção desses alunos numa cultura juvenil do que numa cultura operária.

E se for para atribuir alguma influência externa a escola nessa manifestação de oposição à lógica de integração escolar, o peso maior deve ser atribuído aos vínculos da juventude aos espaços institucionalizados como a família e a escola. Assim, a análise de DUBET (1987), em *La Galère*, adequar-se-ia mais para pensar a relação entre escola e cultura juvenil na perspectiva de uma mutação por que passa essa instituição e as determinações de uma cultura juvenil que se constitui contra ela. Aqui, a categoria elaborada pela sociologia inglesa do *coping strategy* adequar-se-ia mais às variáveis em curso na ação do palhaço.<sup>92</sup>

---

CATANI, 2003, 249). Em seu livro *A l'École* traduzido para o espanhol por *En la Escuela*, assim como já fizera em *Lés Lyceéens*, o procedimento adotado pelos autores foi o de se utilizar da Intervenção Sociológica, propugnada por TOURAINE, para caracterizar as diferenças internas dos estabelecimentos escolares a partir de um recorte de sua localização. Essa localização pode variar geograficamente entre regiões da França ou setores urbanos contanto que cada um dos estabelecimentos escolhidos carregasse em si uma tipicidade que o distinga dos demais. Assim, a pesquisa de campo é realizada em estabelecimentos considerados tradicionais em cidades médias e em grandes centros ou ainda os de menor prestígio, com uma população que oscila entre os alunos mais qualificados e de maior capital cultural e os alunos oriundos de populações imigrantes ou de extração popular de menor capital cultural. Mesmo considerando que a pesquisa realizada por DUBET e MARTUCCELLI investiga a realidade francesa e o seu foco possuir maior grau de abrangência, é possível, entretanto, fazer algumas aproximações analíticas entre suas conclusões e as aqui apresentadas acerca da E.M. José Alves.

<sup>92</sup> Confira sobre *coping strategy*: POLLARD (1984, 1985); HARGREAVES (1984b), WOODS (1984c).

Trata-se, portanto, de uma resistência a expressar muito mais uma variação da aceitação das regras do que uma oposição frontal e excludente de algum grau de conformação às mesmas regras que são criticadas e das quais os palhaços tanto divergem quanto aceitam em suas ações.

Essas duas identidades, a do palhaço e a do bufão, são, assim, tipos puros e que só estão presentes na sala de aula enquanto posições complementares assumidas pelos alunos na dinâmica da sala de aula. Essas identidades se alternam nos posicionamentos dos alunos em sala e cada um quer assumir ambas as posições, pois, o ideal para os alunos é conseguir ser bons alunos, sem nunca ser um bufão e, para isso, é preciso ter algum grau de divergência com as normas estabelecidas. Ou seja, é necessário manter um fingimento (*La frime*) para com os professores na manutenção das regras e para com os alunos na aceitação das normas em que zoar (*moquerie*) é uma expressão constante.<sup>93</sup>

É uma expressão de vida para esses jovens e, portanto, de uma subjetividade que busca, via estratégias de inserção na sala de aula, variar os *scripts* adotados em sala e prescritos pela identidade atribuída a ser aluno. Eles buscam expressar-se contra a escola e atribuir subjetivamente sentidos a sua ação que não coincidem com as lógicas escolares que se apóiam na integração dos alunos à escola e ao seu bom desempenho nas atividades que compõem as exigências da escola para com todos os alunos.

Carlos e Rafael não foram os únicos a se manifestarem nesse sentido. Como visto anteriormente, durante a entrevista coletiva essa *démarche* veio à tona e também em algumas outras entrevistas individuais e coletivas. Como, por exemplo, no trecho que transcrevo abaixo de uma entrevista realizada com alunos das turmas de 2005:

Paulo: Humhum. E... bem tá. Se zoar e bagunçar tão presentes na sala de aula, por que, por exemplo, que essas coisas acontecem? Por que vocês falaram aí que tem planos de continuar estudando, né. Vocês têm planos de fazer o segundo grau, no CEFET, no COLTEC, pretendem fazer curso superior, uma faculdade... Por que que esse período, é um período em que a zoação e a bagunça tá presente? Agora.

Wesley: Adolescência?

Pamela: É.

Wesley: A adolescência constitui isso, a zoação, tal, a bagunça, esses trem tudo.

---

<sup>93</sup> Apoio-me na tradução espanhola para aproximar o termo *Moquerie* de zoação, pois a versão hispânica, ao desdobrá-la em dois termos como “el juego de bromas y burlas” (DUBETE MARTUCCELLI, 1998, 267), acentua o duplo caráter do fingimento que se torna simultaneamente uma brincadeira e uma divergência acerca das normas. Ludibria-se (burla) e brinca-se (broma) ao se falsear o pertencimento à aula e realizar o que, em francês, DUBET denomina a relação com o rosto (*La Face*) com que se lida nas interações: os alunos e os professores a exigirem movimentos díspares e combinados.

Pamela: Eu acho que...

Wesley: É... é... é o momento de você estar lá, você tem vida boa... você não precisa de trabalhar, correr atrás, aí você acha que tá tudo bom, você vai e bagunça pra caramba, zoa pra caramba. Aí você vai ficando mais velho, você vê que não é só isso, você tem que trabalhar, correr atrás pra você estudar e tal... Aí você vai e pára com esses trem.

Cleiton: Eu acho que o adolescente, ele tem essa necessidade, você sabe por quê? Igual, quando ele vai ficar com uma pessoa, ficar assim, conversar com ela... (Cleiton, Pâmela e Wesley, 22)

Novamente a associação de maturidade, moralidade e permissão para zoar se encontram entrelaçadas. Como se o tempo de escolaridade a que se dedicam esses jovens constituísse uma moratória na qual se espera a chegada do mundo adulto e que, como disse Carlos, zoar faz parte de uma sociação mais ampla e que constitui a natureza das relações nesse âmbito e repercute na própria constituição de sua identidade, pois o adolescente “ele tem essa necessidade, você sabe por quê? Igual, quando ele vai ficar com uma pessoa, ficar assim, conversar com ela...” diz Cleiton. (Cleiton, Pamela e Wesley, 22) Relacionar-se exige desembaraço, treino e esses alunos estão treinando, estão jogando o jogo das relações em que se burla e se afirma como sujeito.

Há um predomínio, nesse sentido, da lógica da subjetivação desses jovens ao modalizarem seu pertencimento a escola em que zoar é uma variável importante na constituição de si e de sua integração a um espaço tão conflitivo como a escola. Integração, entretanto, que pressupõe diferenciação e que exige antepor-se, como sujeito, à dimensão prescrita pela lógica sistêmica. Zoar emerge, portanto, como um espaço simbólico juvenil em afirmar-se como sujeito e faz desse círculo um lócus de relativa homogeneidade para as distintas individualidades que desfrutam de um canal direto de participação em uma sociação na qual sua sujeição é expressão de sua individualidade e liberdade. E que se recusa ser identificado e de vir a se identificar como **CDF**. Essa recusa reside na defesa dessa individualidade de **zoador** que exige um companheirismo e uma cooperação na disrupção das regras escolares e sua modalização, mesmo sob o risco de vir a ser considerado um **bagunceiro** — posição rejeitada por todos.

Estrategicamente os alunos conduzem sua ação, como jovens, na identificação e na recusa dessas possibilidades expressas nos termos da tríade **CDF/zoador/bagunceiro** em que cada um dos termos implica uma relação com os demais, mas que pressupõem mutuamente a persistência do caráter juvenil da ação.

SIMMEL (1986c) caracteriza essa dinâmica como um princípio de homogeneidade dada por círculos que garantem unidade a um grupo por conferir uma

forma que se baseia não apenas na diversidade das experiências apontada por cada um dos termos da tríade, mas na identificação orgânica de todos sob o mesmo conteúdo a ser manifesto através da aceitação de uma condição pressuposta e inferida de uma natureza objetivada fisiologicamente: a juventude. Ou seja, ser **CDF/zoador/bagunceiro** é um posicionamento estratégico diferenciado por e após uma identificação a um mesmo recorte de idade que os aproxima a todos e faz com que ser jovem encontre-se como a unidade objetiva, um denominador comum na criação de um “Nós” homogeneizador das diferenças existentes.

Arma-se uma equação que zoar é o ponto de equilíbrio positivo entre personalismo e objetividade, termos usado por SIMMEL, em que a experiência social e a determinação etária propiciada pelo recorte geracional se articulam na conformação de todos em um único círculo, mesmo que essa particularidade seja continuamente tensionada pela exigência de conformação ou por sua ruptura via bagunça.

#### **4.3.2 Segunda Dimensão: círculos de gênero e zoação**

Zoar, para esses jovens, é, portanto, diferenciar-se da escola e de suas regras e inscrever-se, via aproximação geracional, em um círculo que os iguala a todos em sua inserção na sala de aula como jovens alunos que são. Ser jovem torna-se sinônimo de irreverência e gozo da vida como um tempo único a ser vivido em que a imaturidade tem lugar e para quem as responsabilidades possam ser adiadas para depois do término da compulsoriedade escolar. Isso ocorre mesmo que, para alguns, como Daniela e Verimar, haja restrições acentuadas em sua participação na zoação em sala de aula por, justamente, se considerarem mais maduras que os demais que a elas se apresentam como imaturos.

Ser jovem serve como justificativa para a zoação e a imputação de bagunça que os levam a unificar-se, portanto, em torno a uma mesma consigna — como Carlos e Rafael que se definem como adolescentes na tensão entre zoação e bagunça. A inscrição, portanto, em um círculo juvenil, por se basear em uma condição existencial fisiológica que é a idade, estabelece um pertencimento etário que se mostra homogeneizador das diferenças e capaz de imprimir uma dinâmica centrípeta na manutenção de um clima, em sala de aula, que seja favorável à zoação.

Há, entretanto, pertencimentos a outros círculos que diferenciam os alunos e os tornam heterogêneos no interior da zoação ao imprimir ritmos e percepções diferenciadas do que seja ser jovem e do que seja zoar.

O gênero se inscreve nessa lógica *per se* binária em que fisiologicamente há uma distinção como ponto de partida e que se estabelece na diferenciação conferida a homens e mulheres<sup>94</sup>. Esse círculo, entretanto, para SIMMEL (1986b), ainda compartilha com o círculo anterior a uma determinação pressuposta que os homogeneizaria, que é o vínculo a uma fisiologia sexual que se funda exatamente na existência de um imperativo a conjugar uma única determinação, mas a se realizar sociologicamente apenas na disjunção de se ser um ou outro. Ou seja, se biologicamente estão todos circunscritos em um pertencimento de gênero é porque há características a homogeneizarem as diferenças que se expressaram em uma lógica binária demarcada e estanque, mas, de um ponto de vista social, mesmo que essas marcas distintivas do binarismo não possam vir a ser superadas de todo, elas apenas poderão vir a se expressar através da criação de novos círculos de pertencimentos ao gênero cada vez mais heterogêneos. Por se criar variabilidades distintivas do que seja ser homem ou

---

<sup>94</sup> A rigor, SIMMEL não esclarece o que denomina de fisiológico. Conceitua-o apenas em distinção à diferenciação provocada pelas mediações sociais que heterogeneizam a binarização de gênero que é de base fisiológica. Para ele, há uma tensão entre o racional e o natural em que o primeiro é uma ação arbitrária da sociedade a se sobrepor ao segundo que é um dado natural. Essa sobreposição, por estar prenhe de mediações sociais, faz com que o pertencimento a um gênero se torne naturalizado e primário. Diz SIMMEL (1986b, 431) acerca do pertencimento a um círculo etário: "Los dos términos opuestos que generalmente se dan en estos motivos, a saber, los elementos orgánicos y los elementos racionales combínanse en este caso, un hecho completamente orgánico y hasta fisiológico de la vida individual se convierte en médio de unión, gracias a una energía puramente conceptual, por virtud de síntesis conscientes y voluntarias; la determinación de la edad, determinación puramente natural y personal, actúa como un principio plenamente objetivo". Aqui é suficiente tomar essa posição simmeliana no interior de seu propósito de estabelecer uma relação entre natureza e sociedade sem diferenciar o que ele chama de fisiológico. Sabe-se, entretanto, que na caracterização do gênero há tratamentos distintos a esses dois âmbitos e um tensionamento entre o biológico, o psicológico e o social. Aquilo que SIMMEL identifica como fisiológico ou orgânico, no que toca às diferenças sexuais, pode ser, ainda, visto em seus aspectos cromossômicos, gonadais, genitais e de seus caracteres sexuais secundários (COSTA, 1994). CONNELL (1990) retoma essa posição simmeliana ao apontar a permanência do binarismo frente a situações em que há posições claras de rompimento com a posição hegemônica do masculino como, por exemplo, um indivíduo transgênero que, ao se ver como mulher, não "busca redefinir ou afrouxar a categoria 'homem'". (CONNELL, 1990, 90) Sua argumentação caminha, portanto, para afirmar a necessidade de se historicizar o dualismo entre masculino e feminino e relativizar qualquer determinismo trans-histórico de cunho biológico, mas também advoga "que a tentativa de cortar a biologia da história só pode ter êxito ao custo de empobrecer a história" (CONNELL, 1990, 91) Ou seja, concluo que CONNELL concordaria com a argumentação de SIMMEL sobre a permanência do binarismo biológico relativizado por sua atualização sócio-histórica-cultural.

mulher, a sociedade mantém os vínculos que ora apontam para a afirmação de um binarismo, ora para a sua superação que nunca pode se dar por inteiro.<sup>95</sup>

A zoação participa dessa clivagem ao diferenciar e ao hierarquizar essas variáveis em curso. Ser menino e menina reclama lógicas identitárias que dimensionam a sociabilidade juvenil ao trazer para o seu interior um tensionamento que caracteriza a zoação como convergência/divergência em se ser homem e mulher.

Zoar torna-se uma estratégia em que se expressam condutas acerca da escola e uma posição subjetiva do ator em afirmar sua identidade de gênero na qual se entrelaçam as perspectivas escolares e a biografia desses indivíduos. Sendo assim, zoar na escola faz parte de um contexto de gênero em que alunos e alunas percebem-se subjetivamente e dimensionam a escola a partir desse contexto. Zoa-se distintamente entre os gêneros e consigo conforme se experie e se explicita uma performance de gênero.

Essa dinâmica de análise busca a generificação da escola proposta por LOURO (1995, 1997, 2003) que, ao retomar as contribuições de SCOTT (1995) e as inflectir sobre a educação vê a escola, nesse contexto, como “generificada” (gendered). Ou seja, para desconstruir as identidades de alunos e alunas e perceber como essas se constituem no espaço escolar é necessário ver a sua organização e seus usos como lócus onde se expressam relações sociais de gênero.

E “generificar” é postular que a escola seja um espaço social no qual se constroem identidades não fixas acerca do pertencimento para os quais meninos e meninas mobilizam sua subjetividade ao se verem como homens e mulheres. Retirar a fixidez é relativizar esses dois pólos que só se mostram como descontínuos em sua rigidez identitária não dialogada e estabelecida pela binarização homogeneizante dos vínculos que naturalizam a sexualidade e o pertencimento de gênero a um desdobramento a-social dos determinantes orgânicos dessa diferenciação. Mas que, ao

---

<sup>95</sup> Essa mesma dinâmica também está presente no círculo anterior, mas se mostra menos tensionada por não haver, no interior da escola, uma diferenciação acentuada entre pertencimentos identitários geracionais a não ser aqueles que opõem professores e alunos. Mesmo a dissensão dada por Daniela e Verimar é circunstanciada na relação dos alunos com as normas escolares, pois, de fato, elas não podem vir a romper de todo com o círculo juvenil em que se encontram. Já no círculo de gênero, o binarismo, por possuir uma base fisiológica, corporal, já tensiona essa particularidade em seu nascedouro e cliva o pertencimento juvenil de imediato em duas possibilidades vinculadas à experiência de se ser homem e de ser mulher.

se ver posta sob a lente desconstrutivista, revela-se estar, via desnaturalização e desmistificação desses dois extremos aparentes, em um *continuum* relacional.

Aceitar, entretanto, as contribuições pós-estruturalistas decorrentes da virada lingüística não significa aderir, sem problematização, às concepções de gênero que alguns de seus defensores assumem. É necessário pensar a diferença em seus vínculos com a identidade, mesmo sob a crítica contemporânea de uma certa insuficiência de algumas de suas abordagens.<sup>96</sup> Nesse aspecto, deve-se falar de masculinidades, como de feminilidades, a partir dos processos de socialização e de seus desdobramentos identitários, mas conservando o que SIMMEL aponta ser um vínculo irresoluto com uma fisiologia a repor sempre um binarismo e a tornar tendencialmente homogênea essas diferenças.

#### **4.3.2.1 Solidariedade e concorrência na homosociabilidade juvenil**

Meninos e meninas zoam ao disputarem os espaços da sala de aula e o territorializarem. Elaboram performances nas quais atuam e interagem com as acepções que possuem sobre o que é ser homem e mulher. E é aqui que se utilizam de uma lógica binária que caracteriza exclusivamente homens e mulheres ao afirmarem a zoação como uma ação que compete muito mais aos alunos do que às alunas, imputando, portanto, ao masculino uma ação mais disruptiva em relação à norma e responsável pela modalização do *Frame* da sala.

---

<sup>96</sup> Dar-se-ia aqui um mergulho no código de que nos fala GIDDENS (2003). A crítica, portanto, é endereçada mais enfaticamente às teorias “queers” que, aprofundando as posições desconstrutivistas, postulam que a identidade perdeu densidade analítica e de compreensão dos fenômenos por que passa a subjetividade no interior das práticas discursivas. Para esses autores, entre eles BUTLER (2003), a identidade é um efeito do discurso e, portanto, não há uma subjetividade a ser mobilizada pelos indivíduos em torno a identidades que o constituem. Essa posição é fruto da operacionalização do discurso que se torna o eixo no qual se sobredeterminam as relações fundantes da modernidade que é a compreensão da co-relação entre o agente os sistemas sociais. Ou seja, a identidade de gênero encontra-se articulada em torno às estratégias discursivas nas quais o indivíduo é tratado como apêndice e para quem a agência perde capacidade de vir a ser formulada para além do encadeamento discursivo que o torna, como a seu sexo e sua sexualidade, um decorrente. Entretanto, é importante ressaltar as contribuições desses estudos para a compreensão do “estranho” (queer) no campo de gênero e que se situam, frente à naturalização da heterossexualidade como paradigma de normalização do gênero, a margem das identidades feminina e masculina inter-excludentes. Advogo, portanto, o uso das contribuições desses autores, mas posicionando-as no campo teórico balizado pelas contribuições de GIDDENS, TOURAINE e DUBET para quem o agente, mesmo sob a égide da estrutura, ainda preserva a capacidade de orientar a ação segundo interesses interpostos por sua subjetividade. Como exemplo desse cuidado é o uso que se faz do caráter de performatividade de gênero usado por BUTLER, pois, como nos mostra FEMÉNIAS (2003, 119) a performatividade encontra-se apartada do sujeito que age e a agência é uma decorrência da trama em que se articulam as práticas e os discursos sobre o que é ser homem e mulher. Uso, entretanto, esse termo preservando o trabalho do ator em mobilizar sua subjetividade na consecução da ação em que a performance atém-se ao caráter prescrito por AUSTIN e aqui já referido.

O que dizem as meninas é visível na sala de aula, como em toda a escola. Esse é o primeiro aspecto que salta aos olhos: a conformidade às regras é bem mais usual para as meninas do que para os meninos. Eles se sobressaem na zoação, em sua tensão constante com a possibilidade iminente de vir a se tornar bagunça. São os maiores protagonistas, portanto, dos conflitos abertos em sala e tornam-se os grandes indiciados nas questões disciplinares.

Durante o ano de 2005, a coordenação pedagógica recebeu vários alunos que lhe foram encaminhados por um conjunto de motivos para terem registradas ocorrências estranhas ao comportamento exigido. As faltas cometidas eram distribuídas em um quadro em que atrasos, dever de casa não feito, atividade em sala não realizada, desrespeito com colegas e professores, uniforme escolar incompleto e falta de material escolar eram anotados. O cômputo geral indica que em apenas uma única turma e somente em um item as meninas são mais freqüente que os meninos e, mesmo assim, em um quesito menos significativo que é o uso do uniforme incompleto (TAB. XVI e XVII). No desrespeito aos colegas e professores, o número de meninos é superior ao das meninas, sendo que na turma A, o escore é de 19 reclamações contra os meninos e uma reclamação contra uma menina; já na turma B, são dez contra os meninos e cinco contra as meninas. Tratando-se, portanto, de uma variação de 954% e 50% desfavorável aos meninos.

Os meninos possuem, portanto, muito mais visibilidade na zoação do que as meninas. Não que essas não zoem, mas o fazem através de uma modulação do comportamento desejado pela escola em que elas não discordam abertamente das regras a ponto de se tornar explícito para o restante da sala a sua divergência. A zoação serviria às meninas para incrementar práticas de sociação nas quais os encontros fortuitos são realizados nas franjas do protagonismo masculino. Enquanto que os meninos não fariam da fortuidade o fulcro da ação que se desenvolve na sala, pois, muito pelo contrário, são eles os que a dirigem em uma encenação marcada por uma sociação concorrencial dos atores pelo protagonismo e direção da cena. As meninas atuariam com maior vigor nos interstícios da encenação e deixariam para os meninos a cena aberta da zoação. Eles são prioritariamente os palhaços, elas secundariamente as espectadoras.

Paulo: E outra pergunta: vocês bagunçam?

Helena: Às vezes

Beatriz: Ah, ninguém é de ferro.

Helena: Não, mas, não muito, às vezes.

Beatriz: Às vezes!

Paulo: Há diferença entre bagunçar e zoar?

Helena: Há.

Beatriz: Ham-ham.

Paulo: Qual?

Helena: Por que... Ah, Bagunçar, às vezes, ah, já aconteceu, sim, mas não é sempre não. As vezes tá todo mundo bagunçando, assim, tal, a gente não. Acho que a gente só, a gente é telespectador (sic) da bagunça.

Beatriz: É, só fica rindo.

Jennifer: A gente só fica rindo. Mas a gente mesmo fazer a bagunça, a gente não faz não.

Paulo: E o que é bagunçar?

Jennifer: Acho que bagunçar já é mais atrapalhar a aula do professor.

Helena: É, os meninos, às vezes, ficam chutando lixeira...

Jennifer: É, fica jogando bolinha de papel, fica desrespeitando o professor. A gente lá, não, a...

Beatriz: A gente fica mais conversando com quem senta atrás da gente, com o Adriano e com o Fernando. (Beatriz, Helena, Jennifer 2, 2s)

Para Helena, ser “telespectador” (sic) é não participar, mas assistir, apenas rir do que se passa e, portanto, restringir sua participação à zoação e a uma zoação em que a ação se passa frente a elas e guarda uma distância, um *téle*. Já os meninos, esses sim, agem, atuam na cena com o intuito de tornar a aula mais divertida, mesmo que atrapalhe a aula do professor.

Ou, como diz Marta:

Paulo: Hummm, tá. De maneira geral você acha que tem diferença entre a forma como meninos bagunçam e meninas bagunçam?

Marta: Tem claro que tem diferença sim.

Paulo: Qual é a diferença?

Marta: Porque os meninos, assim, os meninos, pelo o que eu observo lá na sala, em relação à bagunça dos meninos e das meninas, quase nenhuma menina faz bagunça, acho que eu sou, assim, é eu e outras duas ali que gostam da fazer bagunça, mas é uma bagunça, assim, é que nem eu falei, não é que nós temos limites, é que quando as pessoa fala que nós passou do limite, então, cada uma vai para o seu lugar e fica, começa a estudar. Já os meninos, não, o professor chamou a atenção falo: “Pô, vocês passaram do limite”. Aí, eles começam a xingar. Fala: “Não, o que é que é isso, cê fala só com a gente, parecendo que só nós que estamos aqui na sala”. Sei lá. As meninas, não, as meninas já é totalmente diferentes. O professor fala: “Pô, meninas, vocês passaram dos limites.” Todo mundo volta para o seu lugar. Às vezes, peço desculpas, outras vezes não peço. É esse tipo de coisa assim, mas os meninos quando começa, eles não quer parar. As meninas não, zoam um pouquinho, fazem bagunça um pouquinho, mas rapidinho pára. Os meninos são totalmente diferente, se começou, eles não quer parar. Se deixar, eles começam zoar, bagunçar desde o primeiro até o último, querem ir embora zoando, não tem professor que dá conta. Professor não tem, professor sai de lá estressado, até rouco de tanto gritar. (risos) É sério, é sério. Ah, eu, sei lá, às vezes, eu começo a rir assim, mas aí depois eu chego perto deles e falo (fazendo uma voz mais grossa): “ Pô, gente, aí, vocês passaram do limite!” E ai eles começam (fazendo uma voz mais esganiçada): “Ih, ocê também tava rindo, ocê também tava fazendo bagunça”. Então, é porque isso que eu percebo que se eles não tivesse quem risse, quem compartilhasse com a bagunça deles, eles ia parar, que é que eles ia ficar fazendo bagunça sozinho, iam ficar servindo de palhaço para quem? Eles têm platéia, por isso que eles nunca param, por isso que eles nunca vêem os limites deles. (Marta, 4)

Os alunos atravessam os limites da zoação, adentram no território da bagunça. Meninos exploram essa fronteira com muito mais constância porque não reconhecem os limites existentes, meninas a respeitam e retornam ao enquadre exigido pelos docentes quando eles sinalizam a ultrapassagem.

Tanto para Marta como para Helena e suas amigas as meninas também divergem das regras e agem em todo o espectro de divergências: desde a zoação até a bagunça, mas, por não ultrapassarem os limites, conformam-se às regras em uma dinâmica em que ser espectador, platéia, é a forma de atuação que lhes é reservada. A bagunça das meninas também para os meninos torna-se mitigada por seus esforços em sobrepujar a participação das meninas e torná-las platéia de seus arroubos em sala de aula, co-partícipes e não protagonistas.

Aparentemente, até aqui, a fala das meninas sobre a zoação e as diferenças observadas no campo confirmam a perspectiva clássica das análises sobre o que é ser homem e mulher e que corresponderiam à assimetria de papéis a eles reservados.

Considerar-se-ia, portanto, como diz FALCONNET e LEFAUCHEUR, (1977, 167), que a escola, ainda que se diga neutra, é um instrumento para a formação ideológica que possibilita a perpetuação das explorações de classe e de sexo, mas sempre de forma disfarçada sob o véu da universalização das condições de acesso e do recurso ao mérito para a permanência dos melhores. A escola serviria, assim, para a reprodução da sociedade patriarcal a atribuir hierarquias aos papéis e naturalizar a diferença entre os sexos. Se meninos são mais agressivos que as meninas é porque eles são criados para conquistar o mundo, se as meninas são dóceis é porque elas farão parte dessa conquista, mas muito mais como espólio.<sup>97</sup>

---

<sup>97</sup> Para inverter essa lógica, segundo os autores, seria necessário terminar com o disfarce patriarcal que privilegia o masculino e fazer aclarar a dominação exercida pelos homens. É interessante perceber como o debate feito pelos autores dialoga com o marxismo e o movimento feminista. Palavras como ideologia, conscientização e a relação direta com classe social denunciam os limites teóricos práticos apontados nas décadas seguintes pelos movimentos sociais e pelos estudiosos do gênero. A própria cunhagem do termo gênero como conceito/categoria de análise/mobilização emerge, sem perder de vista a crítica às organizações como a escola e a família, como uma busca de superar uma teoria social restrita a modelos quer marxistas quer funcionalistas. Os primeiros, quando apropriados mecanicamente, provocam a redução do fenômeno de gênero a reprodução de classes provocando uma leitura estrutural dessa dominação; já os segundos, nas mais variáveis ênfases dadas a uma organicidade biológica, referendam uma compreensão do fenômeno centrada na idéia de papéis sociais e suas correspondências sexuais. Essas duas visões, entretanto, apesar de suas extrações heurísticas distintas, mantiveram uma proximidade em torno à concepção sociológica de situações sexuais discrepantes atribuídas a homens e mulheres em um contexto reducionista de uma assimetria na qual a “liberação” da mulher do machismo se afirma em torno

A naturalização dessas diferenças encontra-se, portanto, legitimada na fala de meninos e meninas, como no próprio discurso da escola, e operam no reforço do binarismo que, aparentemente, contradiz os discursos das teorias *queers* por proporem a dissolução da identidade na crítica desconstrutiva da naturalização que tenderia a implodir a paridade homem e mulher na criação de um corpo *cyborg*. Como já explicitado e anunciado pelas proposições simmelianas, deve-se, entretanto, evitar essa polarização excludente entre naturalismo e desconstrução, pois, se, por um lado, não há uma linearidade reducionista dos pertencimentos sociais a uma condição dada naturalmente, o que eliminaria as próprias mediações da cultura, por outro lado, não há um afastamento por completo dessa determinação fisiológica e que, portanto, vem a se expressar socialmente no binarismo homem e mulher. Ou seja, como dizem CROZIER e FRIEDBERG (1981), assim como não há um conteúdo que seja naturalmente conferido a uma ação, não há também nenhuma gratuidade nessa atribuição e, portanto, se o binarismo de gênero acentua uma preponderância na zoação para os meninos é porque essa predominância tem respaldo nas ações desenvolvidas por eles e pelas meninas em sala de aula.

O contexto da interação é que explicita os porquês das meninas, mesmo reconhecendo bagunçarem, recusam a identificação como bagunceiras, pois, ao se compararem aos meninos, são eles os que modalizam a cena com mais intensidade e

---

a uma reversão desses condicionantes sociais — quer se pressuponha a existência de classe social a produzir deformações sexistas supra-estruturais, quer se rejeite essa posição e se reafirme uma leitura liberal dessas diferenças. SCOTT (1995), afirma o caráter relacional do termo gênero na constituição do feminino e, sendo assim, busca compreender, através da rejeição de abordagens centradas nas diferenças sexuais, estabelecer uma equivalência ao pertencimento identitário das mulheres que levasse em consideração aspectos relacionais do feminino para com o masculino. Nesse aspecto, ainda para SCOTT, o conceito/categoria gênero, ao constatar as diferenças constitutivas existentes entre homens e mulheres, as significa sobre uma outra lógica não mais depositando nessas diferenças biológicas/psíquicas/sociais a causa do aparecimento de estruturas sociais diferenciadas como decorrência de uma constatação que, de fato, há simetria entre homens e mulheres. O seu ponto de partida é outro. O conceito/categoria gênero é anterior a essas diferenças assimétricas e são as questões pertinentes aos pertencimentos de gênero que anunciam o lugar assimétrico para homens e mulheres. Ou seja, busca-se, a partir das contribuições da psicanálise e dos aportes pós-estruturalistas, compreender não a assimetria a partir das relações factuais que a comprovam, mas no significado que essas assimetrias produzem como sentidos incorporados socialmente na vida de homens e mulheres. Nesse aspecto, o termo gênero emerge como categoria primária a dar sentido às assimetrias anteriormente entendidas estritamente como sexuais. Essas são composições relacionais mais abrangentes nas quais o sexual é expressão de relações sociais através das quais se evidenciam a distribuição e o controle desigual dos recursos simbólicos disponíveis. Gênero e poder se articulam, portanto, na conceituação das relações entre homens e mulheres em que o feminino e o masculino são produzidos simbolicamente tendo em vista a manutenção de diferenças identitárias não excludentes e não necessariamente complementares posto que, por sua não fixidez, podem assumir diferentes articulações.

que, ocasionalmente, as molestam com suas brincadeiras. E, portanto, elas são, sob esse olhar, muito mais platéia que encenadoras. Essa hegemonia dos meninos sobre as meninas na condução do processo reside nas formas distintas de sociação existente entre eles seja em seus intra grupos, seja em seus intergrupos.

A homossociabilidade permite entender como esse processo de interação entre os meninos e entre as meninas provoca um alinhamento de posições entre os seus pares sob uma consigna de tipificação do masculino e do feminino com o predomínio do primeiro sobre o segundo em que as estereotípias de gênero ganham relevância. Segundo WELZER-LANG (2001, 2004), a homossociabilidade é a dinâmica na qual os jovens aprendem entre si a desempenharem os papéis atribuídos a seu sexo biológico que deve ser exercitado e performaticamente desempenhado na instauração de condutas aceitas por seus iguais em uma convergência de sentidos a tornarem divergentes as posições dissidentes. Aqui, o círculo e seu caráter homogeneizador de condutas se faz sentir sob o peso do pertencimento a uma identidade construída sob o signo das estereotípias de gênero que intensificam a heteronormatividade entre meninos e meninas, tornando-os durões e tornando-as submissas.

Assim, por um lado, os meninos são convocados a serem homens, a serem varões em um exercício constante da força que se dá no companheirismo da sala de aula e na escola, no uso da quadra, nas piadas circunstanciadas sobre a sexualidade, nas conversas durante o intervalo, nos toques corporais na hora do gol que escondem, enquanto revelavam, a sensualidade na vibração do êxito<sup>98</sup>. Por outro lado, as meninas

---

<sup>98</sup> RIAL (1998), ao analisar as interações entre masculinidade e esportes como judô e rúgbi, aponta como os homens usam das competições esportivas para corporificar o *ethos* que lhes destinado ao associar o másculo à bravura e à destreza exigidas pelos esportes e destinando a zombaria e a jocosidade à rituais que assinalam a feminização indesejada pelos praticantes. No futebol praticado na quadra da escola, uma horda de homens acompanhava as partidas durante os vinte minutos do recreio, sucediam-se várias equipes em um mata-mata a que, a cada dois gols, uma nova equipe ocupava o lugar da que perdera. Essas partidas permitiam que se sucedessem comemorações acerca dos êxitos associados à virilidade, como referências à uma feminização quando o objetivo era ressaltar a incapacidade ou uma má atuação na partida. O futebol também se prestava a essa mesma relação quando se tratava do enfrentamento das duas principais torcidas adversárias do estado no campeonato mineiro e nacional. Dizer que o “Galo”, símbolo do Atlético Mineiro, era uma galinha no campeonato ou que a Máfia Azul, torcida organizada do Cruzeiro, só tinha viado e que azul é cor de frutinha eram estratégias de imputar ao adversário uma condição feminina associada a seu time de futebol. Confira também DAOLIO (2000) sobre a constituição das torcidas de futebol e sua rivalidade. Confira também DAOLIO (2000) quando aponta a raça que se cobra do jogador de futebol no Brasil como exercício inato de uma masculinidade a qual deve ser honrada acima mesmo da técnica ou de suas condições físicas. PARKER (1991) assinala o uso da grafia veado e viado como sinônimo de homossexual e que, semelhante à bicha, é efeminado. Aqui o uso com “i” por

são instadas a permanecerem dóceis, comedidas em sua postura na sala de aula, em longas conversas pelo recreio, no uso das cólicas para se ausentarem das aulas, na preocupação com o casamento enquanto projeto de vida e o condicionante da virgindade frente ao medo de vir a ficar falada e de “se perder”<sup>99</sup>.

A heteronormatividade, como também o heterossexismo, são francamente espaços constituintes do que é ser homem e mulher para esses alunos e se confunde com a própria sociação levada a cabo por meninos e meninas ao referendarem a normatização das condutas e ao rechaçarem as práticas dissidentes. A sensualidade não permitida entre os meninos e a questão da virgindade e do abandono entre as meninas são apenas instâncias do medo de uma dissidência acerca da normatividade hegemônica e prismada pela heteronormatividade<sup>100</sup>. Nesse sentido, BOURDIEU (1995), em seu texto *A Dominação Masculina*, ressalta, a partir de estudos realizados na região argelina de Cabília, que a dominação do masculino sobre o mundo está naturalizada, objetivada e incorporada pelo *habitus* que transparece no conjunto das práticas sociais existentes. Ser e pensar são concordantes acerca dessa naturalização fazendo com que a ordem das coisas enfatize o domínio do masculino.<sup>101</sup>

Não que o feminino esteja ausente, muito pelo contrário. Ele se apresenta nessa ordem do masculino “a partir de sua inserção num sistema de oposições homólogas” (BOURDIEU, 1995, 138). Nesse sentido, as identidades construídas por homens e mulheres obedecem a um jogo especular composto por imagens antagônicas que se

---

sugestão de PARKER que o considera mais corriqueiro no vernáculo sexual. Confira a posição de DANIEL (1983) sobre o uso de viado ou veado.

<sup>99</sup> A perdição das meninas é um termo usado no depoimento das alunas para se referir a condição de meninas que, ao manterem relações sexuais, não apenas perdem a virgindade, mas engravidam e são abandonadas pelo pai da criança e, às vezes, pelos familiares que a culpam de sua falta de vergonha. DRESSER, (1993), em sua dissertação de mestrado, realiza um interessante debate sobre a culpabilização da sexualidade entre as meninas adolescentes em um contexto de extrema erotização das relações em que a gravidez é temida e desejada quer pelo ideário do mito materno, quer pelas possibilidades emancipatórias que o cuidado de uma criança reserva.

<sup>100</sup> Termos como heteronormatividade e heterocentrismo são elaborados para demarcar a posição hegemônica assumida pela posição masculina associada ao caráter patriarcal de uma posição de mando e preeminência do homem sobre a mulher. Derivam-se os termos heterossexismo e homofobia para designar posições de subalternidade frente a essa ordem e que são usados, tanto para mulheres, quanto para homens, que não correspondem às posições assimétricas e homólogas a eles destinadas. Confira: WELZER-LANG (2001, 2004); BRITZMAN (1996); BLACKBURN (2002/2004); DEMARCHELIER (2000), MARTINO (2000).

<sup>101</sup> MUNIZ (1992) repõe esse universo da pesquisa realizada por BORDIEU para pensar as relações entre os gêneros no Brasil e suas assimetrias que indicam uma supremacia do masculino em relação ao feminino. Sua pesquisa aponta para a constituição discursiva da sexualidade entre homens e mulheres e estuda como o campo semântico dessas referências está impregnado por um desvalor do feminino conjugado a uma sobrevalorização da virilidade masculina.

justificam mutuamente. Jogo que é mantido pela própria ordem na qual se realiza o domínio do masculino e que enreda a homens e mulheres. Não importa a que sexo biológico pertença, nem o grau de consciência que mantenha acerca de sua sexualidade, todos, homens e mulheres, compartilham *a priori* a mesma posição. Não importa aqui se é dominador ou dominado, vítima ou algoz, posto que a identidade entre ser e pensar, entre as estruturas objetivas e as estruturas cognitivas, fazem com que a dominação torne-se eficaz em seu simbolismo.

O que, segundo SCOTT (1995), contribui para aclarar sua defesa da relação entre gênero e poder que marca a constituição de homens e mulheres numa ordem social inscrita sob a égide falocêntrica a produzir simbolicamente significados sobre o masculino e o feminino.

O que mais chama a atenção é que esse exercício do masculino e do feminino se entranha na organização do *Frame* mantido na sala de aula e no qual a zoação é demonstração de um companheirismo competitivo em que a solidariedade entre os grupos pode vir a se romper quando a bagunça se instaura no jogo **intra/inter** os pares de meninos e meninas, mas que, caso isso ocorra, é apenas como um excesso, um transbordamento de uma *démarche* interposta pelas configurações de gênero. Assim como o círculo juvenil, o círculo de gênero, ou melhor, os círculos que conformam o pertencimento de gênero estão articulados na reprodução de oposições homólogas na qual a solidariedade é recomposta, mesmo que a concorrência entre seus participantes seja exigida.

É essa conjunção entre o tamanho do grupo e os círculos que o perpassam que traz para a constituição da interação entre esses jovens, meninos e meninas, uma dinâmica tensionada entre solidariedade e competição. Cada um individualmente tem que se manifestar solidário a seus pares e competir com cada um para a permanência no círculo a que pertence e cada um desses círculos também realiza o mesmo trabalho para com o círculo aparentemente opositor. Por isso, a dinâmica inter e intra grupos de meninos e meninas atuam na eminência de ultrapassar a zoação e torná-la bagunça pelo próprio caráter da competição intrínseca a cooperação existente e que faz da identidade de gênero um campo de forças em que a heteronormatividade é o consenso possível.

Meninos e meninas se solidarizam e competem entre si na manutenção de relações assimétricas e constituidoras da heteronormatividade implicitamente desejada por ambos. Por isso, a ênfase a um comportamento passivo das meninas frente a

bagunça e um reconhecimento de uma maior conformação às regras é uma estratégia decorrente do consenso normativo e advindo do heterossexismo.

No entanto, o próprio reconhecimento de si como platéia, como Marta diz em seu depoimento, exige uma participação na cena de escada<sup>102</sup> para as gracinhas dos alunos. E que faz emergir não uma posição passiva de aceitação da encenação, mas um comportamento como cúmplice do que se interpreta. As alunas não se incorporam como uma platéia desconhecida para a encenação e exterior a ação desenvolvida pelos meninos, mas, ao contrário, sua participação se dá no interior do enquadre apontado por alunos e alunas em que a tensão entre a manutenção do *Frame* e sua modalização é constantemente interpelada.

Não há, portanto, uma passividade extremada por partes das meninas, mas uma solidariedade ativa aos meninos. Se os meninos se comportam com mais desenvoltura e tornam as meninas platéia é por uma distinção relacional entre os gêneros na zoação/bagunça e sua aproximação e diferenciação entre o conformismo e a divergência. Torna-se necessário pensar essa característica de um maior comedimento e respeito aos limites das meninas como uma posição estratégica de um grupo que se comporta como uma equipe dramaturgica distinta ao dos meninos. Nesse sentido, como diz GOFFMAN (1975), está em jogo o controle e gestão da encenação por duas equipes em que cada uma se comporta, frente à outra, como concorrente e parceira na manutenção da atuação vigente. Apesar da equipe dos alunos assumirem a função de diretor da cena e controlarem o cenário e a equipe das alunas ser considerada como coadjuvante e para quem a ação é dirigida e, portanto, ser vista e se ver como platéia, há uma intensa participação de ambas a equipe na encenação. Todos estão imbuídos pela dominância dramática e pela diretiva imposta pela interação que enfatiza as oposições assimétricas e, concomitantemente, homólogas.

#### **4.3.2.1.1 Micro-cena I**

Em um pequeno fragmento do diário de campo, essa predominância dos meninos e participação das meninas na condução da cena torna-se evidente. Era uma aula de português em que a professora Mirna escrevia no quadro um exercício a ser

---

<sup>102</sup> Termo usado na dramaturgia para caracterizar a atuação de um ator em um papel secundário e que serve de coadjuvante ao ator principal para que o fim pretendido seja alcançado.

feito em sala. Os alunos copiam mecanicamente o que a professora escreve. Alguns, devido a quantidade de exercícios, resolvem se queixar que estão escrevendo muito. Outros, aproveitando-se que a professora está entretida em escrever no quadro e aparentemente não atenta ao que se passa em suas costas, estabelecem pequenas conversas entre os que se sentam mais próximos.

Um desses sub-grupos inicia uma conversa em que a atuação principal, inicialmente, é de dois meninos e, aos poucos, duas meninas vão participando do diálogo e roubando a cena. A conversa gira em torno da “ficação” com outras duas meninas no final de semana:

Ubiratan diz a Wanderson que ele ficou com uma menina lourinha — dando a entender que a menina é feia. O que Wanderson responde afirmativamente, mas que Ubiratan também já tinha ficado com a mesma menina e que havia sabido por que a própria menina tinha dito. O que Ubiratan nega e dirigindo-se a Betriz, comenta ironicamente: — “Você precisa ver a beldade que ele pegou: 1 metro e 20 e 13 anos” (risos). — “14 anos”, retruca Wanderson. Beatriz pergunta se a menina estuda na escola. — “Não, eu invisto com gente de fora, as mina daqui é amarrada” (mais risos). O que faz Elisângela comentar com Beatriz que as meninas da escola não ficam com qualquer coisa. São elas que riem agora. O comentário irrita Wanderson que se dirigindo a Elisângela diz: — “Vai tomar o Gardenal!”. — “Quem tem que tomar é você, presta atenção!”, Elisângela retruca e tenta chamar a atenção da professora. Ubiratan, enquanto isso, reafirma que a menina tinha 1,20 e Wanderson lhe responde; — “É, é por isso que estou com dor na coluna. A menina tava na maior seca, eu dei o mata, véi.” (risos). E dirigindo-se à professora que havia perguntado o que se passa lhe diz: — “Tem baba ovo, ‘fessora”. O que Elisângela lhe diz que: — “Baba ovo é a puta da sua mãe!”. Wanderson: — “Se a minha mãe é puta, faz junto com a sua mãe”. Os dois são repreendidos pela professora que manda Elisângela para a sala da direção. Ela, quando passa pela janela vizinha à carteira de Wanderson, puxa-lhe o cabelo. O que faz com que esse a xingue. (Diário de campo)

Eles agem para a platéia de meninas e, concomitantemente, entre eles, há uma atuação concorrencial em que o desempenho de cada um é sobressair-se ao outro. E esperam, portanto, convencer as alunas de suas habilidades com o sexo oposto, como humilhar o opositor ao lhe marcar o despreparo em lidar com o ficar. Eles “tiram sarro” um do outro e zoam. Mas não esperam, entretanto, nenhum revide das meninas que, no entanto, também interagem e é Elisângela que, ao “tirar sarro” do que se passa, conduz a zoação — em seu confronto e não aceitação de Wanderson da “tirada de sarro” —, para a bagunça. É a intervenção da professora que retira Elisângela da sala por ela ter falado palavrão o que demarca a ultrapassagem da zoação para a bagunça — a sua opinião inclusive, como de outras professoras, é que Elisângela é desbocada e rude com os colegas. Ou seja, Elisângela é punida por dirigir a cena para um conflito aberto em sala

e, portanto, para a bagunça, mesmo que tenha sido ela que requisitara a presença da professora para mediar o conflito.

Para Wanderson, Elisângela meteu-se em território proibido e o que a desautoriza a fazer isso é o fato dela não ser interessante para Wanderson.

Paulo: É... mudando um pouco de assunto, é... aquele dia na sala de aula, eu até comentei contigo, que você estava dando em cima da Beatriz, e você falou que não, que você tava era brincando, zoando, tirando uma onda com ela. Mas eu já vi várias vezes também você chamando a Beatriz pra sentar no seu colo, você brincou com a Helena, com a...

Wanderson: Roberta, com a Jennifer, com a Margareth...

Paulo: É, aquela outra... Jennifer.

Wanderson: Jennifer.

Paulo: Na verdade, só escapou a Elisângela, a única que eu não vi, foi você fazer isso com a Elisângela.

Wanderson: É, também eu não sou cego, né.

Paulo: Por quê? Você acha ela...

Wanderson: Ela é muito feia! (risos) Que isso, a menina tem um capacete ali naquele cabelo dela lá uai!!

Paulo: Humm, hummm.

Wanderson: Mas tipo que há uma ordem de se comunicar. Igual as pessoas zoam, me zoam muito, na medida do possível assim, no limite e há um limite de eu brincar e se enturmar, um modo de eu me soltar no meio delas assim.

Paulo: E elas não ficam irritadas com você não?

Wanderson: Não a... a Beatriz foi a única que ficou irritada. Eu dou todos os motivos pra ela ter ficado irritada, motivo... eu coloco a culpa em porque eu comecei a brincadeira e não vi a hora de parar. Igual nas outras eu vi a hora de parar e tal, nela não.

Paulo: É mais se colar você vai gostar, não vai?

Wanderson: Não, eu não pegaria ninguém ali. A única que eu pegaria é a Jennifer. (Wanderson, 14s)

Acredito que o fato de considerá-la feia e, portanto, desinteressante — inclusive explicita, em seu comentário, um viés racista ao descrever o seu cabelo como um capacete —, é uma distinção anteriormente levada em consideração pelos meninos que não a convocam para a conversa, pois apenas Beatriz é aceita como interlocutora. Comparativamente, ele considera Beatriz, como a Jennifer, menina mais interessante e que com as duas é possível brincar para se enturmar, ‘um modo de se soltar no meio das meninas’. A zoação torna-se, portanto, uma estratégia de conquista em que se expõe o interesse pelas meninas e as diferencia entre as que podem ou não podem zoar ou, melhor dizendo, as que são atraentes e não atraentes. Essa determinação é reforçada pelo reconhecimento de que ele, Wanderspm., passa dos limites ao irritar as meninas com quem ele demonstra interesse de se enturmar, de ficar a vontade. É um jogo arriscado, mas que ele resolve jogar.

Wanderson, nesse sentido, busca — assim como Carlos zoa para quebrar o clima da sala — ultrapassar uma barreira e tornar-se próximo, comunicar. E, ao fazer isso,

concomitantemente, tem que responder às depreciações de Ubiratan quanto a sua masculinidade quando aquele o acusa de ter saído com uma menina mais nova. Esse contexto aponta como a zoação serve para os meninos tirarem um “sarro” um do outro ao brincarem com a virilidade de seu oponente. Uma rivalidade entre iguais na disputa de uma aproximação com o feminino que deve, entretanto, responder no registro a elas destinado.

Beatriz é convocada a zoar junto. Mas a intervenção de Elisângela e sua posição, a revelia da convocação, a faz ser rechaçada pelos dois alunos que não a vêem como capaz de compartilhar a mesma cena.

Sua atitude não é bem vista pelos meninos, nem por Beatriz que não a apóia em sala de aula. Ela, Helena e Jennifer, depois, comentam sobre Elisângela que “ela não tem papas na língua”, “É que ela é muito brigona”, “Ela é... ela é bem nervosinha”. O que me faz inferir que Beatriz e as outras duas meninas compartilham das restrições feitas pelos professores aos modos de Elisângela que são vistos como brutos, pouco adequados a uma menina.

#### 4.3.2.1.2 Micro-cena II

A posição de Beatriz acerca do comportamento de Elisângela é corroborada, logo após, por um outro acontecimento em que as duas, inclusive, são protagonistas de uma cena de zoação contada por Beatriz:

Paulo: (...) eu fiquei sabendo que houve um... (pausa) uma situação desagradável entre você e a Elisângela lá da sala...

Beatriz: Ah, sei...

Paulo: Que ela te importunou, enfim, você ficou... (pausa) eh, chateada, e eu queria saber um pouco dessa história por você, a tua versão... eu estou querendo conversar com você sobre isso... se houver problema, se você não quiser conversar... entendeu...

Beatriz: Não, tá...

Paulo: Não se sinta constrangida não...

Beatriz: É porque que eu tava em pé, assim, aí, do nada, ela pegô e deu um tapa na minha bunda. Aí, eu falei com ela, assim: “Uai, Elisângela...”. Aí, ela pegou e falou assim: “Se eu quiser, eu pego até lá...” E foi com a mão. “Oh, minha filha!!!” Aí, eu fui lá e falei com Clarice (professora). Aí, eu desci com a Leila (coordenadora), aí a gente pegou e conversou, ela pediu desculpa, ela falou, assim, que foi brincando, não sabe é que tá com a cabeça. Então, tá. Aí...

(...)

Paulo: E qual era a tua relação com ela antes?

Beatriz: De falar, normal... (pausa) a gente nunca brigou, nunca teve nada demais, não...

Paulo: Então você não tinha dado nenhum motivo...

Beatriz: Não...

Paulo: E o clima? O clima era um clima de quê? De descontração, um clima de brincadeira que tava acontecendo na sala.

Beatriz: É.

Paulo: E ela sem vê, nem pra quê...

Beatriz: É. (Beatriz, 1)

O que para Elisângela não passara de uma brincadeira motivada pelo clima de descontração, é para Beatriz um ato obsceno que lhe traz vergonha. Não que o ato em si não o seja, mas a própria Beatriz, em um outro momento da entrevista, admite que:

Beatriz: As meninas entre si, sempre brincam de bater na bunda, assim, normal, tipo eu, Helena e Jennifer, porque a gente é mais íntima assim. Agora eu não sei o que deu nela, não. (Beatriz, 6)

Não se trata, portanto, do ato em si, mas de quem o praticou. As meninas que fazem parte do mesmo grupo de amizade podem vir a tocar a bunda, isso não é um constrangimento, mas, ao contrário, é parte integrante do *script* das que desfrutam de intimidade. A zoação aqui é permitida como uma ação entre amigas a se reconhecerem como co-participantes de uma mesma cena permitida pela intimidade existente entre elas.

Paulo: O que eu queria saber é o seguinte, primeiro, eu queria saber se vocês zoam na sala de aula?

Beatriz: Depende do zoar.

Helena: É, porque tipo assim, às vezes todo mundo tá zoando, assim, tal, rindo, mexendo com... tal, não sei que, aí a gente entra na onda também, mas, tipo assim, para a gente começar a zoar e... assim, não...

Jennifer: Só nós três...

Beatriz: É... só nós três!

Helena: É...

Beatriz: Tipo, assim, cada uma fica no canto e fica rindo da cara de alguma pessoa.

Jennifer e Helena: É, é...

Beatriz: Aí, e fica o povo do meio tentando ver o que tá passando... cabeça para um lado e para o outro.

Paulo: Vocês zoam entre vocês.

Beatriz, Helena e Jennifer: É

Paulo: Como é zoar entre vocês?

Beatriz, Helena e Jennifer: Ah...

Helena: Às vezes, uma pára e fica olhando para a cara da outra e começa a rir.

Beatriz: A gente vê alguma coisa assim...

Helena: Engraçada...

Jennifer: Engraçada... na sala

Beatriz: A gente, nó, olha a blusa daquela menina, nó...

Helena: Começa a rir, assim, e tal...

Beatriz: Alguma coisa que uma pessoa falou. E a gente pegou...

Helena: É... (Beatriz, Helena, Jennifer 2, 1)

As meninas zoam entre si como uma experiência de um grupo de amigas que, através de olhares, compartilha segredos existentes entre elas acerca da sala, comentários sobre o que se passa.

Um outro grupo de meninas assim define a zoação que elas fazem:

Paulo: O que eu queria saber, primeira pergunta é essa, vocês zoam?

Amanda: Demais...

Paulo: Por quê?

Amanda: Ah, é muito... eu acho, assim, eu acho diver...divertido, a única alegria que dá para poder vir para a escola, porque para estudar mesmo...

Rose: Não vem para estudar, mas...mas pra zoar...

Dora: É sempre bom, eu acho, é sempre bom zoar...que igual, tem uma profes...imagina a sala, ninguém zoando, ninguém fazendo nada, ia ficar sem graça, nó, as meninas ficam lá na dela, aí, nós fica na nossa, a professora até separa a gente, porque a gente senta todo mundo junto e a gente começa a conversar...

Amanda: Nós somos a que mais zoa dentro da sala, a que mais faz bagunça...

Dora: Das meninas...

Rose: Que bagunça não, mas a que mais fala, reclama...

Paulo: Vocês...

Dora: É que a gente também troca recadinho, por exemplo, uma figurinha, alguma coisa nova que a gente acha, aí a gente tem que falar com as meninas, aí, a gente começa a conversar, rir...

Tâmara: A gente tem, vamos supor, alguma coisa para contar a gente manda um recadinho...

Dora: É, com papel...

Rose: (risos) É legal...

Paulo: Namorado?! O que acontece?!

Todas: É...

Dora: É, uai, contar as novidades...

Amanda: Às vezes tá uma em canto e a outra no outro, aí, uma vai comer uma coisa, de lá já fala: "Você quer??"

Dora: E já grita...

Amanda: E já grita, aí vem todo mundo... Aí, a professora já começa a chamar a atenção da gente.

Paulo: Você falou que não bagunça, você zoa...

Dora: É...

Amanda: A gente conversa...

Rose: A gente zoa...

Paulo: Qual a diferença de zoar e bagunçar?

Amanda: Por causa de que... eu acho que a diferença é assim... a bagunça é você, tipo assim, querer, eh, querer bagunçar a sala...

Dora: Avacalhar a aula...

Amanda: Avacalhar, agora, é, eu acho que sim, a zoação, bom o que a gente faz eu nem coloco como zoação, por causa que a gente conversa, brinca, como todo mundo faz... porque, tipo assim, sem isso. eh, sem isso eu acho que a aula num tinha graça.

Dora: É, mas a gente faz tudo, né, igual os outros... bagunçar, eu acho que é isso também, não costuma fazer nada, não gosta de fazer nada,

Amanda: Tipo assim...

Dora: Não faz para casa, não faz atividade, não faz nada. Agora nós, não, nós zoa...

(Amanda estava brincando com a tomada que havia em cima da bancada no laboratório. Nesse momento, ela leva um choque e todos ficamos espantados e começamos a rir) (Amanda, Dora, Rita, Rose e Tâmara, 1ss)

Zoar é divertir-se, bagunçar é avacalhar. Elas, assim como o primeiro grupo de meninas, zoam entre si na troca de segredos que são reservados a apenas um grupo específico de aluna. Aos outros não compete desfrutar dessa intimidade. Trocar bilhetes, figurinhas, novidades, guloseimas são atividades reservada a algumas meninas eleitas.

Enquanto as meninas segredam e zoam em surdina, os meninos fazem da zoação uma proclamação pública de seus interesses em que a sala de aula torna-se uma arena dos embates acerca de sua masculinidade.

#### 4.3.2.1.3 Micro-cena III

Uma outra cena é bastante característica da zoação entre meninos e que geram bagunça no sentido aqui referido de impedir que o professor dê aulas.

Marcelo e Ulisses foram protagonistas desse evento:

Durante a aula de Matemática, Marcelo reclama com o professor que na aula anterior da professora de Português, uma regra havia sido descumprida. A regra de não uso do celular na sala de aula. E que isso era injusto porque ele não mais usava o celular porque não estava permitido. E, no entanto, havia vários alunos usando-o durante a aula. O professor de Matemática lhe respondeu que isso não era uma questão para ele resolver, já que o ocorrido se deu na aula de Português. O comentário do professor provoca riso na sala e piadas. Uma que se faz ouvir por todos é a de Ulisses:

— Ah, professor, o Marcelo tem fogo no rabo?— Sucessão de risos.

O que Marcelo replica que fogo no rabo é o cu da mãe de Ulisses. Os dois são suspensos pelo professor que os manda para a diretoria. (Diário de Campo)

Ulisses afirma em uma entrevista quais eram seus objetivos quando participou do episódio:

Paulo: É engraçado isso, porque na verdade quando você mandou o... o... quando você falou que o Marcelo tava com fogo no rabo, qual era a sua intenção?

Ulisses: O Marcelo, ele quieto não, ele não assiste aula. Ele fica lá só brincando, conversando, apitando celular, brincando com o celular e todo mundo. Aí proibiu o celular. Aí só porque o do menino lá tocou o celular, ele queria brincar também, aí apelou, começou a discutir com o Porfírio lá... aí ele tá falando que ele tava conversando com Porfírio numa boa e tudo mais, mas não tava não, tava discutindo. Aí eu fui e cheguei e “Ah ó menino você tem fogo no rabo sô”. Aí ele tá assim... aí ele olhou pra mim “e menino fogo no rabo é o cu da sua mãe”. Aí eu fui... aí o Porfírio foi e olhou pra nós dois assim e tirou nós dois de sala.

Paulo: Mas a sua intenção não era sair... não era... sair... sua intenção não era ser retirado da sala.

Ulisses: Não, com certeza, era fazer aquele menino parar, ele não pára. Ele não quieto não. Se você assistir aula com ele... você já deve ter visto aula, você já viu né. (risos) Era de rir mesmo.

Paulo: Você sabia que ia acontecer tudo isso, que vocês iam descer, ia dar aquela confusão lá no pátio?

Ulisses: Não, pra mim não ele ia escutar e ficar na dele, entendeu? Mas ele escutou e quis apelar.

Paulo: Por que que você acha que ele apelou?

Ulisses: Porque ele é bobo.

Paulo: Tá... e por que... quando você, por exemplo, quis chamar a atenção dele... aqui entre nós, você quis fazer graça também não queria?

Ulisses: Com certeza.

Paulo: (risos) Você queria dar uma zoada no cara né?

Ulisses: É, uai.

Paulo: Porque você podia ter feito de outro jeito. Você podia ter dito assim, "Ah Marcelo você não pára quieto..." quando você falou assim "Marcelo, você tem fogo no rabo", essa expressão não é engraçada?

Ulisses: Não, mas tipo eu... ele... não era nem pra ele escutar a hora que eu falei, porque eu tava assim do lado do Fausto, aquele baixinho, moreninho, aí ele tá bem lá discutindo, eu tô... aí ele discutindo, gritando lá com o Porfírio, eu "Nossa Senhora esse menino tem fogo no rabo" falei com o Faustim, ele escutou, olhou pra mim, foi e xingou. Mas não era nem pra ele ter escutado não, mas já que escutou... (risos)

Paulo: Então na verdade você não queria falar pra ele...

Ulisses: Pra ele. Eu não queria que ele escutasse não, mas ele escutou uai.

Paulo: Tá. Então... você... você na verdade não queria que ele parasse de falar com o Porfírio. O que você queria na verdade era fazer um comentário com o Faustim...

Paulo: Com o Fausto.

Ulisses: Com o Fausto. E aí a intenção era dar uma zoada.

Paulo: Hamham. (Ulisses, 3)

Reclamar do comportamento de Marcelo era a primeira explicação que vinha a Ulisses para o fato de ter dito a ele que tinha o fogo no rabo, sua intenção era demovê-lo do comportamento — nada mais adequado ao ambiente escolar e ao prosseguimento da aula. Logo após, entretanto, o motivo que emerge era da zoação, sua intenção era tirar um sarro do colega em cena com um outro com quem sentara para fazer a atividade por isso o uso do “rabo em fogo”.

Se aparentemente não era para que todos escutassem, não foi isso o que aconteceu. Sua voz se projetou acima das demais e tornou-se audível, para todos, o que disse. A réplica de Marcelo, o riso e o despecho que se segue demarcam o sentido pretendido e o sucesso alcançado. Eles tinham conseguido, através do ajustamento de suas posições, revidarem o oponente numa situação que, após a superação do conflito aberto, retorna-se à condição de solidariedade entre iguais.

Encontrei-os, logo após, no corredor. Sentados em cadeiras que ficavam os que esperavam para falar com a direção da escola. Mantinham uma conversa amigável sobre o acontecido. Amigável a ponto de não fazer lembrar o motivo que estavam ali. Os xingamentos só reapareciam quando percebiam que algum grau de penalidade haveria pelo fato de estarem à mercê de um julgamento de seus atos por parte da escola. O companheirismo tornava-se cada vez mais perceptível e se revela quando o dois vão à secretaria, inclusive porque a diretora estava resolvendo outros dilemas, para agendar o uso da quadra para o próximo final de semana.

A solidariedade e o companheirismo entre os homens se interconectavam diretamente com a disputa na qual o rabo em fogo é a expressão do pomo de discórdia entre os dois. Mas uma discórdia em que se conservam os perigos inomináveis em se

desejar com o rabo ou ter uma mãe desejada. A saída é brincar com tudo isso e não deixar que a quentura se estabeleça. O melhor é arrefecer os ânimos e deixar o calor para o futebol, espaço possível de se exercitar o masculino. A saída é marcar um interlúdio entre homens.

#### 4.3.2.1.4 Entrecena I

As três cenas apontam para uma zoação que se faz, portanto, na solidariedade concorrencial entre meninos e meninas em que cada grupo, com seus pares, possui regras de intimidade a serem compartilhadas e nas quais devem se identificar os que querem partilhar dessa convivência sempre tensionada pelas divergências internas e suas dissensões. Enquanto meninos possuem uma ascendência sobre o público e o usam para tornar explícitas suas divergências fazendo com que o íntimo, o privado, sirva de matéria para a zoação, as meninas, no entanto, usam esse espaço em uma outra lógica na qual o privado é retido como elemento da diferença que deve ser preservado e, caso sirva como matéria de zoação, que seja compartilhado entre poucas.<sup>103</sup>

A convivência e as interações de meninos com meninas, portanto, deixam-se impregnar por essa dupla determinação entre deserção e cooperação em que ambos, meninos e meninas, mantêm-se circunscritos à heteronormatividade prescrita por uma homosociabilidade excludente em que o homoerotismo encontra-se diagramado pelo heterossexismo<sup>104</sup>. Por isso a tensão está sempre, quando se trata das interações **intra**

---

<sup>103</sup> A distinção entre público e privado na caracterização como mundos distintos e demarcados para homens e mulheres é tratada na antropologia brasileira por MATTA (1991). Em seu livro *A Casa e a Rua* os dois âmbitos são demarcados por experiências sociais distintas em que o público é reservado ao masculino e ao feminino cabe o mundo do privado. Sem endossar a posição de MATTA por aceitar a crítica que lhe dirige CHAUI (1994, 133s), em *Conformismo e Resistência*, é possível perceber a matrização do patriarcado na acepção aqui já referida por CONNELL (1990) em que, como apontado por FREYRE em *Casa Grande e Senzala* (2005) e *Sobrado e Mocambos* (1996), a vida pública é um exercício do masculino e ao feminino é reservada a esfera doméstica e as funções prescritas do cuidado do lar e do bem-estar da família. Essa polarização é descrita por FREYRE como desdobramento da oposição da casa à senzala, dístico das distinções impostas pelo regime escravocrata, em que a hipersexualidade dos brasileiros é o cadinho no qual as diferenças de classe, étnicas e de gênero são, paradoxalmente, acentuadas e atenuadas na constituição de uma identidade nacional. Confira: BOCAIUVA, 2001. Mesmo criticando essa totalidade explicativa, é relevante a binarização desses comportamentos que informam distinções entre os gêneros. BOURDIEU (1995) aponta uma binarização muito próxima entre uma masculinidade aberta e fora a conduzir o homem para o domínio da rua e do público e uma feminilidade fechada e dentro a deixar a mulher na casa e no privado.

<sup>104</sup> O termo homoerotismo é usado, aqui, na acepção genérica empregada para descrever o afeto e o companheirismo existente entre iguais sem ser sinônimo de homossexualidade e dele se diferenciar por não marcar uma orientação sexual de escolha de objeto amoroso e de jogos sexuais. Essa distinção é necessária por haver diferentes interpretações que propõem a substituição de homossexual, a partir da crítica foucaultiana, por homoerotismo. Considero, entretanto, essa alteração desvantajosa por tornar

**grupos** de pertença, na determinação de um grau de intimidade capaz de manter, por um lado, os meninos publicamente em disputa por sua virilidade em uma dinâmica que faz da zoação o viés de sobrepujar o oponente, impressionar a menina, conquistá-la e ridicularizar as desinteressantes; por outro lado, entre as meninas, a intimidade é mais acentuada e o público é o lugar do recato em que as meninas não podem vir a ocupar o protagonismo da zoação, mas devem se ater ao lugar de coadjuvante na encenação e de uma platéia atenta ao que transcorre. Afinal, elas usam da zoação para comentar sobre os colegas e dividir os seus segredos e comentários.

Paulo: Porque que as meninas falam mais, mas os meninos é que bagunçam?

Beatriz: Acho que a gente tem muita coisa que conversar.

Jennifer: Por causa que homem, que, acho, não fala de tudo da vida, mulher, não, mulher tem mania de cada coisinha que acontece no dia-a-dia, mulher fala.

Helena: A gente é muito detalhista.

Beatriz e Jennifer: É.

Helena: A gente fala demais.

Beatriz: Eles não tão nem aí para nada.

Paulo: Eles não tão nem aí para nada?

Jennifer: Acho que falar, eles falam...

Helena: É! Mas não tanto igual a gente.

Beatriz: Não tanto quanto a gente.

Helena: Tipo, contar um caso, aconteceu isso e isso. Tá bom!

Jennifer: A gente, aconteceu isso, isso, e isso, e isso. A pessoa estava vestida assim, ela pegou olhou para o lado tal hora.

Helena: Aí, ele tava na frente, depois foi para trás...

Beatriz: "Oê devia ter visto as expressões faciais..."

(risos) (Beatriz, Helena e Jennifer 2, 5s)

Mulher é mais detalhista, os homens "não tão nem aí para nada."

Já nas interações **entre grupos** de pertença, a tensão entre solidariedade e deserção encontra-se enfeixada pelo interesse manifesto de meninos e de meninas quando estabelecem aproximações de amizade e de namoro no interjogo entre mostrar-se virilmente e recatadamente. Responder as investidas evidencia o risco a que ambos, meninos e meninas, estão expostos.

Os meninos competem pela supremacia do território da sala usando da zoação para sobrepujar os colegas e cortejar as alunas. São elas que percebem que a zoação dos meninos possuem dois móveis que elas denominam brutalidade e sacanagem. A sacanagem é quando a zoação se dirige a elas e representam um assédio, uma brincadeira sexual; a brutalidade é a luta, a briga, a rixa entre os alunos — nesse aspecto

---

invisível os que praticam "o amor entre iguais" e mantenho, assim, uma diferenciação conceitual entre os dois. Confira: TREVISAN (2000); COSTA (1992), OLIVEIRA (1998, 2004).

a brincadeira sexual com outro homem também faz parte da briga, da rixa entre os homens e servem para também ratificar o masculino, como na micro-cena III.

Paulo: O que é que é uma brincadeira de sacanagem?  
Beatriz: (voz debochada) “Ocê tá gostosa”, num sei que, “Oh, olha o tamanho da sua bunda”.  
Jennifer: Lá (referindo-se a outra escola em que estudara), qualquer coisinha que você falar já é uma sacanagem.  
Helena: (voz debochada) “Me dá um enroladinho de pão com salsinha”  
Jennifer: (debochadíssima) “Pão, ehhhh!!!!”  
Beatriz: (ainda mais debochada) “Salsicha, ehhhh!!!!”  
Todas: Risos, muito risos.  
Beatriz: Tudo é motivo, você sentava assim...  
Helena: “Que posição...” (Risos) “Foi assim que Napoleão perdeu a guerra.”  
Beatriz: Desse jeito.  
Todas: risos  
Paulo: Eu acho engraçado como vocês imitam: “Nossa, que posição”  
Todas: risos (enquanto isso Helena confere o visor do celular mais uma vez)  
Paulo: Esse celular está troando.  
Beatriz: O meu nem anda, está sem crédito.  
Helena: Pois é...  
Paulo: Quer dizer que os outros meninos são mais brincadeiras de sacanagem, na turma de vocês, a brincadeira dos meninos é mais...  
Beatriz: Mais bobinhas.  
Helena: Bobinhas  
Paulo: Bobinha...  
Beatriz: Na outra sala tem muita briga.  
Helena: Nossa, tem briga demais lá.  
Jennifer: Briga demais lá.  
Beatriz: Na nossa sala, a gente é mais unida.  
Jennifer: É  
Paulo: Porque tem briga?  
Beatriz: Coisa à toa, igual, o menino, acho que... a borracha caiu, outro pegou e falou que a borracha era dele e começou a socar o outro lá...  
Helena: É...  
Paulo: Começar a socar?  
Beatriz: Bater no outro, dá soco.  
Paulo: Tá, então, eu poderia dizer, então, por exemplo, que a diferença entre a zoação e a bagunça é que a bagunça é o excesso da zoação.  
Todas: É  
Beatriz: Exatamente.  
Paulo: Aí, torna-se ofensivo?  
Helena: Ahammm.  
Paulo: Invasivo?  
Beatriz: Ahammm.  
Paulo: Deixa de ser uma brincadeira e se torna mais violento?  
Jennifer: É (Beatriz, Helena, Jennifer 2, 7ss)

Os meninos usam, entre si, de brincadeiras que são bobas sob o olhar das meninas:

Paulo: Que tipo de brincadeira acontece?  
Jennifer: Brincadeira boba, qualquer coisinha, eles, eles são bobos, eh, brincadeira de esconder mochila, eh, é coisa boba, que fica engraçado, lá, que são muito engraçadas, coisa boba.  
Paulo: Chutar lixeira...  
Todas: É.  
Paulo: Colocar lixeira na porta para cair...  
Todas: É...  
Paulo: Esconder mochila...

Todas: É.  
Beatriz: Imitar professor...  
Helena: (risos) O Plínio imitando a Clarice, é muito engraçado.  
(risos)  
Paulo: Quem imita a Clarice?  
Helena: O Plínio  
Paulo: Essas são as brincadeiras que os meninos fazem.  
Todas: É

Entre si, os meninos brincam de pregar peça um nos outros e com as meninas as brincadeiras são de sacanagem, assediam as meninas com piadas sexuais. As duas ações demarcam territórios do masculino e sua ascendência sobre o feminino em uma dinâmica em que os meninos competem entre si,

As meninas sentem a exposição nos riscos que correm de ficar falada por estarem expostas à competição entre os machos.

Paulo: Eu tava vendo no jornal, que o número de meninas grávidas no Brasil, né? De adolescentes.  
Beatriz: Várias, eu conheço várias.  
Helena: Já duas colegas minhas já tem filho.  
Paulo: Já tem filho?  
Helena: Foi. A Rafaela, uma amiga...  
Beatriz: Que Rafaela?  
Helena: ...ela estudou com a gente, aquela do cabelo curtinho...  
Beatriz: Ah, é.  
Jennifer: Ela, nossa... deve ter dado (trecho incompreensível)...  
Helena: Foi a primeira vez dela...Mas, tipo assim, a gente ficou sabendo que parecia que o menino só queria aproveitar dela...  
Paulo: Humm, hummm  
Helena: Nossa, eu fico de cara assim, porque eu vejo colegas meus mesmo que fica com uma menina e namora com ela, e vai lá e os dois transam, beleza, aí, depois, quando acaba com a menina, nossa, mete o pau, mete o pau mesmo. Ah, eu... nossa, eu acho muito feio assim.  
Beatriz: Eu também.  
Jennifer: Eu acho (trecho incompreensível)... muito feio sabe? O cara virar e falar "Nossa, foi assim e assim, assado"...  
Helena: Sai contando pra todo mundo...  
Jennifer: Ou, nossa eu acho muito feio.  
Paulo: E a menina é que fica...  
Beatriz: É...  
Helena: É, falada. Ele é o bom, ele é o pegador.  
Jennifer: E talvez para mulher tenha sido assim, uma coisa ótima, foi a primeira vez, talvez tenha sido bom, tudo e a menina talvez fica viajando lá, enquanto o cara falando mal.  
Helena: Fica falando mal.  
Beatriz: Gostando ou não eles...  
Helena: Ficam falando.  
Jennifer: Sempre falam, sempre falam. (Beatriz, Helena e Jennifer, 33s)

Os meninos são vistos como os que levam vantagem e deixam a menina falada. Rafaela, a amiga que já estudou na escola, volta a ser tema quando Beatriz, Helena e Jennifer falam sobre o assédio dos meninos e o ficar:

Paulo: Mas beijar na língua é safadeza? (Jennifer disse anteriormente que beija de língua o que as outras duas replicaram que era safadeza)  
Beatriz: Não é nada.

Helena: Não é porque a gente fica zoando.  
Paulo: Ah, tá ué! Porque eu acho que beijar na língua hoje é uma coisa muito...  
Todos: (risos). Beijar na língua...  
Paulo: Não é? Não é normal beijo de língua?  
Helena: É.  
Beatriz: É claro, ué, normal.  
Jennifer: Se não for em excesso demais, assim, com vários caras e tal...  
Beatriz: Em excesso demais... (risos)  
Paulo: O quê que é em excesso demais?  
Jennifer: Não...  
Helena: (trecho incompreensível) cinco.  
Jennifer: É, eu cheguei a conclusão que... eu refleti muito nisso, e tudo, tipo assim, é... eu não acho certo o ficar. Acho o certo o namorar.  
Helena: Ah, não Jennifer.  
Jennifer: Não, é sério Helena. Você pensa bem, o ficar é a mesma coisa que uma prostituição e mesmo assim é menos valorizada porque...  
Helena: Você tá me chamando de prostituta, aí, também não, né. (risos).  
Todos: (risos).  
Helena: Você tá me chamando de quê?  
Jennifer: Então, tá, não, é sério ué... é ué, mas igual, por exemplo, uma prostituta ela... tudo bem, que o ficar é menos...  
Beatriz: É um namoro sem compromisso.  
Jennifer: É, mas é menos Helena, igual por exemplo, eu conheço uma menina que foi no Axé e ficou com setenta e seis...gente.  
Helena: Nó!  
Beatriz: Eu conheço uma menina que foi...  
Paulo: Numa festa?  
Beatriz: É, eu conheço uma menina que foi no Axé...  
Paulo: Como é que ela conseguiu?  
Jennifer: Eu não entendo.  
Helena: E passa e beija e passa e beije e passa e beija... (risos)  
Jennifer: É, eu não entendo como é que essa menina faz...  
Paulo: Ah, então ela só beijou, uai!  
Beatriz: Não, a minha colega ficou com cento e vinte ou trinta e cinco não sei...  
Helena: Mentira sô.  
Paulo: E ela foi contando isso pra saber?  
Beatriz: Não sei... ó, eu só sei que ela é muita bonita, agora não sei né...  
Helena: Quem? A Fernanda?  
Beatriz: Ela deve ter aumentado um pouquinho.  
Helena: A Fernanda?  
Beatriz: A Fernanda de olho verde.  
Helena: Ah, tá.  
Jennifer: Mas igual, por exemplo, eu acho assim, a prostituta...  
Helena: Não dá tempo de ficar com tanto menino.  
Jennifer: Ela... tudo bem que é bem mais coisa e tudo, mas ela, pelo menos, ganha um dinheiro e tudo o mais. Aí eu (trecho incompreensível)...  
Helena:... (incompreensível) ...querendo cobrar... (risos)  
Todos: (risos)  
Jennifer: Não, peraí, peraí... é que... eu conheço gente que... vou citar nome, por exemplo uma que... que eu acho que ocê conhece, a Rafaela, pelo o que eu já sei, assim, cada...  
Beatriz: Quem é a Rafaela?  
Jennifer: Ela tá com um... cada dia ela tá com um. Pelo o que os meninos já me contou ela dá pra eles e tudo. E, tipo assim, na cara dura sabe. E nem coisa...  
Helena: Haham! É uma menina da turma... turma A.  
Jennifer: Aí eu já acho mais feio.  
Beatriz: Eh...

Helena: Uma de cabelinho liso.  
Jennifer: É ela é bonita assim...  
Beatriz: Bonita "assim"... ( em tom de deboche)  
Jennifer: É, mas só que ela não se dá valor nenhum sabe... (Beatriz, Helena e Jennifer, 15s)

O ficar, para as meninas, é um risco porque não gera compromisso. O ficar obedece a outras lógicas mais momentâneas e torna-se um prazer permitido no exercício da sexualidade, mas que pode vir a ameaçar a integridade se ele ficar falada e se perder, diferente do namorar.

Paulo: Como é que são os ficantes?  
Rose: Nossa Senhora... (risos)  
Dora: Essas aqui é a que mais fica, né, Amanda...essas é a que mais fica  
Rose: Parece que sim... (risos)  
Paulo: Por quê?  
Rose: Por causa que o namoro ocê tem que, assim, sempre ficar com a mesma pessoa e tal...  
Amanda: Isso enjoa.  
Rose: É, um compromisso só com ela, agora, ficar, tipo assim, eh, eu penso assim, que o ficar, quando ocê tiver ficando com aquela pessoa, ocê tem compromisso com ela, alí, naquele instante, mas depois que ocê, assim, ficou, não vê mais, não tá ficando mais, ocê tem a liberdade de ficar com quem ocê quiser... Não, assim, com um aqui, um outro ali, outro ali...  
Dora: Mas quando ocê gosta é diferente, né.  
Amanda: É, quando ocê gosta...  
Dora: Mas quando ocê gosta, difere de cada pessoa...  
Amanda: Lógico, varia pra pessoa...  
(...)  
Paulo: Mas ocês acham que o fato de ocês serem meninas tem algo na educação de ocês que diferiu, por exemplo...  
Rose: É...bem mais  
Paulo: ...dos meninos  
Rose: Eu acho que bem mais, por causa que o menino, assim, é mais liberal, ele, tipo assim, o menino, ele não vai engravidar, pra trazer problema pros pais, agora, já a menina é diferente, ela tem que ser mais segura, assim, por causa disso, eu acho assim...  
Paulo: Ocê acha assim...  
Dora: Ah, eu também acho porque, apesar que eu não tenho muito irmão, eu não tenho irmão grande, assim, mais ou menos da minha idade, mas igual meu irmão fica na rua, não faz nada, minha mãe briga com ele, mas ele... agora a gente, não, agora a gente tem que ir, né... que sempre obedecer a mãe, não pode sair pra qualquer lugar, assim, igual meu irmão sai, não tá nem aí... agora, eu sempre tenho que avisar a minha mãe, falar onde é que vai, agora, meu irmão, as vezes, nem fala, a minha mãe briga com ele, mas é de vez em quando também...  
Paulo: Será que isso tem a ver com essa coisa que a Amanda falou da questão da virgindade, da gravidez...  
Dora: Eu acho que tem, eh, porque moça, né...a mãe  
Rose: É diferente.....  
Dora: É diferente, ah, e a mãe, eh, e a mãe já tem um pouco de medo, assim, né, "Minha filha se perder com qualquer um"... e é sempre bom... E eu acho que a minha mãe, minha mãe, não liga de eu sair, não, minha mãe deixa se eu sair, agora, ela tem que saber onde eu tô indo... assim...( Amanda, Dora, Rita, Rose e Tâmara,18 s)

Há riscos em ser comparada com uma prostituta se não houver um controle que possa ser exercido em nome do amor romântico a repor uma diferença que estabeleça

algum grau de segurança na escolha feita com quem fica e o que se faz quando se fica<sup>105</sup>. Os meninos não têm nada a perder, já as meninas, sim.

Essa assimetria, entretanto, é, concomitantemente, divergente e convergente, pois, ambos, meninos e meninas, alinham seu comportamento em uma performance disposta pelas tensões entre os círculos nos quais suas identidades de gênero encontram-se inscritas homogeneamente em torno à normatividade da heterossexualidade excludente.

A heteronormatividade, portanto, conduz as práticas de sociação intra/entre gêneros em que meninos e meninas se socializam na reafirmação de lugares assimétricos, mas homólogos, sob a égide de um falocentrismo a alinhar os seus pertencimentos de gênero.

CONNELL (1995c), atento às discussões e contribuições dos estudos de gênero, amplia a posição de BOURDIEU por apontar a presença, no interior do espectro de gênero, de uma masculinidade que se constitui como expressão hegemônica a enfeixar outras posições de gênero e a incluir, em uma escala ideal, posições diferenciadas do masculino e todas as outras destinadas ao feminino. A totalidade dessas posições vem a constituir uma hierarquia de gênero sob a égide da masculinidade tornada hegemônica e amparada pelas posições inferiores da escala. Tanto as variantes das masculinidades, quanto as das feminilidades, encontram-se relacionadas em um regime de co-determinação subordinada em que os diferenciais existentes provocam uma ampliação das homologias entre os círculos divergentes em uma composição convergente cujo vetor é a posição hegemônica do masculino *per se* heterossexual.

A heteronormatividade torna-se a chave de leitura desse processo em que meninos e meninas, por princípio, matizam seu comportamento e orientam sua identidade no interior da homossociabilidade normatizada pela masculinidade hegemônica. E é, portanto, justamente no interior do grupo de meninos, lugar da sociação dos homens, que essa constituição se dará em sua pujança e com a

---

<sup>105</sup> Como diz COSTA (1998), é necessário um retorno ao amor romântico para não se lidar com a insegurança do amor volátil em que casamento, virgindade, contracepção, maternidade, procriação não mais se alinham em um escrutínio de uma sexualidade permitida e alinhada à heteronormatividade conjugal.

potencialização “das relações de dominação, marginalização e cumplicidade”. (CONNELL, 1995c, 189)<sup>106</sup>

Os meninos, portanto, encontram-se duplamente marcados por essa exigência de se tornarem homens: (1) por serem jovens, assim como as meninas, e terem que corresponder aos ideais sociais estabelecidos para a maioria — por isso a eleição de uma marca que restrinja o tempo da zoação: o ensino médio, o vestibular, a paternidade, os dezoito anos; (2) por serem impúberes em sua juventude e terem que adquirir, não apenas os caracteres sexuais secundários, mas a pilosidade mais abstrata, mas não menos material, de uma masculinidade incontestável e a mais próxima possível à hegemônica.<sup>107</sup>

É justamente na escola que esse duplo vínculo vivido pela sociabilidade varonil torna-se mais acentuado. Por isso que os meninos, movidos por essa lógica, tornam-se rivais e concorrentes na afirmação de si como homens/machos/masculinos, em uma rivalidade legitimada por todos eles.

Essa rivalidade, entretanto, não impede a ambos de compartilharem o domínio, nem de se regozijarem em serem homens mesmo a um custo de impingirem aos menos aptos suspeitas da dissensão e aos dissidentes confessos à marginalidade. A rivalidade existe, inclusive, porque ela se dá no interior da disputa por uma supremacia em um mesmo campo de domínio. Por isso que, para CONNELL, entrelaçam-se, nessas rivalidades, os ganhos que os indivíduos possuem por serem detentores desses símbolos indicadores do poder a que se pode ter acesso quando compartilhados coletivamente entre os iguais. A disputa concorrencial entre os homens se dá para assegurar, por um lado, a manutenção de um projeto que se faz coletivamente e, por outro lado, os ganhos

---

<sup>106</sup> Confira CONNELL (1995b) em que o autor desenvolve o conceito de Hegemonia a partir das contribuições gramsciana.

<sup>107</sup> O caráter simbólico dessas exigências em torno a uma prescrição de heterossexualidade normativa se expressa como uma violência simbólica em que as relações de gênero se apresentam como forças reconhecidas como válidas e legítimas pelas posições dissidentes da hegemônica. Essa, portanto, como dizem BOURDIEU e PASSERON (1982), corrobora as divergências existentes entre essas forças e, ao impregná-las, acrescenta a sua própria força específica que é a dissimulação da assimetria que se torna, assim, justificada. Nesse aspecto, nos estudos sobre violência, tornam-se relevantes as perspectivas de análise que apontam a *démarche* constituinte da masculinidade hegemônica na violência contra as mulheres e outros fenômenos de desordem social como a guerra, por exemplo. Confira: CONNELL (2003); CRUZ (1998); FLORES (1998); GROSSI (1998); KENWAY, FITZCLARENCE e HASLUCK (2000); MACHADO (2004); MOREIRA, RIBEIRO e COSTA (1992); MUSZKAT (1998); NAHOUM-GRUPPE (2004); SIQUEIRA (1998); WALKER, BUTLAND e CONNELL (2000) WELZZER-LANG (2001, 2004).

individuais que cada um possui em se realizar como macho e que se potencializa na distribuição desigual desses recursos.

Devido a seu caráter dramático, em regime de co-presença, é que essa relação de cooperação entre os participantes de um mesmo círculo se torna abertamente conflitiva, pois o que está em jogo é uma disputa simbólica por um domínio de recursos escassos. Barganha-se o quinhão pretendido por cada um nessa disputa e que exige não apenas perdedores, mas expectadores que lhes garantam o reconhecimento devido a cada um dos que o cobiça. Os símbolos, portanto, poderão ser compartilhados entre os iguais e cobiçado pelos desiguais na disputa hegemônica de uma ascendência de alguns sob os restantes. O conflito, no entanto, não provoca uma dissolução do grupo, mas uma maior coesão entre seus membros. Essa diferenciação interna presente no grupo de homens faz com que irresolutamente se estabeleça um imaginário acerca do que se disputa a exigir um alto grau de compactação de quais valores estão em jogo e quais os que se alijam desse processo. Afinal, o projeto da masculinidade é gestado coletivamente, na casa-dos-homens, e impõe um agenciamento intenso dos indivíduos que, entretanto, sobrepujam os oponentes menos aptos e, assim, hierarquizam posições no interior da luta pela hegemonia.<sup>108</sup>

É um imaginário fecundo e renovado cotidianamente na escola em um regime de signos em que a dualidade do binarismo se revela. Como dizem BOURDIEU e WACQUANT (1992,172), a partir dos estudos sobre a sociedade Cabília, irremediavelmente a perspectiva atribuída ao macho ratifica uma posição de mando e cria um campo em que se organiza uma equação pênis igual a falo que sobrepõe o domínio do macho sobre a espécie e, obviamente, sobre o feminino. Para BOURDIEU, essa naturalização demarca a virilidade como sinonímia da violência em que se funda

---

<sup>108</sup> O termo casa-dos-homens, assim grafado por WELZER-LANG (2004), é retirado do livro de GODELIER (1996), *La Production des Grands Hommes*, em que, a partir de uma imersão etnográfica na Nova Guiné, elabora a percepção da organização dos Baruya em que a hegemonia do masculino e sua ascendência sobre as mulheres encontra-se diagramada pela pertença a duas casas destinadas a cada um e proibida de ser freqüente mutuamente. Na casa-dos-homens conta-se misticamente o porque de sua supremacia em relação as mulheres e de como o poder foi usurpado por eles segundo a tradição. Entre os homens, os mitos servem para legitimar as diferenças entre os gêneros e são constados de geração em geração como um segredo a significar a pertença grupais àquele mundo — um desses segredos não revelados as mulheres é a importância do sêmem entre os Baruya que é ministrado aos jovens a serem iniciados como forma de perpetuar essa supremacia. A hierarquia, entretanto, existe não apenas entre os grupos, mas internamente ao mundo de homens e mulheres em que a casa-dos-homens significa e materializa essas pertenças identitárias distintas.

uma pertença mítica de homens e mulheres, valores trans-individuais que é a ascendência do macho.

Eu trato o caso Cabília como uma sorte de “retrato ampliado” no qual nós podemos mais facilmente decifrar a cosmologia “falonarcisista” (phallonnarcissistic) da qual eles dão uma representação/apresentação coletiva e pública que assombra o nosso inconsciente. (BOURDIEU e WACQUANT 1992,171)<sup>109</sup>

É essa composição falonarcisista que recria coletiva e publicamente uma pertença imaginária a um mito fundador em que o patriarcado torna-se um dos compósitos relacionais que justificam a virilidade e a assimetria entre os gêneros<sup>110</sup>. É necessário, entretanto, compreender o patriarcado como um recurso discursivo para se justificar a preeminência e legitimidade da virilidade e que participa, portanto, do *ethos* do masculino. Por seu caráter mítico, o patriarcado, mesmo não mais subsistindo as bases históricas que o conformaram, permanece operando no interior das relações entre homens e mulheres. Subsiste como um núcleo coriáceo de que nos fala DURAND (1998, 125) e constitui-se numa chave de leitura do que se passa entre os alunos e alunas.

Há uma pregnância desse mito, no interior da morfologia social, que assinala uma técnica corporal na qual o *habitus* pertinente às classificações sexuais se fazem sentir. Essas, segundo MAUSS (1974), obedecem a uma classificação a partir dos usos que se fazem dos corpos e que se distribuem por duas sociedades distintas: a sociedade dos homens e a sociedade das mulheres. A esse âmbito primário acrescenta-se os pertinentes à idade, ao rendimento e a sua transmissão. Isso faz com que seja na adolescência o momento em que os meninos são intensamente treinados na aquisição

---

<sup>109</sup> Agrupo a representação à apresentação para traduzir a expressão usada por BOURDIEU: (*re*) *presentation*. O que denotaria um duplo vínculo da representação social como móvel convergente para a ação do indivíduo inscrito no conceito de *habitus*.

<sup>110</sup> Não se pode pensar o patriarcado como entidade histórica fundadora das assimetrias entre os gêneros, pois, assim, perder-se-ia a sua atualização nas ações do masculino na composição da hegemonia e na luta de posições contra-hegemônicas como críticos do patriarcado. CONNELL (1990) relativiza essa *démarche* fundacional do patriarcado, mas retoma sua capacidade heurística como: (1) unidade historicamente produzida e inserida na dinâmica da hierarquização entre os gêneros; (2) categoria social produzida no interior do conflito pela manutenção e deslocamento de processos hegemônicos no qual a localização das fronteiras é definida na luta social; (3) estrutura de poder entre as forças em disputa, entre elas e dentro delas, ou seja, intra/inter grupos de pertença ao masculino e ao feminino numa composição de agrupamentos em litígio e equilíbrio. Também para BUTLER (2003, 20ss, 63ss) é necessário relativizar a permanência histórica do patriarcado, pois este é usado discursivamente para legitimar o dualismo de gênero e estrategicamente controlar as diferenças. Mas é possível compreender o patriarcado como uma matriz discursiva a dar legitimidade ao mito fundacional das relações de gênero. E, como todo mito fundacional, é a partir do seu uso decorrente das práticas que se pode compreender a sua legitimidade.

dos códigos destinados ao masculino. Criam-se rituais de iniciação em que meninos se tornam homens ao se mostrarem adequadamente hábeis em inscrever em seu próprio corpo os códigos pertinentes a sua condição sexual. Essa habilidade é medida e quantificada enquanto um rendimento a ser contabilizado como um capital sexual a ser não apenas preservado, mas necessariamente multiplicado.

O que se torna aquinhado é o *tônus*, o *modus*, o jeito, a maneira de que é feito. O corpo se torna alvo e vitrine do que se é no pertencimento de gênero. Demonstra-se eficazmente o que se é quando se mostra rentavelmente o que assinala a cada um. Isso acarreta, no interior da lógica binária do patriarcado, uma valorização de posições corporais e de maneirismo que elucidam quem é macho e quem não é<sup>111</sup>.

PARKER (1991) assinala, em seu livro *Corpos, Prazeres e Paixões*, a matriz do patriarcado na cultura brasileira e de como essa determina um lugar de privilégio para o masculino associado a idéia da força e da virilidade disposta em seu corpo enquanto características físicas e desempenho sexual. O binarismo macho/fêmea é revestido pela determinação do dualismo ativo/passivo.<sup>112</sup>

A dicotomia ativo versus passivo<sup>113</sup> mobiliza, nesse sentido, posições assimétricas entre alunos e alunas que, na escola, são percebidas por meninas e meninos a elaborarem posições corporais adequadas às assimetrias do patriarcado. Zoar entremeia essa variabilidade de condutas e torna-se o vetor movido e movente das interações em que os meninos, por um lado, buscam seduzir as meninas e injuriar seus concorrentes; e as meninas, por outro lado, experimentam a sexualidade, correspondendo em parte aos assédios dos meninos, mas buscando o recato sob pena de serem confundidas, em sua atividade sexual, com prostituta.

---

<sup>111</sup> A crítica marxiana à idéia de entesouramento aqui se coloca, pois o que distingue e assinala o capital como riqueza é a sua capacidade de se acumular e concorrencialmente circular entre os seus detentores, fazendo com que, necessariamente, corra-se o risco de vir a perdê-lo na disputa por melhores posições frente a seus concorrentes. Confira em *O Capital*, MARX (1985), como se dá a transmigração das almas imposta pelas relações de força entre os capitalistas individuais que agem coletivamente para impor sua dinâmica frente ao mundo feudal, mas agem individualmente na disputa interna por seu quinhão na repartição do capital global.

<sup>112</sup> Conferir o comentário de BOURDIEU (1995) sobre a polarização entre masculino e feminino no qual o fora e aberto são destinados aos homens, enquanto o fechado e o dentro são destinados ao feminino.

<sup>113</sup> Grafo as duas expressões no masculino, mas poderiam estar no feminino como ativa/passiva, se os mantenha no masculino é por considerar o seu matrizarmento pela assimetria de gênero em que se espera um comportamento ativo para homens e o rechaço dos que se comportam passivamente e, portanto, afeminadamente.

Emergem desses círculos tipos relacionados a essas práticas divergentes: (1) “a mãe dela começava a chamar ela de **piranha**, de um tanto de palavrão, aí, tipo, de tanto a mãe dela ficar falando na cabeça dela, agora ela tá **perdida**” (Amanda, 20); “não usou camisinha porque ele falava, assim, que era coisa de **puta**. E ela não era **puta**, aí ela pegou e foi.” (Jennifer, 35), eh, porque **moça**, né...(…) a mãe, eh, e a mãe já tem um pouco de medo, assim, né, ‘Minha filha se perder com qualquer um’” (Dora, 19); (2) “ele é o **pegador**” (Helena, 32); “As meninas me chamam de **galinha**, lá. (risos)” (Marcelo, 25); “eu já fui muito **galinha**.” (Wanderson, 15); “‘Ai, invejosa, **bicha** invejosa’: mas é só brincando e tal tem gente que num... zoa, falando mesmo, nó: ‘**Gay**, num sei que!!!’” (Helena).

Se as meninas devem ser moças, para não serem **putas, perdidas, piranhas**, os meninos devem ser **pegador, galinha** (no sentido de que eles ficam com várias ao mesmo tempo) para não serem **bicha, gay**. Mas todos, meninas e meninos, devem, durante sua juventude demarcada pela puberdade, treinarem seus corpos na obtenção dessas credenciais do masculino e feminino. Só que, enquanto projeto coletivo, irmanam-se na distribuição dessas consignas, e, enquanto indivíduos, disputam entre si porque sabem da escassez dos recursos disponíveis. São impelidos a cooperarem e a competirem em torno dessas posições que os demarcam e os separam intra e entre os grupos de pertença.

Esse jogo transparece no tipo **galinha** destinado a meninas e meninos, mas que troca de sinal conforme em um aponta o pegador e em outra a puta. Como se pudesse haver **um galinha**, sem **uma galinha**. Meninos e meninas se vêem tensionados entre essas polaridades estereotipadas acerca do gênero e, portanto, zoam e ofendem. Zoar com o outro é a expressão que traduz essa comunicação que é sedução, aproximação, brincadeira, solidariedade identificatória com o outro, mas zoar é também a competição entre os membros que se torna invasiva, depreciativa e aí é denominada de bagunça, de sacanagem.

A zoação/bagunça serviria, nesse contexto, para criar, simultaneamente, um estado de homogeneidade entre os vários círculos a que pertence a identidade de gênero desses meninos e dessas meninas. Em movimentos díspares como:

- Na micro-cena I em que (1) Ubiratan e Wanderson se alinham para impressionar Beatriz através da zoação (2), que os leva a cooperarem e

competirem entre si (3) e na reação de Elisângela que, ao ser repelida por ser indesejável (4), tem o seu revide assinalado pela professora como bagunça;

- Na micro-cena II em que (1) Elisângela zoa Beatriz ao tocar seu corpo, mas, por não considerá-la íntima, (2) Beatriz rechaça a ação da colega, interpretando o seu ato como invasivo, (3) Elisângela é mandada para a direção, enquanto (4) Beatriz, aos prantos, é consolada pela professora;

- Na micro-cena III em que (1) Ulisses ao zoar com Marcelo e declarar que o colega tem rabo em fogo é (2) contestado com a declaração que o rabo quente é o de sua mãe que é uma puta. Os (3) dois são encaminhados para a diretoria.

Intercambiam-se posições e interesses no interior da homosociabilidade de gênero em que a ação é uma exteriorização de uma atividade ou de uma passividade posta em movimento por cada um dos interlocutores. Agir e receber a ação estão diagramados em lógicas excludentes em que a dualidade dos termos ativo versus passivo fazem da zoação um caldo de relações tensionadas por uma heteronormatividade patriarcal, por isso a associação da passividade com o feminino e com a homossexualidade masculina.<sup>114</sup>

#### **4.3.2.2 Homoerotismo e homossexualismo: tensão na homosociabilidade varonil**

A convivência entre os homens encontra-se equacionada pela tensão homoerótica a regular a concorrência entre eles em torno de um ideal hegemônico do masculino, como diz CONNELL, em que se exclui posições antagônicas e que, ao serem hierarquizadas, constituem os níveis sobre os quais se assenta a hegemonia e, portanto, ratifica-se as condições de reprodução assimétrica entre masculinidades e feminilidades.

---

<sup>114</sup> Há uma bibliografia já vasta sobre a temática da homossexualidade no Brasil e um debate acerca da propriedade do uso desse termo para caracterizar a orientação sexual entre pessoas do mesmo sexo. Conservo a referência ao termo homossexual por considerá-lo suficiente para o que aqui proponho que é o debate acerca das determinações de gênero em contexto de escolarização juvenil. Para acompanhar o debate, confira: DANIEL, 1983; DANIEL e PARKER, 1991; FRY e MACRAE, 1985; FRY, 1982; GREEN, 2000; GUIMARÃES, 2004, MACRAE, 1986, 1987, 1990, 2005; PARKER, 1994; PERLONGHER, 1987a, 1987b, 2005; SILVA, 2005; TREVISAN, 1986, 1997, 1998, 2000. Destaca-se o trabalho pioneiro de José Fábio Barbosa da Silva (SILVA, 2005) que, sob orientação de Florestan Fernandes, em 1958, defendeu uma monografia de conclusão de um curso de especialização na USP sob o título *Homossexualismo em São Paulo: estudo de um grupo minoritário*. Nesse trabalho, publicado 45 anos depois, o autor aponta aspectos do fenômeno social da homossexualidade retomados por outros autores nas últimas décadas. E ainda os trabalhos de BOSWELL, 1981; ERIBON, 1999; HOCQUENGHEM, 1980; POLLAK, 1986, 1990; SPENCER, 1995, SULLIVAN, 1996.

GIDDENS (2001, 112) organiza essa hierarquia em uma figura abaixo reproduzida.

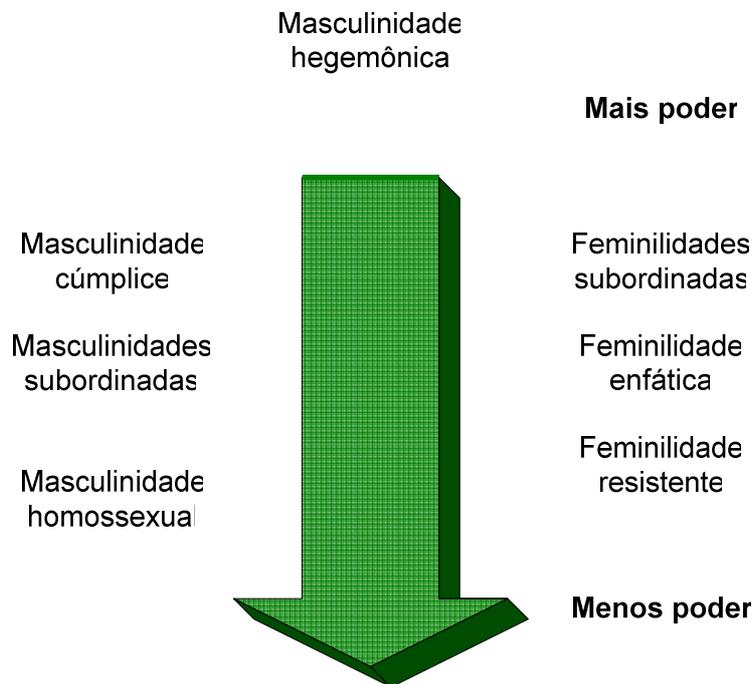


Figura 8: Hierarquia de gênero

A hierarquia de gênero, aqui descrita, é articulada em referência à masculinidade hegemônica valorizada em que os diferentes níveis são constituídos por tipos nos quais o masculino e o feminino são estilizados a compor, assim, uma clara posição diferenciadora que possibilite compreender a dinâmica existente nessas relações. Por serem tipos, portanto, essas masculinidades existem como ideais em referência a que pode-se articular uma compreensão das relações de gêneros em suas diagramações de mando e submissão.

A masculinidade hegemônica, por ser ideal, é *per se* inalcançável e faz com que os homens reais mantenham para com ela uma cumplicidade advinda de uma identificação com esse tipo emersa nas relações cotidianas em que o patriarcado traz, como herança cultural, dividendos ao masculino. Assim, os homens alinham suas posições tendo como vórtice a masculinidade hegemônica a traçar internamente ao mundo dos homens solidariedade e concorrência na afirmação de si como pertencente ao mundo masculino.

As masculinidades cúmplices, subordinadas e homossexual (ais) são possibilidades de se compreender as aproximações e distanciamentos do masculino socialmente valorizado. Por ser ideal, alguns homens se vêem como aliados dessa

posição e cúmplices mais fidedignos na manutenção das disparidades de gênero do que outros homens. Ter uma masculinidade cúmplice, portanto, é (1) se portar como representante do ideal masculino disponibilizado socialmente por seus símbolos identitários. Já a masculinidade subordinada (2) distancia-se desse ideal por não portar os símbolos de forma acintosa, mas compartilha com esse a pactuação em torno a heteronormatividade. E os homossexuais (3), estes sim, estão na escala mais desvalorizada da masculinidade por romperem visivelmente com a heteronormatividade valorizada por sua conformação hegemônica.<sup>115</sup>

É sob o risco de estar na posição inferior dessa escala que faz os homens zoarem na demonstração enfática de seu pertencimento identitário ao mundo dos homens. Correndo-se o risco constante de se ver rebaixado de posição caso pese sobre seus atos alguma dúvida quanto a sua masculinidade. Essa “brincadeira” da zoação, de uma inegável violência simbólica, é facilitada quando há signos visíveis a ser atribuído a um homem que se comporta como não-homem por se desmasculinizar ao se portar como feminino em sua performance de gênero.<sup>116</sup> Era o que acontecia em uma das salas de 2005 em que dois alunos se tratavam como bichas.

#### 4.3.2.2.1 Micro-cena IV

Fernando e Adriano, em diversos momentos, tratavam-se como bichas na sala de aula e por toda a escola e eram tratados como tal por seus colegas.

Na quadra da escola, havia um treinamento de vôlei. Fernando, fora da quadra, incentivava a Adriano lhe dizendo: “Vai, bicha! Quebra essa munheca!” Dizia isso, pulava, agitava os braços, ria, olhava para Beatriz, Helena e Jennifer que se encontravam perto e repetia a frase. As meninas riam e diziam que Fernando era muito engraçado, uma bicha engraçadíssima. Na sala de aula, Adriano era mais tímido, ficava mais calado em um canto enquanto Fernando andava por toda a sala e era alvo de piadas homofóbicas

---

<sup>115</sup> Interessante é perceber que GIDDENS (2005), ou o seu tradutor, grafa a masculinidade homossexual no singular como se não houvesse posições hegemônicas e contra-hegemônicas no interior das homossexualidades e que, portanto, não é apenas a negatividade em relação ao heterossexualismo que descrevem essa possibilidade do masculino — talvez, por querer demarcar essa polaridade é que o termo aparece no singular.

<sup>116</sup> ABRAMOVAY, Miriam.; CASTRO, Mary. e SILVA, Lorena. (orgs.) (2004, 279s), em um relatório sob o patrocínio da UNESCO, apontam que, no interior da relação entre violência e sexualidade, a questão da homofobia aparece como uma das variáveis mais consistentes de aceitação de uma violência simbólica que pode vir a ganhar manifestações mais materiais no que as autoras denominam violência dura. A pesquisa aponta que os alunos aceitam a violência contra os homossexuais que são vistos como degenerados, imorais ou doentes, enquanto que para as alunas essa manifestação de violência é vista com maior censura. As autoras apontam que isso se dá porque os meninos se sentem ameaçados por comportamentos e suspeitas de homossexualidade que provocariam uma ameaça de se perder as insígnias da heteronormatividade que tornam hegemônicas a virilidade do masculino.

para as quais ele se portava com indiferença. O comentário, inclusive de Adriano, é que Fernando era o atrevido. E que ele ficou mais atirado depois que Adriano entrou na escola e os dois passaram a andar juntos. (Diário de Campo)

Quando eu os entrevistei, era comum um se referir ao outro como bicha e serem chamados de bichas e todos os sinônimos correlatos. Essa situação fazia parte do contexto da sala e, assim, era vista pelos dois que consideravam a ofensa uma variável da zoação existente, da brincadeira.<sup>117</sup>

Paulo: Mas, assim, uma coisa que eu percebo é que as brincadeiras feitas com vocês, principalmente com você, Fernando, tem um conteúdo muito voltado pra sua sexualidade. Os meninos falam muito, por exemplo, que você é gay, que você é boiola, que você... eu anotei uma vez na aula de ontem várias palavras que eles usaram sobre isso. E isso é algo muito ofensivo, né, eu acho muito ofensivo. Você não acha? Você of... você se ofende?

Fernando - Eu não me ofendo porque é normal eles falarem isso. Eles podem falar pelo meu jeito de ser, pelo meu modo de ser eles falam mesmo. Mas eu não me levo em conta o que eles falam, que eu acho que muitas vezes eu dou um tipo de liberdade pra eles falarem. Mas eu acho que vale mais a minha intenção do meu viver, do meu modo de viver. Só que esse pessoal na comunidade, não só na escola, na comunidade eles julgam as pessoas muito pela aparência.

Paulo: Humhum!

Fernando - O pior é isso, né. Então, eu acho que a discriminação pelo modo... eles nem conhecem a pessoa, mas pelo modo da pessoa ser eles discriminam a pessoa. Mas pra mim eles podem falar o que quiser, eu não tô nem aí, sabe. Eu tô pouco me importando pra o que eles falarem. Então, eu sou assim mesmo, eu sou alegre. Eu tô vivo.

Paulo: Humhum! E como é isso pra você Adriano? Você percebe isso que eu estou falando ou é invenção da minha cabeça? Eu tô vendo demais?

Adriano: Percebo. Percebo sim que fazem muita brincadeira com ele assim na escola. E também fazia com você lá no (refere-se a outra escola que Fernando estudara antes de ir para a E.M. José Alves)

Fernando - No (escola anterior) não. Lá, assim, é, o meu modo de ser sempre foi assim, livre. Não gosto de ficar preso. Então desse jeito que eu sou eu sempre fui desde pequeno. Eles falam sabe, desde pequeno. Então, pelo modo... antes até que eu me importava, mas hoje o que vem debaixo não me atinge, né, a famosa frase.

Paulo: Você teve algum momento que você mudou? Que você é... achava que tinha que ser diferente? Depois começou a achar assim? Você sempre encarou desse jeito, quer dizer, que é tudo natural? Que você é assim mesmo? Que o que vem debaixo não te atinge?

Fernando: Não, assim, como é que eu posso falar? Eu... eu já assim, pelo modo de pensar, as vezes discriminar falando, essas coisas eu já pensei muito. Ué, mais o quê que tá errado? Pensei comigo "O quê que tá errado?" "O quê que eles falam?". Aí (trecho incompreensível) assim, "Mas eu sou desse jeito. Eu não vou me mudar o meu modo de ser por que eles falam". Então, eu já parei pra pensar no meu modo de ser, mas sou eu. O problema

---

<sup>117</sup> SILVA (2005), já em 1960, em um pequeno vocabulário da gíria homossexual anexado em sua monografia, registra: "**Bicha**: Em gíria homossexual, um sinônimo para perobo. Pode ser usado muitas vezes com o mesmo sentido depreciativo, e nesse contexto implica alto grau de julgamento depreciativo negativo. Pode ser utilizado, no entanto, no sentido afetivo, dependendo da ênfase e das pessoas a que se refere no contexto da situação" (SILVA, 2005, 186).

não está comigo. O problema não é do meu jeito de ser. É o que eles falam. O problema tá neles, não no meu jeito.

Paulo: Humhum!

Fernando: Só que eu acho que eu não devo satisfação pra ninguém mesmo. Eles não me conhecem, então o meu problema, o problema é meu, o meu problema, o meu modo de ser.

Paulo: Humhum!

Fernando: O meu modo de se expressar.

Paulo: O quê que você acha disso Adriano? Quer dizer, você encara da mesma forma?

Adriano: Como assim, encara da mesma forma? As brincadeiras comigo?

Paulo: É.

Adriano: Não, é eu acho que eu só tô brincando, que depois que eu saí da escola, eu vou ter que estudar muito. Meu pai falou que não pode brincar agora que vai ter concur... é... prova do CEFET e COLTEC, eu não posso brincar mais depois, né. Então, eu era calado antes, eu fazia brincadeira fora da escola. Agora eu estou brincando mais. (Adriano e Fernando, 3s)

Para Fernando, em sua percepção, estar vivo lhe faz sentir normal, o preconceito é normal por saber que faz parte da vida, afinal, ele dá liberdade, ele permite. A permissão não é para os alunos serem preconceituosos, mas que eles façam o que bem entenderem porque é assim que ele trata a vida em sua normalidade. Mas, para ele, o que lhe importa não é o preconceito quer dos alunos, quer de outras pessoas da comunidade, é a liberdade de se ser o que se é. Aceitar-se como diferente porque a naturalidade diante da vida é que o permite se ver como normal.

Já Adriano tem um posicionamento um pouco distinto de Fernando. Quando perguntado se também via as manifestações preconceituosas dos alunos acerca de uma pretensa homossexualidade dele e de Fernando, faz menção à fala do amigo e a experiência escolar dele, deixando de lado a sua percepção pessoal sobre sua relação com o preconceito. Trata da questão como se o alvo do preconceito fosse Fernando. Quando tento novamente obter uma resposta, Adriano se evade de qualquer posicionamento mais pessoal e volta a se referir a seu comportamento como uma brincadeira que se encerra no ano seguinte, após o término do ensino fundamental e a aproximação do Vestibular. — nesse aspecto, a relação entre compulsoriedade escolar e a moratória juvenil articulada à zoação como adiamento da maturidade desejada torna-se, novamente, uma dimensão presente.

Ser bicha é uma brincadeira decorrente de uma diferença percebida por Fernando e atribuída a sua forma de ser e que encontra em Adriano um parceiro, ser bicha é uma zoação compartilhada entre Fernando e Adriano.

Essa dimensão se enfatiza quando, ao ser perguntado qual era sua orientação sexual, Fernando responde:

Paulo: É, sim. Você tem uma orientação sexual clara pra você?  
Fernando: Com certeza! Assim, não é... assim, por exemplo, não sou um homem-sexual (sic). Sou um homem normal, mas eu acho que o meu modo de expressar pode parecer um homossexual, mas eu não sou.  
Paulo: Humhum! Então a sua orientação sexual é heterossexual?  
Fernando: Sou homem, homem.  
Paulo: A sua orientação sexual é heterossexual?  
Fernando: Como assim? Explique.  
Paulo: Você, por exemplo, você tem desejo por menino ou por menina?  
Fernando: Por menina. (Adriano e Fernando, 8)

Fernando não é homem sexual (sic). Ele é bicha. E associa o seu jeito de ser a uma diferença frente aos outros meninos, as outras pessoas. Apesar de seu desejo, durante a entrevista, o trair e em alguns momentos afirmar um interesse pelos meninos. Mas um interesse estético, em torno a uma amizade — como logo esclarece. Não importa aqui se ele é ou não homossexual. Essa seria uma especulação desnecessária e, no mínimo, de mau gosto.

O que interessa é compreender porque Fernando, assim como Adriano, deixam-se chamar por bicha e se referem um ao outro como tal se esse termo está destinado a nomear culturalmente o homossexual efeminado que assume, frente ao bofe, uma passividade correspondente ao feminino e é por ele penetrado sexualmente<sup>118</sup>. E que ser bicha, segundo esses autores, é ser nomeado negativamente não só pela passividade anteposta a uma posição de atividade polarizada entre o comportamento sexual atribuído ao par macho/fêmea, mas por uma referência ao verme, parasita intestinal. Por que ocupar esse lugar social de tanto desprestígio e para o qual a sociedade reage com tanta violência simbólica e material?<sup>119</sup>

Mas não era o sentido atribuído ao termo. Bicha era uma expressão para se referir a um amigo e tratá-lo publicamente com deferência, afinal, como dissera Fernando, o que o unira a Adriano é a intimidade.

Paulo: Quem perdeu? (refiro-me ao livro que os pais de Adriano vem devolver a escola)  
Adriano: Ele né.  
Paulo: Seu pai?  
Adriano: É.

---

<sup>118</sup> Os termos bicha e bofe são usados para caracterizar a relação entre dois homens em que um, a bicha, assume a passividade e, portanto, feminiliza-se frente a um macho que, por não romper sua identidade social com o mundo dos homens, possui sexualmente o parceiro no intercurso sexual e não se vê como um dissidente. Podendo, inclusive, manter a estrutura patriarcal de assimetria entre homem e mulher na qual o feminino pode ser coagido, explorado e abusado sexualmente, com ressonâncias em outras esferas da vida. Confira a bibliografia já indicada.

<sup>119</sup> Confira MOTT (2000) e o seu artigo intitulado Os homossexuais: as vítimas principais da violência.

Fernando: Sua bicha. Seu pai é bobo demais (trecho incompreensível) idiota ainda por cima.  
 Adriano: Ele veio aqui. Ele falou, eu não acreditei, não. Ainda com a Soraia.  
 Fernando: Seu pai é idiota demais. Ô pangó!  
 Adriano: Eu não acreditei que ele fez isso não. Ele falou assim "Eu vou vim aqui hoje você vai ver". E veio.  
 Adriano: Ele é terrível.  
 Fernando: Sua bicha boba aquele livro mesmo do almanaque tá guardadão há um tempão.  
 Adriano: Fernando, aquele almanaque... cala sua boca, Fernando  
 Fernando: (risos). Ah, sua bicha retardada. (risos).  
 Paulo: Por que que você chama ele de bicha retardada? Ou bicha boba?  
 Fernando: Não, eu chamo...  
 Adriano: Não, ele chama... é costume dele.  
 Fernando: Eu chamo...  
 Adriano: Ele fala isso com todo mundo!  
 Paulo: Mas você é bicha?  
 Adriano: Não.  
 Fernando: Não.  
 Paulo: Então por que que chama ele de bicha gente?  
 Adriano: Ele me considera sabe. (O sentido é de ser considerado, de ter valor para o outro)  
 Fernando: É, nós dois tem esse tipo de intimidade. Intimidade. (Adriano e Fernando, 12s)

Ser bicha é um estilo de ser. Um modo de se ver e de se apresentar no mundo no qual o foco está, por um lado, des-sexualizado por não fazer, segundo os depoentes, referência a um comportamento sexual específico, mas a um jeito de ser, um estilo; mas, por outro lado, é impossível negar que bicha é também o que nos informa a cultura acerca do homossexual masculino que se contrapõe ao ideal de virilidade e, portanto, incorpora o jeito feminino para dar vazão as suas práticas sexuais que, necessariamente, se assemelham à passividade reservada a mulheres.

#### **4.3.2.2.2 Entrecena II**

Aqui é necessário ver a questão sob os dois pontos de vista. Sob os olhos de Adriano e Fernando, estabelece-se um jogo entre o que é explicitado e o que é informado culturalmente acerca da sexualidade do brasileiro. Jogo este que se articula em torno à variabilidade significativa de se ser bicha, quando não se é “homem-sexual”.

Creio que aí está a chave, não se é homossexual, nem homem-sexual. Se é homem, homem. Ou seja, se é masculino mesmo que se atente contra a masculinidade que se reserva ao bofe, por isso se é bicha.

O que nos interessa é que o estilo “bicha” torna-se para Fernando, mais do que para Adriano, um estilo de ser que traduz, sob o nome de normalidade, uma aspiração, de ser normal. Não de ser alvo de discriminação por se ver como homossexual, mas de ser mais um homem a ser o que é possível de ser com o seu jeito.

Nesse aspecto, Fernando e Adriano embaralham os nomes e sentidos do discurso médico e sua classificação da orientação sexual em homo/hetero/bi e a binarização do passivo/ativo no qual o termo bicha ocupa a polaridade menos bem quista culturalmente e pelo qual os homossexuais são conhecidos por traírem a ordem dos homens. Embaralharam-se o que BRITZMAN (1996) denominou de dupla negação em que o pertencimento a uma sexualidade considerada desviante provoca nos que desejam um igual o sentimento de menor valor acentuado pela descoberta da sexualidade *per si* já feita sob a marca do controle e do disciplinamento.

Por isso, a arte do disfarce, do ocultamento, torna-se necessária e algo tem que ser escondido, não revelado. Passa a fazer parte do capital sexual e de gênero saber se ocultar e se revelar. Fernando faz isso, busca expressar-se e compreender o que se passa. Dar legitimidade a sua posição.

Sob o outro ponto de vista, dos alunos que com eles interagem, há variações sobre o único e mesmo ponto que é a manutenção da heterossexualidade como norma para a estabilização da masculinidade hegemônica para qual não há discordância em que a homossexualidade seja banida por não se adequar às expectativas da masculinidade.

O que se evidencia na aceitação da heterossexualidade como norma e no conseqüente alijamento da homossexualidade é a recusa não apenas de um comportamento sexual, mas de uma performatividade, para se usar um termo caro a BUTLER, que não se encaixa no que a masculinidade hegemônica espera. Posição não-masculina e que, de fato, transparece no próprio uso do termo bicha e sua recorrência ao feminino para pensar em uma variante sexual não adequada.

Volta-se, assim, a um ponto anterior, pois o que está em evidência, mais do que a homossexualidade real ou presumida, é a supremacia do masculino ao se deparar com meninos que não correspondem ao ideal de virilidade esperada na homossociabilidade do mundo dos homens. E aqui não se trata da manifestação ou não de desejos homoeróticos simplesmente, mas na forma como o que é manifesto se apresenta como não correspondente ao que se espera do masculino. Eles, ao contrário, ratificam uma dissidência encarnada na figura da bicha.

O que de fato está em jogo é a performatividade. Como diz o binarismo do ativo e passivo, a partir da lógica patriarcal a prescrever uma masculinidade e uma feminilidade modulada por posições de mando, o que é importa é se o indivíduo dá ou

come. Ou melhor dizendo, o que importa é o que se pode presumir publicamente acerca do que se faça no privado, pois o que está em jogo é a que se destina a visibilidade imprimida à identidade de gênero e sua correspondência ao binarismo.

Mais do que ser adepto a esta ou àquela prática sexual, pressupõe-se uma naturalização dessas posições a partir do que é visível, perceptível e atribuído ao que é do masculino e do feminino. Nesse sentido, não se trata de tornar a masculinidade não-heterossexual, aqui compreendida, volto a dizer, como simulacro do feminino, como uma variável subordinada do masculino, mas, sim, como um território excluído dessa marca por se ver igualado à feminilidade.

Nesse sentido, Fernando e Adriano são vistos como bicha pela turma e, portanto, são excluídos das relações impostas pelo machismo e vivida por eles como uma determinação opressiva. Fernando a percebe, ao dizer que é tratado assim por todos, não apenas na escola, mas na comunidade, como um olhar dos que não vêem o que é essencial. Adriano deixa o assunto calar no silêncio e não comenta a sua sexualidade, mas a do colega.

#### **4.3.2.2.3 Um ator em busca de um personagem**

Márcio, o outro aluno entrevistado, fazia parte do primeiro grupo de alunos observados por mim no ano de 2003. Nesse ano não pude entrevistá-lo, apenas pude fazê-lo quando já se encontrava em outra escola cursando ensino médio. Encontrei-o em seu local de trabalho que era o pequeno restaurante de sua família em uma avenida concorrida da cidade. Quando fui ao seu encontro, a primeira vez em sua casa, não encontrei ninguém e, através dos vizinhos, encaminhei-me ao restaurante onde trabalhava. Marquei uma entrevista para o sábado seguinte à tarde, dia e horário que para ele era mais cômodo.

Sua entrevista começa com uma declaração. Após os esclarecimentos de praxe sobre a pesquisa e as primeiras falas, ele me diz:

Paulo: E por quê que você acha que você tomou bomba? O que disseram pra você?

Márcio: Olha, não disseram. Eu tava passando por uma situação na minha vida muito difícil e estou passando. É... já fui uma pessoa evangélica que não tem nada a ver com a igreja... é, com a escola. E... aí tá. Eu tava na igreja, fiquei cinco anos. Aí, esses cinco anos pra mim não quer dizer que foi perdido, sabe. Mas pra mim foi anos jogados fora.

Paulo: Por quê? Você pode me dizer?

Márcio: O porque... eu... é... eu...

Paulo: Olha, você só me conta aquilo que você tiver... vontade tá bom. Se você achar que não... se for algo...

Márcio: Eu sou o tipo de pessoa assim, eu agora descobri quem eu sou realmente. Eu sei que eu tenho muita força. Antigamente eu te garanto que eu tirava zero em todas as provas. Os meus problemas só dava zero pra mim. (risos). Sabe, ao acontecer eu falar quem eu era pra minha família me deixou mais feliz. Eu escolhi um caminho que várias pessoas, pra mim não tem coragem.

Paulo: Qual foi o caminho que você escolheu?

Márcio: O caminho do homossexualismo.

Paulo: E você falou isso pra família?

Márcio: Falei.

Paulo: E foi difícil?

Márcio: Nossa! Tá sendo difícil.

Ele é homossexual. Esse é um caminho, uma saída. Tá sendo difícil, mas é a via que ele encontrou para falar de seu momento, de seu caminho. Caminho em que alguns pontos são conhecidos por ele. Sua referência à Igreja e seu esforço de lá permanecer e, logo em seguida, por sua saída que o leva a dizer à família sobre suas escolhas. Ser homossexual, nesse contexto, é dizer de uma outra experiência cuja estratégia não é a ser bicha como disfarce de um masculino. Mas falar de um outro gênero possível em que a palavra bicha não se evidencia e nem se territorializa no feminino.

Paulo: Por que que você quer ir embora do Brasil?

Márcio: Ah, eu quero... ir pra fora, porque lá pra fora creio que somos bem... um pouquinho mais aceito. Não é? Na França temos... nosso nome fala mais alto, os transformistas falam mais alto.

Paulo: Mas você quer ser transformista de quê? Como assim, você quer ser transformista? De show, essas coisas?

Márcio: É, de show. Aí eu vou fazer a operação, vou tirar, vou colocar silicone, eu vou querer participar do miss gay Brasil...

Todos: (risos)

Márcio: Vou mesmo! Já desenhei meu vestido, já foi escolhido.

Paulo: Tá, mas você já fez isso alguma vez na vida, obviamente não fazer operação, mas...

Márcio: Já. Já vesti roupa, já fiz um tanto de coisa. Já passei maquiagem, fiz um tanto de coisa, coloquei lente, coloquei brinco, coloquei jóia, coloquei um tanto de coisa, e me senti uma dama! Como se fosse a primeira dama.

Paulo: (risos). E você já se apresentou, já fez show?

Márcio: Não, mas o meu sonho é esse.

Paulo: Mas você é de menor ainda, né.

Márcio: Ah, ano que vem, (risos) dezoito está na área.

Paulo: Então você pretende começar uma carreira artística?

Márcio: Isso. Já até escolhi meu nome já.

Paulo: Qual é seu nome?

Márcio: Gabriela de France!

Na transformação ainda pretendida de Márcio por Gabriela fincam-se novas marcas. Novas contingências que rompem com a masculinidade como território, como lugar de morada para o gênero. Gabriela é France, terra da arte, do transformismo, do sucesso, do feminino.

Márcio, ao revelar-se como aspirante a Gabriela, traduz sua masculinidade em termos femininos e nos fala de uma vivência homossexual que almeja o transformismo

e sinaliza um desejo de retirada do pênis, pois, ele diz, em um jogo no qual se põe e se tira, que é possível compor uma mulher. Brincar com o gênero.

Em sua fala misturam-se possibilidades do tranformismo, do travestimo, do transexualismo e do transgênero<sup>120</sup> e não é meu interesse saber em que tipologia está Márcio, em qual “trans” se encontra sua escolha e sua identidade, mas é importante ressaltar que, em um momento de descoberta da sexualidade em que o encontrei, as várias possibilidades de falar de si, de enumerar-se como portador de um desejo homossexual, o faz se ver em desacordo com as estruturas repressivas familiares e religiosas. Sua identidade, dimensionada por sua sexualidade, traz a cena uma identidade de gênero que consente com o feminino e com formas e percepções de ser e estar no mundo do feminino. A masculinidade não se encontra enunciada como uma referência de conduta, não que esteja ausente ou por ele ignorada, mas é através do feminino que ele se vê ao definir seu pertencimento de gênero. Sua vida encontra-se animada por descobertas de um jogo identitário que o faz pensar o feminino como realização de si e localizar no masculino o incômodo, o fastio, o cerceamento.

Já se encontravam referências ao feminino na fala de Fernando e Adriano. Não apenas no uso de bicha como tratamento pessoal. Há momentos que Fernando, assim como Márcio, faz referências ao potencial da arte em tornar o mundo mais ameno, mais suportável. A arte pode ser compreendida como uma realização pessoal, como um mundo aparte do preconceito machista, como um lugar do feminino. É, no entanto, em Márcio que essas referências ao feminino se tornam mais incisivas. Não apenas na maior clareza do que é a homossexualidade, mas na adesão às possibilidades do

---

<sup>120</sup> Indico alguns definições para os termos aqui tratados. Tranformista, indivíduo que se veste com roupas do sexo oposto movido por questões artísticas; Transexual, indivíduo que tem convicção de pertencer ao sexo oposto, o que pressupõe modificar suas características fisiológicas, muitas vezes obtendo-as por meio de tratamento e cirurgia; Travesti, homossexual que se veste e se comporta social e mesmo particularmente como se pertencesse ao sexo oposto, o que, não raro, se complementa em alterações corporais alcançadas por meio de terapias hormonais, cirurgias plásticas, etc.; Transgênero, termo genérico utilizado para designar indivíduos que agem social e particularmente como pertencentes ao sexo oposto e pode ser empregado tanto para descrever transexuais quanto travestis indistintamente. A diferença entre transexual e travesti está na identidade do gênero: enquanto o primeiro está convicto de pertencer ao sexo oposto e procura harmonizar corpo, sexo e identidade, o travesti, apesar de se comportar como pertencente àquele sexo, não apresenta problema semelhante na construção de sua identidade, aceitando o sexo biológico apesar das alterações corporais que promove em si. (Glossário de Termos de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros. <http://mixbrasil.uol.com.br/pride/midia/manual.shl>. Acesso em 3 de janeiro de 2006.) SILVA e FLORENTINO (1996, 112) referem-se a essa dimensão como um projeto identitário no interjogo entre biológico e cultural que se recombina o binarismo macho-fêmea. Confirma também BENEDETTI (2005).

feminino quando se pensa como homossexual. Sua vocação para ser estilista de moda, os desenhos que faz desde criança, o gosto pelo cantar na Igreja sinalizam um lugar artístico para si. Por isso, talvez, o show, o espetáculo, o transformismo seja um viés presente na sua fala.

Enquanto Fernando usa a figura da bicha como um jogo identitário para se afirmar normal no mundo dos homens, Márcio usa o feminino para se deslocar do masculino e se aproximar de uma vivência homossexual possível.

Os dois, guardadas as diferenças em seus processos de singularização, mantêm-se, entretanto, atentos à heteronormatividade sob qual o gênero se naturaliza ao identificar masculinidade e feminilidade com os componentes sexuais circunstanciados por seus respectivos fatores de ordenamento biológico e cultural.

E não apenas eles assim procedem, para não se achar que se trata de uma posição desviante. Todos os alunos e alunas estão atentos a essa dimensão.

#### **4.3.2.2.4 Entrecena III**

Claro que a questão da virilidade é cara a esses alunos e alunas. E é claro que Fernando e Adriano, assim como Márcio o fora no ano de 2003, são os alvos privilegiados dessas investidas. Mas eles não eram os únicos.

Uma brincadeira por mim presenciada, por exemplo, demonstra isso:

Um aluno pergunta ao outro o que havia nas costas que o incomodava. Ato contínuo abaixa a gola da camisa para que o amigo lhe veja o que se passa. O que esse responde que é um pouco de “porra”<sup>121</sup>. Risadas se sucedem e se brinca, especula-se sobre quem ejaculou na suas costas. A que outro contesta que ele não poderia ter visto, pois, afinal, estava de costas e, portanto, submisso e subjugado pelo ato. (Diário de campo)

O que faz pensar que Fernando, Adriano e Márcio são apenas os melhores alvo, nessa horda dos machos, a servirem de anteparo para as situações de discriminação homofóbicas constantes na escola.

E que, portanto, eles são apenas os que, aparentemente, já consentiram em se situar no lugar inferior da escala de gênero. Eles naturalmente podem permanecer nesse patamar por terem as insígnias do feminino num corpo que é masculino. Essa dimensão da visibilidade dos maneirismos corporais é o definidor de uma performance não aceita

---

<sup>121</sup> Esperma. Confira: MAIOR (1980)

como hegemônica e nem mesmo na perspectiva da subordinação, quiçá da cumplicidade, pois para eles não há consenso possível numa dissensão tão visível.

Para Fernando, ser bicha, mais do que uma prática sexual, revela-se como uma condição da existência. Um jeito de ser, um estilo de se pensar e ver o mundo a partir de sua condição subjetiva associada ou não à homossexualidade. O fato de eles irem às festas gays, freqüentarem salas de bate-papo GLS<sup>122</sup> na internet ou desejarem ir à parada gay de São Paulo não falam diretamente de sua orientação sexual, mesmo que, no limite, tenham apenas omitido para mim esse dado, mas traz a cena uma condição que é muito mais de vivência de um estilo de ser homem sob condições outras que não referendam as formas usuais da virilidade. Brincar com o feminino é a saída para esses homens que se reafirmam como homens, talvez, porque deixar de ser “homem” seja uma condição anti-natural em suas buscas como jovens ao se afirmarem como adultos. Ou seja, homens que se fazem homens, adultos e viris, na contramão das representações sociais sobre a virilidade e que não abrem mão disso e, por isso, não capitulam frente às investidas da ordem masculina dominante. Uma divergência da normalidade que se faz exigência de aceitação e inclusão por aqueles que se vêem e falam dessa diferença.

Ser bicha é um disfarce sob o qual se é o que se pode ser. Esse é o nome dado por Fernando a sua forma de se pensar como homem, nem mais ou menos. Aquém ou além de qualquer julgamento moral há a afirmação de si numa condição dada. E o que o une a Adriano, no interior do reconhecer-se como bichas, é aquilo que é por ele nomeado quando pergunto porque eles se aproximaram e se tornaram tão próximos: “É, nós dois tem esse tipo de intimidade.”. Ou seja, a solidariedade aí também faz morada. Solidariedade na exclusão que não reclama tolerância, mas que demarca a diferença. Solidariedade sobre outro viés e outra roupagem, pois o signo da igualdade é constitutivo de uma diferença que vem a se expressar conflituosamente através do preconceito de origem homofóbica.

O que é oxímoro nessa imagem é que, em seu interior, combina masculinidade e feminilidade sem pretender estar no lugar inferior da escala. Por isso há uma composição que nega o preconceito que é exercido mesmo que, inexoravelmente, eles sejam postos no andar inferior em que se recusam estar.

---

<sup>122</sup> Gays, Lésbicas e Simpatizantes.

O mundo dos homens é hostil. E é dessa forma que Fernando o percebe e o descreve e, por isso, que lhe resta a solidariedade e uma performance *camp*, fechativa, em relação aos alunos e a homofobia social.<sup>123</sup>

Para Márcio a hostilidade está visível, presente, materializada em sua casa e na Igreja. Está na religião dos pais que o intimam a conversar com a pastora e com o pastor que lhe falam do inferno. Ser homossexual antecipa essas escolhas sobre se quer ser ainda evangélico, se quer ficar em casa.

Os pais o discriminam, obrigam-no a trabalhar e o impedem de estudar como ele desejaria. A saída é buscar uma solidariedade entre amigos, morar com um conhecido que se monta<sup>124</sup>, fazer shows. Mostra-se como visível, como homossexual, fazer disso um espetáculo.

Era essa visibilidade que, inclusive, atormentava os alunos ainda envolvidos pelo consenso aliciador do masculino. Essa questão emerge em um fragmento do diário de campo.

Reiniciar o campo me traz desafios de reinserir-me na escola e restabelecer relações com os alunos, retomar os contatos, tentar estabelecer laços e selecionar informantes. Tenho na cabeça a necessidade de voltar o meu olhar para a zoação em sua dinâmica de confirmação e divergência das regras escolares por isso volto com as expectativas de continuar a observar e colher informações sobre como os alunos se situam diante das regras escolares e como a zoação altera o *Frame* do conformismo.

Volto a observar a sala, chama-me a atenção a presença de Fernando e de Adriano com seus maneirismos e performance. Observo o que se passa na

---

<sup>123</sup> Os termos *camp* e fechação, do qual deriva fechativa, fazem referência à bicha pintosa que manifesta, através de seus maneirismo e trejeitos, sua aceitação do feminino como uma posição caricata ao jogo posto em ação pela lógica binária do gênero em que, simultaneamente, se ridiculariza o feminino e a supremacia do masculino. SONTAG (1987) atribui ao termo *camp* uma predileção pelo artifício, pelo exagero, pelo inatural. Em que, em um movimento esteticista, busca despreocupadamente reconfigurar o equilíbrio entre as forças binárias do masculino e do feminino nas quais há um “triumfo do estilo epiceno” (1987, 323). O cômico e o grotesco se articulam na encenação subjetiva de um maneirismo nos gestos a indicar uma duplicidade de sentidos demarcados pelo jocoso e o impessoal. É essa extravagância da postura *camp* que acentua a teatralização da ação e que a torna caricata em torno de um personagem a fazer do *camp* uma manifestação subjetiva de jovialidade e de diferenciação social. O termo para SONTAG, por ter uma perspectiva de ação descompromissada, é apolítico. Há, entretanto, na literatura sobre homossexualidade, divergências sobre o uso do *camp*, fechação como ação intencional e política. Uns apontam que a bicha fechativa provoca um desequilíbrio entre as forças que (re) configuram a posição hegemônica do masculino e outros autores apontam a insuficiência dessa postura em rearticular essas posições excludentes. Confira: COSTA (1992, 1996), TREVISAN (1986), MACRAE (1987, 1990, 2005), PERLONGHER (1987a, 1987b, 2005); DANIEL (1983). Há a posição de POLLACK (1986) para quem a fechação é um humor homossexual que busca amenizar o preconceito ao fazer troça da intolerância do heterossexismo e sua norma homofóbica, mas o faz satisfazendo essa mesma exigência ao permanecer no lugar que lhe é reservado.

<sup>124</sup> Montar é uma expressão do universo “trans” usado por aqueles que realizam a “montagem” do feminino em um corpo masculino. Confira BENEDETTI (2005, 58).

quadra, como os outros alunos interagem com eles. Aproximo-me dos dois e tento compreender as lógicas que utilizam na escola, como a vêem. Busco sentar-me perto deles durante as aulas ou conversar nos horários mortos da escola. Decido marcar uma entrevista depois desse intróito. O que rapidamente acontece.

Bem, apesar de dedicar um tempo na observação de Fernando e Adriano — devo a eles, inclusive, a revelação da importância das relações de gênero — também permaneço atento sobre como se dá a zoação entre os alunos e, agora, também, como se dão esses posicionamentos já “generificados”. Durante minha aproximação dos dois, busco perceber outros alunos que se alinhariam na perspectiva da zoação e na contramão da zoação. Aproximo-me de um outro grupo de alunos e tento marcar uma entrevista com um deles, Cleiton, que me pergunta porque eu quero marcar entrevista com ele. Eu já havia esclarecido o motivo, volto a repeti-lo, mas a explicação não faz com que ele concorde em me conceder a entrevista. Pergunto o que ele está pensando. E ele me diz que há um comentário que eu só estou entrevistando meninos “assim, eh, ocê sabe??” Eu lhe digo que não sei, que ele poderia ser mais claro. E ele responde que havia um comentário que eu tava entrevistando só os meninos frescos. Eu lhe digo que não, que não se trata disso, mas não insisto. Faço o convite para as meninas que concordam em ser entrevistadas e depois volto a fazer o convite para os meninos, inclusive para Cleiton que aceita sem impor questões, como outros começam espontaneamente a se apresentar para dar seus depoimentos. (Diário de Campo)

A minha proximidade com Fernando e Adriano e a entrevista por eles concedida teve repercussões no restante da sala. Os meninos se viram ameaçados com a possibilidade de serem convidados a registrarem seu depoimento sobre uma pretensa conduta homossexual.

Fernando e Adriano brincam com o universo homossexual e utilizam-se da fechação para falar de um outro masculino enquanto Márcio sai do armário<sup>125</sup>, ambos, porém, indispõem-se deliberadamente com o masculinidade hegemônica. Outros, entretanto, sentem-se ameaçados, como Cleiton, sobre o grau de comprometimento que pode estar exposto ao dar uma entrevista e, assim, ser identificado como um excluído.

Aqui o que importa é manter uma face coerente, como diz GOFFMAN, pois, há outros alunos, como informado por Márcio, que possuem atividades homossexuais na

---

<sup>125</sup> O *outing*, *come out*, *out of closets*, o sair do armário, o assumir é, no interior da comunidade homossexual, a passagem de um isolamento e clandestinidade das práticas homossexuais a algum grau de exposição social. Há um espectro de considerações do que seja essa saída, suas circunstâncias, intenções e abrangências. Um dos aspectos relevantes ressaltado pela bibliografia, entretanto, é o uso da visibilidade com a intenção deliberada de provocar uma ação política em que dar pinta, ser efeminado, pode ser uma das estratégias de desvelar o preconceito e a discriminação contra a homossexualidade. Assim, é possível encontrar, no interior das homossexualidades, uma gradação de “saídas” implicada em gradações de visibilidade a trazer formas discrepantes de exposição das identidades homossexuais. Por exemplo, os travestis, por um lado, consideram-se mais homossexuais do que as bichas e, por outro lado, esses mais do que os gays a formar uma ciranda em que identidade, visibilidade e assumir nem sempre se perfilam de um mesmo lado. Confira: TREVISAN (1997 e 2000); PERLONGHER (1987b); MACRAE e FRY (1983); GUIMARÃES (2004).

sala e que “ninguém diz que é bicha”. O menino a que Márcio se refere não necessita tanto disfarce, pois por ser o ativo, afinal ele foi parceiro sexual de Márcio, não compromete em nada a sua identificação com a desejada masculinidade hegemônica. Importante notar que esse colega de sala e de peripécias sexuais não mais o procura após um casamento as pressas ocasionado por uma gravidez não planejada que se deu concomitante a saída de armário de Márcio. E, assim, baseado na diagramação ativo versus passivo disposta pelo patriarcado, essa violação da heterossexualidade de um homem que copula com outro homem pode fazer com que esse não se veja como homossexual. E, ao contrário, aproxima-se ainda mais da cumplicidade à posição hegemônica de masculinidade.

Por um lado, a visibilidade, quando se trata da atitude *camp* e do *outing*, constitui-se em uma variável de um jogo de espelhos no qual as identidades se implicam mutuamente, masculino e feminino não encontram nos corpos o desejo adequados a conformação ensejada pela heteronormatividade compulsória; e, por um outro lado, a visibilidade das performances adequadas à hegemonia do masculino, como a do parceiro sexual de Márcio ou a desconfiança de Cleiton, por exemplo, deixam-se conduzir por uma assunção as posições mais hegemônicas que já encontram o seu lugar na casa-dos-homens. E aqui a visibilidade maior de Fernando e Adriano é uma resultante dessa composição identitária que faz o feminino em corpos masculinos serem estranhos ao que se espera, mas que representa um alívio na inquietude por se saber exatamente de onde vem a diferença, mas que pode, a qualquer momento, assinalar como diferentes os que almejam uma posição hegemônica.

A escola, nesse aspecto, é um lugar ambíguo para os jovens no que tange a sua identidade de gênero e na qual a zoação é uma expressão de identificação e diferenciação.

#### **4.3.2.3 Desenlace dramático**

Fernando e Adriano, assim como Márcio, são apenas o que aclaram a questão de gênero por revelarem a rede subjacente e que entremeiam as interações e dão sentido a zoação.

Os meninos, ao competirem entre si em uma performance que lhes garanta maior proximidade da posição hegemônica, terminam por solidarizarem-se uns contra os outros no heterocentrismo em que aos homossexuais é destinado um valor inferior de

pertencimento identitário na casa-dos-homens. Solidariedade e competição a provocar certezas e temores em torno a uma pertença do masculino em que a cooperação e a deserção do Dilema do Prisioneiro se revelam em escolhas não apenas racionais. Estas são atravessadas por posições subjetivas as mais ambíguas e aquilo que, por um lado, revelava-se a princípio homogêneo, como diz SIMMEL, rapidamente se heterogeneiza sob a égide de traços culturais determinantes para a afirmação de si como formas de pertencimento às masculinidades e feminilidades e, por outro lado, repõem, sob a égide do heterocentrismo normativo, a homogeneização visto que a heterogeneidade alinha-se em um eixo cujo vínculo é a fisiologia sexual a criar dois mundos distintos e correlatos à heterossexualidade.

A zoação serve como canal, suporte e fronteira entre os gêneros para demarcar identidades e estrategicamente tecer as diferenças entre os masculinos e os femininos. Nesse sentido, a zoação se faz entre os meninos e as meninas, entre os meninos e entre as meninas, mas possui níveis de tensão e ambigüidade distintos em que se gradua a homogeneidade pretendida e, em seu interior, a heterogeneiza.

Entre meninos e meninas, na perspectiva **inter** grupos, a zoação possibilita, como já visto, reafirmar o lugar do masculino e sua ascendência sobre o feminino em um movimento no qual manifesta-se a amizade e a sedução para com as meninas. Podendo, também, em um revide, servir para as meninas desagravarem sua imagem quando um menino excede-se, ultrapassam os limites da cortesia e incorrem na sacanagem — dimensão percebida por Wanderson e confirmada por Beatriz que, ao ser perguntada sobre o que faria se um menino lhe fizesse o que Elisângela lhe fez, respondeu: “Nossa... Tapa na cara, na hora...” (Beatriz, 3) Meninos e meninas sabem desse jogo e o jogam. Parte das brincadeiras entre meninos são relacionadas a sexualidade. Brincar publicamente com a sexualidade do sexo oposto é, para os meninos, uma constante. Durante a entrevista coletiva aqui já citada no capítulo anterior, eram frequentes as brincadeiras de duplo sentido, assim como daquelas que corriam o risco de se tornarem ofensivas e sacanearem com o feminino.

Zoar serve também para os meninos, **intra** grupo dos homens, se afirmarem como macho e destratar a dissensão dos menos “homens” por serem efeminados, como Adriano, Fernando e Márcio. Ou ainda jogar suspeitas sobre os que não são identificados como femininos, mas, por não terem uma masculinidade cúmplice,

revelam-se como não de todo identificado ao ideal da masculinidade mesmo que, em sua visibilidade, tragam os traços da heteronormatividade compulsória.<sup>126</sup>

A brincadeira do “que-é-que-eu-tenho-em-minhas-costas” é um dos exemplos. Outro é como os alunos e a escola tratam os alunos que, pertencentes a uma masculinidade subordinada, atraem suspeitas sobre sua aceitação da heterossexualidade imperativa. Por vezes percebi, por parte dos alunos, uma suspeita acerca dos **CDFs** que eram chamados de bobos, puxa-sacos, baba ovo e viado, indícios indeléveis de uma atribuição de falta de virilidade. Já por parte dos professores, essas referências eram mais escassas, mas, uma vez, na sala dos professores, houve uma insinuação por parte de uma professora que disse conhecer Rafael já de algum tempo e que “ele tinha um jeitinho estranho” desde então.

Se os **CDFs** são viados é porque eles não possuem as insígnias do masculino cúmplice que é o vigor físico, restando-lhes o vigor intelectual. Em suas pesquisa em uma escola, CONNELL (1995c), advoga que essas tensões são resultantes desse enfrentamento de posições distintas. Desmoralizar um grupo rival de alunos, no exercício da masculinidade, gera atritos entre os seus pares na gestão do controle da sala e do mando sobre o grupo de alunos. Entre os que têm vigor físico e os que têm vigor intelectual há semelhanças competitivas nos quais o mundo masculino projeta-se como um *topos* a ser realizado por todos, mesmo com nuances que os distingam. Esse processo, entretanto, gera um medo de perda entre os assinalados e um sobressalto constante de não virem a ser reconhecidos por seus atributos masculinos.

CONNELL afirma que a identidade do masculino torna-se ainda mais diferenciada não só em relação a que se encontra deslegitimada como homossexual, mas, também, internamente, evidenciam-se distinções que, apesar de não romperem com o *topos* do másculo, diferenciam-no e, portanto, dão a masculinidade uma heterogeneidade interna à homogeneidade conferida compulsoriamente pela heterossexualidade compulsória. Zoar, portanto, é próprio do masculino, é a expressão de afirmação e diferenciação entre os homens.

Já **intra** o grupo de meninas, como visto, a zoação guarda maiores especificidades. O que está em jogo não é a hegemonia sobre as relações de gêneros

---

<sup>126</sup> Confira KATZ 1996.

posto que as mulheres já encontram fora dessa disputa e subalternas em relação a masculinidade hegemônica. Trata-se, portanto, de como se dá a natureza dessa subordinação simbólica ao masculino. Essa diferenciação entre as mulheres deve ser buscada na constituição do lado direito do esquema de CONNELL elaborado por GIDDENS (2005, 112s) e aqui reproduzido na FIG. 8.

As mulheres se diferenciam em três níveis nos quais a Feminilidade Enfática, segundo GIDDENS, é a que se combina, complementarmente, à masculinidade hegemônica e dispõe-se a satisfazê-la através da conjunção entre “submissão, maternidade e afetividade” a acarretar para as mulheres jovens, por um lado, a volúpia e a submissão na receptividade sexual e para as mulheres mais velhas, por outro lado, a maternidade e a submissão. As Feminilidades Subordinadas rejeitam a totalidade do clichê da feminilidade enfática, mas o reproduzem como convenção a impedir a emergência de um outro feminino não subordinado. E, por fim, a Feminilidade Resistente é as que buscam não se subordinar e incluem “feministas, lésbicas, solteironas, parteiras, bruxas, prostitutas e trabalhadoras manuais”.<sup>127</sup>

Seguindo o caminho indicado por GIDDENS e CONNELL, pode-se entender a posição das meninas na sala como posições subordinadas que, em alguns momentos irrompem a submissão e faz emergir variações não significativas a ponto de caracterizar uma feminilidade resistente. A predominância da subordinação transparece no próprio lugar que as meninas se põem no enquadre favorável da zoação. Enquanto os meninos agem e zoam através da guerrinha de giz, do chutar a lixeira ou alçá-la na porta para que caia na cabeça de quem entre na sala ou, simplesmente, por iniciar uma discussão, as meninas assistem a zoação dos meninos como platéia ou coadjuvante<sup>128</sup>. As

---

<sup>127</sup> A classificação de GIDDENS, incorre numa desvalorização das posições divergentes ao acentuar o traço heteronormativo da hierarquia e agrupar mulheres díspares como lésbicas e trabalhadoras manuais. Não deixa claro como se dá essa diferença e a que cada uma delas resiste. Creio, entretanto, que a falta de nuances não invalida sua organização dessas diferenças. Para CONNELL (1995c), esses tipos do feminino não caracterizam uma posição de resistência, mas de silenciamento operado pela hegemonia masculina que exclui as feminilidades não subordinadas ao modelo da feminilidade enfática. Ou seja, os tipos seriam apenas mulheres que não se adequariam aos padrões subordinados que ressoam, em alguma medida, na feminilidade enfática.

<sup>128</sup> Ao se tomar as fichas de ocorrência, Anexo III, que foram preenchidas durante o ano de 2005, poder-se-á perceber que os atos registrados mais graves dizem respeito à inadequação do comportamento na sala de aula. Segundo os professores que preencheram as fichas, alguns deles foram relativos a “furto de um bombom na mesa da professora que seria entregue como lembrança de páscoa”; “fazer brincadeiras que desorganizam o trabalho que está em andamento, provocando barulho, algazarra e queda de carteiras”; “jogando papéizinhos nos colegas”; “jogou um frasco de cola na colega”; “brincadeiras, gracinhas, piadinhas, discussões, agressões verbais e algumas vezes físicas; brincadeira de mau gosto, resultando em

insubordinações contra os meninos são pontuais e deixadas para poucas que resolvem responder a sacanagem dos meninos, elas, inclusive, têm o seu comportamento comparado com o dos meninos — como o que levou a Elisângela a ser chamada de bruta.

A sutileza é maior, entretanto, na configuração da zoação **intra** o grupo de meninas. Nesse aspecto, se entre os meninos, as diferenças movidas e moventes da cooperação/competição surgem na disputa pelo controle da sala; entre as meninas, a disputa não é sobre o controle da sala, mas sobre o controle do próprio feminino. Não que os homens não disputem o masculino, mas, ao fazerem, disputam também o território no qual a masculinidade se territorializa que é a sala de aula. O que confina as posições não hegemônicas do masculino a uma posição periférica na hierarquia de gênero. Já as meninas buscam controlar um território mais sutil e não justaposto, em sua extensividade, à sala, mas intensamente disposto sobre o seu corpo e sobre as insígnias da feminilidade.<sup>129</sup>

Aqui, na abordagem do feminino, os círculos de gênero se diferenciam ainda mais e se cruzam a outros círculos denominados de estilo de vida.<sup>130</sup>

#### **4.3.3 Terceira Dimensão: círculos do consumo, dos estilos de vida e zoação**

GIDDENS (2000, 2002 e 2005), em *Modernidade e Identidade*, valoriza os “estilos de vida” como expressão da singularidade do ator em meio à diversidade de contextos possíveis em que a subjetividade do indivíduo se encontra imersa. Ter um estilo e através dele dar um sentido à vida é uma experiência da modernidade na qual os

---

confusão e tumulto dentro da sala, chegando a derrubar a carteira, agredindo-se mutuamente”; “conversa fora de hora”; “(tem) usado o celular e brinquedo eletrônico em sala de aula”; “chutando e brincando com bolinha”; “tapão nas costas da professora”; “brincadeiras desagradáveis que desconcentram o grupo”. Todas essas ocorrências relativas aos meninos e a única ocorrência relativa a aluna que registra com mais detalhe a insubordinação foi a sartinção que aluna foi tomar do aluno que lhe jogara um frasco de cola na cabeça.

<sup>129</sup> SIMMEL (1988, 64s) refere-se a essa capacidade do masculino em ordenar o mundo como uma propriedade extensiva e o feminino teria uma capacidade intensiva por estar na periferia do mando dos homens. Periferia, entretanto, que não lhe reserva um lugar de menor valor em sua simbologia pois, ao lhe conferir a capacidade de intensificar sua pertença mundana, retorna ao centro de sua existência por não ter que se dedicar de sobremaneira a responder as ameaças e ao temor da perda que atinge aos homens.

<sup>130</sup> Confira em SIMMEL (1978, 432; 2003, 553) a sua tematização sobre o estilo de vida em sua relação com os círculos e de como, no interior desse âmbito de articulação, há uma conjunção de aspectos subjetivos e objetivos que, por não se tornarem idênticos, preservam tensionamentos entre esses dois pólos. Há uma ausência de identificação que, entretanto, não instaura um menos, uma falta impeditiva da relação, mas, ao contrário, uma diferença que produz identidade entre as partes e configura a interação como uma relação entre posições hegemônicas do círculo e que abriga, em seu interior, homogeneidades e heterogeneidades de posições.

indivíduos articulam, por um lado, as práticas mais utilitárias associadas à defesa de posições estratégicas em um mercado cada vez mais compartimentado e, por outro lado, às práticas menos organizadas racionalmente por se vincularem à experiência mais subjetiva de constituir uma referência auto-identitária para o sujeito.

Em sua relação com a subjetividade e como vetor identitário, portanto, o estilos corporificam os processos de subjetivação que implicam tanto variáveis estratégicas de diferenciação da individualidade, como de sua identificação a uma pertença grupal. E por isso, ao lidar com relações de segmentação da identidade, os estilos de vida apontam condicionantes oxímaros entre posições aparentemente opostas nas quais os indivíduos, ao estilizarem sua existência, singularizam-se, mas se incorporam a mecanismos de massificação do gosto.

Inserem-se, nessa *démarche*, as contribuições de TOURAINE e MELUCCI sobre a identidade na contemporaneidade cindida entre lógicas autônomas que, ao darem ênfase à identificação dos indivíduos com o mercado e com o comunitarismo<sup>131</sup>, inibem o reconhecimento de uma identificação desse com uma sociabilidade mais universal e menos afeita às particularidades enfaticamente sobredeterminadas do consumo e da individuação comunitarista. Ou seja, o estilo de vida, como expressão de uma singularização do indivíduo, cria uma pertença identitária que pode vir a aprofundar o fosso entre o que SIMMEL denomina a tragédia da modernidade ao promover a individualidade narcísica e a reificação do mundo social.<sup>132</sup>

Pesa, portanto, sobre o estilo de vida uma dupla articulação entre subjetivação e dessubjetivação de que nos fala TOURAINE (2001). O estilo de vida pode contribuir, por um lado, na constituição de uma identidade que rompa com a lógica da integração do ator ao sistema por enfatizar lógicas de pertencimento não prescritos pelos papéis instituídos socialmente e definidores do *establishment*; e, por outro lado, na luta por uma diferenciação, vir a se constituir uma identidade ordenada pela segmentariedade

---

<sup>131</sup> O comunitarismo é a conformidade entre os iguais que, em sua particularidade, rompem com uma emancipação dialógica entre as diferenças e (r) estabelecem uma ruptura com uma sociabilidade ampliada pela diversidade identitária. Autoritarismo e comunitarismo se encontram, portanto, no bloqueio de saídas universais e no rompimento de uma ordem democrática para todos. Os autores concordam, entretanto, que o comunitarismo traz em sua constituição um luta reivindicatória que busca, mesmo que sob a égide das práticas monologadas, questionar o *status quo*.

<sup>132</sup> Confira TOURAINE (1998a, 1998b, 2000, 2001, 2002) e MELUCCI (2001a, 2001b, 2001c).

incapaz de estabelecer um “ponto nodal” no qual as diferenças entre as identidades sejam articuladas.<sup>133</sup>

Assim, entre o mercado e o pertencimento comunitarista, o indivíduo busca estabelecer um estilo de vida que lhe permita afirmar-se identitariamente ao lhe conferir um engajamento em uma narrativa de si perspectivada por um projeto de futuro. Essas duas dimensões do estilo de vida, a narratividade e o projeto, são as que impedem tendencialmente uma identificação por completo do indivíduo a alguns dos pólos apontados, pois ele é levado, em sua pertença a um estilo, a relativizar o mercado, inclusive a falta de acesso a determinados nichos de consumo, e buscar formas não autoritárias de convívio social. Essa dinâmica é, entretanto, tendencial e admite diferentes inserções e conformações no interior das interações mantidas pelos indivíduos e sua integração nas lógicas sistêmicas a promoverem processos de subjetivação e dessubjetivação.

A subjetivação, enfatizando o aspecto tendencial dessa diferenciação em relação ao sistema, promove um processo de tensionamento das lógicas de adequação do indivíduo em um movimento no qual as posições individuais são assumidas estrategicamente com a intenção de diferenciá-lo por lhe aferir uma identidade afinada a um projeto de vida.

A dessubjetivação, enfatizando os aspectos instrumentais do mercado e do comunitarismo, reduzem a capacidade de o estilo ser veículo de expressão do sujeito em sua reivindicação por liberdade e autonomia frente ao sistema por tornar o indivíduo, apartado de sua relação com o universal, condicionado pela vivência da particularidade do gueto, da horda, da tribo ou do nicho de consumo.

Na análise aqui apontada, torna-se visível, entre os alunos, essa busca de constituição de um projeto em que o estilo de vida é a aspiração de um Eu que venha a romper e diversificar o Mim meadiano ao propor formas diferenciadas de estar na escola a partir de uma performance do corpo e da adesão de si à lógicas de pertencimento social não prescritas pelos papéis atribuídos ao ser aluno, jovem, homem e mulher.

---

<sup>133</sup> Ponto nodal é uma contribuição de MOUFFE e LACLAU no debate contemporâneo sobre a relação entre as identidades comunitárias e a possibilidade de vir a estabelecer políticas universais para além dessas particularidades. Confira: LACLAU e MOUFFE (2004, 152s), MOUFFE (1996, 104s).

Essas variáveis identitárias inscrevem-se nas circularidades propostas por SIMMEL que se diferenciam na adesão à estilos de vida a heterogeneizar ainda mais as pertenças de cada um ao que seja os círculos geracional e de gênero. Se, para SIMMEL, há uma base homogênea de fundo biológico que demarca o jovem do velho e a mulher do homem, são, entretanto, os estilos e os seus pertencimentos sociais e efemeridades que provocam a heterogeneização ainda maior dos círculos. Se o círculo juvenil se vê diversificado pelos atravessamentos com o gênero, ainda mais será diferenciação pelas interseções engendradas pelos estilos de vida a pluralizar as posições.

WEBER (1971, 226) já situara o debate na diferenciação de classe e estamento, ou , como diz BOURDIEU (2004,15), entre ordem econômica e ordem simbólica. As “classes”, sob a preponderância do mercado, estratificam-se “de acordo com suas relações com a produção e aquisição de bens; ao passo que os ‘estamentos’ se estratificam de acordo com os princípios de seu consumo de bens, representado por ‘estilos de vida’ especiais”. Ou seja, enquanto a classe encontra-se homogeneizada por um ordenamento econômico a padronizar uma “massa” em que os comportamentos são valorados pelo acesso ou não aos bens produzidos, os estamentos refletem como se dá o consumo dos bens e o refinamento que o indivíduos possui no interior da homogeneidade da massa. O estamento baseia-se, portanto, na capacidade do indivíduo diferenciar seu comportamento e imprimir à sua conduta significados previstos ou não por sua inserção de classe. O *status*, o refinamento, as honras e os valores são aqui distribuídos entre os indivíduos que se diferenciam conforme cada um consiga estabelecer estilos de vida próprios a seu estamento.

Ou seja, os círculos simmelianos tornam-se muito mais ampliados e diferenciados e ser jovem, mulher e homem são demarcados por pertencimentos identitários impressos pelos estilos. A heterogeneidade torna-se altamente relevante e fugidia para ser captada, pois essas diferenças de estilos se dão na ordem do particular e estão dispersas e inscritas no interior dos círculos mais homogêneos da geração e de gênero. Essa inscrição diversificadora, entretanto, não elimina a circunscrição hegemônica existente entre os círculos em sua relação a ordenar prioritariamente pertencimentos como mais significativos e relevantes que outros. Assim, há, portanto, relações de concentricidade quanto aos círculos em que se encontram os estilos que são hierarquizados por posições geracionais e de gênero a dizer o que é próprio do jovem, do masculino e do feminino. Essa implicação contínua entre os círculos a

heterogeneizar e homogeneizar as pertencas identitárias não eliminam mas, ao contrário, reforçam as relações de hegemonia de alguns estilos sobre outros.

Alunos e alunas vivem, assim, perspectivas diferenciadas em que o estilo expressa a dupla determinação aqui referenciada e que pode ser percebida nas compreensões de GEERTZ (1989) e BOURDIEU (2004). Para o primeiro, o estilo de vida é a conjugação do *ethos* e da visão do mundo no qual posição subjetiva encarna-se nas crenças e percepções sobre a ordem social; para o segundo, o estilo de vida articula-se com o conceito de *habitus* em que o indivíduo inscreve sua ação permitindo-lhe, concomitantemente, agir em um espaço de restrição advinda dos condicionantes de classe, mas que não eliminam das práticas uma margem de manobra capaz de inovar e lhe conferir distinção simbólica em relação a essas mesmas restrições.

Ou seja, cada um, a seu modo, enfatiza o interjogo entre os pólos da subjetividade e da objetividade com seus determinantes incapazes de condicionar por completo a ação e reproduzir *ipsis litteris* as assimetrias sociais. O estilo de vida é expressão de liberdade do sujeito mas que, em seu interior, guarda relações com a manutenção do *status quo* entre os indivíduos e, portanto, incorpora lógicas estratégicas de diferenciação social.

É a dimensão na qual a identidade mostra-se mais enfaticamente permeada pela subjetividade a subordinar as duas outras lógicas, integração e estratégica, na realização de um projeto de vida que permita ao indivíduo realizar-se como sujeito de/em suas ações. Como diz VELHO (2004), a racionalidade de um projeto é relativa, pois são as experiências culturais vivenciadas e, portanto, as intenções individuais expressas pela ação, como ator social, que dimensionam as notas consonantes ou dissonantes dos padrões vigentes. O mundo das emoções e da vida interior se tornam preponderantes nesse posicionamento subjetivo do indivíduo em uma ação, aparentemente, discordante dos padrões vigentes, mas que não permitem uma ruptura por completo com esses mesmos padrões, pois, como diz VELHO, trata-se de uma racionalização relativa e não uma ação irracional a invalidar a dominância das normas de conduta. Ou seja, apesar da ênfase no aspecto subjetivo como articulador do projeto de vida, não há um afastamento por completo dos aspectos estratégicos e da integração presentes no projeto de vida a inserirem o indivíduo e sua identidade em pertencas e contextos sociais valorizados.

A zoação insere-se nesse contexto como um dispositivo estratégico de realização da subjetividade em busca de integração e diferenciação nas lógicas

sistêmicas. Zoar é uma capacidade de diferenciar-se em seu projeto de vida e de inseri-lo nas expectativas sociais do grupo de pertença. Zoar faz parte do processo de identificação e diferenciação dos alunos a fazer com que eles compartilhem códigos culturais que os homogeneízam e heterogeneízam identitariamente.

#### **4.3.3.1 Indicadores da classe social dos alunos**

A distribuição dos alunos por classe social pode ser observada através do cruzamento do endereço preenchido na ficha de matrícula (TAB. II e XXVI) e da ocupação dos pais no questionário do sociograma (TAB. XVIII, XIX, XXI e XXII).

Acerca da moradia, conforme quadro resumo na TAB. XXVIII, 51,81% das famílias são moradores da Vila e Favelas enquanto 43,64 % são moradores dos bairros de classe média ou de cidades da Grande Região de Belo Horizonte. Já acerca da ocupação dos pais ou dos adultos responsáveis, conforme quadro resumo na TAB. XXIV, 75,25% estão inseridos em atividades de baixo prestígio profissional e com formação cuja exigência de escolaridade é, no máximo, o ensino médio. As ocupações manuais também são bastante significativas (54,04%) e o correspondente às ocupações não manuais (29,8%) concentram-se naquelas de baixa formação escolar (42 em um total de 59, ou seja, 71,19% do total de ocupações não manuais concentram-se nas atividades que exigem baixa escolaridade).

Cruzando os dois índices, pode-se afirmar que a maioria dos alunos está inserida nas camadas sociais menos favorecidas economicamente cujas moradias encontram-se em regiões de pouco prestígio social, assim como em sua ocupações.

Ao se separar os percentuais das mães e dos pais como demonstrado na TAB. XXIV, poder-se-á observar que essa distribuição se acentua fortemente quando se trata de ocupações femininas. Elas estão, em maior número, ocupando postos de trabalho de menor prestígio e com menos exigência de escolaridade: 63 (68,48%) das mulheres contra 29 (31,52%) dos homens, mais do que o dobro. Entre as mulheres, 21 (33,33%) delas se dedicam a cuidar da casa. Isso, obviamente, não implica que as outras mulheres também não o façam, pois, conforme depoimento em entrevista, elas também se ocupam da casa após o turno de trabalho. Esse fato somado aos dados anteriormente apontados de ocupação, assim como o de haver um menor percentual de mulheres em atividades não braçais, confirma a tendência de que as mulheres se distribuem mais em

profissões de pouco prestígio social e de menor escolaridade, além de cuidarem dos afazeres domésticos e do cuidado com a casa e dos filhos.

As informações obtidas acerca da composição da família dos alunos (TAB. XXXIV), indicam que são 31 (31,31%) famílias em que apenas a mãe está presente contra 41 (41,42%) famílias constituídas por pai e mãe não importando se são famílias nucleares ou extensas <sup>134</sup>. Desse número de 31 famílias materfocais, há 23 na qual não há outro adulto dividindo a responsabilidade pela casa ou lar. O que indica uma presença feminina significativa como chefes de família. Essa diferença ainda se torna maior ao se computar o número de famílias com apenas mulheres adultas na sua chefia. Serão mais nove famílias nas quais, em cinco delas, a mãe está presente ou, em outras quatro, ausente. Não havendo, portanto, nenhum homem adulto, tio ou avô, em sua constituição. E, assim, 32 famílias são apenas composta por mulheres adultas, além dos sobrinhos, netos e filhos.<sup>135</sup>

E apesar do número de famílias monoparentais e ampliadas ser significativo, mais de um terço das famílias (44,34%) são nucleares com a presença de mãe e pai ou padrasto.

Acerca da relação dessas famílias conforme a ocupação dos responsáveis, há uma distribuição equânime entre os diferentes níveis fazendo com que não haja disparidade maior em relação a composição familiar e a classe social. O definidor, nesse quesito, é a moradia e a ocupação dos pais que inter cruzados criam dois mundos distintos no qual a escola encontra-se inscrutrada.

---

<sup>134</sup> As famílias nucleares são formadas por mãe e/ou pai sem agregados familiares. Já as famílias extensas são aquelas que poderão contar com pai e/ou mãe, mas também possuem agregados familiares como avós, tios, primos e sobrinhos.

<sup>135</sup> Cruzando os dados acima, pode-se afirmar que a distribuição das famílias monoparentais encontram-se distribuídas tanto nas famílias que moram nos bairros de classe média e nas vilas e favelas da região. O que nos indica, em consonância com CALDEIRA (2000, 74s), que há ressonâncias do discurso feminista de emancipação nessas famílias. Em sua tese de doutorado, CALDEIRA, ao pesquisar a constituição de famílias da periferia de São Paulo, encontra na fala dessas mulheres um reconhecimento de sua condição feminina que transparece na não submissão a um companheiro considerado inadequado ou que lhe trata mal. Assim, pode-se entender esse acréscimo do número de mulheres não apenas como consequência do abandono da família pelo marido, mas por uma posição do feminino a guardar ecos de emancipação. Se somar a esse dado a existência de seis famílias materfocais, três nucleares e três extensas, pode-se inferir ressonâncias também no âmbito do masculino com a assunção de novos papéis destinados ao homem e ao pai. Acerca da masculinidade e seus novos contornos confira: NOLASCO (1993, 1995, 1997 e 2001) TREVISAN (1998), OLIVEIRA (2004).

Esses alunos, portanto, morando no entorno da escola, pertencem a mundos simultaneamente diferentes e próximos. A localização de sua residência guarda, geograficamente, pequena distância entre si — a maior, salvo pelos alunos que moram na Grande Belo Horizonte, é justamente a que os separam da escola que se encontra equidistante das duas maiores Vilas. Mas são diferentes, pois são mundos indispostos ao contato físico no qual o desvão é simbólico. É, no interior da escola, em sua compulsoriedade, que esses alunos se encontram e no qual os estilos de vida são usados como estratégia de aproximação, distanciamento e de refrega.

#### **4.3.3.2 Classe e consumo: o mundo dos modos e das modas**

Essas diferenças de condição de classe, como diz VELHO, são intensamente demarcadas pelas posições simbólicas assumidas pelos alunos quando em interação, mesmo que seja possível perceber alguns sinais mais contundentes de acesso a bens materiais distintivo de classe. Assim, o celular, o lanche comprado na pequena cantina da escola, o tênis da moda são algumas dessas evidências. Entretanto, esses objetos ou ações distintivas são apenas indicativos das diferenças e apenas ganham maior visibilidade na pertença identitária de alunos e alunas às categorias aqui apontadas de gênero e geracional.

Assim, por exemplo, o acesso a celulares mais caros nem sempre indica uma posição na estrutura de classe, pois o determinante são as redes sociais que lhe permitiram ter acesso ao bem e, mais ainda, a função social de distinção entre os alunos que este assume. Conforme relato na micro-cena III, o celular é o móvel do embate simbólico entre os meninos e destes com os professores e o restante da sala. Um pretexto para os dois alunos que disputam um bem maior do que o celular ou o seu uso em sala, o que está em jogo é o argumento masculino de modalizar a sala.

Os meninos usam dessas diferenças posicionais de classe para dizer de sua pertença ao mundo masculino no que têm de mais rico e significativo que é a definição das hierarquias de gênero. Por isso a feição da diferença no estilo de vida não é a moda, mas os modos. Ou seja, não é a moda *per se*, mas a capacidade simbólica do estilo determinar sua proximidade da masculinidade hegemônica, o modo como se configura a hierarquia e a supermacia do masculino.

FREYRE (1987), em *Modos de Homens & Modas de Mulher*, atentamente diferencia esses dois posicionamento ao dizer que:

Não há despreço pelos modos de homem, só à base de um inferior quantitativismo. As modas de mulher serão mais numerosas que esses modos, quando, na verdade, os exemplos qualitativos podem compensar essa deficiência e se imporem a um maior apreço, num exato julgamento de valores. Daí a advertência ao leitor de conservar-se em constante estado de vigilância quanto à superação de referências a modos de homem por modas de mulher. Um analista de valores pode chegar a conclusões surpreendentes quanto a superação mais decisivas por serem verdadeiramente mais conclusivas.

São da linguagem cotidiana expressões como “homens de bons modos”, “homens de modos finos”, com “modos”, nesses casos, correspondendo àquelas maneiras, feições ou formas particulares e, até, jeitos, artes e comedimentos próprios de homens bem-educados. De homens habilidosos. De homens requintados nos seus comportamentos ou, particularmente, nos seus meios, civilizados e civilizantes, de expressão.

De onde a palavra módulo e modulação, a primeira significando medida reguladora de proporções de uma obra arquitetônica, a segunda, ato ou efeito de modular, isto é, de dizer, de tocar ou de cantar, melodicamente. Disciplinas sistemáticas ou estéticas, de fazer, de construir, de compor, de ordenar, de ligar, de unir por diferentes meios técnicos, artísticos, engenhosos, capazes dessas articulações.

Note-se da maneira por que tenderiam a se afirmar mais incisivamente modos de homem serem menos ostensivos que modas de mulher. É no que mais se diferenciam de modas, de conotações não copiosamente femininas.

Modos e moda tendem a confluir a serviço do ser humano. Mas sem perderem essenciais de característicos que fazem, de um, expressão de masculinidade e de moda; da outra, expressão mais de feminilidade do que de masculinidade. (FREYRE, 1987, 11s)

E mais adiante, detalha:

Assim, *moda* como uso, hábito ou estilo geralmente aceito, variável no tempo e resultante de determinado gosto, idéia, capricho, ou das influências do meio. Uso passageiro que regula a forma de vestir, calçar, pentear etc. Arte e técnica de vestuário. Maneira, feição, modo, vontade, fantasia, capricho. Ária, cantiga, modinha. Canção típica de folclore. Fenômeno social ou cultural, mais ou menos coercitivo, que consiste na mudança periódica de estilo, e cuja vitalidade provém da necessidade de conquistar ou manter, por algum tempo, determinada posição social.

Modo, como maneira, feição ou forma particular; jeito; sistema, prática, método; estado, situação, disposição, meio, maneira, via; educação, comedimento, prudência; jeito, habilidade; arte, significa quase um inteiro processo de aculturação. (FREYRE, 1987, 17)

Ressalvando o viés funcionalista no final da primeira citação, a definição de modos e modas e sua relação com a masculinidade e feminilidade desnuda a diferenciação do estilo de vida empregado por homens e mulheres para caracterizar sua ação distintiva entre os gêneros.

Modos, retomando a posição do aberto e ativo, empreende a ação com o intuito de modelar o *Frame* ao ponto de naturalizar sua conformação, pois esses são “menos ostensivos que modas de mulher” (FREYRE, 1987, 12). Já as modas de mulher são passageiras, caprichos, variável que visam “conquistar ou manter, por algum tempo, determinada posição social” (FREYRE, 1987, 17).

Nesse aspecto, o maneirismo perfila-se ao feminino e justifica o seu uso na atitude *camp* de Fernando a Adriano. Os outros meninos, no entanto, também usam de seus maneirismos, de seu gestual, de seus adornos para modelar a cena na perspectiva apontada por FREYRE. Fazem-no como um valor de diferenciação na modulação em curso e no caráter civilizatório que lhes é destinado. Visto que eles não se indispuseram com a masculinidade hegemônica e, sim, ao contrário, devem dela se aproximar.<sup>136</sup>

O celular cumpriu esse papel, como as tatuagens, os piercings, os brincos, as pulseiras e os colares usados pelos meninos. Em conversas informais registradas no diário de campo, era comum eles associarem o uso à moda, mas sempre a submetendo a um gosto afeito ao mundo dos homens. Usam-se adereços para conquistar as meninas, para ficar maneiro, para conferir algum grau de prestígio a seus corpos impúberes.

Nesse aspecto, presenciei uma conversa sobre academia em que meninos discutiam uma matéria de jornal recentemente veiculada pela mídia sobre anabolizante. Eles debatiam sobre a validade do uso desse tipo de expediente, os prós e os contras, quando um deles falou que essa história de tomar bomba é a maior furada. “O negócio, mano, é pegar nos ferro!” Ressalta, portanto, em sua fala, a idéia de esforço numa dimensão moral associada ao uso do corpo.<sup>137</sup>

Os corpos tornam-se o veículo do estilo de vida, suporte e fronteira que se usa para delimitar o que é masculino e feminino. Os alunos ostentam na escola os seus corpos e neles os piercings, tatuagens, cabelos. Consomem moda. Esse consumo de moda não significa uma ruptura com os modelos anteriores de masculinidades, mas uma variação do macho que se efetiva na ambigüidade aberta pela diferenciação social e o surgimento de novos nichos de mercado a moverem e serem movidos pelos novos símbolos do masculino que repõem a diagramação proposta pela masculinidade hegemônica<sup>138</sup>. Assim, o novo homem, consome moda para sentir-se afinado aos novos

---

<sup>136</sup> CECLA (2005) chama atenção sobre a linguagem do corpo masculino instigada a uma performance masculinizada em que se estar homem é de fundamental importância.

<sup>137</sup> Confira SABINO (2002) que, em sua pesquisa de mestrado realizada entre marombeiros, aponta a associação do culto ao corpo e virilidade. Enfatiza as relações ambíguas entre anabolizante e masculinidade em que o uso de drogas na modelagem do corpo é rejeitada, mas, na prática, consumida com o intuito de construir um corpo viril em que o marombeiro se aproxima da masculinidade hegemônica a lhe facilitar o contato sexual com as mulheres.

<sup>138</sup> Acerca do debate sobre a crise do masculino, o texto de OLIVEIRA (2004) é bastante esclarecedor dessa composição entre “novo” e “velho” na (re) constituição da hegemonia no masculino.

tempos, para sentir-se moderno, mas se sente em risco sob a pergunta: “Onde você comprou esta roupa tem para homem?”.<sup>139</sup>

A zoação põe em risco justamente o seu reconhecimento como viril. O que indicaria que a tradição se articula com as mudanças e que o velho permanece sob o novo.<sup>140</sup>

Por isso que, para os alunos, a adesão aos adornos se dá em um contexto de renovação da linguagem corporal mas que se mantém vinculada a afirmação da virilidade em que a moda se submete aos modos dos homens. Por isso que o zoar, como aqui já referido, consitui-se na capacidade de se mostrar viril apesar de usar um adorno qualquer.

São as meninas que, livres desse compromisso com a manutenção do mando e dos modos em que se organizam as interações, dispõem-se à moda e se deixam levar pela efemeridade dos ornamentos. Essa liberdade, entretanto, não as tornam estranhas ao que se passa na cena que se modaliza, mas, ao contrário, apenas diferencia a sua ação e como elas zoam entre elas.

Para SIMMEL (1988) é essa possibilidade do feminino intensificar sua pertença identitária que lhe possibilita dispor de seu corpo mais intensamente posto que aos homens está lhe reservado o jugo sobre o mundo em que o corpo econtra-se marcado por essa insígnia. A mulher encontra-se, assim como os jovens, mais disposta a tergiversar sobre suas escolhas e acompanhar os hábitos e estilos do prosaísmo da moda.

A moda torna-se, portanto, diferenciação **inter** os gêneros por cada um usar a moda de forma distinta e **intra** os grupos de meninos e meninas. Para as meninas essa determinação se acentua ainda mais. Isso se dá, para SIMMEL, porque para o masculino o embate se trava sobre a extensividade mundana, já para as mulheres esse processo de submissão à moda constitui a possibilidade que elas têm de se diferenciarem entre si e individualizar-se.

---

<sup>139</sup> Confira a abordagem da zoação para definir o que é próprio à moda de homem e moda de mulher em MATTA (1997), DUTRA (2002).

<sup>140</sup> MACEDO (1997) elucidada que o velho não é tão velho assim ao apontar que o uso de maguiagem e ornamentos considerados hoje em dia sinais de homossexualismo eram, nas cortes dos reis aboslutistas franceses, por exemplo, sinal de virilidade e distinção social.

Essa dupla dimensão da individualização e pertença grupal é articulada por SIMMEL (1988, 39) através da conjunção de impulsos sociais e individualizadores a trazerem para a moda a capacidade do feminino inserir-se em reconhecimentos identitários entre meninas que vivem a moda como tensão e conciliação entre estilos — para os meninos essa tensão encontra-se cingida pela heteronormatividade a dissidiar as masculinidades não hegemônicas e, ao revés, sustentar as masculinidades cúmplices.

A moda expressa conteúdos como, por um lado, inveja e frivolidade e, por outro lado, beleza e realização pessoal que faz com que as meninas, mais dispostas a seguirem, sejam alvo constante em suas interações desses pólos que são positivo e negativo em seus vínculos à submissão e à liberdade da individualização.

Essas características, entretanto, como SIMMEL insiste (1988, 29; 2005, 161), não são apenas gosto pessoal, mas desdobramentos das divisões entre as classes sociais nas quais fazem transparecer nos estilos de vida os estamentos a que se pertence pela forma como se consome e se utiliza a moda.

Uma das depoentes, assim se refere a essas diferenças de classe entre as meninas.

Paulo: É, vocês falaram é, “Melissa”, eh, essas coisas de comprar. Em que lojas vocês compram roupa? (a referência anterior a “Melissa” é que Jennifer gosta de visitar o site da “Melissa” na internet)

Jennifer: “Metrópole”.

Beatriz: Ah, tipo assim...

Helena: Não, “Metrópole”, eu não compro não.

Beatriz: Aí a gente vê assim... eu compro muita roupa lá na “C&A” porque minha mãe tem cartão de lá.

Beatriz: “Riachuelo” também.

Jennifer: “Melissa”, eu compro na “Pavilhão”, eh, eh, “Planeta dos Macacos.” Adoro a loja da “Vide Bula”, mas só que eu não tenho dinheiro pra comprar porque é muito caro.

Beatriz: Hã, hã.

Helena: Só, viu, uma calça, ali, jeans lisa lá é cem reais. Pra que que eu vou comprar de...

Beatriz: Eu não gosto de marca. Eu tenho (trecho incompreensível) com marca.

Helena: Uma calça jeans lisa cem reais?

Jennifer: Uai, eu gosto.

Helena: Eu gosto!

Jennifer: Olha só, a minha prima...

Beatriz: Eu gosto!

Jennifer: Tipo assim, a minha família ela é (palavra incompreensível), principalmente lá em Ipatinga eu tenho um tio que é bem cheio da grana. Aí, tipo assim, as minhas primas só andam... lá em Ipatinga o pessoal... também a condição financeira de lá é coisa né. Então, tipo assim...

Helena: Como é que é o negócio do pijama lá?

Jennifer: É, se você não tiver um pijama da “Sonho e Arte”, que é um pijama mais caro, você...

Helena: Eu tenho.

Jennifer: É, eu também tenho porque senão... você é considerada a pessoa mais pobre do universo. É considerada...

Helena: Que mora na favela!

Beatriz: Credo!

Jennifer: É sério!

Helena: Você tem Beatriz?

Jennifer: Você tem Beatriz? (risos).

Todos: (risos).

Beatriz: Eu não.

Jennifer: Beatriz, pode comprar porque senão minha filha...

Beatriz: Onde é que compra isso aí?

Jennifer: A cidade inteira fica sabendo se você não tiver um pijama da “Sonho e Arte”.

Todos: (risos).

Jennifer: Uma vez eu cheguei lá...

Paulo: O quê que é “Sonho e Arte”? É uma marca?

Jennifer: É uma bonequinha.

Helena: É uma marca. Só porque tem uma bonequinha assim, sabe?

Beatriz: Que bonequinha?

Jennifer: Eu vou comprar um (palavra incompreensível) e vou falar que é da “Sonho e Arte”, com dez reais e vou chegar lá e todo mundo... e sendo que o negócio...

Helena: Ah, Jennifer, mas (trecho incompreensível)...

Beatriz: É caro?

Helena: É caro! Aí, tipo assim...

Jennifer: Até uma camisolinha eu acho que é uns quarenta reais.

Jennifer: É eu adoro o potinho.

Beatriz: Gosta do quê?

Helena: Eu tenho dois.

Jennifer: O potinho da “Sonho e Arte”. Aí, tipo assim, uma vez eu cheguei lá, eu não sabia disso né. Eu cheguei lá sem o pijama da “Sonho e Arte”, não sei o quê. Todo mundo começou a falar. A minha prima falou assim “Jennifer você não tem pijama da “Sonho e Arte” não? Que não sei o quê”. E tipo assim, lá todo mundo anda com “Melissa” e tudo. A minha prima, a Kátiusca, ela tem... todos os tênis que ela gosta, ela tem a coleção, bem dizer, toda. Vamos supor, um tênis da “Melissa”, ela tem todas as cores que ela gosta.

Beatriz: Nó!

Jennifer: Oh! Ela tem, tipo assim, é meio que um quarto só de “Melissa”.

Helena: Que é isso?

Jennifer: Tipo assim, ela só anda com “Side Play”, “Vide Bula”, tudo. Aí, é... lá é assim. Mas eu não gosto. (Beatriz, Helena e Jennifer, 42ss)

Assim, entrelaçam-se na fala das meninas frustrações, realizações, ironia, inveja, uma miríade de sentimentos a conjugar a individualização e o impulso social ao conferir a essas meninas de classe média uma coesão que lhes identifica em torno de um objeto da “Sonho e Arte” transmutado em um valor não apenas de troca financeira, mas de troca evocativa do que elas são, afinal, elas não são **faveladas**.

Para as meninas que moram nas Vilas, as “**faveladas**” que não conhecem o objeto cobiçado pelas da classe média, esse ilusionismo também transparece sendo que o objeto não é mais o da Sonho e Arte, mas a transmutação é etérea e se faz enquanto arte de sonhar.

Uma das minhas entrevistadas afirma no final da entrevista, depois de se referir às condições de vida na casa de um único cômodo em que ela, a mãe e dois irmãos moram:

Paulo: Alguma coisa que ocê gostaria de ter feito, de ter acontecido e não aconteceu?

Verimar: Ah, eu gostaria de ter tido infância, ter tido um pai direito, eu gostaria de ter coisas, muitos esmaltes, muito esmalte.

Paulo: Ocê gostaria de ter esmalte?

Verimar: Muito esmalte, batom, tudo assim, essas coisas assim, sabe, eu sempre gostei dessas coisas. (Verimar, 16)

Outras meninas da Vila também falam da arte do consumo como possibilidade de acesso ao sonho.

Paulo: Ocê não gosta de ir a Shopping, não?

Tâmara: (nega com a cabeça)

Paulo: Porque, Tâmara?

Tâmara: Ah, porque eu gosto de ir pra poder comprar, quando eu vejo, não sei o que, uma coisa, não posso comprar, cadê o dinheiro? Não tem...

Paulo: E onde é que ocê compra quando ocê quer comprar, por exemplo, uma roupa pra ocê?

Tâmara: Ah, aí eu vou no shopping.

Dora: Compro no centro...Ah, pro shopping?! Shopping é muito caro. Eu vou é pro centro, comprar promoção

Amanda: Eu vou lá na Mix Feira

Dora: Eu vou lá na Mix...

Amanda: Você compra... uma calça no shopping que é quase oitenta reais, você vai na Mix, traz duas calças e ainda blusa, meu fi... nó

Dora: Uma blusinha por seis reais...

Amanda: Cada blusinha!!

Paulo: Onde é o Mix Shopping?

Dora e Amanda: Mix Feira...

Dora: Lá no centro da cidade...

Paulo: Na Afonso Pena?

Dora: É.

Amanda: Em todo lugar do centro tem.

Dora: Na rua São Paulo, ali, perto da Galeria do Ouvidor... é rua São Paulo mesmo?

Paulo: É...

Amanda: Na Galeria do Ouvidor...

Dora: É, ali pertinho tem.

Amanda: Na Praça Sete.

Dora: São várias lojas...

Amanda: Nem sei o nome, assim, e tô aqui falando... (risos)

Dora: Eu vou, hoje, lá, no centro... comprar uns negócios pra mim... (Amanda, Dora, Rita, Rose e Tâmara, 32)

Para as meninas de classe média, as marcas das etiquetas evidenciam os lugares de compra, as possibilidades de consumo, já para as meninas da Vila, a cidade se revela com seus logradouros e prédios referências do comércio popular. A lógica do mercado entremeia-se a uma articulação da cidade e seus espaços em que ir ao centro, estar na rua, na praça, constitui lugar de reconhecimento para essas meninas das diferenças que a cidade oferece para consumo.

Lá, nos logradouros da cidade, elas compram, já no shopping não se compra, passeia-se e diverte-se. As etiquetas não possuem o peso que as meninas de classe média dão às compras para as quais consumir deve se dar em locais onde as marcas e as etiquetas se encontram — mesmo que esse desejo se comporte mais como um diferencial frente as outras meninas do que de fato um acesso a esses bens.

Não importa aqui onde se compra, mas ressaltando o acesso ao consumo, mesmo que diferenciado, é possível perceber que, para ambos os grupos, o consumo serve como uma sedução para os olhos e para os corpos sensorialmente capturados pelo prazer de possuir um objeto de marca ou algum outro em promoção, mas que possa trazer a sua identificação com o socialmente valorizado.<sup>141</sup>

Como diz KEHL (2004), o que está em jogo é a imagem especular forjada pela indústria cultural a compor um significado para o jovem como consumidor em que se mimetizam duas representações da própria juventude (1) como ente a consumir e (2) a ser consumido.<sup>142</sup>

A juventude torna-se, portanto, um objeto de consumo para toda a sociedade que investe nos jovens a capacidade de se expressar como legitimamente qualificados para usufruir dessa imagem e ratificar a posição ensejada pela própria indústria cultural. As meninas aqui entrevistadas, não importa se são de classe média ou das Vilas, manipulam essas imagens e recorrem a elas para falar do consumo de bens destinados à juventude mesmo que os nichos de mercado que as atendam sejam diferenciados.

Mas é justamente essa diferenciação na identificação que provoca uma unidade juvenil que se distingue nos acessos e nas formas de consumo a que cada um dos grupos se especializa. No consumo das imagens associadas a juventude, os jovens perseguem os ícones das marcas comerciais ou transformam o caminhar desinteressado em um viés da identificação juvenil.

As meninas da Vila se deixam-levar pela cidade e por seus estímulos. Como o *flâneur* de BAUDELAIRE tipificado por SIMMEL (1979, 17) como o que possui “uma atitude *blasé*” frente aos estímulos nervosos existentes na cidade na qual uma certa indolência é investida pelo indivíduo na sua relação com o consumo e com a vida

---

<sup>141</sup> Confira COSTA (2004) em sua discussão do prazer sensorial acoplado à dimensão corpórea para a juventude.

<sup>142</sup> Acerca da indústria cultura, confira HORKHEIMER e ADORNO (1985).

urbana. Indolência que não significa inépcia, mas um espírito de ir e se deixar levar pelos estímulos que existem nas vitrines e nas possibilidades de acesso como forma de participar da vida urbana que a cidade oferece.

Essa é, entretanto, uma das dimensões do *flâneur* e de seu olhar *blasé*. Como diz BENJAMIN (1980), ao retomar o tema do *flâneur* de BAUDELAIRE, o indivíduo ao perambular pela cidade se encontra hipnotizado pelo excesso do urbano no qual se revela a posição maníaca frente a vida em que sua individualidade se perdeu em meio aos estímulos não mais por buscar segui-los em sua totalidade indiferenciada e desfrutar dos prazeres proporcionados pela cidade, mas por, ao inverso, deixar-se conduzir numa busca de satisfação não mais capaz de vir a ser contemplada. Ele tornou-se mais um na multidão e sua individualidade não é mais expressão de liberdade, mas da simples permanência de mais um no turbilhão da massa. Essa outra face do consumo e da indolência trazida pela atitude *blasé* em consumir sem satisfação também está presente no que se chama cultural juvenil e no consumo destinado a essa faixa etária. Nesse contexto, o apelo às etiquetas das meninas de classe média é de diferenciação social como se o uso de marcas valorizadas as distinguissem da multidão composta pela indiferenciação da massa.

Um e/ou outro compõem o perambular do que se distrai com os estímulos do mundo urbano. Essas duas dimensões, já ressaltadas por SIMMEL quando se refere à possibilidade trágica da cultura, são concorrentes na condução do *flâneur* pela cidade. Mas é necessário ressaltar que a tragédia é adiada pela interpelação da polaridade entre a objetividade e a subjetividade que vivificam os dois âmbitos a tornar o percurso do *flâneur* desinteressado da compra, mas interessado na produção de um valor mais subjetivamente marcado.<sup>143</sup>

---

<sup>143</sup> SIMMEL apresenta esse seu aporte teórico em *Filosofia do Dinheiro (Philosophie des Geldes)* em que, invertendo a posição marxiana, enfatiza a importância do consumo na criação de valor. O que está em foco é a possibilidade de se estabelecer, na relação do consumidor com o objeto cobiçado, um valor articulado à dinâmica de sociação em que o preço é aquinhado subjetivamente pelo comprador que valora a sua relação com os objetos. Em *El Intercambio* (SIMMEL, 2002), excerto de *Filosofia do Dinheiro*, é a troca monetária, função celebrizada pela relação entre D—M— D proposta por MARX em *O Capital*, rearticulada como intercâmbio não entre coisas, mas entre sujeitos no qual a troca é marcada por posições subjetivas. Não levar essa *démarche* em consideração é naturalizar o sacrifício realizado pelo sujeito na sua perda de vitalidade em relação ao mundo dos objetos. Ou seja, o sacrifício é ater-se à dimensão marxiana da reificação em que a posição subjetiva é “coisificada” pelo mundo dos objetos. É tornar o intercâmbio entre as pessoas presentes na sociação um elemento redutível a troca entre mercadorias mediada pelo dinheiro. O sacrifício é um vetor apenas, pois se encontra como possibilidade do pólo subjetivo e não como uma redução desse ao outro pólo da relação. Ou seja, o sacrifício remete à

Nesse sentido, o consumo é o impulsionador do olhar *blasé* de quem flana pela cidade, dos que se aproveitam de seus logradouros, mas esse perambular inverte a posição do consumo como acesso a bens para enfatizar o andar sem compromisso mesmo que o seja com as compras. Ou seja, o *flâneur* vaga pelo desfrute e o prazer sensorial de andar. Essa situação fica presente na fala das meninas ao se referirem ao shopping, pois, frente a impossibilidade de comprar, ressalta-se o significado prazeroso de andar e de se divertir no shopping.

Paulo: Vocês vão a shopping?

Rose: De vez em quando

Dora: Eu, eu, não,

Amanda: Eu vou, eu vou só que nem sempre... não, eu vou com as minhas outras amizades...

Rose: É, eu também, mas pra lá, assim, porque quando é a gente, assim, a gente não sai muito, quando eu vou, eu vou com as minhas primas ou com as minhas colegas...

Paulo: Qual Shopping ocê vai?

Rose: Aqui no “Minas Shopping” ou então, tem vez, que eu vou no Norte, “Shopping Norte”...

Paulo: “Shopping Norte”?

Rose: É, só que no Shopping Norte eu não vou muito não...

Dora: Ah, eu não gosto muito de shopping não...

Tâmara: Ah, a gente é pobre...

(palavras incompreensíveis)

Rose: A gente vai, assim, mais pra...

Amanda: Eu gosto de, eu gosto de...

Rose: ...clube...

Amanda: ... ir mais pra...

Rose: ...praça, é melhor...

Tâmara: Eu gosto de ir no shopping pra comprar, ir só pra ver...não tem nem graça...

Amanda: Ah, não, eu já não gosto de ir, eu gosto de ir pra...

Paulo: Por isso que você não gosta de shopping?

Tâmara: É...

Amanda: Eu já gosto de ir pra andar...conhecer

Rose: Andar, conhecer...

Amanda: ...fazer amizade... agora, pra comprar...eu vou , eu vou com dinheiro pra mim comer alguma coisa lá... da passagem... que eu gosto muito de comer, eu gosto muito de ir lá, assim, comer, brincar naquelas maquininhas...

Dora: Ah, eu gosto de ir nas “Lojas Americanas” e comer chocolate, jogar joguim e tomar sorvete.

Amanda: Nossa, aquele sorvete de lá é apaixonante...

Dora: Mas só que, tipo assim, igual, eu não acho, eu não acho graça nenhuma ir pra shopping final de semana pra conhecer gente nova, que não sei que...

Amanda: Ah, é legal, ocê ir lá...

(palavras incompreensíveis)

Dora: Ah, não gosto...

---

dimensão marxiana da reificação em que a posição subjetiva é “coisificada” pelo mundo dos objetos. É tornar o intercâmbio entre as pessoas presente na socição um elemento redutível a troca entre mercadorias mediadas pelo dinheiro. O que SIMMEL relativiza não é o caráter da sociedade capitalista de reificar as relações entre as coisas, mas, sim, reduzir a capacidade de intercâmbio a apenas essa dimensão.

Amanda: Que nem esse parque...

Tâmara: Ah, vai na pracinha... (A pracinha que ela se refere é a que se encontra no interior da Vila e se constitui muito mais em um largo do que propriamente uma pracinha)

Dora: Ah, pracinha, fala sério...

Amanda: Que nem o parque que voltou pro Shopping Minas, todo final de semana, quando ele foi pra lá, todo final de semana, eu tava lá no shopping, zoando, nossa, eu conhecia tanta gente...que eu ficava até besta de ver, aí, agora, ele voltou, aí, eu pretendo continuar indo, né, que eu gosto muito de ir pro pagode também.

Dora: Ah, pagode é melhor. (Amanda, Dora, Rita, Rose e Tâmara, 30s)

Para Amanda, shopping é um passeio, é o lugar que se vai para conhecer gente, shopping é para se introsar, para zoar por permitir a socialização, a diversão. Zoar também se faz na rua, como ocupação de uma espaço em que se interage com o grupo de amigas.

Amanda: Que nem, que nem uma vez, saiu eu, a Dora, (riso) e a Tâmara e, aí, nós começamos a gongorrar. (risos)

Dora: Ah, Amanda, não conta isso não, pelo amor de deus.

Amanda: (risos) Tinha... tava construindo um posto de gasolina... aí, tinha umas correntes, assim, cercando... (risos) aí, eu, a Tâmara e a Dora nós começô a gongorrar. (risos)

Dora: A Dora não, ocês duas... eu (incompreensível) parada...

Tâmara: (incompreensível)

Amandas: Aí, o homem mandou nós sair (risos) aí, eu e a Tâmara começô a fazer hora com a cara do homem. (risos)

Dora: O homem chegando perto... e as duas, tá, assim... gongorando...

Amanda: (rindo)

Dora: ...e eu, só parada, vendo... eu falei: "Gente..."

Amanda: (rindo)

Dora: ... eu tô assim: "Gente, sai, daí, pára, sô"

Amanda: (rindo)

Dora: Aí, ela: "O homem vem, o homem vem"...

Amanda: (rindo)

Dora: É não (incompreensível)

Tâmara: Chegando perto...

Dora:... fazendo hora com a cara do homem, fazendo hora com a cara do homem, aí, eu, eu, na hora que o homem chegou, pego, sai quebrando mais a Amanda...

Amanda: (rindo) O homem correndo...(rindo)

Dora :...deixou a Tâmara pra trás...só que o homem quase que pega a Tâmara...

Tâmara: (rindo) Eu desci correndo, na hora que eu bati a cara na parede, quase que ele me pega...

Dora: Aí, nós fomos lá pra outra escola, porque nossa escola aqui tinha saído cedo, aí, nós fomos lá na casa da Tâmara, deixamos nosso material lá e fomos lá pra outra escola...

Amanda: Aí...

Dora: ... sem nosso pai saber...

Amanda: Aí, nó nos encontramos com um cachorrim... aí, o cachorro começô a latir (rindo)... a Tâmara saiu correndo, deixou eu e Dora pra trás... (rindo)

Dora me pôs na frente do cachorro., e tá assim: "Não corre não, Amanda, não corre não..."... (rindo) correu e me deixou sozinha com o cachorro...lá... (rindo) quase que o cachorro me mordeu... (rindo)

Tâmara: Com medo de cachorro, pelo amor de Deus... (risos)

Amanda: Mas ele morde...

Amanda: Ela me pôs na frente...

Amanda: Ela me pôs na frente... "Não corre não, Amanda, não corre não..." saiu correndo e me deixou lá... oh, isso é sacanagem, Dora...

Tâmara: E pra nós ir embora??!!, pra nós passar naquele posto, lá... (Amanda, Dora, Rita, Rose e Tâmara, 39s)

O homem, o posto de gasolina, a corrente, o cachorro e o riso durante a narrativa do caso faz emergir uma sensação prazerosa e lúdica do uso do tempo, um lazer que se faz no cotidiano e com as pequenas coisas que se encontram no caminho.

Comportam-se, em seu perambular pelo bairro e suas imediações, no gozo do tempo presente, na satisfação do olhar de quem vagueia sem compromisso, sem uma lógica de aferição. O que as move é o prazer de balançar na corrente, de brincar com o cachorro, de rir uma da outra e se convencer da diversão que é estarem juntas brincando em meio aos estímulos que trazem ao *flâneur* o prazer de andar pela cidade.

As meninas se organizam como uma fratria para ocupar os espaços públicos em que perambulam. Fazem da amizade uma permanência a significar uma pertença grupal em que a rua e seus estímulos é redesenhada no tracejado de sua inserção e trajetória nos espaços urbanos. Ir à outra escola na vizinhança após o término da aula, ir ao posto de gasolina, como ir ao shopping, são ações feitas para preencher o tempo, para se ocupar dos tempos livres deixados pela escola.

É desafiar a monotonia do tempo livre e correr riscos com o homem do posto e com o cachorro. Essas meninas, em um certo sentido, interrogam a dualidade da rua e da casa. Elas ocupam os espaços públicos e o modalizam. Elas, entretanto, percebem que há distinções entre meninos e meninas e de como se pode e se deve se comportar nesses espaços. E elas terminam, portanto, por reforçar a heteronormatividade que as impede de efetivamente poderem tomar conta do público e o modalizarem em sua constituição. O que só faz reforçar a dimensão lúdica da zoação para elas.

Paulo: E que é que ocês vão, vão... E pra se divertir? Ocês gostam de jogar videogame? Essas coisas?

Dora: Eu adoro...

Amanda: Ah, Eu gosto...

Dora: Já que lá em casa não tem, mesmo assim, quando eu vou lá, pra casa das meninas, lá, perto de casa, nó, a gente fica lá brincando... jogando...

Amanda: Eu gosto de jogar naquelas maquininhas, mas, só, que minha mãe não deixa eu jogar não, porque ela fala que...

Tâmara: Cheio de homem...

Amanda: ...lá não é lugar pra mim ficar não...

Dora: Porque eu e minha prima, quando eu era pequena, eu e a Ariadna, sabe, ela estuda aqui também, aí, nós pedia a minha mãe dinheiro, minha mãe, assim, minhas tias, falava que nós ia comprar bala, aí, nós falava que ia lá em cima comprar bala, nós fugia, nós ia lá pro bar da Isaura, jogar fliperama lá, só nós dois de mulher, aquele tanto de homem, nós tava lá brincando, na hora que o dinheiro acabava, nós saía quebrando.

Amanda: Teve uma vez que...

Dora: “Cadê as balas??”, “Já comemos, já na rua...” (risos)

Amanda: Teve uma vez que eu fui pro fliperama, minha mãe foi mais meu irmão, pegou de coro na frente de todo mundo...

Paulo: Mas porque que é que não deixa? Porque tem muito homem?

Amanda: É... é porque quem gosta mais, assim, de fliperama é homem, ocê entra assim, se ocê achar uma mulher, é a dona do bar e olhe lá... Só dá homem jogando fliperama...

Dora: Lá, perto da casa da minha tia, onde que ela mora, lá no... esqueci o nome lá...Justinópolis... em frente a casa dela tem um bar com fliperama, quando a gente vai pra lá, fica menos vazio...aí, minha tia não liga que a gente vá pra lá não, minha avó, assim, deixa a gente se divertir um pouquim. (Amanda, Dora, Rita, Rose e Tâmara, 32s)

Ou ainda:

Amanda: A maioria dos meninos sai, assim, quando eles vai pro mineirão, esses negócios, assim, eles vai e não paga passagem, por quê?!, pela zoação deles, eles acha que os motorista e os trocador têm medo de fazer eles pagar passagem e eles querer quebrar tudo... uma vez eu tava indo pro pagode, aí, eu tô, eu cheguei assim, os meninos descendo do ônibus pela porta da frente, os meninos lá de perto de casa...Eu tô assim: “Vai tomar vergonha, vai pagar a passagem, gente!!”, eles: “Eu posso, né, eu ando de graça!!”, eu: “Ham, ham, de graça, hem?!?! Porque ocês é homem”, agora minha colega foi tentar passar junto com minha outra colega, o trocador só falou assim: “Não, senão ocê vai descer.” (Amanda, Dora, Rita, Rose e Tâmara, 38s)

Essa fala de Amanda é confirmada por Dora:

Dora: É porque, tipo assim, os meninos, sabe como é que é, os meninos é muito gracim... quer fazer muita gracinha e quer mostrar que é o tal...aí, por causa de... oh, o negócio de pichação, por exemplo, ocê picha ali no muro, aí, vem um outro menino lá...lá da outra, por exemplo, do Aeroporto... por exemplo, um menino lá perto de casa, da Santa Rosa, picha aqui, aí vem o menino lá do Aeorporto e desmancha o (incompreensível) dele, passa por cima, assim, ou senão corta só... os meninos vai lá e descobre... aí, vai lá e bate no menino... (incompreensível) ...aí, começa a gangue...

Tâmara: Aí, quando vê que o menino bateu tá sozinho, aí, a gangue vai lá e bate nele.

Dora: É... quando tá um tanto menino lá de baixo do Aeroporto vê só um da Santa Rosa... pega e, oh, mete o coro...

Amanda: Aquele menino chegou em coma?

Dora: Igual, num último dia lá, o cunhado da Rita, eles pegaram o cunhado da Rita lá no... no... no...

Amanda: (escola estadual próxima)...

Dora: ...lá na escola estadual, onde que ela morava perto, onde ele estuda... pegô e arreventô todim... o menino ficou até desacordado, foi parar no hospital... o menino não tava lembrando de nada, quase perdeu a memória... (Amanda, Dora, Rita, Rose e Tâmara, 41)

Essas meninas, moradoras da Vila Santa Rosa, percebem o modo dos homens e sua dualidade constitutiva em diferença as suas modas. Os homens são gracinha, fazem gracinha, são bobos, como já disse Jennifer do outro grupo de meninas, e, portanto, são imaturos, mas eles são respeitados e não se intimidam, impõe medo e, portanto, são temidos.

Os homens usam dos estigmas da masculinidade em seu benefício. Fazem das suas insígnias uma vantagem frente a elas e a outros homens quando, através da violência, demarcam o seu lugar no mundo dos homens.

Como diz GOFFMAN (1975, 52ss), há signos estigmatizadores que conferem prestígio a quem os possui. As meninas, assim como o motorista e demais ocupantes do ônibus, sabem que para os homens a virilidade transparece na ameaça velada de “quebrar tudo”. Viés que é ratificado pelo fato de serem da Vila. A pichação e o corte emergem, nesse contexto, como demarcação de um espaço territorializado estrategicamente pelos conflitos entre as Vilas em que o masculino reitera as marcas urbanas que identificam zonas em que cada um dos grupos opositores articulam sua inserção. Esses dois grupos antagônicos do masculino revelam-se, sob o olhar das meninas, como pertencentes a uma mesma horda que os identificam, apesar da oposição competitiva, no uso do estigma como estratégia de sociação.

A elas é reservada uma outra estratégia para modalizar a ação que deve considerar a zoação dos homens como impositiva e a fragilidade simbólica delas que, ao zoarem, o fazem para si, para o grupo de meninas.

Essa dinâmica se explicita no exercício da violência pelos homens e que é vivenciada por elas em seu cotidiano. Uma violência que é simbólica e também material que se faz nas relações mantidas cotidianamente na Vila.

Paulo: Então tá... deixa eu ver que mais? Vocês moram onde, as outras quatro?

Dora: Santa Rosa.

Amanda e Rita: São Francisco.

Paulo: Santa Rosa ou São Francisco?

Dora: São Francisco, na Vila Santa Rosa. Mas conhecida como Santa Rosa...

Paulo: É melhor dizer que mora no São Francisco do que mora no Santa Rosa, né?

Dora e Amanda: É...

Paulo: Tem preconceito num tem para quem mora na Vila, não tem?

Dora: Tem, né, porque lá, se ocê fala favela e aí...tem um pouco de preconceito... eu não ligo de falar que moro no Santa Rosa, não.

(...)

Paulo: E é difícil morar na favela? Já começou isso no comecinho... (referindo-se ao início da entrevista transcrito acima no momento em que perguntei onde elas moravam)

Amanda: Eu acho que não...

Paulo: É difícil, é complicado...vocês...

Amanda e Dora: Não.

Amanda: O bom de lá onde a gente mora, não tem muita bagunça, todo mundo respeita a gente.

Rose: Conhece todo mundo...

Amanda: A gente conversa com todo mundo, os malandros de lá. (risos)

Paulo: Com os malandros também, né... (risos)

Dora: É, uai.

Paulo: Não tem só malandro.

Dora: É, a gente convive com eles, né, porque, igual eu moro aqui desde que eu nasci...

Tâmara: Todo mundo.

Amanda: A minha vida tá toda lá.

Dora: A minha vida também, aí, igual tem meninos mesmo que mexe com as coisas, aí, com droga, sabe, viveu, conviveu comigo, em minha casa, pequenininho, é, aí, eles vivem nesse mundo, por isso que a gente... lógico, que a gente tem de se distanciar, entre aspas, um pouco...

Amanda: É.

Dora: Né, porque num pode ficar junto com eles, mas deixar de cumprimentar, conversar...

Tâmara: Conversar...

Dora: Acho que num tem nada a ver não...(incompreensível) Por exemplo, vamos dizer, assim uma pessoa, assim, que mora num bairro, assim, de classe média, vamos dizer assim, aí, por exemplo, assim, acontecer alguma coisa, assim, ela tem que ir para a favela, morar num lugar mais pobre, pra ela vai ser muito difícil porque, né, ela não tá acostumada, pra nós que já está acostumada...

Amanda: É, para nós, é normal...

Dora: Desde pequena...

Paulo: O fato de vocês estarem acostumadas, por exemplo, não quer dizer que é...

Rose: Que é fácil...

Paulo: Que é fácil, né...

Amanda: Mas não é difí... na minha opinião, eu acho que não é difícil...

Dora: É, onde que eu moro, também, para mim, não é difícil, não...

Amanda: O único ruim que tem de morar em favela é que, às vezes, a gente tem que ver coisa que não é obrigada a ver, mas até que onde eu moro não tem nada disso não.

Rose: E também por causa do preconceito, né, porque tem muita gente que só porque se acha que você mora num lugar mais pobre acha que é melhor que você... (Amanda, Dora, Rita, Rose e Tâmara, 2; 6s)

Retirar da Vila o peso da discriminação atribuída a seus moradores, mas reconhecer que as vezes se vê “coisa que não é obrigada a ver”; tratar bem a malandragem do lugar, os colegas e amigos envolvidos com o tráfico, pois afinal, a “vida tá toda lá”, mas estabelecer uma distância para se diferenciar conduz a uma vivência ambígua com as diferenças sociais. Mesmo se, por um lado, repudia-se o preconceito, como um gesto de aceite do que se vive por se estar acostumado, é necessário, por outro lado, tomar consciência das diferenças sociais vividas no âmbito do espaço de moradia. Ao se referirem aos “malandros” do lugar, a vivência ambígua com as diferenças sociais se evidencia, pois alguns desses envolvidos com a “malandragem” são parentes: Amanda tem um irmão que está preso; o pai de Verimar está foragido por assassinato; o pai de Marcelo está preso por roubo de carro e desmanche. Aqui os estigmas grupais são (des) investidos no trato da identidade de pertença e da identidade atribuída em que a diferença emerge na caracterização intra e intergrupais.

O caráter do estigma e seus identificadores e desidentificadores são usados pelas alunas para se valorizarem ao valorizar a Vila em um jogo complexo de aceitação de sua auto-identificação e recusa da atribuição de sentidos que lhes são dirigidos pelos que lá não moram. Jogo esse que lida com atribuições de sentidos internos ao grupo e

estranhos a ele. Identificar-se com esses estigmas é uma tarefa árdua para essas alunas que buscam definir uma pertença grupal para um “Nós” em distinção, no interior do contexto da entrevista, a um “Eles”. Ou melhor, a um eles por se referir ora aos meninos da Vila e, assim, compor um “Nós” com as outras meninas de classe média, ora o foco pode se orientar para essas próprias meninas como representantes de um Outro em que elas se vêm postas em relação. (GOFFMAN, 1975, 54)

Elas não são como as meninas de classe média. Essas possuem o seu lazer vinculado a um outro padrão de consumo, a um outro acesso a bens de maior *status* simbólico. E não são apenas as camisolas, camisetas, calça que fazem a diferença, não são apenas as marcas desses produtos que as diferenciam. Mas os modos que se consomem, o *savoir-faire* que impregna cada um desses usos em suas distinções. Afinal, os modos, como diz FREYRE, indicam o caráter civilizatório e de refinamento conferido a moda.

Paulo: Vocês... quais shopping vocês freqüentam?

Helena: Del Rey.

Beatriz: Pampulha Mall.

Jennifer: Todos: (risos).

Helena: (trecho incompreensível), a gente vai no Pampulha Mall também porque os trem lá são mais baratos.

Beatriz: Mais barato, quinta feira o cinema, assim, é mais barato.

Paulo: E que filmes vocês gostam de assistir?

Jennifer: Eu odeio terror.

Helena: Eu gosto de filme mais com... com adolescente.

Jennifer: Eu gosto de todos.

Beatriz: Eu gosto de romance e drama.

Jennifer: Eu gosto...oh, eu gosto de romance, de adolescente, eu gosto de... eu gosto de comédia.

Helena: Terror.

Beatriz: Amo terror.

Jennifer: Detesto terror.

Helena: Adoro terror, suspense...

Jennifer: Ah, suspense é ruim eu prefiro...

Helena: Eu não gosto de cinema brasileiro!

Beatriz: Ah, eu gosto!

Helena: Tem alguns.

Beatriz: Alguns.

Helena: Os únicos assim que eu gostei foi o "O auto da compadecida"...

Jennifer: Ah gente o melhor filme é "Amor pra recordar"...

Helena: E "Cidade de deus".

Paulo: Amor para recordar?

Helena: Noss, que filme é esse...

Jennifer: Não tem uma pessoa que já assistiu esse filme que não chora...

Nossa eu gosto de tanto filme...Jennifer: Oh, assistiram lá em casa, é deve ter sido umas dez pessoas, porque lá em casa toda Segunda-feira (trecho incompreensível) assistir filme lá em casa. A galera toda vai lá pra casa. Aí, tipo todo mundo começou a abraçar assim e chorar. Todo mundo ou...

Beatriz: Por que, qual que é a história do filme?

Paulo: Ou... o filme é um romance assim, aí o maior complicado assim (trecho incompreensível). Aí quando a menina começa a namorar com o menino, ela vai e conta pra ele que tem leucemia. Aí, tipo...

Helena: Nó!

Jennifer: A história... nossa, tipo assim, tem altas lição de moral.

Beatriz: Pára de contar o filme, eu vou alugar. (Beatriz, Helena e Jennifer, 41s)

O cinema, a boate, a frequência a restaurantes, locadores de vídeo e outros lugares de consumo, assim como o lazer em casa para ver o filme na companhia dos amigos é um outro ideal de lazer mas afeito a classe média e a suas formas privadas de consumo. O gosto pelos filmes e seus estilos, mesmo compondo um padrão de consumo massificado, ainda assim, confere distinção em relação o das outras meninas.

As diferenças entre os dois grupos é ainda mais gritante no uso que elas fazem do seu tempo após as aulas de manhã.

Para Amanda do grupo de meninas que moram na Vila:

Amanda: Eu não tenho tempo para assistir televisão não... A rua não deixa... (risos)

Paulo: A rua não deixa? Por quê? Você fica muito na rua? O que é que você faz na rua?

Amanda: Ah, eu sento lá, fico conversando com os meninos, lá, brincando de bola, enchendo o saco, puxo o cabelo dos outros...

Paulo: Você brinca de bola o que? Voleibol? Futebol?

Amanda: A gente brinca de controlim...

Paulo: Queimada?

Amanda: Peruzinho...

Paulo: O que é que é Peruzinho?

Amada: Ah... (Amanda, Dora, Rita, Rose e Tâmara, 8)

Não que a televisão e o rádio não sejam atrativos, como vários depoimentos informaram os programas que eram sintonizados, mas a rua tem seus atrativos, tem seu espaço que as conquistam.

Dora, além de Amanda, também brinca na rua:

Paulo: Vocês também brincam na rua?

Dora: Brincamos...

Amanda: Até de esconde-esconde...

Dora: É...

Amanda: Ontem, mesmo, eu estava brincando de pega-pega lá na rua com as meninas...

Dora: Minha prima foi, eh, domingo, eu acho, a noite, ela tava brincando de esconde-esconde, oh, de polícia e ladrão com os meninos... (Amanda, Dora, Rita, Rose e Tâmara, 8s)

Em seguida, Amanda, Dora e as outras meninas mostram sua relação com a rua:

Paulo: Ocês estudam em casa?

Rose: Estudo...

Amanda: As vezes...

Tâmara: Eu estudo de vez em quando...

Dora: Pra falar a verdade, eu estudo de vez em quando...

Tâmara: O lote não deixa, né, o lote...

Paulo: O que?  
Tâmara: O lote não deixa...  
Paulo: Por quê?  
Tâmara: Ela só vive no lote, lá...  
Dora: (risos) Mentira... eu vivo na minha casa, deixa de ser mentirosa... é porque tem as minhas colegas... que mora no lote, lá, e aí, elas, elas ficam falando que eu só fico lá. Não, eu fico em casa também e, aí, quando tem prova, assim, a gente estuda. (Amanda, Dora, Rita, Rose e Tâmara, 29)

Já no outro grupo de meninas de classe média:

Paulo: O quê que vocês fazem no tempo livre de vocês?  
Helena: Eu e a Beatriz a gente faz cursinho a tarde.  
Paulo: Ah, vocês falaram.  
Beatriz: A gente vai fazer hoje, amanhã.  
Helena: É de duas a cinco e meia. Aí tipo assim, (palavra incompreensível) que sobra a gente descansa, faz os para-casa da escola. Porque antes de eu fazer, eu fazia academia e tal, mas agora não dá mais tempo.  
Beatriz: Eu faço a noite, só que eu agüento! Nossa!  
Helena: Essa aqui é perto, é perto da sua casa, lá em casa é que não dá.  
Beatriz: Ah, mas mesmo assim gasta demais. Quarta-feira? O dia que eu tenho pra estudar, fazer o que eu tô com dificuldade assim, eu tenho que ir pra academia ou então dormir, que eu não agüento. Tá muito confuso. (Beatriz, Helena e Jennifer, 36)

O cursinho é preparatório para o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET) e o Colégio Técnico da UFMG (COLTEC) e possui aulas três vezes por semana de português e matemática. Essas duas escolas federais tecnológicas realizam provas de seleção disputados pelos jovens da Grande Região Metropolitana de Belo Horizonte. O governo federal, recentemente, divulgou o *ranking* das escolas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Das escolas públicas mineiras, conforme divulgado na imprensa, foram justamente os alunos dessas duas escolas federais que obtiveram as melhores notas. Isso indica que as vagas das duas escolas são bastante cobiçadas. Esta importância se faz sentir na fala das alunas sobre a importância de nelas ingressar.

Por diversas vezes, comparam o cursinho com a escola e a criticam por ser mais lenta e a matéria estar sempre atrasada em relação ao cursinho. Quando perguntada quais cursos iriam fazer, não conseguem ser assertivas e falam vagamente de mecatrônica. Dizem:

Paulo: Mas qual curso do COLTEC?  
Beatriz: Ah, não sei. Não sei nem qual que tem. Eu olhei mas eram poucos que tinham, não eram muitos não.  
Helena: É. Como é que é? Mecatrônica, um negócio assim.  
Beatriz: Engenharia mecatrônica?  
Helena: É, é isso aí.  
Beatriz: Ah, lá tem uns lá, eu tava olhando. Mas nenhum me interessou assim não, mas vou ter que fazer algum se eu passar.  
Paulo: E por que você vai fazer?  
Helena: Por quê? Meu futuro.  
Beatriz: Porque todo mundo fala que a escola é boa.

(risos).

Paulo: Porque as pessoas falam que é boa? Mas, que...

Helena: É, tipo assim, ah, eu... eu... tipo assim, onde é que você estuda? COLTEC. Já é o nome né!

Beatriz: É. Onde é que você estuda?

Helena: E lá, você já sai de lá com uma preparação assim, né!

Beatriz: É.

Helena: É, já sai de lá com um curso.

(...)

Beatriz: Mas tipo assim, (palavra incompreensível)... Imagina se eu passar, a felicidade da minha mãe, a felicidade do meu pai. E a minha!

Helena: Nossa! Ainda mais que meu pai falou que... que se eu passar... que se eu passar assim, que ele vai me dar o maior presentão assim. Aí eu "Uai, então..." você lembra que minha mãe falou.

(...)

Paulo: É, você tava falando que vai fazer CEFET/COLTEC porque inclusive seus pais vão ficar muito felizes se você passar.

Jennifer: Isso. E eu também.

Helena: E eu também.

Beatriz: Claro! Você vai ganhar um presente.

Helena: É. O quê eu não sei, mas ele falou assim que vai... vai recompensar. Eu "Uai, então...". Acho que é pro meu futuro, por causa dos meus pais também (trecho incompreensível).

(risos).

Paulo: E você, Jennifer?

Jennifer: Ó, eu sou assim: o meu tio, ele é advogado do Estado, então, tipo assim, ele já falou que se eu quiser entrar lá, se eu fizer a prova ele tem uma facilidade muito grande de me colocar lá.

Beatriz: Ah!

Helena: É, só com trambique hein Jennifer!!!

Jennifer: Só que aí eu tava... eu acho sacanagem fazer isso. Ainda mais que eu sei que lá só entra gente muito inteligente.

Helena: É, então, tipo assim, é porque a pessoa que lutou, lutou, lutou pra conseguir, não conseguiu, a Jennifer vai lá entra.

Beatriz: Mas eu acho que se você for olhar pro outro lado Helena, muita gente faz isso né.

(trecho incompreensível)!

Jennifer: É, mas não. Mas aí eu pensei assim, esse ano eu... eu pensei assim, se eu fizer esse ano, eu tenho certeza que eu não vou passar. Então, eu tenho as apostilas lá em casa e tudo. Então eu estudo. Mas aí eu vou fazer, mas sem estudar muito e tudo. Eu vou estudar assim, um pouco sabe? Igual, eu tenho as apostilas lá em casa, eu fico fazendo os exercícios (trecho incompreensível), estudar aqui no colégio. E ano que vem eu vou pegar pesado, porque aí ano que vem eu já vou tá na oitava série. Eu já ter feito a oitava série, eu já vou ter uma base toda e pegar pesado. Então é mais fácil de eu ganhar uma nota mais alta. Aí, tipo assim, aí eu já acho justo. (Beatriz, Helena e Jennifer, 37s)

Agradar os pais, assegurar o futuro, projetar uma carreira, usar das relações familiares e do capital social disponível por essas relações são estratégias que ampliam a capacidade de inserção e diferenciação dessas meninas no mercado simbólico e material. Fazer o cursinho é apenas um dos vieses dessa diferenciação, mas que dá a dimensão do valor atribuído à escola e o percurso projetado na carreira escolar, no esforço que isso significa e do valor correspondente à ocupação do tempo livre para permanecer mais tempo em formação escolar.

BOURDIEU (2003) aponta em seus escritos o valor dessas estratégias para a diferenciação social dos alunos e para a reprodução das desigualdades escolares e sociais. O valor atribuído ao uso do tempo livre empregado pelos pais na reprodução do capital cultural dessas alunas se materializa nas formas de articulação do lazer, consumo e escolarização. Artifícios que são vividos pelas meninas como significativos de diferenciação social.

Nessa disputa, torna-se necessário cogitar a possibilidade de driblar o mérito da seleção inferida na fala de Jennifer que se encontra matrizada como mais um recurso simbólico a que se pode lançar mão e que, mesmo sendo imoral aos olhos de Helena, torna-se legítimo em um contexto de disputa pela distribuição desigual dos bens culturais — mesmo que ao final Jennifer retifique sua posição.

Quer pelo mérito da seleção assentada na premiação legítima do esforço, quer pelo mérito das relações assentadas no uso escuso das redes sociais, engendra-se a reprodução desigual dos bens culturais.

Desigualdade que legitima as diferenças de classe. Essas assimetrias demarcam a interação entre os dois grupos de meninas, não que sejam os únicos exemplos, mas são os exemplares para entender como a zoação se organiza na sala de aula entre as meninas em um contexto no qual essas diferenças se tornam marcantes — durante todo o texto pontuam esses recursos dos alunos das classes médias a uma hipertrofia da escola como diz SAVIANI (1994, 158), mas que, deve-se chamar atenção, enquanto os alunos da classe média pagam cursinhos e diversificam sua inserção na escola com o intuito de aumento do capital cultural, os meninos e meninas da Vila são atendidos em projetos sociais de ONGs e de órgãos públicos municipais e estaduais para a diminuição do risco social e para a empregabilidade desses jovens, como Carlos e Rafael.

#### **4.3.3.3 Classe e raça: a zoação entre o morro e o asfalto**

Diferente dos meninos, em que o modo de ser homem está inscrito na hierarquia de gênero sob o júdice da heteronormatividade fazendo com que as dessavenças se dêem na aproximação e no distanciamento da posição hegemônica, as modas permitem às meninas elaborarem formas mais dissonantes para se rivalizarem entre si em uma dinâmica na qual os estilos de vida adquirem uma maior importância.

Assim, é possível compreender a fala de Tâmara no seguinte trecho de uma entrevista:

Rose: E também por causa do preconceito, né, porque tem muita gente que só porque se acha que você mora num lugar mais pobre acha que é melhor que você.

Tâmara: Igual uma menina lá da sala falou, assim, que ia no show do “Babado Novo”, falou que não ia não, porque tava cheio de **favelado**. Oh, pra você vê!!!

Paulo: Ué!

Dora: Vai ver que é, né...

Paulo: Quanto é que está o show do “Babado Novo”?

Tâmara: Não, era gratuitamente.

Paulo: Ah, tá...

Dora: E aí (incompreensível)

Tâmara: Aí, ela falou que ia com o namorado dela, só que ela não foi, porque tava cheio de **favelado**, ficou com medo de ser roubada.

Paulo: Uma aluna da turma? Uma colega d’ocês?

Tâmara: (afirma com a cabeça) aí, uma pessoa falou, eu tava perto, aí, uma pessoa foi, cutucou ela, falou assim... oh, aí, foi e escondeu a cara lá. (Amanda, Dora, Rita, Rose e Tâmara, 7)

Por ser um show gratuito, uma aluna — após a entrevista e o gravador já desligado, foi-me dito que foi Helena — comenta que estaria cheio de **favelado** e se cala ao perceber que Tâmara está próxima. Ir ao show a poria em risco de ser roubada.

Ser **favelada** é carregar um estigma que se torna o divisor de águas a demarcar a fala das alunas. Morar no morro é ter tipificado um pertencimento que faz com que elas se vejam como integrantes de um “Nós” que se constitui através de um processo de identificação diferenciador de um “Eles”, no caso, “Elas” que são as meninas que não moram na favela.

Essa posição é recíproca e pode-se percebê-la em um depoimento de Amanda que diz:

Paulo: Mas quando vocês falam que vocês bagunçam, e vocês dizem que trocam bilhetinho, que vocês zoam, que vocês trocam bilhetinhos, que vocês compartilham a comida, fofquinha, conversa o que é que tá acontecendo, o que é que não tá acontecendo, né, é sobre entre vocês cinco ou entre vocês e mais alguém da sala?

Rita: Só nós...

Amanda: Na maioria das vezes é só nós mesmo...

(...)

Paulo: E com as meninas?

Dora: As meninas... não... oh...assim...

(...)

Dora: Helena, Jennifer e Beatriz... Senta tudo separado...

Amanda: Parece que as meninas, pela gente morar (pausa) na favela, as meninas toma distância, não fica perto da gente não...

Dora: Oh, na minha opinião, eu não acho que é isso... eu acho que é porque, por exemplo, assim, oh, as no... como nós temos o nosso grupo... mas quando a gente precisar delas para alguma coisa, por exemplo, igual, eu sempre peço a Helena, quando eu falto de aula, assim, as meninas não têm a matéria, eu pego com elas a matéria para completar meu caderno, elas empresta, se a gente precisar delas para algum favor, elas ajudam.

Paulo: Para você não há uma separação muito grande entre vocês e as...

Dora: Pelo menos comi... Não sei com a Amanda, mas pelo menos comigo acho que não tem não porque...

Tâmara: Comigo também não, trato bem, normal.

Amanda: Acho que comigo tem porque eu acho que eu sou muito rebelde, eu zou, mas tem hora que eu também explodo, fico xingando todo mundo.

Paulo: Você acha que elas, elas tratam você diferente porque você mora na favela?

Amanda: Eu acho que... na minha opinião eu acho que trata. Eu nem converso muito com elas não. Eu converso mais com a Beatriz. Mas as outras, Jennifer e a...

Tâmara: Helena.

Amanda: Meninas... eu xingo elas. (Amanda, Dora, Rita, Rose e Tâmara, 7)

É Amanda que incorpora, no grupo de meninas da Vila, a percepção das diferenças existentes entre elas e o outro grupo de meninas. As outras buscam relativizar essa distinção social que passaria a ser menos incidiosa do que aquelas apenas resultante da interação entre elas no contexto de sala de aula. Assim, enquanto para Amanda a estranheza é uma resultante das condições sociais de classe, para a Dora e Tâmara a esquiva é uma questão particular de Amanda e de sua dificuldade de se relacionar com o outro grupo. Os rituais da sala de aula e a concordância das meninas de classe média em emprestar o material, por exemplo, é a referência para dizer de uma relação possível entre elas.

Dimensões escolares e dimensões extra-escolares se articulam e se justapõem na composição de um quadro em que se encombrem e se revelam as desigualdades sociais e escolares a trazerem à cena as diferenças entre os dois grupos. Há a aposta de algumas meninas de ser possível o convívio entre os dois grupos na sala de aula caso se articulem relações entre elas que venham a permitir um reconhecimento em torno a uma identidade única.

Essa aposta se articula em torno da identidade discente e das expectativas escolares materializadas pelas tarefas escolares compartilhadas: o uso em comum do material, por exemplo. Entretanto, por ser justamente essa a tarefa nomeada, é que se revela a ambigüidade desse compromisso sediada no duplo vínculo (1) com as regras escolares que encaminham os alunos para uma performance acadêmica e (2) com as normas do grupo que enseja a zoação por se basear numa perspectiva de companheirismo entre os alunos. Ou seja, compartilhar o material é um ato que tanto aponta para o exercício de uma tarefa prescrita pelo professor, quanto com a exigência de laços afetivos entre os alunos que sustentem essa interação. Retornar-se-ia, portanto, ao ponto inicial de tensão entre desigualdades escolares e sociais.

É Amanda que aponta que, além do preconceito social, há também a questão étnico-racial que traz atribuições na relação entre os dois grupos e na relação destas com os professores.

Paulo: Amanda, quando ocê fala, assim, que as meninas, elas são, a Helena, a Jennifer e a Beatriz, que os professores tratam diferente essas três e você acha que é o fato é a questão social, de elas morarem num lugar diferente de onde ocê mora e por aí vai... como é que ocê caracterizaria isso, como é que ocê falaria disso?

Amanda: Que nem só, na aula da Glícia, a Glícia puxa o saco delas, ela fica assim: “Ah, eu sei por que que é que a Glícia puxa o saco das meninas, porque as meninas têm dinheiro e porque eu sou **preta**.” Aí, a Glícia começa a falar: “Ah, que não tem nada a ver isso, é porque as meninas...” Ela não fala que são melhores, ela quer dizer que as meninas se comportam. E às vezes as meninas falam mais do que todo mundo e ela não dá, não fala nada, deixa as meninas falar, a Helena fala no telefone na aula dela, ela não fala nada.

(...)

Paulo:... que o fato de ocê ser **preta** traz um problema?

Amanda: Ah, eu acho, assim, porque, porque a Helena, também, eu acho que a Helena, assim, ela é morena, mas ela é um pouco mais clara do que eu, mas sempre que a... que os professor começa a falar, eu ponho isso em jogo, falar: “Ah, ocês puxam o saco porque mora em bairro, nós é **favelado**, porque eu sou **preta**...” Aí, eu começo a falar e não paro.

Dora: Mas só que a Amanda não deve falar isso não, porque, acho que isso não tem nada a ver, por causa de que, esse negócio de cor... que a Amanda fala...

Tâmara: Se fosse assim, era pra ser diferente comigo também é, uai...

Dora: É, porque a Tâmara é **preta** também... (risos)... tô brincando...

Amanda: Na minha opinião, eu acho que é...

Dora: Ah, eu acho que não, Amanda, eu acho que... não sei, ocê tem um pensamento muito infantil sobre isso... esse negócio de ser **preta**, nada a ver, porque, eu acho... eles podem puxar saco, sim, igual a professora mesmo, a professora, eu mesmo falei aquele dia na reunião, elas puxam o saco, sim, da Helena, dela, sim, só que não é por isso, porque ocê é **preta**, não...

Tâmara: Se falar **preto** é cor, agora, se falar negro já é uma raça...

Dora: É...

Amanda: Que nem...

Dora: Não, negro é uma é cor, **preto** é raça... porque **preto** é cor, negro que é raça, eu sou negra...

Tâmara: Então, raça... (Amanda, Dora, Rita, Rose e Tâmara, 24s)

A questão racial vem a se somar à questão de classe a dar maior peso às desigualdades sociais. Ser **favelada** e **preta**, para Amanda, somam-se como duas dimensões importantes na caracterização do “Nós” a diferenci-las de um “Elas” composto pelas outras meninas de classe média a quem também se agrega a professora Glícia.

Amanda, inclusive, nomeia que os professores legitimam as diferenças sociais como diferenças escolares nas quais os alunos são tratados por seu rendimento, por sua performance escolar, a acobertar sua posição de classe e étnico-racial.

As outras meninas, entretanto, não conservam o mesmo ponto de vista de Amanda. Rejeitam a relevância conferida por ela às diferenças de classe e étnicas. E novamente tergiversam sobre as suas certezas e levantam a possibilidade de que a

professora esteja apenas usando de critérios escolares para julgar o comportamento das meninas.

É interessante perceber como, nesse trecho, a argumentação acerca da legitimidade da ação docente e dos critérios usados pelos professores para julgar os alunos se vê articulado com a própria dificuldade de se definir o pertencimento étnico-racial no Brasil.

O debate acerca da relação negro e preto encontra-se atravessada pela diferenciação feita pelo Movimento Negro, mas o faz na confusão feita por Dora entre um e outro e que se aprofunda na sua argumentação para arrefecer o argumento elaborado por Amanda, pois, para Dora, assim como para Tâmara, se Helena fosse preconceituosa com Amanda por causa de sua etnia, ela também o seria com Tâmara pois ela tem também a pele escura.

Essa posição é aprofundada pela própria Amanda que, ao retornar a classificação fenotípica, embaralha os sentidos do pertencimento étnico em que as duas são morenas, mas na comparação uma é mais clara do que a outra. Assim, negritude, pertencimento racial e etnia se vêem confundidos e sobrepostos às posições de classe mais visíveis em sua exclusão e que faz dizer para Amanda de uma diferença existente entre ela e Helena.

Em outros trechos da entrevista, em que a questão racial não se apresenta e a animosidade entre os dois grupos de meninas se acentua, as meninas da Vila chegam a concordar com a maneira como as diferenças entre os dois grupos é acentuado no tratamento dos professores. Esse tratamento é visto, entretanto, sob os dois pontos de vista aqui abordados: o da Amanda que avalia os docentes como preconceituosos e o de Dora e Tâmara que refutam essa possibilidade e falam de critérios intra-escolares para justificar o melhor rendimento das outras meninas.

Paulo: E você falou que elas eram metidas, que a professora só faz tudo para elas, num sei que mais lá...

Amanda: É, sempre...(risos)

Tâmara: A vida da Amanda é falar essas palavras na sala.

Dora: Mas nessa parte, tem que concordar, não todas às vezes, mas algumas das vezes, a professora faz isso sim. Elas puxam muito o saco da Helena e da Beatriz.

Rose: Da Jennifer...

Dora: É, da Jennifer...

Amanda: Que nem uma vez, nós tava... nós távamos fazendo um trabalho, então, todas elas tem computador em casa, e nós, nenhuma de nós num tem, e tava que nós tava precisando de ir, mas aí a professora mandou as três para a sala de computação e deixou nós na sala (referindo-se a sala de aula). E elas têm...

Rose: Também elas pediram, né, por outro lado, a gente não pediu.

Amanda: Mas elas têm.

Dora: A professora podia olhar, né, é preconceito, né.

Amanda: O que é que a professora falou, falou assim: “Vocês pesquisam no computador”. Mas nós falamos: “Ninguém de nós tem computador, não”. E ela: “Mas as meninas já foi, então”.

(...)

Rose: Mas isso do trabalho, foi que elas tavam fazendo negócio de gravidez e nós já ia fazer uma a pesquisa entre nós mesmo.

Tâmara: E elas já tinham acabado, por isso elas foram para a sala de computação.

Rose: Não tinha como a gente pesquisar sem fazer a entrevista com as pessoas.

Dora: É, mas a professora foi dar para pesquisar no computador, uai.  
(Amanda, Dora, Rita, Rose e Tâmara, 5s)

Ter computador em casa e isso ser uma razão de diferenciação social interna entre as alunas pode ser visto sob a ótica de que a escola reforça essas distinções ao pedir as alunas que possuem computador para fazerem uma pesquisa no laboratório de informática da escola, e às outras uma entrevista com adolescente que, aos seus olhos, aparece como de menor valor — mesmo que para elas isso retroalimente a justificativa intra-escolar para a distinção entre os dois grupos.

“Pedir antes para fazer o trabalho de pesquisa na internet” é uma estratégia das meninas de classe média que, assim, conseguem fazer o trabalho mais interessante, já as outras que “estavam precisando” não conseguem ir à sala de computação e, inclusive, o fato de não ter computador em casa só vem a corroborar a tarefa que é destinada a cada uma. Assim, cumpre-se a profecia manifesta para o aprofundamento das diferenças existentes em que a escola corrobora as assimetrias sociais entre as alunas. E retira da própria escola a possibilidade de vir diminuir essas diferenciações.

Essa diferenciação é, de fato, muito mais simbólica do que de uma materialidade, pois, como dizem as meninas de classe média, o computador delas é “bichado”.

Paulo: Tá. E você entra na internet também?

Jennifer: Entro. Entro, só que assim...

Beatriz: (risos). Entra não tá.

Helena: (trecho incompreensível) computador tá em casa (palavra incompreensível).

Jennifer: Desde que eu vim pra cá você nunca entrou (palavra incompreensível).

Helena: (risos) (trecho incompreensível) o teclado não funciona

Paulo: Quando...

Helena: É porque meu computador tá meio bichado assim.

Beatriz: O meu também mas eu (trecho incompreensível).

Jennifer: O meu, é um computador (trecho incompreensível) ligar ele de manhã pra de noite usar.

(risos).

Jennifer: De tão lento que é.

Paulo: Mas, assim, o quê que... na internet você faz o quê?

Jennifer: A gente fica no MSN.  
Helena: Orkut.  
Beatriz: No Orkut.  
Jennifer: Orkut eu não tenho. (Beatriz, Helena e Jennifer, 39)

Não que o fato de ter computador e não ter já não traga uma diferença significativa entre elas, mas o que é ressaltado nessa fala é a competência simbólica de usar dessa diferenciação para garantir um privilégio a uma atividade escolar vista como mais nobre do que fazer entrevista entre adolescentes. Pouco importa se o computador é bichado, o que importa é que se tenha informação sobre o seu uso social e que se possa diferenciar dos que não a possuem.

E esses dois grupos são diferentes entre si e se posicionam, assim, em sala de aula. No sociograma da turma, TAB. XXXVIII, os dois grupos de meninas são responsáveis por 9 das onze díades formadas entre as meninas. Assim, o grupo de meninas da Vila (M1, M2, M5, M6 e M11) formam seis díades entre elas, (M1M2, M1M5, M1M11, M2M5, M2M6, M5M11) e as meninas de classe média (M3, M8, M9) formam três díades (M3M8, M3M9, M8M9). E, pode-se perceber que, nenhuma de um dos grupos escolheu uma outra do outro grupo.

Essa diferença transparece em um acidente ocorrido entre Beatriz e Amanda.

Paulo: E você acha que isso é verdade, elas se comportam melhor do que vocês?

Amanda: Olha só, na minha opinião, eu acho que, assim, elas são, nem melhores, nem piores, mas, as vezes, elas conseguem irritar qualquer um, que nem eu, sempre brigo com as meninas. Sexta-feira, quase que eu briguei com a Helena, porque eu esbarrei nela, ela veio gritar comigo, aí, eu peguei e xinguei ela, aí...

Paulo: Ela esbarrou em você?

Amanda: Eu passei correndo e esbarrei nela, meu braço bateu nela e ela foi, pegou e veio apelar, a Helena, aí, eu peguei e xinguei ela, aí, eu queria bater nela, sabe, bater, não, né, brigar.

(...)

Dora: Fez o quê?

Amanda: Eu bati no ombro da Helena, sexta-feira...

Paulo: E aí, o que é que aconteceu?

Amanda: Aí, eu esbarrei, passei correndo, aí, ela veio, chegou perto de mim e falou: "Océ me machucou, océ é grossa demais." Aí, eu falei assim: "Ih, menina, deixa de ser ridícula". Ela: "Isso é inveja." Eu tô assim: "Inveja de que, océ é a maior tábua de passar roupa, menina, deixa de ser horrorosa". Eu peguei e comecei a discutir com ela, ela foi, saiu e me deixou falando sozinha. Eu tô assim: "Você é muito folgada, se tiver achado ruim vem cá e bate em mim." Ela foi embora com os meninos.

Paulo: Você ia bater nela?

Amanda: Se ela voasse pra cima de mim, eu ia bater nela, né.

Paulo: Porque océ chamou ela de tábua de passar roupa...

Amanda: Ah, porque ela é retona... (risos)

Dora: Ah, retona... (risos)

Amanda: Retona...

Dora: No começo também, a gente implicava muito com ela.

Amanda: Chamava ela de cansação.

Dora: Os meninos, os meninos começavam a colocar apelido nela de “cansação”... a Helena...ela não gostava.

Paulo: Por que “cansação”?

Dora: A sei lá, os meninos é tudo doido, aí, inventou esse apelido pra ela, aí, nós pegou e foi no embalo dos menino, elas não gosta, acho que, por isso acho que elas não são muito assim com a gente, porque, no começo, assim, a gente ficava brigando muito com ela, a gente implicava muito com ela, ficava colocando apelido que elas não gostavam, aí, a gente chegou e parou, aí, depois de muito tempo que a gente começou a conversar.

Tâmara: Nossa, comecei a por apelido, só que eu inventei.

Amanda: A Tâmara arruma apelido pra todo mundo. Ela chama eu de “Chiquinha Preta”.

Dora: “Esmilinguida”.

Amanda: “Esmilinguida”. (risos)

Dora: “Dora Barraqueira”, “Solange”. (risos)

Tâmara: “Dora de...”, “Dora de Creuza”, “Luzia”, “Lucida”, “Lucinda”, “Ptichula”, “PBLP”, um monte de coisa...

Dora: A maior besteira... sabe (Amanda, Dora, Rita, Rose e Tâmara, 24s)

Da parte do outro grupo, é Beatriz que conta a versão do choque entre as duas.

Beatriz: É... Tentou e conseguiu... aí, eu fui para trás: “Oh, Elisângela, como assim, per aí, né, aí também não, tem limite”. Aí, eu fui lá contar pra professora, aí: (com voz em falsete) “Não, sô, tava brincando”. (pausa) Com a Helena também, foi com a Amanda, sabe a Amanda, a pequena? (Aqui refere-se a micro-cena II em que Elisângela lhe havia passado a mão na bunda)

Paulo: Humm, humm

Beatriz: Ela, nossa!!! Nunca vi uma menina implicar tanto comigo, com a Helena, com a Jennifer. Tudo, ela fala, não sei se cê já percebeu? Esses dias tava indo embora, eu, a Helena, a Jennifer. E a Jennifer... a Helena tava no meio, assim, de nós duas, só que uma atrás da outra, a Amanda veio correndo, deu uma trombada com ela no ombro, assim, uma ombrada nela, assim, no braço, o braço dela ficou roxo, aí, a Helena foi falar com a Amanda: “Amanda, ocê me machucou, Amanda, presta atenção”. Aí ela (com voz de deboche): “Não, ihhh, não, ihhh, não, tava brincando com ocê, foi sem querer.” “Ah, menina, presta atenção, ocê é folgada demais” Aí ela (com voz de deboche): “Aí, depois ocê morre aí, não sabe nem porque ocê morreu.” Toda, toda, toda ignorante. Falando... Ela, ela, ela... Ela é que fica falando que a gente é que é folgada.

(pausa)

Paulo: O que você acha que elas fazem e agem assim, a Elisângela, a Amanda...

Beatriz: A Elisângela, nunca, nunca, nunca implicou comigo não, a gente sempre conversou. A Amanda!!! Não sei se é um pouco de inveja, porque a gente tem nota boa na sala, o professor conversa com a gente, mais por educação, assim, ela fica implicando com a gente.

(pausa)

Paulo: Tá! E entre as meninas, por exemplo, ocê acha... como ocê anda muito próximo de Helena e de Jennifer, quer dizer, ocê acha que vocês três atraem isso na turma?

Beatriz: Ah, acho que sim, mas... a gente que é muito amiga, assim, e lá na sala, a gente tem classe financeira boa, e eu acho que as meninas ficam meio, assim, meio, sei lá...

(pausa)

Paulo: sei!! Você acha que a condição financeira tem importância?

Beatriz: Acho que tem... (pausa) Porque, às vezes, a gente aparece, tipo, com uma coisa nova, assim, uma sandália da “Melissa” (com voz de deboche): “Nossa!!! Tinha que ser **patricinha** mesmo” Num sei que, começa a falar, aí...(tom de enfado).

Paulo: Quem fala? A Amanda?

Beatriz: A Amanda fala, com certeza.  
 Paulo: Mas você acha que as outras meninas pensam a mesma coisa?  
 Beatriz: Acho, nó, a escola inteira.  
 Paulo: A escola inteira! Porque ocê acha que vocês são chamadas de **patricinha**?  
 Beatriz: Num sei, porque a gente não é **patricinha**.  
 Paulo: O que é que é **patricinha**?  
 Beatriz: Oh, **patricinha** é a menina que anda de nariz empinado, rica, que a gente não é rica, que anda de roupinha de marca, filhinha de papai, assim, essas coisas. Elas acham que a gente é, não sei porque.  
 Paulo: E porque que ocê acha que elas acham que vocês são?  
 Beatriz: risos  
 Paulo: Parece aquela história: eu penso que você pensa que eu penso que você pensa... (risos).  
 Beatriz: É (risos)... A gente conversa com as meninas tudo lá...mas... acho que a que menos implica com a gente, assim, é a Tâmara. Tâmara nunca implicou com a gente. (pausa) Sempre tá amiga, assim... (pausa) até nós duas brinca com o professor, também, que, às vezes, o professor vai elogiar... (tom de deboche): “Nossa Senhora, tudo é Helena, Beatriz, Jennifer.” É isso. (Beatriz, 2s)

Nessas duas citações das entrevistas, percebe-se que a assimetria está assentada sobre as precepções de classe entre os dois grupos. O acesso aos bens e o consumo são vistos por Beatriz como a razão de ser caracterizada, junto com Helena e Jennifer, como **patricinha**<sup>144</sup>.

Para ela, **patricinha** é quem “anda de nariz empinado”, quem é “rica”, “que anda de roupinha de marca”, “filhinha de papai”, é, enfim, quem tem pais que podem prover acesso diferenciado a alguns bens como sandália, por exemplo, “Melissa” e a usa para ir a escola.

O que salta aos olhos é que, tanto Elisângela, como Amanda, usam a desculpa da brincadeira para dizer que não se tratava de uma agressão, mas de uma interação no interior do enquadre permitido da zoação, não se tratando, portando, de bagunça<sup>145</sup>. Mas, enquanto a desculpa de Elisângela era aparentemente mais aceita, a de Amanda não o foi. Amanda é folgada e o termo remete a idéia de que ela não é íntima para se desculpar dessa forma, ela não desfruta de relações com o grupo de Beatriz para que seu esbarrão em Helena seja visto como um acidente de percurso. A “folga” a deixa fora do

---

<sup>144</sup> Interessante perceber a relação desse termo com a cultura de massa veiculada pela mídia através de um filme norte-americano intitulado *Patricinha de Beverly Hills* no qual a personagem principal, durante toda a trama, encontra-se envolvida em questões juvenis em um contexto da alta classe média da Califórnia. Aqui, como nos lembra KEHL (2004) a juventude torna-se objeto de consumo ao instituir o jovem consumidor.

<sup>145</sup> ESPÍRITO SANTO (2002), em sua dissertação de mestrado, estuda como as interações entre os alunos identificadas pela escola como agressão e violência são uma forma “nativa” de expressão afeita a brincadeira e a diversão.

grupo no qual o círculo do estilo de vida das meninas não deixa aquelas outras penetrarem e compartilharem. Se fosse Tâmara talvez, pois Beatriz atribui a essa alguma relação, há um “até” entre as duas quando em sala de aula brincam, zoam, com o professor. Em um outro momento da entrevista, Beatriz, Helena e Jennifer afirmam que Amanda e Dora são bagunceiras, enquanto, reciprocamente, são chamadas por suas acusadas de também serem bagunceiras.

É na circunscrição de uma intimidade consentida, como na micro-cena II entre Beatriz e Elisângela, portanto, que se pode entender a fala de Amanda sobre os apelidos que o grupo dá entre si e para o outro grupo. Uma coisa é denominar Helena — participante de um outro estilo de vida, de um círculo em que estão as **patricinhas**, as morenas mais claras, as meninas de classe média — de “tábua de passar roupa” e “cansação”; outra coisa é referir a seu grupo de pertença de “Chiquinha Preta”, “Esmilinguida”, “Dora Barraqueira”, “Solange”, “Dora de...”, “Dora de Creuza”, “Luzia”, “Lucida”, “Lucinda”, “Ptichula”, “PBLP”.<sup>146</sup>

Amanda e as outras meninas referem-se a esse contexto de intimidade não permitida ao grupo de Helena, Beatriz e Jennifer.

Amanda: Que nem na aula de Educação Física... quando nós num faz, a professora (com tom de deboche), falta quase jogar a quadra no chão, por conta da gente, quando a Helena...

Dora: Manda até descer...

Amanda: ... manda...

Dora: ...pra trocar de roupa mais cedo...Agora, hoje mesmo, quando a Helena e as meninas não fez, elas deixaram elas ficar sentada, mas também não falam nada, agora, quando é a gente, elas brigam com a gente e manda a gente descer de roupa...

Amanda: ...às vezes...

Dora: :... pra trocar mais cedo e ir pra sala...

Paulo: Mas por que isso acontece?

Amanda: ...às vezes...

Dora: Uai, não sei, isso é que eu queria saber...

Amanda: ...às vezes...

Dora: ...nisso aí parte que eu falo que elas puxam o saco das meninas...

Amanda: ...às vezes, ela põe cada uma de nós num canto, tipo, às vezes, a gente não traz a roupa, ela põe a gente separada pra não ficar conversando e as meninas, ela deixa junto...

Tâmara: Igual hoje, ela tava dando explicação e a Jennifer lendo revista... (tom de deboche)

Dora: É e ela não falou nada, agora, se fosse nós, igual, eu tava mascando chiclete, eu sei que é errado, mas só que ela pegou e falou, aí, no lugar de

---

<sup>146</sup> BECKER (1991, 81) chama a atenção de como, no interior de um grupo de pertença, o tratamento dispensando é igualitário fazendo com que as diferenças externas ao grupo sejam minimizadas. Podendo até ocasionar uma apropriação **intra** grupo das injúrias que as ressignificam como consigna grupal.



Dora: Eu também não ligo não... elas pode zoar, mas, aí, procê zoar elas um dia e elas não gostar, aí, vai ser a hora que eu tô falando... (Amanda, Dora, Rita, Rose e Tâmara, 26ss)

É a intimidade que configura para Amanda e, especialmente, Dora, o definidor de posições possíveis entre aproximação e distanciamento entre elas e as meninas do outro grupo. Mesmo Dora, ainda apostando em algum critério intra escolar, como a inteligência e o esforço de serem melhores alunas, vê, na intimidade possibilitada pela zoação, o divisor de águas e o termômetro para caracterizar a relação entre os dois grupos.

Quando se é íntimo, ou seja, quando se pode zoar sem causar nenhuma espécie, a convivência se encontra facilitada, é “normal”, como fala Tâmara. É essa a exigência que faz Dora para tratar as meninas com igualdade, que haja indícios de permissão à zoação.

É, pois, essa intimidade consentida a um grupo e as restrições a um outro que demarcam os apelidos entre as meninas em que o estilo de vida se acentua como um vetor de organização e demarcação das diferenças. Tanto que elas seriam **patricinhas** não apenas pelo estilo de vida relacionado ao consumo de determinados bens, mas por serem cheias de “nhem-nhem-nhem”, “chata”, “não fazem essas coisas”, tem “medo de quebrar unha”, enfim, por serem “lesmas”. Por terem um estilo de vida que, em seu cotidiano, apontam valores discrepantes com o das outras alunas.

Enquanto que, para os meninos, a atribuição de apelidos tem em vista o desempenho sexual e de gênero plasmado pela heteronormatividade: galinha, pegador, bicha, viado e, em oposição, para as meninas, os apelidos seriam de perda, galinha, puta. Intimidade que diferencia meninos e meninas a usarem distintamente os âmbitos do público e do privado, a exporem à público o que é dá ordem do privado.

No caso dos meninos, em sua modos, modula-se a cena e o *Frame* em que se dá a interação. São tratamentos mais evidentes em que a zoação é visível e contundente. Já as meninas reservam-se um lugar social perspectivado por uma simbolização mais envolta de especificidades a inserirem o feminino em um círculo menos persuasivo da interação na qual a cena é modulada. As modas de mulher e seus estilos são as estratégias do feminino para falar de suas diferenças.

SIMMONS, em *Garota Fora do Jogo*, discute, sob o ponto de vista psicológico, essa distinção entre meninos e meninas na escola e o porquê que as formas de

relacionamento fazem com que as meninas e suas interações permaneçam ocultas para os adultos. A autora utiliza-se do conceito de *bullying*<sup>147</sup> para descrever esse processo porque passam meninos e meninas na escola quando sofrem agressão repetitiva em que um ou mais de um aluno tiraniza um ou mais de um aluno. SIMMONS, entretanto, crê que o *bullying*, mais do que uma determinação genérica para caracterizar todos os constrangimentos por que passam meninos e meninas na escola quando enfrentam situações de agressão, defini-o como uma estratégia do feminino em lidar com a pertença a um grupo de meninas.

Existe uma cultura oculta da agressividade nas meninas na qual o *bullying* é epidêmico, característico e destrutivo. Não é marcado pelo comportamento físico e verbal direto, que é basicamente domínio dos meninos. A nossa cultura nega às meninas o acesso ao conflito aberto, e impõe à agressividade delas formas não-físicas, indiretas, dissimuladas. As meninas usam a maledicência, a exclusão, a fofoca, apelidos maldosos e manipulações para infligir sofrimento psicológico nas vítimas. Diferentemente dos meninos, que tendem a provocar e praticar o *bullying* como conhecimento ou estranhos, as meninas, com frequência, atacam dentro de um círculo bem fechado de amizades, tornando a agressão mais difícil de identificar e reforçando o dano causado às vítimas.

Dentro da cultura da agressão oculta, as meninas brigam usando a linguagem corporal e os relacionamentos, em vez de punhos e facas. (2004, 11s)

O *bullying* seria, portanto, uma estratégia de diferenciação das meninas em que “a maledicência, a exclusão, a fofoca, apelidos maldosos e manipulações” são usados para, a meu ver, produzir uma hierarquia entre as mulheres na concepção proposta por GIDDENS (2005) em que as mulheres, dissimulando a sua adequação a norma excludente da feminilidade enfática, constituem-se como feminilidades subordinadas na composição de um feminino a combinar sedução e recato, independência e fragilidade, ingenuidade e arrivismo, inocência e volúpia.

---

<sup>147</sup> Um dos poucos livros disponíveis sobre *bullying* no Brasil é *Fenômeno Bullying*, de FANTE (2005), um livro cuja análise apresenta um viés eminentemente psicológico, com referências esparsas aos processos sociais. É possível entretanto, nos nove exemplos em que oferece do fenômeno em escolas brasileiras, extrair determinações de gênero em que explicitamente o fenômeno se vincula a dois alunos suspeitos de serem *gays* por não demonstrarem virilidade e uma aluna chamada de sapatão pelas colegas que invejavam suas boas notas. Esses convivem com outros casos em que a questão de gênero pode ser induzida e cuja referência da autora que as categoriza é a não aceitação do diferente por se tratar de dois alunos, um menino e uma menina, vítimas de racismo, um obeso e uma aluna com sardas. Há ainda outros dois que não especificam o motivo do sofrimento mas dos quais também se pode perceber um contexto de gênero: o primeiro é uma menina humilhada e extorquida por uma outra menina colega da sala, o segundo é uma menina que é era humilhada e, segundo ela, “Todos têm problemas, sou uma delas, Zoam de mim, porque não falo direito. Eles não sabem o mal que me fazem” FANTE (2005, 33). O interessante é que emerge desse apanhado a zoação associada à humilhação e agressão que podem ser compreendidas a partir de uma disposição de gênero e dos estilos de vida do masculino e do feminino.

Nesse compósito de oposições polares a erigir uma ambigüidade para o feminino, é a ordem heteronormativa e de classe que elucida as posições em jogo e traz para a dinâmica do *bullying* uma percepção de que as meninas, apesar de estarem perpassadas pelas posições heterocentristas, sofrem e provocam atritos por serem negras ou brancas, pobres ou “ricas”, **faveladas** ou **patricinhas** — além de poderem ser putas, galinhas, piranhas e perdidas.

Os estilos de vida são estratégias dessa mobilização em torno a uma identidade para o feminino que suporta essa determinação do que é participar desse grupo de jovens escolares.

É interessante perceber que dos meninos, os únicos que são percebidos usando desses artifícios de lançar mão do gosto, das fomas corporais para se fazer íntimo são justamente Fernando e Adriano. E eles fazem isso não apenas consigo, mas com as meninas e, justamente, com as meninas de classe média que possuem um repertório mais enlarguecido pela posição de classe.

Beatriz: A gente fica mais conversando com quem senta atrás da gente, com o Fernando e com o Adriano.

Jennifer: Quem senta atrás da gente é o tempo inteiro zoando.

Paulo: Então vocês zoam com o Fernando e com o Adriano?

Jennifer: É.

Helena: Eles sentam atrás da gente.

Beatriz: É, é só brincadeira, assim, e tal, mas não é tirando sarro com a cara deles, não sei que.

Helena: É.

Jennifer: Eles tiram mais sarro com a nossa cara, do que a gente com a deles.

Paulo: O que é tirar sarro da cara?

Beatriz: É zoar, é brincar...

Jennifer: Igual o Fernando. Fernando fica falando, falando da gente (zombando): “Que essa calça sua tá toda encardida, não tem bunda, não tem bunda.” “Olha, esse cabelo, cheio de ponta dupla”. A gente fica brincando com ele, assim, tipo de inveja, “ai, ocê não tem”.

Helena: “Ai, invejosa, bicha invejosa”: mas é só brincando e tal... tem gente que num... zoa, falando mesmo, nó: “Gay!”. Num sei que!!! A gente sabe que ele não, no fundo, no fundo, a gente sabe que ele...

Jennifer: Né, não...(zombando)

Beatriz: Ah, eu acho que é sim.

Helena: Eu também acho.

Jennifer: Ta, mas ele num...

Beatriz: Ah, que não é, ué, tá na cara que é.

Helena: Ah, tá, é, então.

Beatriz: Ah!!!

(...)

Paulo: E eles ficam comentando, quando vocês falam, eles ficam tirando, como é que é, sarro?

Beatriz: Sarro.

Paulo: E vocês chamam eles de bichas invejosas...

Helena: Vive puxando o cabelo da gente.

Beatriz: (zombando com voz esganiçada) “Ah, você tem um bofe lindo. Você tem isso. Você tem aquilo”.

Helena: “Ela tem namorado”, num sei que. Mas é só...brincadeira (...)  
Paulo: Para vocês, isso não é bagunça?  
Helena: Ah, não, não é horário de aula.  
Beatriz: Brincadeira. (Beatriz, Helena e Jennifer, 59s)

Beatriz, Helena e Jennifer riem com eles, riem deles, são dois que traíram a ordem dos homens, apesar deles zoarem juntos ao falarem da calça, da bunda e dos namorados. Mas isso não faz com que eles sejam escolhidos por nenhuma delas para nenhuma das atividades do sociograma, nem vive-versa.

E os outros meninos? Qual o congênere entre os meninos para a **patricinha**?

Os meninos, assim como as meninas, consomem em nichos do mercado apropriados ao padrão da renda familiar. Em um depoimento de Marcelo e sua prima Ariadna, que por sua vez é prima de Dora, eles falam dos shoppings populares criados recentemente pela prefeitura<sup>148</sup>.

Paulo: Onde é que vocês compram roupa? Qual lugar que vocês vão comprar roupa?  
Marcelo: No "Oi".  
Ariadna: Oiapoque!  
Paulo: No Oiapoque?  
Ariadna: É.  
Paulo: Por quê?  
Ariadna: Oiapoque (palavra incompreensível).  
Marcelo: Não, eu não vou no Oiapoque não. Eu, minha mãe, eu sou muito metido que eu compro roupa só na C&A  
Paulo: Comprou roupa na C&A? As roupa lá são maneiras? E você Ariadna?  
Marcelo: Ah, quando ela compra, quando ela compra, ela compra em loja chique, mas quando eu compro, eu compro no Oiapoque. Não quero gastar dinheiro com...  
Paulo: Por quê?  
Marcelo: Porque o Oiapoque, o shopping lá é...  
Ariadna: Mais barato.  
Paulo: Por que é barato?

---

<sup>148</sup> Os shopping populares, entre eles o Shopping Oiapoque, foram criados para disciplinar o comércio ambulante em Belo Horizonte. A prefeitura, em prédios próprios ou alugados, instalou os camelôs que anteriormente ocupavam as ruas da cidade. Essa medida ocasionou a criação de vários desses locais aparentemente destinados á venda de mercadoria para consumidores das classes populares. Em um deles, entretanto, justamente o Shopping Oiapoque, conhecido como Shopping Oi, um estudo realizado como monografia de conclusão de um MBA, divulgado no site <http://www.revistaencontro.com.br/dezembro04/consumo.asp>, consultado no dia doze de janeiro de 2006, constatou uma freqüência de consumidores da classe A e B que valorizam o alarido, o exótico e a balburdia que faz lembrar centros de compra orientais. Esse aspecto aponta para um refinamento da clientela que com seu capital social transmuta o sentido original do comércio popular. O que era destinado a geração de renda, agora se vê investido pelo exótico. Segundo a reportagem da Revistas Encontro, uma dessas freqüentadoras, quando indagada sobre a origem dos produtos, afirma: "Ninguém desconfia que uma bolsa Louis Vitton ou um relógio Mont Blanc, quando usados por uma pessoa de classe alta, não sejam verdadeiros" E que "O Shopping Oi virou também lugar de 'patricinhas' durante as tardes, segundo afirmam os próprios camelôs. Relógios, pulseiras inox e maquiagem, DVDs e CDs são os produtos mais procurados." (Grifo meu)

Marcelo: É também as roupas lá tem, tem roupa boa também.  
Paulo: Tem roupa legal né?  
Marcelo: É.  
Paulo: E você Ariadna?  
Ariadna - Ah, também vou no Oiapoque, (trecho incompreensível)...  
Marcelo: Todo mundo tá comprando no Oiapoque, todos **boyzinho** tá comprando tênis lá falando que é original, tudo do Oiapoque. (Ariadna e Marcelo, 10s)

O **boyzinho** é o par da **patricinha**. São os que se diferenciam, por seus estilos de vida associado a faixa de consumo, dos restantes dos alunos nomeados como **favelados**. Há, entretanto, um componente diferenciador do **boyzinho** para a **patricinha** e que reafirmam as dualidades de gêneros. Em um trecho da entrevista coletiva isso é ressaltado pelos alunos:<sup>149</sup>

Paulo: E você Ricardo? (Referindo-se a que escola eles iriam no ano seguinte após o término do ensino fundamental)  
H: Eu pretendo ir pro Kennedy à noite e continuar estudando. Aí, eles... eles queriam me mandar pra de manhã, mas eu falei "De manhã eu não estudo, por que no Kennedy só tem **boyzinho** de manhã, eu não me dou com **boy** se eu (incompreensível) com **boy** é perigoso eu machucar um cara desse.  
Todos: (risos).  
Paulo: O quê que é **boy**?  
H: **Boy** é gente assim, que tem... que tá...  
H: Que tem condição financeira melhor...  
M: Nada a ver.  
H: A Cristina não é **patricinha**, não, ela tem condição...  
H: Ninguém tá perguntando ocê nada.  
Todos: (risos)  
H: Que idiota.  
H: **Boy** (incompreensível) é os meninos aí, esses **boyzinhos**...  
H: Os revoltados...  
M: Nada a ver tá. Só que os **boys** são muito mais bonitos, tá.  
P: Ah, (incompreensível) **favelados** (incompreensível) cheio de cicatriz, agora os **boy** também tem chinelo no pé (risos)  
M: Nada a ver, eu acho que, eu acho que...  
M: Os **boys** mais bonitos...  
H: Ah, eles passam, eles mexem com os outros, por isso...  
M: Você fala isso por que você é **patricinha**  
H: Eu saio com os meninos...  
H: Vou te levar na favela lá (...) mandar os caras te roubar ocê, você vai ver se eles não roubam.  
M: Uai, nada a ver, eu acho que não tem nada a ver.  
H: Você acha então que os caras que... os caras que são **boy** eles não têm marca de... como é que você falou?  
H: Ele só usa tênis de marca, (incompreensível) só de marca véi.  
M: Oh, nada a ver.  
H: A maioria deles é folgado também cara, a maioria deles (incompreensível) outros.  
M: Não vem tá, são todos legais.  
H: Todos legais (incompreensível)  
Paulo: Mas os tênis de vocês não são de marca não?

---

<sup>149</sup> Volto a lembrar que não é possível identificar com clareza de quem são as vozes dos alunos, portanto, refiro-me apenas se a voz é de um menino (H) ou de uma menina (M). E que os participantes foram Alexandre, Breno, Carlos, Cristina, Júlia, Lucas e Rafael das turmas de 2003.

H: Mas, o meu é por que (incompreensível).  
H: Que eu saiba isso não é marca não...  
H: Que eu saiba esse é da “Reebok”, né véi.  
H: Os revoltados aí...  
Paulo: Então, vocês são **boys**?  
H: Hum, vocês são **boy**??!!  
H: Eu não.  
H: (incompreensível) correria meu filho (risos).  
H: Não, o meu é de marca e eu não sou **boy** não.  
H: Você pega o **boy**... oh, ou você tira o tênis ou eu destruo a sua cara.  
Paulo: Ah, você fez isso? Você pegou de correria esse aí?  
H: Não essa aqui minha namorada que me deu.  
H: Quem é você pra comprar tênis.  
Todos: (risos).  
H: Aquele ali (incompreensível) de correria. Aquela (incompreensível) de correria (incompreensível).  
H: É, esse aqui que eu roubei de (incompreensível).  
H: Aquele ali eu fiz correria (incompreensível).  
Paulo: O que é fazer correria?  
H: Ah, a correria é pegar uns panos.  
H: É um trabalho difícil.  
Paulo: É um trabalho difícil?  
H: É um trabalho suado. (risos)  
H: Aí (incompreensível) correria.  
H: Mentira sô. Correria é roubar sô.  
Paulo: E vocês fazem isso?  
H: Nem sempre.  
H: Ah, de vez em quando.  
M: Ah, eu nunca roubei nem dez centavos.  
H: Nunca roubei.  
H: Nem pra todos correria é roubar.  
Paulo: O quê é correria então?  
H: Pro Carlos não é roubar.  
H: Pro Carlos é trabalho ué.  
H: Trabalho suado.  
H: Trabalho pesado.  
H: “O quê que você está fazendo?” “ Uai, tô na correria, tô trabalhando”.  
H: Fazendo a correria do dia-a-dia. (risos) (Entrevista Coletiva, 6-8)

**Boy** não é bem visto, pois “é perigoso eu machucar um cara desse”. Os meninos da Vila não se dão bem com os **boys**.

Nessa entrevista coletiva, entretanto, e no contexto de zoação que a dominou, o termo **boy** sintetiza várias dimensões do masculino que se completam em um corpo composicional que, sob o olhar dos alunos, envolve renda e malandragem e, das alunas, beleza. Assim, pode ser **boy** o que usa de malandragem para ter acesso a bens de consumo mais caros, como o que, por ser bem nascido e ter condição, pode usufrir desses bens comprados pelos pais. **Boy** é, portanto, o que não usa do trabalho e do esforço para conseguir ter acesso a esses bens cobiçados e que são sinal de prestígio. Tem que se fazer correria, trabalhar duro para se conseguir o que se quer.

O termo correria, entretanto, pode significar dar pequenos golpes e malandramente ter acesso a alguns desses bens — como já indicado em rubrica anterior.

O que aponta haver um t $\hat{e}$ nue intervalo entre uma posi $\hat{c}$ o e outra na qual **boy** e malandro podem identificar, por um lado, os que apenas se aproveitam da ascend $\hat{e}$ ncia dos mais espertos, leia-se, os mais pr $\hat{o}$ ximos  $\hat{a}$  masculinidade hegem $\hat{o}$ nica, sobre os menos espertos, para os quais a correria torna-se uma virtude que n $\hat{a}$ o impede ao **favelado** ser malandro e, assim, positivamente, parecer-se com um **boy**, sem s $\hat{e}$ -lo, por portar os bens cobi $\hat{c}$ ados sem infringir a lei; e, por outro lado, os que para conseguirem acesso aos bens de consumo praticam um comportamento indesejado ao fazer da esperteza do malandro um v $\hat{i}$ cio e n $\hat{a}$ o uma virtude ao infringir a lei.

Esses, como os que possuem condi $\hat{c}$ o, s $\hat{a}$ o criticados pelos meninos que cobi $\hat{c}$ am os bens que d $\hat{a}$ o prest $\hat{i}$ gio e para os quais  $\acute{e}$  necess $\hat{a}$ rio usar da correria para obter: trabalho duro ou pequenos golpes.

Paulo: Voc $\hat{e}$ s falaram que tem... tem a quest $\hat{o}$  do tr $\hat{a}$ fico, tem a quest $\hat{o}$  da briga por conta da picha $\hat{c}$ o, voc $\hat{e}$ s falaram que a briga tamb $\acute{e}$ m  $\acute{e}$  por conta de mui $\hat{e}$ . E a quest $\hat{o}$  mesmo de roubo? Tem... os produtos do roubo s $\hat{a}$ o... voc $\hat{e}$ s... s $\hat{a}$ o vendidos na comunidade? Por exemplo, os caras roubam celular, aparece algu $\acute{e}$ m vendendo celular?

Ariadna: Celular aparece.

Marcelo: Celular aparece.

Ariadna: Celular  $\acute{e}$  o que mais aparece ali. N $\hat{a}$ o  $\acute{e}$ ...

Marcelo: Celular, a maioria que eu tive  $\acute{e}$  roubado.

Ariadna: Todo mundo ali tem celular.

Marcelo: (trecho incompreens $\hat{i}$ vel). Todo mundo da favela tem celular.

Paulo: E  $\acute{e}$  comprado com... na m $\hat{a}$ o dos bandidos?

Marcelo: Bandidos n $\hat{a}$ o, ladr $\hat{o}$ o l $\hat{a}$  n $\acute{e}$ .

Paulo: Ah, t $\hat{a}$ . Qual a diferen $\hat{c}$ a entre ladr $\hat{o}$ o e bandido?

Marcelo: H $\hat{a}$ ?

Paulo: Qual a diferen $\hat{c}$ a entre ladr $\hat{o}$ o e bandido?

Marcelo: Ladr $\hat{o}$ o e bandido? Ah, isso a $\acute{i}$  eu n $\hat{a}$ o sei falar n $\hat{a}$ o.

Paulo:  $\acute{E}$  porque eu falei que eles eram... eram bandido, voc $\hat{e}$  falou que eles eram ladr $\hat{o}$ o. Ent $\hat{a}$ o eu acho que eu usei a palavra errada, n $\acute{e}$ ?

Marcelo: Ah, bandido e ladr $\hat{o}$ o  $\acute{e}$  a mesma coisa.

(pausa)

Paulo: E a $\acute{i}$  o qu $\hat{e}$  que se... o qu $\hat{e}$  que eles oferecem mais, por exemplo pra comprar al $\acute{e}$ m de... de celular?

Marcelo: Ah, o que eles oferecem mais  $\acute{e}$  celular n $\acute{e}$ .

Paulo:  $\acute{E}$  o que  $\acute{e}$  mais f $\hat{a}$ cil roubar  $\acute{e}$  mais f $\hat{a}$ cil tamb $\acute{e}$ m vender?

Marcelo:  $\acute{E}$ , mais f $\hat{a}$ cil vender. Porque todo mundo quer n $\acute{e}$ , todo mundo gosta. (Ariadna e Marcelo, 27)

Bandido e ladr $\hat{o}$ o s $\hat{a}$ o distintos para Marcelo. Bandido desvaloriza, ladr $\hat{o}$ o  $\acute{e}$  um intermediador de produtos poss $\hat{i}$ veis de serem comprados. Uma malandragem poss $\hat{i}$ vel  $\acute{e}$  comprar esses produtos, n $\hat{a}$ o se  $\acute{e}$  ladr $\hat{o}$ o, nem bandido, quando se compra um celular roubado.

H $\hat{a}$  uma rede conhecida de meninos “que mexe com as coisas, a $\acute{i}$ ”, como diz Dora, e se convive com eles como se convive com os que disponibilizam objetos

roubados. A convivência dos meninos com eles é diferente. Há relações de compadrio entre eles.

Como na micro-cena III, em seus desdobramentos, antes da conversa com a diretora, Marcelo diz, no corredor da escola que vai mandar os meninos da Vila picharem a escola.

Paulo: Vocês vieram pedir a quadra pro Domingo?

Marcelo:É.

Paulo: E por quê que a professora não deixou?

Marcelo: Ah, não sei por que ela não deixou não. Ela tem algum... a minha professora é doida!

Paulo: Aí você falou que...

Marcelo: Que eu ia pichar a escola toda.

Paulo: Por quê?

Marcelo: Porque ela falou que não vai deixar a gente jogar bola. Nós ia ir no Domingo, aí no Sábado a gente fala pros meninos pra não pichar. Aí agora ela vem marrar a quadra, eu vou mandar os meninos pichar a quadra toda.

Paulo: Que meninos são esses?

Marcelo: Ah, os meninos que mora lá perto da minha casa lá.

Paulo: A turminha da "boca"?

Mateus - É, os meninos do morro.

Paulo: A turminha da "boca"?

Marcelo: Alguns é.

Paulo: Alguns é? Tá. E são seus vizinhos lá?

Marcelo: É.

Paulo: Mas você não joga futebol com eles?

Marcelo: Jogo ué!

Paulo: Então eles são seus camarada.

Marcelo: Mas eles não (palavra incompreensível) não.

Paulo: Eles não são seus camarada?

Marcelo: É ué!

Paulo: São?

Marcelo: Eles é meu camarada.

Paulo: Ah, tá, entendo. E como é que você se tornou amigo deles?

Marcelo: Ah... Alguns... os dois lá perto de casa lá, eles não era da boca ainda não. Aí eu conversava com eles e tal, tava tudo bem. Aí depois chamaram ele pra trabalhar na, aí... aí depois nós continuamos amigos. (Marcelo e Ulisses, 1)

O que é desmentido na presença da diretora e, ao contrário, afirmado por ele que

Marcelo: Não mas eu, os meninos veio aí e trouxe dois... dois é... dois daquele negócio, spray pra pinchar a escola, eu falei: "Não, picha não se não..." o seu (palavra incompreensível) tava no dia, pode perguntar ele, falei picha não senão segunda-feira vai falar que é nós estuda aqui, né, porque nós que mexe (palavra incompreensível) vai falar que é nós. Falei picha não, tava o (palavra incompreensível) tava os menino tudo. Falei picha não! Aí os menino não pichou porque eu falei assim. Se eu não tivesse falado, eles ia pichar aqui tudo oh, ia pichar aquele mural, pichar a quadra...

Rebeca (diretora da escola): E aí com certeza ficaria mais difícil liberação de quadra né? (Marcelo e Ulisses, 5)

Foram suas relações que impediram de a quadra ser pichada, mas podem servir também para que ela venha a ser pichada, pois, como ele afirma na entrevista:

Paulo: Naquele... quando você foi colocado pra fora de sala de aula junto com o Mateus você falou assim, "Ah, vou pedir... eu não vou impedir que o povo venha pichar a escola..."

Marcelo: Eu tava com raiva, eu ia pedir... eu ia pedir pros meninos pichar a escola tudo véi.

(risos).

Marcelo: (trecho incompreensível).

Ariadna: Aí ele... (trecho incompreensível).

Marcelo: Eu não, eu falei com a diretora, não falei na cara dela?

Falou.

Marcelo: (trecho incompreensível) mas o (palavra incompreensível) pichar a escola aí meu irmão. Eu falei "Não, (palavra incompreensível) não picha não".

Ariadna: O Verruga, ele... o Verruga, ele já subiu em cima do carro da Izabela.

Marcelo: É, ele já subiu em cima do carro da Izabela. Sabe o teto do carro?

Ariadna: A Izabela vendo (trecho incompreensível).

Marcelo: Pulou em cima do carro dela, a Izabela viu e não falou nada.

Ariadna: Ainda xingou a Izabela.

Marcelo: Xingou a Izabela ainda. Pulou um mocado de vez, amassou o teto do carro dela todo. (Ariadna e Marcelo, 33)

Verruga, ex-aluno da escola, ao pular no capô do carro da professora, foi movido por solidariedade aos alunos da escola após a professora Izabela ter retirado o futebol das Olimpíadas da escola. Ele, revoltado, vingou-se amassando o carro da professora. Esse episódio aponta que os meninos da Vila possuem um trânsito pela malandragem diferente das meninas, que a respeitam.

Quando um dos meninos diz, na entrevista coletiva, "Vou te levar na favela lá, (...) mandar os caras te roubar ocê, você vai ver se eles não roubam" é para **patricinha** da turma temer o morro e perceber que **boy** pode ser de bonitinho, mas não tem cicatriz. Não tem a malandragem, não sabe o que é dureza, não trabalha, não tá na correrria. O **boy** é, como a **patricinha**, cheio de nhem-nhem-nhem, é afrescalhado, um macho que lhe faltam as cicatrizes da masculinidade.

Os estigmas servem aqui para caracterizar as identidades e as carreiras que distinguem **boys**, **patricinhas**, **favelados** e **faveladas**. Cicatrizes, jeitos do corpo, roupas, acesso a determinados produtos servem para caracterizar os grupos e ser por eles caracterizados através desses pertences. A condição social, o padrão de consumo soma-se as posições de gênero na caracterização do **boy** e da **patricinha**. Mas a forma de punição das **patricinhas** pelas meninas e dos boys pelos meninos se dá de forma distinta.

As meninas, como conceitua o *bullying*, punem dissimuladamente, já entre os meninos a punição é clara e o determinante é a implicação do estilo de vida na performance do masculino que pode vir a afetar uma perda de virilidade.

Diz Beatriz acerca de um colega quando lhe pergunto se conhece algum caso de discriminação dos meninos que se compare a discriminação por ela sofrida por ser **patricinha**:

Paulo: Você acha que, por exemplo, a zoação, a brincadeira, tem a ver muito com essa diferença de quem mora onde, quem compra o que, quem usa o que?

Beatriz: Meu colega, ele, ele até saiu da escola, porque ele é, ele é, ele tem dinheiro, assim, aí, ele veio para cá porque ele não ia passar na escola particular. E aí, teve um dia que ele cortou o cabelo, normal, ele veio com uma blusa nova, calça nova, tênis novo, aí, quando ele chegou lá fora, para ir embora, um menino deu um soco nele, do nada. “Oh, menino, porque você fez isso??”. “Porque você é **Playboy**!!!” (pausa) Do nada, fez porque quis. O menino nem conversava com ninguém aqui da escola, só comigo e com as meninas.

Paulo: Ele estudava em que série?

Beatriz: Na sétima, ele tinha repetido de ano.

Paulo: E ele veio para cá porque ele perdeu o ano.

Beatriz: Isso, (incompreensível)

Paulo: E na tua turma, você, você tem algum exemplo disso... porque tem meninos lá, por exemplo, além do fato de você ser considerada **patricinha**, ocê, Helena e Jennifer, tem menino lá que deve ser considerado **playboy**, não deve, ou não?

Beatriz: Tem, mas com os meninos não tem muito disso, não. Tem os meninos **playboy**, sim, mas quem fala mais é as meninas.

Paulo: Por que será que com as meninas isso é mais visível?

Beatriz: Não sei... a amizade dos meninos é mais forte do que a das meninas entre o povo lá da sala. (Beatriz, 3s)

Ou ainda, Flávio:

Paulo: Os alunos falam mais que os professores?

Flávio: É, por exemplo, o professor quer dar aula, o aluno vai e fala mais alto que o professor, o professor vai e baixa a voz, sei lá, talvez, porque os alunos são meio, alguns são meio marginalizados, né. Aí a professora... sei lá, não entende ou tem medo deles e não fala alto.

Paulo: Humhum. E você acha que... que... então os alunos acabam é...

Flávio: Tipo mandando na sala.

Paulo: Mandando na sala, né?

Flávio: É.

Paulo: E quando vocês falam que, geralmente são marginalizados, o quê que você quer dizer com isso?

Flávio: Não, não todos. Tem uns que... são marginalizados, assim, inveja dos outros, né, vê você com roupas boas tem inveja d'ocê. Outros... sei lá, outros são (trecho incompreensível) a ponto da professora chamar a atenção deles e eles xingarem a professora.

Paulo: Você sentiu que foi alvo de inveja na escola?

Flávio: Fui, fui alvo de inveja.

Paulo: Por quê?

Flávio: É, porque tem, teve uma briga lá com o menino por causa de dinheiro.

Paulo: Uma menina da escola? Por que a menina...

Flávio: Um menino.

Paulo: Um menino? O quê que ele falou?

Flávio: Não, ele veio inventando, tipo assim, ele não ia com a minha cara. Ele já veio inventando brincadeira de... de porradinha e tal. Aí eu dei um chute nele brincando, ele foi e começou a... a bater. Eu fui e comecei a brigar com ele. Aí juntou mais cinco amigo dele e me deu um coro.

Paulo: E por que você acha que eles começaram a bater em você?

Flávio: Sei lá. Acho que ele não gostava de mim, tipo... tipo que o menino começou a brigar comigo falando... eu dei um chute nele de brincadeira aí ele começou a me bater. Aí eu comecei a brigar com ele, aí, ele chamou os quatro amigos dele lá. Os quatro amigos dele foi juntou com ele e bateu em mim.

Paulo: Quem era?

Flávio: Ah, eles são daquela vila ali do lado do aeroporto ali (trecho incompreensível).

Paulo: Hamham. Mas você sabe os nomes? Lembra não?

Flávio: Ah, um é um tal de Ezequias e o outro era um tal de Carlos.

Paulo: Ah, eu lembro, lembro do Carlos. Tinham dois Carlos. Cada sala tinha um Carlos. Mas eu lembro desse Carlos. É um parrudinho? Mais alto?

Flávio: É, ele é magrinho, alto. Não é gordo, fortinho não. É magrinho, alto.

Paulo: Mas você era muito amigo de alguns também, não era?

Flávio: Era, era amigo de uns. Eles moravam ali... naquela favela do Caixote, né, Santa Rosa sei lá onde que é.

Paulo: Quem eram seus amigos?

Flávio: Breno, Alexandre, o Wander. O Wander era do Aeroporto, mas era amigo também, o Wander era legal.

Paulo: Hamham.

Flávio: (trecho incompreensível) Breno, Alexandre, Wander e... como é que chama? É... Ah, esqueci o nome dos outros.

Paulo: (risos). Mas você os vê?

Flávio: Hamham. Ah, direto eu vou no Mineirão direto, né. Hoje mesmo eu vou. Aí eles moram ali embaixo, entendeu, meu caminho é esse. As vezes eu desvio porque as vezes pode tá de mais gente e... me bater de novo, mas eu vejo eles assim... uma vez eu encontrei com ele embaixo ali e ele ficou me olhando torto e eu também às vezes sou meio invocado também fico olhando torto pra ele mas não deu nada não. (Flávio, 2s)

Os meninos de classe média devem permanecer atentos a essa dinâmica relacional. Devem conjugar masculinidade e estilo de vida nos modos que apresenta nas interações com os outros meninos. A zoação é a estratégia usada para tanto, pois confere as interações **intra/inter** grupos de meninos e meninas um *Frame* que, por um lado, dá unidade ao grupo e os aproximam, e, por outro lado, demarca as diferenças e serve, assim, para expor, sacanear, sarrar, humilhar. Resvalando, assim, para a bagunça e a invasão de privacidade.

Wanderson, por exemplo, desenvolve uma estratégia:

Paulo: A gente tava conversando agora no corredor. Você tava me falando do tênis, que normalmente você vem de chinelo. Aí você não usa tênis por quê?

Wanderson: Porque o povo às vezes olha torto, também eu venho as vezes me dá vontade de vim de tênis, por isso que eu venho, então...

Paulo: Você acha que é uma provocação? Que você tá provocando os meninos porque eles não usam?

Wanderson Não é o que eu acho. É o que eles acham.

Paulo: Tá. O quê que você acha que eles acham?

Wanderson Eu acho que eles acham que é provocação, que alguns já chegaram pra mim falando. Falando que tô provocando, então eu...

Paulo: Por quê provocando?

Wanderson Porque o pensamento deles eu não consigo entender... é muito difícil. Agora, eu acho porque eles não têm condições de comprar um tênis igual o meu, então (trecho incompreensível). (Wanderson, 1)<sup>150</sup>

Travar amizade, aproximar-se é a estratégia de Flávio como dito por ele, mesmo que seja circuntanciada a escola e com aqueles mais humildes. Ele chega a levar um de seus colegas da Vila a sua casa:

Paulo: Tá. Você alguma vez trouxe algum amigo seu do José Alves aqui na sua casa?

Flávio: Trouxe.

Paulo: Qual? Quem?

Flávio: O... o... não é o Wander não, eu não lembro o nome dele que era muita gente, sabe.

Paulo: Wander, Breno, Alexandre, Carlos...

Flávio: Não foi... acho que... o Wendel, não sei se você lembra do Wendel?

Paulo: Lembro.

Flávio: Um moreninho que mora aqui no (trecho incompreensível).

Paulo: Hamham.

Flávio: O Wendel.

Paulo: O quê... vocês estavam fazendo um trabalho? Alguma atividade?

Flávio: Não, é porque eu trouxe uma menina pra cá e ele também trouxe uma menina pra cá.

Paulo: Você veio namorar aqui?

Flávio: É, a gente tava sozinho. Ele entrou no banheiro com a menina, lá, não sei, mas provavelmente deve ter rolado alguma coisa.

Paulo: Mas você estava com uma menina e ele com outra?

Flávio: É. Aí eu subi pra cá, pro meu quarto aqui.

Paulo: Não tinha ninguém, né.

Todos: (risos).

Paulo: Tudo limpeza, né. Você deu uns agarros na menina aqui.

Flávio: É.

Paulo: Como vocês conseguiram essas meninas?

Flávio: Ah, tipo assim, uma era afinção de mim, só que eu não... eu acho ela muito... tipo assim, não é muito bonita... não é bonita de rosto mas tinha o corpo legal. Aí eu falei "Então, vou investir, né, tipo assim, não é bonita de rosto mas vou investir no corpo, né".

Paulo: Humhum.

Flávio: E a outra... era... era... também era afim do menino e tal, só que era muito feia e tal, ele só queria transar com ela. O Wendel queria transar com ela.

Paulo: Na verdade você também não namorou com ela.

Flávio: É.

Paulo: Foi só esse dia. Você ficou e pronto.

Flávio: É.

Paulo: E ela era da escola?

Flávio: É da escola.

Paulo: Era da turma...

Flávio: As duas eram da escola.

Paulo: As duas...

---

<sup>150</sup> Wanderson também se recusa a ser CDF por achar que isso o distanciaria dos outros alunos, pois, como diz ele: Porque eu acho que não é o total que vai valorizar a pessoa. Você tirar o total, vocês vão olhar pra mim e falar: "Pô, o cara é CDF, o cara sabe tudo". Eu não quero que as pessoas olhem para mim assim, eu não... eu não me sinto bem tirando o total comigo mesmo. Porque a busca pra mim nos estudos não é eu tirar o total, é entender a matéria. (Wanderson, 3)

Flávio: Uma da minha turma, a outra da oitava... da sétima sei lá. (Flávio, 19s)

É o mundo masculino que permite a aproximação entre eles, atividades como o futebol e azaração com as meninas. Intróito para uma relação entre iguais e para as diferenças postas pela masculinidade hegemônica.

Um dos momentos que isso se torna evidente é quando, no final do ano letivo, a escola, leva os alunos do final do terceiro ciclo a um clube para festejar o final do ano e dos estudos. Três ônibus com as turmas da manhã e da tarde chegam ao clube. Todos, alunos e professores, descem e se dirigem para as piscinas, onde ficam os professores, e os alunos logo se dispersam em grupos por todo o clube.

Beatriz, Helena e Jennifer localizam-se, junto com outras meninas, ao redor da piscina, passam bronzeador, descolorante nos pelos, põe chapéu. Amanda e Dora pulam na piscina e depois ajudam a Fernando e Adriano a vestirem as suas cangas e de outras meninas e confeccionar vários modelos: vestidos, saias, micro-saias, turbantes, xales, echarpes. A cada novo modelo um desfile pela orla da piscina, beijinhos e aplausos.

Os outros meninos, enquanto isso, formam um grande grupo de alunos a irem a quadra jogar futebol ou caírem na piscina como um bando em revoada em que todos agem em sincronia.

Meninos zoam entre si, meninas zoam entre si. Já Fernando e Adriano, como os índios de CLASTRES (1990, 1995) embebidos pelo *panema*, tomavam dos adornos do feminino e faziam deles os seus modos de zoação e, porque não, de ser homem.

O sociograma elaborado nas salas apontam essa dinâmica na sociação de meninos e meninas. Uma dinâmica que se dá eminentemente perspectivada pela homosociabilidade.

As díades, tanto na turma A, quanto na turma B, em ambos anos pesquisados, apresentam uma distribuição em que, apesar de suas especificidades, guardaram uma regularidade significativa (TAB. VII, VIII, XL, XLI e XLII) na distribuição por gênero das díades a partir do grau de reciprocidade. Meninos e meninas não possuem, em nenhum dos casos, alta intensidade na formação das díades e o maior índice de intensidade é baixo. Ou em outras palavras, a tendência de meninos e meninas é de só se escolherem mutuamente para realizar apenas uma única atividade. E que, em sua grande maioria, meninos escolhem meninos e meninas escolhem meninas.

A homosocialização, portanto, é fundante na composição de díades e na forma como as interações são modalizadas pelos alunos. Assim, pode-se reconhecer, nas dimensões aqui apontadas — juvenil, gênero e do estilo de vida — e em seus círculos em intercruzamentos, a maquinaria responsável pelo engendramento dos processos de subjetivação e dessubjetivação nos quais, junto a determinações eminentemente escolares e prescritas pelas regras, as identidades discentes se constituem.

#### 4.4 Conclusão

A identidade juvenil e as dimensões aqui expostas encontram-se engendradas pelos aspectos relevantes da teoria de SIMMEL sobre a sociação: (1) relações mantidas entre o Direito, o Costume e a Moral; (2) o tamanho dos grupos; (3) os círculos que os perpassam; (4) as relações de subordinação existentes internamente **intra/entre** membros dos grupos; (5) e as variáveis de cooperação e competição a imputarem aos círculos pertencas includentes e excludentes.

Assim, meninos e meninas conduzem sua ação no grupo e na escola na busca de uma sociação que leve em consideração as regras da escola e as normas consensuadas pelo grupo no qual a zoação é uma estratégia de se manter atento às exigências docentes e aos pares de amigo. Zoar, entretanto, encarna, nos pequenos grupos de alunos, a capacidade de se ser jovem, adolescente, e, portanto, dispor de uma confortável margem de irresponsabilidade, uma moratória prevista pela compulsoriedade escolar, em que tornar-se homem e mulher é determinante na modalização da ação e na constituição das formas de sociação.

A questão central, portanto, é a homosociabilidade entendida em sua dupla determinação: primeiro, como a sociabilidade feita entre seus iguais e no que eles trazem de identidade grupal a meninos e meninas a viverem e experienciarem as delícias de se ser o que se pensa que se é e, portanto, uma vivência homoerótica a entranhar-se entre os corpos e estranhar-se entre eles; segundo, como uma escolha que, por ser enredada, nomeia um lugar distinto e diferente para o que não se é, homossexual, e que permanece como diferente posto que se encontra em desacordo com a heteronormatividade.

Para os meninos e meninas, essa homosociabilidade incorpora um duplo movimento que se justapõe e se diferencia para esses jovens. Representa, primeiro, ascender ao mundo dos homens e das mulheres como adultos, deixar de ser criança,

transgredir com sua corporalidade e com as regras do mundo adulto para amadurecer; segundo, representa ascender ao mundo dos homens e das mulheres como varões e varoas, deixar de ser criança, transgredir com a indiferenciação da impúbere latência sexual. E, nessa dupla busca de se afirmar como homem e mulher, a masculinidade e a femilidade, diagramadas pela heteronormatividade, afirmam-se como lugares nos quais se encarna a transição almejada.

Como diz MELUCCI (2001a, 2001b, 2004) acerca da juventude, em um mundo de alterações e mudanças substanciais por que passa a contemporaneidade, é difícil compreender exatamente o que se passa com os jovens que, significativamente, trazem em si, em seu comportamento e em seu discurso o profetismo do presente. Profetismo porque exige mudanças e alterações significativas nas quais o novo é para agora, para o presente, mas que, ao mesmo tempo, é feito no atabalhoamento da vivência na qual, por um lado, o que se deseja alterar não se encontra claramente definido fazendo com que mudança e exigência do controle se encontrem entrelaçadas aos limites tênues que separam a zoação e a bagunça, e, por outro lado, fazem com que o exercício e o cultivo de si se vêem atravessados por uma técnica corporal e por uma mobilização de uma subjetividade que se constrói em torno a identidades díspares e complementares a se entrecruzarem na funcionalidade de ser aluno e na possibilidade de se ser homem e mulher, para se ficar apenas no interior do gênero.

Quando perguntei aos alunos quando é possível se deixar a zoação, a resposta se apresenta como fazendo parte de uma maturidade que está ao final da juventude, da época da experimentação. Falam do trabalho e da família a ser gerada como os momentos mais demarcadores desse momento, como se quando deixar de ser jovem fosse o momento de ver a vida por um prisma mais estabelecido e menos transgressor. A juventude estaria entre esses dois pólos entre a indiferenciação da infância e o mundo das responsabilidades dos adultos.

Ser jovem é uma temporalidade social marcada por um conjunto de pequenos ritos de passagem que trás à cena o irromper do invólucro da criança a se afirmar como adulto. Essa dimensão faz com que a juventude tergiverse sobre o que é ser aluno, não porque não mais acredite na instituição escolar ou não deposite na escolaridade funções sociais exigidas para sua socialização — não se deve tomar esses atos de inconformismo como um desvio proposto pelo pensamento funcionalista. Mas, ao contrário, por se assentar sobre outras lógicas que, mesmo não completamente

compreendidas em seus desdobramentos, fazem parte do anúncio de uma outra demanda para com a escola. Por isso, a escola é um espaço de disputa entre os alunos e suas ações que a reafirmam sobre lógicas contrárias, mas não excludentes, cuja face mais visível é a experiência subjetiva dos alunos e na qual a homossociabilidade é um dos vieses mais perceptíveis.

Modos e modas do masculino e do feminino a trazer à cena jovens irrequietos com a existência e a modular seus comportamentos, através da zoação, na conformação e disrupção aos padrões hegemônicos socialmente.

Visualizar essa composição é possível ao antever essas diferentes posições de (dês) subjetivação em um diagrama a compor um maquinário em que forças centrípetas buscam centralizar os círculos nos quais os alunos estão inseridos em suas pertenças identitárias. Essa inserção, sob o vórtice da forças, provoca uma aproximação dos alunos a tipos concêntricamente hierarquizados sob a ótica do *stablishement*.

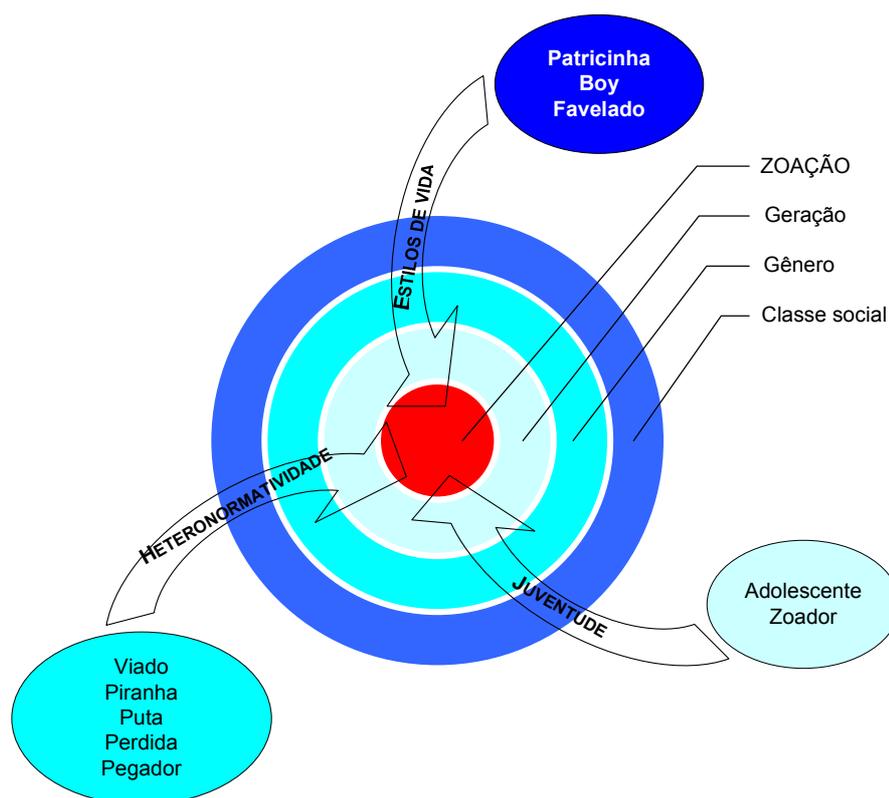


Figura 9: Diagrama concêntrico das forças

Os círculos (geração, gênero e classe social) e sua forças (juventude, heteronormatividade e estilos de vida) centralizam o campo concêntricamente em torno a zoação

Uma posição excêntrica das forças descentralizariam os círculos a emergir figuras em desacordo com a zoação e que tornariam a interação uma bagunça não mais mediada pelos interesses presentes nas relações de reciprocidade.

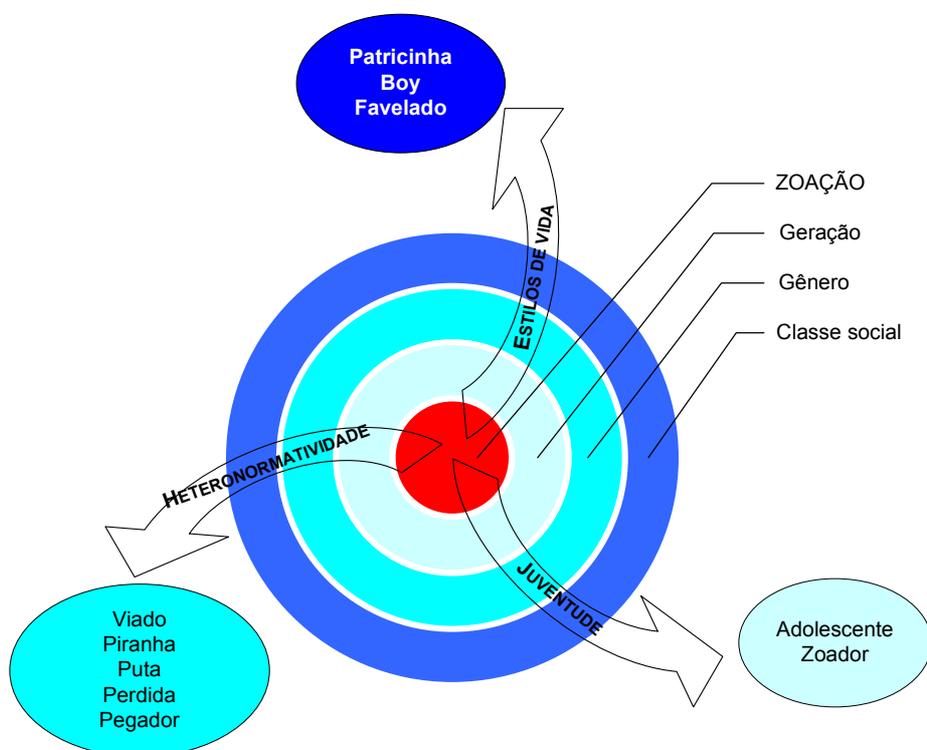


Figura 10: Diagrama excêntrico das forças

Na FIG. 9, a cooperação mantém todos os alunos em zoação e torna alunos e alunas dispostos a superar as contradições existentes e de suas diferenças. É um processo inclusivo que pode conduzir, aparentemente, a uma igualdade de posições enquanto **zoadores**. Na FIG. 10, a cooperação encontra-se inibida pela concorrência na qual os indivíduos estrategicamente buscam se diferenciar do restante do **intra/inter** grupo de pertença.

O que se deve assinalar é que uma figura não exclui a outra, pois as forças que provocam a concêntrica e a excêntrica são as mesmas. E, assim, não há um equilíbrio estático, mas dinâmico em que constantemente se engendram idas e vindas em torno ao eixo circundado pelas forças.

Os tipos são apenas pontos de ancoragem, visualizações na disputa em curso. O estático encontra-se exterior a essas interações e constitui o *Frame* da docência que se ritualiza nos rituais a serem cumpridos e nas exigências de aprendizagem.

Mesmo para os alunos que rejeitam a zoação, como Daniela e Verimar, as relações de amizade mantidas na escola são importantes, pois é essa a dinâmica que

torna a escola relevante para os alunos. Para elas, a sua posição crítica contra a zoação é estabelecida em sua aproximação do aluno ideal e seu afastamento das interações com o restante dos colegas no que essas interações representam de ameaça a sua performance escolar. Há, por parte das duas, relações de amizade que sustentam o seu interesse para com a escola para além da execução das tarefas, pois, apesar de seu afastamento ser uma decorrência de uma posição estratégica explicitada no sociograma, nada as impede de se relacionarem com o restante da sala ou com outros alunos da escola e estabelecerem relações de amizade.

Se Verimar e, com mais ênfase, Daniela identificam, entretanto, a zoação com as possibilidades de interação existentes, é porque ambas se associam aos professores na compreensão do que seja a zoação e a identifica à bagunça, ou seja, como dissolução do enquadramento favorável à manutenção da ordem exigida pela escola. Os próprios professores, como dito no capítulo anterior, promovem a zoação como arrefecimento do enquadre coercitivo das normas escolares e ensejam um relaxamento das condições em que se dão as aulas. Contudo, é claro, que, como diz Ana: “Pra mim não tem negociação quanto a isso não, o aluno tem que estar na escola produzindo. É o papel, cada um tem que cumprir o seu pra as coisas darem certo” (Ana, 17).

É sob a ótica docente que a zoação é compreendida como imaturidade dos alunos em lidar com as responsabilidades da escola, pois, restringi-se sua ação à lógica da integração pressuposta pela conformação às regras encetadas pela escola e reduz-se a ação docente apenas ao seu caráter coercitivo — dimensão ressaltada quando o professor avalia seu trabalho e o insere na lógica sistêmica. No entanto, os próprios professores arriscam-se a modularem o enquadre de sala de aula e, portanto, sinalizam aos alunos a existência de um desvão propício para que a zoação venha a ser exercitada. E, ao se referirem aos alunos como adolescente, já há, na configuração atribuída à ação discente por parte dos professores, uma aceitação de certa permissão a zoação que faria parte do contexto da sala de aula e da capacidade de negociação do docente em dar a aula.

É a identidade discente frente a identidade juvenil que traz a cena da zoação a conformação às regras exigidas pelos sistemas educacionais e representada, no interior da interação com os alunos, pela ação docente. É essa a instância que se materializa na FIG. 7 que se vê acoplada as FIG. 9 e 10 e dá como resultante a FIG. 11.

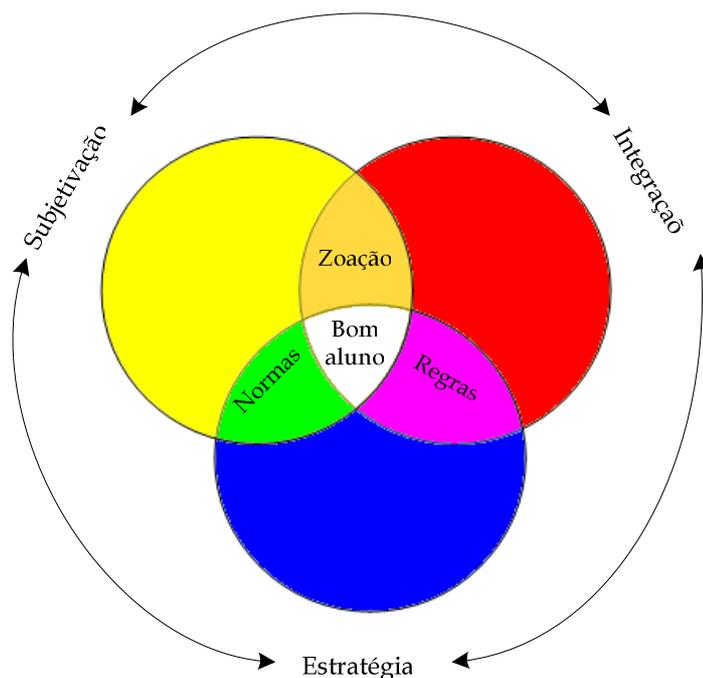


Figura 11: Diagrama do entrelaçamento das três lógicas sob a ótica discente e os tipos

A FIG. 11 é mobilizada pelas lógicas de DUBET a sustentar diferenças de pertencimentos identitários nem sempre em acordo sobre o que é ser aluno. A consensualidade acerca de um desempenho escolar próxima ao bom aluno é fruto da coerção das regras mantida pelos professores e assumida pelos alunos como relevante em sua pertença ao *Frame* exigido pela escola. Não sendo de todo capaz de impedir a emersão de outras estratégias resultante de um trabalho do sujeito em que a subjetividade investe na figura do bom aluno mesmo que, simultaneamente, o faça em decorrência de ajustamentos a outras identidades previstas pela pertença juvenil.

Identities essas nem sempre valorizadas positivamente pelos alunos, mas que se encontram entremeadas em sua fala a realizar uma correspondência entre a percepção do mundo e a sua posição subjetiva. Como diz SIMMEL, moralidade e costume, nos pequenos grupos, encontra-se tensionada na dinâmica da reciprocidade a tornar as posições individuais expressões tanto de um ajustamento ao grupo e aos costumes que o orientam, quanto de sua liberdade em afirmá-lo como portador de uma moralidade estranha ao costume e mesmo às regras previstas pela impessoalidade do direito.

## 5 Considerações finais

### 5.1 Introdução

Forças, círculos e tipos se inter-relacionam nas FIG. 9 e 10 em uma dinâmica a compor um maquinário que regula as pertenças dos indivíduos a seu **intra** grupo e em referência a uma atribuição não compartilhada a um **inter** grupo.

Assim, pode-se compor o seguinte quadro resumo:

Forças	Círculos	Tipos
Juventude	Geração	Adolescente Zoador
Heteronormatividade	Gênero	Viado/Bicha Piranha Puta Perdida Pegador
Estilos de vida	Classe social/Raça	Preta Patrícinha/Boy Favelado/Favelada

Figura 12: Quadro resumo com as forças, círculos e tipos respectivos

Nesse sentido, as pertenças identitárias usam da aproximação e dos distanciamentos aos tipos<sup>151</sup> que são recorrentemente imputados a um terceiro para definir, no **intra** grupo, uma identidade capaz de aglutinar a todos os alunos e alunas na zoação e a cooperarem na manutenção de um *Frame* em que todos possam se encontrar como jovens. É justamente nesse círculo que a homogeneidade é mais acentuada, pois todos se vêem como jovens a zoar e, assim, a pertencer àquele espaço em que os professores não compartilham da mesma consigna que os alunos — os professores são adultos e *per se* não se encontram em mesmo pé de igualdade aos alunos. Aqui os tipos

---

<sup>151</sup> Acerca dos tipos confira em SIMMEL (2002, 209 – 279) os enxertos teóricos em que discute o “estrangeiro”, o “pobre”, o “avaro”, o “dilapidador”, o “aventureiro”, a “nobreza”. Explícitei essa *démarche* na conclusão do terceiro capítulo na qual localizei como a identidade negativa atribuída ao estrangeiro serve como um analisador das funções latentes no grupo de atribuição. Assim, é possível compreender aqui que os tipos têm uma função negativa de estranhamento das relações e que nos serve para compreender como se dá a identidade de pertencimento ao grupo e o contexto efetivo em que essas se articulam. Essa dinâmica é usada por ELIAS e SCOTSON (2000) em *Os Estabelecidos e os Outsiders* ou ainda BECKER (1977) e VELHO (1985, 1986).

são reconhecidos positivamente pelos alunos que constituem um discurso afirmativo acerca do zoador e do adolescente.

Já o segundo círculo, mais heterogêneo que o primeiro, guarda na dinâmica sexo/gênero a diferenciação entre alunos e alunas que buscam se afirmar como pertencentes a dois campos distintos de constituição do gênero não compartilhados a não ser na tensão da heteronormatividade compulsória a esquadrinhar as pertenças masculinas e femininas. Os termos Viado/Bicha, Piranha, Puta, Perdida e Pegador são pejorativamente delineados e recusados pelos alunos como uma identidade de pertença própria, mas, sim, como identidade atribuída e que serve no jogo da zoação para insinuações pejorativas ao outro e, portanto, para zoá-lo.

O terceiro ciclo sob a égide da classe social/raça é o mais heterogêneo e, portanto, o mais cambiante quanto à posição assumida por alunos e alunas. Eles vêem-se desafiados a constituírem estilos de vida que dialoguem com sua pertença etária e de gênero a afirmar lógicas próprias de identificação **intra** grupal para cada um desses segmentos. Os estilos, portanto, ganham concretude na conformação das pertenças etárias e sexuais. O que ocasiona um deslocamento do foco da composição estrita de classe social/raça em que se materializam os estilos de vida para um contexto de explicitação da subjetividade dos indivíduos na qual os modos de consumo e as modas consumidas expressam os estilos subjetivos dos indivíduos. Ou seja, consumir é constituidor nas pertenças identitárias e, como diz SIMMEL, é parte indissociável do processo de objetivação da subjetividade. Fazem parte desse jogo de encaixar os termos Preta, Patrícinha/Boy e Favelado/Favelada que, assim como os tipos inerentes ao gênero, servem para zoar e atribuir identidades não reconhecidas — mesmo que sobre ser favelado hajam atenuantes identificatórios na busca de suavizar o peso negativo do estigma e no auto-reconhecimento afirmativo dos que moram nas vilas e favelas.

Esses jovens, portanto, mobilizam-se identitariamente a assumir posições disponíveis numa relação de encaixe e desencaixe da pertença grupal assinaladas pelas lógicas distintas e contraditórias em cada um dos círculos por seus tipos e forças correspondentes<sup>152</sup>. Os mecanismos aqui envolvidos não são, entretanto, estranhos às situações vivenciadas pelos alunos em sala e não caracterizam, portanto, linearidades

---

<sup>152</sup> Confirma o tratamento dado às relações de encaixe e desencaixe por GIDDENS (1991) a partir dos escritos de SIMMEL (1978, 2003).

excludentes e, sim, conexões complexas. A pedra de toque é sempre a interação dada e como se delineiam, no interior da relação de reciprocidade, a cooperação e competição estabelecida pelo *Frame* da zoação. Assim, um jovem-branco-classe-média-homossexual poderá ter uma maior proximidade com uma jovem-negra-moradora-da-vila-heterossexual caso a pertença grupal os inscreva, em um determinado contexto interacional, numa situação de zoação a dar sentido a interação para os dois e para o restante dos alunos.

É essa lógica de encaixe e desencaixe que inscreve as identidades juvenis numa pertença móvel na qual a centralidade é ocupada pela zoação que se constitui como enquadre possível para que esses jovens se vejam euforicamente pertencentes a uma cena comum. Zoar é dar sentido à pertença e fazer, estrategicamente, que todos se posicionem de acordo com as normas geridas pelo grupo. Entretanto, esse compromisso é dinâmico e rapidamente a zoação pode servir para criar um clima disfórico<sup>153</sup> entre os participantes se for cometido algum excesso e se transborde os limites tênues do permitido e não permitido pela zoação. Xingar, ofender, agredir são condicionantes da viragem em que a zoação se torna insuportável, mesmo que todos se aproveitem da situação e se deliciem com o transbordamento.

O que é importante frisar é que faz parte inerente do equilíbrio dinâmico da zoação o transbordamento e não o comedimento. A zoação é a arte de interpelar o outro e desafiá-lo a dizer de sua subjetividade e de como ele se expressa como jovem frente aos tipos disponíveis. São os tipos que relacionam as forças às pertenças dos círculos a explicitar um movimento de estranhamento e reconhecimento das posições a desenhar um “Nós” e um “Eles”. Assim, o tipo ocupa uma polarização negativa/positiva na qual se enuncia/anuncia/denuncia o que se é e o que se não pode ser, mas que é imputado ao outro para vê o que pode vir a acontecer na assimetria trazida à cena pelo jogo da zoação.

É possível zoar até ofender para que depois se diga que tudo não passava de uma brincadeira, de uma zoação. A intenção não era ofender, mas brincar, divertir-se, estabelecer contato. Essa é a saída apontada pelo próprio clima promovido pela zoação em sala na qual o importante é recompor a irmandade da homogeneização juvenil. E se

---

<sup>153</sup> Acerca da disforia e euforia veja WINKIN (1999, 78).

é sincero nesse movimento, nessa estratégia, pois se trata muito mais de um jogo do vir a ser do que um jogo do ser.

Trata-se, portanto, de um trabalho do indivíduo em garantir ao ator uma sincronicidade entre sua ação e sua subjetividade. GOFFMAN (1980) chama a atenção sobre essa condição ao dizer da elaboração de uma face (*work face*) em que o *Self* se envolve na manutenção de uma linha de conduta para cada um dos agentes em particular e para todos os diferentes agentes que atuam reciprocamente.

Funda-se um compromisso de trabalho (*working acceptance*) (GOFFMAN, 1999b, 104). É esse compromisso que faz GOFFMAN acentuar, em sua tese de doutorado, que o clima criado na interação entre os habitantes da ilha por ele pesquisada, apesar da aparente harmonia, guarda em seu interior um clima de guerra fria. No caso da escola, através do *Frame* da zoação, é possível perceber uma dinâmica muito próxima, pois zoar é manter uma harmonia na interação recíproca entre todos que zoam amigavelmente por haver um compromisso tácito de cooperarem na zoação. Apenas ressaltando que a guerra fria não é tão invisível como se faz ver nos conteúdos da zoação ao suscitar constantemente revides e enfrentamentos entre as partes, mas é essa justamente a dinâmica da face assumida por esses atores no jogo da zoação: esconder-se e mostrar-se em sua lúdica beligerância.

Há uma aposta. Há um desafio para ver qual a próxima peça a encaixar. Trata-se, por ser um jogo de encaixe e desencaixe, de um *puzzle*, um quebra-cabeça que guarda um desafio. O desafio não de ser montado, pois isso pressuporia um fim, uma terminalidade, mas o desafio incontestado de sempre recomeçar porque a peça seguinte é um movimento mais do que um “pedaço”. Por isso é um *puzzle* enigmático a trazer confusão e embaraço aos seus jogadores e aos espectadores, pois sempre pressuporia um jogo tridimensional e não em um plano ou tabuleiro. Mas se comporta como móvel em que não é possível zoar sem mexer com os círculos nos quais as forças agem.

Ser adolescente e zoador é uma condição inerente aos jovens que assumem suas masculinidades e feminilidades em situações nas quais os estilos de vida dão sentido de pertença identitária. Cada esfera pode confundir-se com as outras e articular-se em composições inusitadas, mas que remetem a diferenças constitutivas de um “Nós” e um “Eles” no interior do conjunto de interações mantidas pelos grupos. Por isso, esse processo é estratégico para esses alunos em sua relação entre si e com a escola.

Há aqui tanto espontaneidade, quanto cálculo por se tratar de uma interação que regula em seu interior identidades de pertencimentos e de imputação estrategicamente orientadas no estabelecimento de um “Nós” e de um “Eles” a conduzir a encenação. O *Frame* estabelecido pela zoação serve como mediador e ponto de equivalência para as distintas inserções e ações dos indivíduos<sup>154</sup>. A equivalência é estabelecida pela interação entre os indivíduos que constroem relações de reciprocidades entre os pares em que a competição e a cooperação restringem e ampliam a constituição de um “Nós” que demarca o “Eles”, mas que, por equivalência, se restringe na constituição de um supra “Nós” em relação às diferenças existentes.

Por ser um equilíbrio tênue, espontaneidade e cálculo se articulam na inscrição de um mecanismo concêntrico em torno à zoação na qual predomina uma *démarche* eufórica e que, ante qualquer nota falsa a provocar uma excentricidade entre os círculos e uma diluição do *Frame* da zoação para se constituir a bagunça e a ofensa, encontra já seu antídoto na própria euforia da zoação que retoma o companheirismo anterior.

Essa engrenagem, entretanto, articula-se a uma outra reiterada pela posição docente e que se organiza tendo em vista o *Frame* necessário à manutenção da aula. Na FIG. 11, no círculo da estratégia, em azul, inserem-se as identidades organizadas em torno aos círculos geracional, gênero e estilo de vida. Nos outros dois círculos, lógicas da subjetivação e lógicas da integração, em vermelho e amarelo, novas exigências são aportadas pelos professores que, assim, constituem dois outros tipos a informarem a pertença dos alunos: o **CDF** e o **Bagunceiro**.

Os dois são alvo de desencorajamento por parte dos alunos que vêm nesses tipos o indesejável pela recusa extrema ou adesão extrema às regras escolares. Tanto um quanto o outro sofrem por parte da turma rejeição em suas condutas. Ninguém quer ser um ou outro, mesmo que seja assim identificado pela sala, pois, caso isso ocorra, corre-se o risco do isolamento por parte da sala.

---

<sup>154</sup> Confirma o uso do termo equivalência na constituição da relação entre “Nós” e “Eles” nos textos de LACLAU e MOUFFE (2004). Apesar das discussões dos dois autores centrarem-se na questão da democracia na modernidade e de como resolver o dilema entre comunitarismo e republicanos na constituição de uma outra radicalidade democrática, o tratamento dado à equivalência é aqui incorporada em contraposição à lógica da diferença. A identidade equivalente é aquela que, ao restringir as pertenças a apenas uma, possibilita que todas as outras se constituem em sua diferença contanto que estejam subsumidas àquela.

A função de pertença ao enquadre da zoação é, assim, reforçada por essa dinâmica de equidistância aos dois tipos acima. Zoar demais e tornar-se **bagunceiro** e zoar de menos é ser **CDF**. É necessário, portanto, não ser um, nem outro. É necessário manter-se como bom aluno apenas para o professor para que se permaneça como aluno sem que isso signifique tornar-se um ou outro para os alunos.

Aqui, o ponto de vista docente é usado pelos alunos para julgar o grau de companheirismo existente na cooperação/competição presente nos **intra/inter** grupos de alunos. Para os alunos interessa manter um bom desempenho para os professores e, simultaneamente, manter-se integrado as normas construídas e valorizadas pelos alunos. É sob essa ótica que os alunos percebem os professores e nomeiam a condução das aulas dadas pelos professores. Já para os professores, entretanto, não há espaço para a zoação. Os professores falam de diálogo numa tentativa de manter o *Frame* que lhes interessa.

Os dois, portanto, exercem movimentos distintos, mas que se equivalem tanto na negociação estabelecida pelos docentes para a manutenção do controle sobre a sala, quanto na condução da zoação pelos alunos em que o alinhamento entre eles altera-se constantemente conforme se ajustem as suas posições sob a intervenção dos professores.

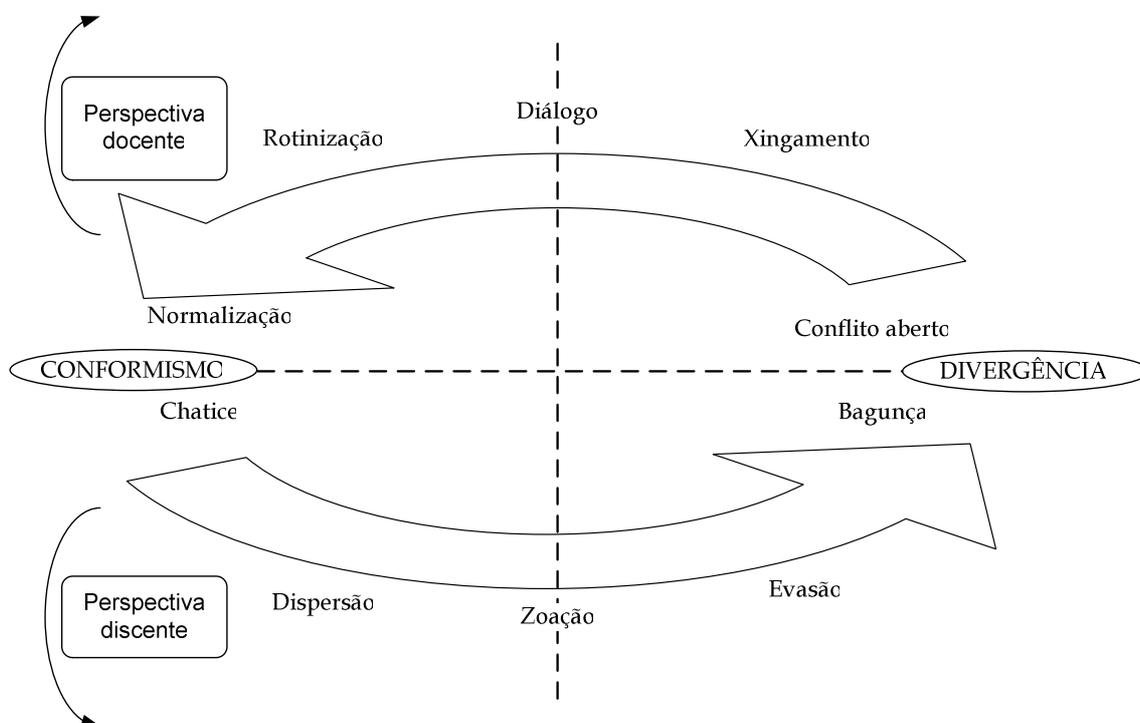


Figura 13: Confronto das lógicas discentes e docentes

Dois movimentos distintos de realinhamento que, inscritos em *Frames* antagônicos, perspectivam as interações de professores e alunos e entre eles na sala de aula. Para os docentes quanto maior for aceitação do enquadre relacional a exigir uma performance dos alunos apropriada à identidade discente, maior é o sucesso obtido pela escola no alcance de uma normalização ideal. Para os alunos quanto maior for, sob a égide das suas relações de reciprocidades, o espaço destinado ao exercício de sua subjetividade e a constituição de processos de subjetivação, maior será a tipificação de identidades juvenis mais próximas aos tipos e, conseqüentemente, maior será a divergência de seu posicionamento em relação às regras escolares. Ou seja, enquanto professores apontam para o conformismo nas condutas juvenis em torno à *persona*<sup>155</sup> do discente, os alunos apontam a divergência com essa *persona* e a emersão de outros sentidos de pertença identitária não previstas pela discência.

Gera-se, como se trata de sentidos opostos nos vetores que organizam a conformação dos *Frames* e as identidades de pertença, um conflito de antagonismo entre as identidades de pertença e as identidades atribuídas. Ora hegemonomizam-se processos interacionais em que a seta aponta para uma maior normalização a partir da intervenção docente, ora, em sentido oposto, o viés aponta para a divergência com o que se espera dos alunos e emergem posições juvenis contrárias a *persona* de referência da identidade discente. Professores e alunos sabem, entretanto, que tanto uma situação quanto a outra invalidam a pertença de ambos a escola, pois provocam situações de constrangimento a uma saída negociada para ambos. Tender para a normalização, por um lado, provoca uma aula chata, monótona, em que as rotinas escolares evidenciam-se como constrangedoras da subjetividade juvenil a se dispersar em relação ao *Frame* escolar por ser exigido a sua conformação com as expectativas depositadas pelos professores na *persona* discente; tender para a divergência, por outro lado, apesar de emergir a subjetividade juvenil, impede que a aula prossiga por trazer, no enalço do transbordamento da zoação, a bagunça e o xingamento dos professores que buscam (re) conformar os jovens à dinâmica da sala de aula e evitar o conflito aberto.

---

<sup>155</sup> O termo *persona* é aqui utilizado para designar o recurso dramático da caracterização cênica de um personagem para o qual se prescreve um caráter circunscrito a determinados papéis. Assim, à *persona* discente se exige coerência dramática do jovem que o desempenha em relação ao *Frame* dirigido pelo docente.

Os professores, portanto, negociam, enquanto os alunos zoam. Assim, manter-se-á uma distância segura dos pólos divergentes sem explicitar os seus antagonismo que são subsumidos por uma equivalência entre zoação e o diálogo. Os professores dialogam para manter o *Frame* favorável à identidade docente, os alunos zoam para permanecerem como alunos, salvar a face (*to save face*), e, concomitantemente, interagirem com a sala.

Evitar evasões/dispersões e rotinização/xingamento são tarefas as quais alunos e professores se dedicam, mesmo que, tendencialmente, seja inevitável que se caminhe, sob a hegemonia de um dos pólos, para uma dessas situações. Negociar é, portanto, a palavra de ordem entre professores e alunos que se esmeram na manutenção de um ponto médio nessa bipolarização na qual se realiza o trabalho de manter uma face apropriada a suas identidades.

GOFFMAN (1970d, 1980) apresenta a face como o correspondente na interação a capacidade dos atores envolvidos de ajustarem suas condutas de forma a manter correspondência entre diferentes posições. Salvar a face é garantir a interação e sua continuidade a trazer prestígio para os envolvidos que, assim, mantêm-se adequadamente conformadas as expectativas prestigiosas aportadas pela interação.<sup>156</sup>

Os alunos entre si, quando zoam, usam desse mecanismo inerente ao trabalho da face para salvar sua face ao elaborar uma linha de conduta condizente com a zoação, mas, simultaneamente, devem também preservar um rosto condizente ao *Frame* responsável pela manutenção da sala de aula. Aqui se evidencia o trabalho do docente em negociar essa pertença e arbitrar a zoação e seus excessos.

Professores e alunos negociam essas posições ora para manter o *Frame* da sala de aula, ora para modulá-lo com o intuito de garantir as interações entre os alunos e uma certa zoação na sala.

A literatura faz referência a essa ação de manutenção do *Frame* e/ou de sua modulação como uma capacidade inerente à identidade do professor em manter-se estrategicamente como docente da turma e, em decorrência, partilhar com a identidade discente a responsabilidade da condução das interações com o intuito que ambos salvem

---

<sup>156</sup> Nas interações e na manutenção de um semblante adequado, GOFFMAN pontua algumas variáveis que participam desse mecanismo como, por exemplo: 1) a evitação; 2) a correção; 3) a pontuação; 4) a elaboração de uma face adequada e 5) cooperação mútua na manutenção da face.

suas faces. Apesar da imensa quantidade de variações trazidas pela literatura que analisa interações em sala de aula<sup>157</sup>, o termo negociação e  *coping*  são os mais usuais. Isso por que os autores entendem que se trata de fato de ações recíprocas não isomórficas entre si e que, portanto, o que se dá entre elas é um paradoxo pedagógico em que os “dois lados” possuem interesses concorrentes que ora sinalizam divergência, ora sinalizam convergência.<sup>158</sup>

É na sala de aula, portanto, que essas duas possibilidades vão ser dadas segundo POLLARD (1985, 157). Ele elabora o diagrama abaixo em que identidade e pertencimento se articulam na consecução das interações em sala de aula.

---

<sup>157</sup> Confira os termos usados para falar dessa negociação: reciprocidade, equilibração, balanço (*balance*) (ROSSER e HARRÉ, 1984, 206s); consenso e balanceamento (*balancing*) (POLLARD, 1984, 246, 253); arranjo, barganha e ajustamento (WOODS, 1984a, 226s, 235); calibração e congruência (BALL, 1984b, 118), controle (HAMMERSLEY, 1984b, 18); estratégia de sobrevivência (WOODS, 1984c, 50); estilização (HARGREAVES, 1984a, 218).

<sup>158</sup> Confira HAMMERSLEY e TURNER (1984, 172) e HARGREAVES (1984b, 68).

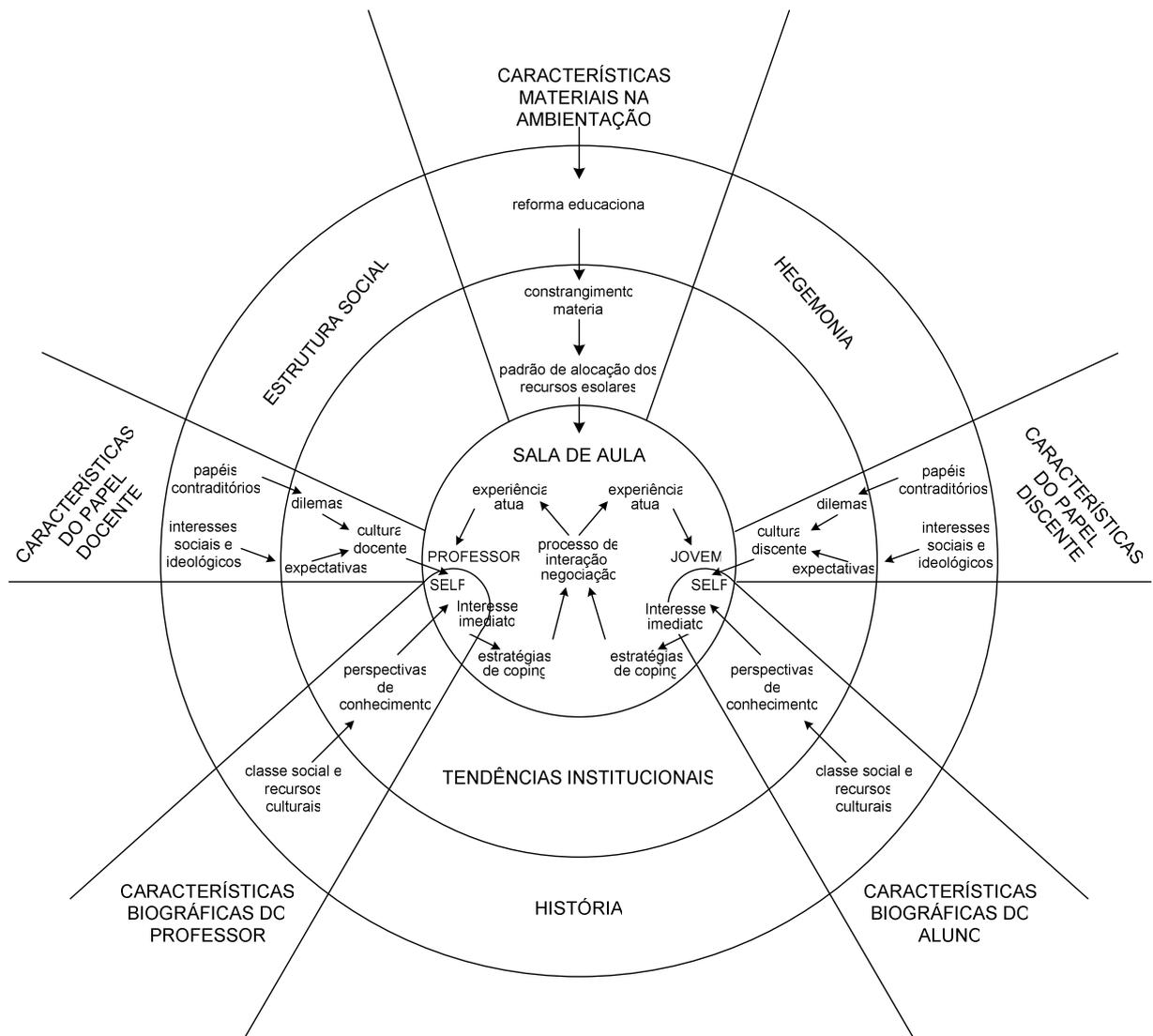


Figura 14: Processos de interação entre professores e alunos tendo como foco a sala de aula

Na sala de aula, em meio às interações de professores e alunos, estabelecem-se os processos que significam as pertenças desses jovens em uma dinâmica na qual as características atribuídas aos discentes são irrevogavelmente mescladas as que os alunos trazem em sua trajetória como jovens pertencentes a determinados círculos aqui apontados. O *coping* é a estratégia de pertencimento que confere legitimidade tanto a pertença à sala de aula e a aceitação de papéis atribuídos ao discente; quanto à recusa desses mesmos papéis pelo sujeito que estrategicamente investe sua subjetividade em outras dimensões proscritas pela escola, mas previsíveis pelas normas grupais.

Aí reside o seu caráter paradoxal acima apontado. Não é possível reter o movimento explicitado pela FIG. 13. Não há possibilidade de resolver o *puzzle* por se tratar de um conflito de interesses paradoxais em que ambos, professores e alunos,

comportam-se como mediadores de relações aparentemente convergentes segundo as regras e prescrições institucionais. Mas que guardam diferenças abissais em torno a essas mesmas prescrições quando se leva em consideração a dinâmica estabelecida em sala e as pertenças juvenis.

Na ótica dos jovens, não se pode ser aluno todo o tempo. Na ótica do aluno, ser jovem é uma temporalidade que, apesar de suas especificidades, deve voltar-se a uma performance adequada à consecução das atividades docentes. É essa situação paradoxal que provoca a tensão anunciada no título desse trabalho. Há, entre ser discente e jovem, uma condição de não ajustamento de posições, mas de um intenso deslocar de posicionamentos que provoca irremediavelmente uma crítica simultânea que implica cada uma dessas identidades. Uma não pode existir sem a outra em contextos escolares e, concomitantemente, uma não se esgota na outra.

Na ótica docente, não interessa, inclusive, quais as percepções ideológicas, concepções e práticas pedagógicas, nem o constrangimentos da materialidade e suas virtualidades educativas que possam existir, deverá o professor manter o domínio sobre as interações na consecução de um meio favorável à aprendizagem prevista pelo *Frame*.

O que quero dizer é que a dinâmica docente tem como fim a manutenção de um *Frame* que, mesmo alterado por novas abordagens do processo de ensinagem, permaneceram com intenções pedagógicas claras de regular as práticas juvenis em sala pois essas são, de fato, filtradas pelas *personas* atribuídas a discência.

Na Escola Municipal José Alves há professores com diferentes abordagens e inserções ideológicas ou percepções próprias sobre a atividade docente, mas todos esperam que seus alunos venham a cumprir o negociado em sala. Não importa aqui, como dito no capítulo dois, se um ou outro estará mais arraigadamente vinculado a um processo mais tradicional ou menos tradicional de ensinagem. Espera-se sempre atitude colaboradora dos alunos, uma performance que atenda as expectativas da instituição em manter-se como um lócus do desempenho escolar dos discentes.<sup>159</sup>

Essa dinâmica, entretanto, ocasiona mal estar na escola, pois exige do professor uma capacidade de negociação não prevista inicialmente em sua formação. Ou melhor,

---

<sup>159</sup> DUBET (2001) pontua que, de um ponto de vista sociológico, não é relevante se o professor é mais tradicional ou adepto das pedagogias ativas, pois para ambos o fim social da escola permanece sob a égide de sua natureza institucional.

uma capacidade de negociação para além da prevista em sua formação, pois não basta mais apenas chamar a atenção para que o *Frame* restabeleça sua legitimidade ao se coibir a zoação. É necessário, como diz Zilda, ser “... água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.”

É a sensação de quebrar pedra que transparece no caderno de sistematização do *II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino Escola Plural* (BELO HORIZONTE, 2003). Nesse documento há uma tônica nos painéis elaborados pela escola de uma certa crise por que passa a docência como, por exemplo: ameaça de violência, indisciplina dos alunos, insegurança, adoecimento, afastamento do trabalho, absenteísmo.

Há relatos de várias escolas inscritas no evento. Entre eles o da Escola Municipal José Alves Nogueira que se absteve de apresentar queixas em relação ao exercício da docência, assim como já havia ocorrido em um outro relato anteriormente feito pela escola. Mas, em entrevistas, foram colhidos alguns depoimentos dos docentes sobre o mal estar que esse paradoxo gera no interior da escola.

Joelma diz:

Joelma: É, a gente tem colega que toma remédio controlado, tem colegas que tiraram licença por mais tempo. Eu seria uma que entraria no rol das pessoas com dispensa médica. Eu já tenho treze anos, nunca tinha tirado licença (referindo-se ao tempo no magistério). Eu tirei é... três dias no último ano que eu dei aula aqui é... nesse quarto ano né, de projeto. Tirei uma licença de três dias. E esse ano é... foi particularmente delicado porque chegou um momento que eu vinha trabalhar a força, a força porque eu tinha que me superar né, eu achava a questão disciplinar difícil aqui e... a gente teve um aluno, que é um aluno que foi até transferido de escola, que tava causando problemas né, no início não, a relação foi até positiva, até de carinho assim né, que a gente chega e consegue alguma coisa, mas depois degringolou. Não sei o que se passou na vida né, privada dele, mas chegou um ponto que eu lembro que eu saía da escola e os meninos "Ah dá carona" e eu "Não!" aí dei um dia, a gente subiu. Dias se passavam e ele ia pra porta do meu carro e ficava esperando "Ah professora dá carona. Ah ó a senhora vai ver viu. Ah, nan nan..." e começou aquele processo diário e eu "Não, não tem que dar carona, se der carona". "Eu já te expliquei se a gente der carona pra um, um dia todo dia se tem que dar pra todo mundo né, porque todos têm direitos. Porque todo mundo quer... alguns não tem acesso a... tem dia que a gente tá numa situação melhor né... vou te dar carona, né. Você podia dar licença e tal e ele fazendo coação, né, na forma dele e eu acho que ele notava que ele me intimidava, né. E aí eu já tava assim, ficando cada vez mais melindrada. Chegou um ponto que eu falei assim, chegou agosto, né, aí eu marquei um psiquiatra, eu falei "Eu vou lá nesse psiquiatra, pra conversar com ele e pedir uma licença de três meses, o máximo que eu puder ficar fora aqui da escola.". E aí sim, fui no psiquiatra, aí tá, na quarta... meu psiquiatra era na quinta-feira, na quarta-feira, teve uma reunião aqui. A Leila falou assim "Ah, sabe o aluno Leandro, que tá causando tal e tal problema aqui? Vai ser transferido.". Sabe quando dá um alívio, assim! E eu não comentava no grupo, porque eu pensava o seguinte, se esse aluno tem que ser transferido, não vai ser por minha causa,

se esse aluno tem que ser transferido vai ser por causa da intimidação que ele tá causando na fila da merenda, que ele tá causando obrigando menino a dar tal objeto, da intimidação que ele está causando aqui e o constrangimento e as coisas que ele faz em sala de aula e de desafio, de palavras agressivas, né, que não são só dele, que outros, a gente tem outros alunos que tem esse perfil aqui, né, e aí vai somando as coisas, né. Mas nesse caso eu falei, olha, não comentei em reunião. Ia nas reuniões, assim, não comentava, um nó na garganta e não comentava. Aí na quarta-feira dessa primeira reunião ou segunda reunião de agosto, tenho impressão que foi a primeira, a Leila chegou com a notícia que ele seria transferido. Aí no outro dia eu fui no psiquiatra e falei "Olha, eu estou aqui porque eu vim aqui pra tentar pedir um, um, uma licença que o senhor é... eu iria passar uma situação pro senhor, que eu estava me sentindo é... violentada e queria essa licença. Porque tem um aluno que eu não estou dando conta e tem por trás também todo um cenário que eu tô sendo machucada, como várias outras pessoas aqui comenta também, passaram por isso. E aí... mas hoje eu tô aqui, o senhor tá vendo que eu tô até com um sorriso nos lábios, porque aconteceu que essa pessoa vai ser transferida de escola e a partir daí eu acho que eu me desarme". Nesse momento eu acho que eu me desarme, até eu mudei de postura dentro de sala, porque era um incômodo pra mim, essa questão dele, que eu acho que foi um ponto culminante de uma situação que se iniciava com a falta de controle em sala, mesmo. Quantas vezes eu parava a aula pra trabalhar disciplina, né, e pra conversar, só que a conversa não funciona, né. Aí a gente chegou num ponto de falar assim "Péra aí, o quê que aconteceu aqui nessa escola?". Antes a conversa funcionava né, com o grupo coeso a conversa funcionava, mas hoje eu vejo que eles têm pessoas com perfis diferentes, né, pessoas que facilmente tem uma disciplina por uma questão de imposição, assim, tranqüila, tem um jeito de ser que tá com uma energia boa pra segurar a onda, né. A gente vê questões assim que... pra mim foi até interessante, Clarice chegar e falar assim "Joelma ! Nossa, mas é... como é que a coisa aqui tá pegando, né!". Ela sofrendo esse tipo de questão lá na... (Joelma, 6s).

Já a professora Leila:

Leila: (...) o escolar pra ele é extremante desgastante (referindo a um aluno que constantemente apresenta problemas de indisciplina), a gente também não dá conta dele, ele não dá conta da escola, a escola não dá conta dele, né, a gente não tá dando conta mais desses processos (Leila, 4).

A professora Soraia:

Paulo: Por parte de quem que falta apoio?

Soraia: De toda a estrutura. De toda estrutura da prefeitura. O professor está absolutamente sozinho, essa inclusão é só teoria. Por exemplo, eu tinha alunos mudos dentro da sala lá no (palavra incompreensível), eu não sei falar linguagem dos mudos, eu podia ajudar pouco. Já tive aluno meio cego eu também podia ajudar pouco, eu fazia o que eu podia. Eu te pergunto que inclusão é essa? Isso é só balela a gente sabe. Que apoio o professor tem pra trabalhar com isso? Nenhum. Que apoio o professor tem pra trabalhar com alunos que são é... meio marginaizinhos já, que são meio... bastante indisciplinados, que são assim anti-sociais, vamos falar a palavra anti-social pra não ter muito preconceito. Que são anti-sociais, que apoio que o professor... que preparação que o professor tem pra isso?

Paulo: Humhum.

Soraia: Nenhuma. Quando é que eu tive um curso sobre isso? (Soraia, 5)

E ainda:

Paulo: Você ficou com baixa estima naquela época?

Soraia: Nossa Senhora! Eu... eu... eu porque tenho uma... eu sou uma pessoa que eu... que eu luto muito com as coisas, jamais entrei em depressão, mas eu pensei assim "Tô na beira da..."

Paulo: Eh...

Soraia: É porque eu não me deixei... eu não deito na cama e fico esperando que as coisas aconteçam, apesar de às vezes ficar triste e coisa tal, eu não deito na cama e vou esperar que aconteçam as coisas, eu vou a luta. Só por isso que eu não entrei em depressão. (trecho incompreensível) caindo. Quer dizer eu continuo meio estressada, agora mais tranqüila porque eu acho que eu tô conseguindo trabalhar algumas coisas, mas é osso duro de roer. (Soraia, 9)

Clarice se refere a questão da interação e do destempero que causa a refrega com o aluno:

Clarice: É, o que eu acho é que tem umas coisas que são o seguinte, quando o menino, ele, ele se destempera pra fora do limite na sala de aula, junto com... no contexto da turma, é muito difícil o professor se segurar. Se ele se sentir atacado, se ele se sentir atacado de alguma forma, ele tem que dar alguma resposta pra aquela situação na sala de aula. É um pouco assim, a sociedade cobra, se não ele não tá cumprindo o papel social dele, então ele tem que dar algum tipo de resposta. Então é muito difícil ele não responder, de alguma forma ele vai responder, né. (Clarice, 16)

Mirna diz de sua incapacidade de lidar com os alunos:

Paulo: E como é que esse descaso transparece assim? Como é que você sente?

Mirna: É, eu sinto nessa questão, sabe, que a gente acabou de falar de um Conselho Tutelar que não funciona, de um Juizado de Menores que vai lá fala, fala, fala, fala, fala, fala e volta pra escola. Fala, fala, fala e volta pra escola. Ou seja, eu acho muito desrespeitoso, é justamente isso, é... é... isso pra funcionar eu teria que ter uma formação é... não só na minha área específica mas também em Pedagogia, o que eu acho que a gente devia ter uma carga maior pra tá numa sala de aula, mas, enfim. Pedagogia, Psicologia é... é... como que chama? É... Assistência Social, é... relações humanas, relações públicas etc. Exigiria de nós uma formação muito maior do que a que nós temos. E não é o caso de nós nos formarmos, é o caso de ter presente profissionais que dêem conta dessas outras coisas, né. E o quê que a gente vê? E isso eu falo é... eu já dei aula em escola particular antes de formar, sei um pouco da realidade, tenho colegas que estão em escolas particulares, e eles se queixam das mesmas coisas, né. Que ele tem que dar conta em sala de aula... e é até muito pior porque é... se ele não dá conta, a culpa nunca é do aluno, é do professor e ele é mandado embora, né. Então ele tem fazer mesmo "das tripas coração" pra dar conta daquilo. Então é um descaso com o professor, é um desrespeito com o professor, né. E... e... e... tem... bom tá gravando, eu não vou falar isso não. Depois eu te falo sem gravar... (Mirna, 13)

Porfírio, ao falar de sua trajetória de criança morador de Vila, ex-aluno de uma escola municipal e atualmente professor da escola pública refere-se a essa sua trajetória:

Porfírio: A minha turma... a minha turma do diurno, do noturno, principalmente do noturno, dos poucos que ficaram e que começaram desde o primeiro ano, mas ali firme, muitos trabalhavam, que tinham que trabalhar que era o meu caso, toda a nossa turma entrou na universidade federal. Então... e hoje com a discussão da inclusão, a inclusão em quê? O aluno hoje, ele tá dentro da escola, mas a (escola municipal onde estudou) acabou, por exemplo. Está dentro da escola e a situação é tal que não acontece um processo de levar ninguém a lugar nenhum. Grande parte das aulas da (nome da escola) interrompidas por causa da... da questão do desrespeito total aluno entre aluno, aluno/professor, aluno/diretor, com todo tipo de desrespeito. Por que eu sei disso? Porque eu tenho colegas que trabalham lá e todo dia é um fato. As agressões, a questão da polícia, a questão da... de todo... de todo

um... um... um emaranhado de coisa, eu tenho familiares que estudam lá também até hoje. É... saiu até, primos relatam os fatos que acontecem. É... do qual nesse discurso da inclusão, da Escola Plural, fez esse trabalho. O noturno fechou já não existe noturno lá. O diurno nessa situação onde qualquer um que tem uma escola melhor, em outra condição tá tirando o aluno lá da escola. Tem uma faixa lá convidando o aluno pra... pra entrar nessa escola. Uma escola que anos atrás você lutava pra entrar nessa escola. E aí eu paro e fico pensando, "Qual é o papel da inclusão?" incluir e... é... do aspecto acadêmico. Se não tá contribuindo no aspecto acadêmico e não tá contribuindo em relação a... a ajudar na construção de valores e de postura? Você tá incluindo esse aluno em quê? É uma pergunta que eu me faço e questiono e vou pensando. Se eu tivesse na (escola onde estudou) hoje, eu não ingressaria na UFMG. Isso eu tenho certeza. (Porfírio, 24)

Entre a análise do fenômeno e uma fala “nativa” de quem o vive estabelecem-se as dimensões emocionais e reflexivas de um paradoxo que põe em xeque o ofício docente. Se, como diz DUBET (1996, 2001, 2002), *status* e *métier*, durante as últimas décadas, orientaram a carreira docente e seu auto-olhar sobre sua inserção profissional, possibilitando, muitas vezes, que constrangimentos em relação ao *status* profissional fossem mediados pelo *métier* a trazer gratificação ao exercício da docência; atualmente, entretanto, entre essas duas dimensões, abre-se um fosso indicativo de um declínio da profissão ratificado por uma experiência profissional não mais gratificante.

A crise por que passa o *status* docente é recorrente na fala dos professores pesquisados: quando se referem ao arrocho salarial vivido pela categoria do magistério, pela sobrecarga de trabalho, pela falta de valorização profissional, pela exigüidade das oportunidades de formação em sua ineficácia para lidar com as novas questões que emergem na escola. Soma-se a isso a crise no *métier* profissional e na falta de gratificação no exercício profissional. Olham a profissão com desesperança e perda de sentido, sentem-se atraídos pelo discurso pedagógico e suas inovações.

Há uma solidão no magistério.

As saídas que se apresentam são individuais e se localizam na retirada estratégica para uma outra profissão ou aposentadoria, para um exercício de uma outra função na administração pública que não seja a docência, para um curso de pós-graduação com liberação<sup>160</sup> ou simplesmente uma licença sem vencimento para tratar da saúde.

---

<sup>160</sup> Dos doze professores por mim entrevistados na escola, cinco possuem mestrado, sendo três na área de educação, além dos que possuem cursos de especialização. E há professores que planejam esse caminho para lidar com as questões da docência: “Gosto muito dessa escola. Mas eu vou no final do ano, vou tá prestando... fazendo mestrado numa outra área, né. Não por causa da escola, não por causa da educação

Essas estratégias, entretanto, não são definitivas, com exceção da aposentadoria e da demissão. E, portanto, os profissionais retornam a sala em algum momento de sua trajetória e novamente entram em contato com o mal-estar docente advindo do paradoxo de educar numa situação de perda de sentido para a *persona* do professor.

O que há nessa dinâmica de insuportável? O que é insuportável não é a exigência que se faz ao professor em nome da mestria, mas a reiterada falha dessa ação que, apesar de convocada, não é sustentada pela docência que vê seus esforços se esvaírem em um contexto vivencial de descrédito profissional. É importante lembrar que o mal estar não é apenas docente, apenas é na docência que ele repercute, pois inegavelmente é o professor o responsável pela condução do processo e o responsável pelo seu sucesso. Os alunos, entretanto, vivenciam uma disforia que, mesmo contingenciada pela euforia da zoação, revela-se ao final do percurso frente aos desafios da inserção no mercado de trabalho — momento que o projeto e a trajetória escolar ganham sentido. Mal-estar que, portanto, incide sobre a docência, acompanha o itinerário dos alunos e incomoda as suas famílias.

## **5.2 Algumas críticas, apontamentos e uma pitada de ironia.**

É necessário, inicialmente, entrar em contato com a crise em seus aspectos micros e buscar nessa dimensão as evidências de uma incidência relacional do declínio macro da instituição escolar — como diz BOURDIEU (2004, 11), em um necrológio dedicado a GOFFMAN, a “infinidade de interações ‘infinitesimais’ cuja integração faz a vida social”. É buscar perceber como se manifestam, em sua circunscrição e inserção no mundo vivido, as alterações em curso por que passam as instituições escolares e seus fins formativos. Não se deve esquecer, portanto, que, de fato, não há um fosso entre aspectos micro e macro, apesar de aqui ter priorizado as dimensões micros da interação

E creio que é essa a colaboração de meu trabalho: compreender como na escola os aspectos mais amplos da sociedade repercute, em seus desdobramentos, nas interações mantidas por alunos e alunas e, principalmente, através das vivências levadas a cabo por eles na escola tendo em vista a exigência de uma performance adequada ao

---

mas por causa dessa estrutura maior que não está... não tem permitido um trabalho é... minimamente possível, minimamente é... é... produtivo.” (Mirna, 12)

trabalho escolar, mas relativizada pelo trabalho da face do sujeito em meio a zoação. É necessário, entretanto, indicar um lacuna e um limite ao trabalho aqui apresentado.

A lacuna é a não análise do material coletado e aqui rapidamente indicado de como os professores, em suas interação com os alunos, reagem à cenas e personagens por eles utilizados no interjogo entre identidade discente e juvenil. Esse “quinto capítulo” não escrito teria como objetivo descrever e analisar as interações aqui trazidas na perspectiva dos professores e buscaria traçar como a crise do *métier* e do *status* docente afetam a sua identidade profissional. O material coletado e os dados aqui incipientemente analisados ficarão reservados para futuros estudos.

O limite é a não conexão das questões micro com as questões macro de uma forma mais explícita. Superar esse limite exige que se amplie o foco de análise a incorporar outras abordagens a serem realizadas em pesquisas ulteriores.

Quais as pertinências entre crise do diploma e crise da escola? Quais as alterações ocorreram no mercado de trabalho como um interveniente na formação escolar/profissional e inserção de jovens na busca do primeiro emprego? Como se cruzam perspectivas escolares e perspectivas sociais — familiares, por exemplo — na escolarização desses jovens de camadas sociais tão distintas? Essa dinâmica aponta uma rearticulação dos complexos vínculos entre fracasso social e fracasso escolar? Alterar-se-á a inserção de jovens escolarizados no mercado de trabalho a partir das alterações substanciais em suas carreiras acadêmicas? Que vínculos essas mudanças trazem para as políticas públicas que atendem esse universo de alunos? Como incorporar essas alterações nas propostas de escolarização de jovens no ensino fundamental? Como tratar a formação docente dos que se dedicarão ao ensino para essa faixa etária? Quais os vínculos existentes nas questões mais pontuais de gênero e etnia, por exemplo, e os processos mais gerais da sociedade brasileira? Trata-se de um declínio da escola de massa em um contexto contraditório no qual a universalização da matrícula é resultado de um esforço dos últimos anos? Ou é justamente a não criação de uma escola de massa que se encontra em questão? É um declínio ou uma ausência? O que está em descenso é a escola republicana, como no modelo francês, ou o que se dá é a falta de uma escola republicana no Brasil?

Há muito a ser pensando, pois, se de fato DUBET está correto, há uma crise também de racionalidade — não no sentido de uma disfunção sistêmica, mas de uma

incompreensão do fenômeno. Novos elementos se encontram em jogo e recém instaurados como questões sociais e, obviamente, como fenômenos de pesquisa.

Algumas trilhas perseguidas nessa pesquisa, entretanto, podem servir como pistas para pensar aspectos desse emaranhado complexo de questões. Refiro-me mais exatamente as concepções da relação indivíduo e sociedade em que se localiza a educação como aporte para a formação de um indivíduo socializado. Mesmo que as posições clássicas defendidas por DURKHEIM tenham já sido criticadas pelos pensadores vinculados a educação, principalmente nos fins sociais previstos por sua teoria, um aspecto continua válido: a necessidade da mediação educacional como estratégia de educação das novas gerações<sup>161</sup>. Pedra fundamental do ato educativo e da formação dos sistemas escolares é inegável que há espaço cada vez mais legítimo para a escola. O que se desloca, entretanto, é a convicção do pensador francês que isso seria conseguido através de uma educação moral do infante na criação de um adulto altruísta — *pari passu* recompensado pela complexidade social e a intensificação da divisão social do trabalho.

E isso se dá pela própria ineficácia dessa promessa. Não se pode, por um lado, após as críticas foucautianas, adotar uma visão ingênua dos equipamentos criados na modernidade, sendo necessário, portanto, desconfiar de sua capacidade socializadora em uma sociedade centrada na manutenção de assimetrias sociais e que capilarmente envolve a subjetividade em teias que o encapsulam e o disciplinam. E, por outro lado, não se pode perder de vista o frescor trazido por esses jovens observados na escola a apontarem uma apropriação e reinvenção do espaço escolar mesmo que à revelia de suas exigências de integração, não é possível creditar às teorias da morte do sujeito a única chancela de verdade.

Nesse aspecto, creio que os aportes simmelianos ajudam a elaborar um *aproche* teórico dos fenômenos em curso que leve em conta tanto a dimensão criativa da subjetividade na apropriação dos espaços institucionais ao preenchê-los com os conteúdos do pólo subjetivo; quanto a dimensão objetiva a demarcar um outro pólo no qual as exigências institucionais se fazem presente como estruturas capazes de garantir a

---

<sup>161</sup> Confirma ARENDT (1997) e ADORNO (1995) e a necessidade de educar a novas gerações como uma exigência do mundo contemporâneo.

permanência requerida pela *longue dureé* de que fala GIDDENS (2003) em sua concepção teórica da estruturação.

Sendo assim, não se pode perder de vista a intrincada rede de interações em que a cultura é simultaneamente possibilidade de afirmação da subjetividade e da objetividade como na FIG. 1 e 2. Não há uma oposição mecânica entre os dois pólos, mas uma complementaridade conflitiva em seus interesses. E que o individualismo e a reificação serão sempre possibilidades de virem a acontecer. Ou seja, não se trata de perceber esses alunos unicamente como incivilizados ou incultos, nem narcisistas ou consumistas. Em cada interação alguns desses aspectos podem, entretanto, se apresentarem no campo de possibilidade que se abre a relação estabelecida entre os dois pólos acima referidos.

Talvez essa compreensão só reitere o mal-estar por não apresentar uma saída já estabelecida para as questões que desafiam a escola. Mas, é necessário lembrar, também não fecha possibilidades de ação tanto no campo social, quanto no campo pedagógico. E que haverá posições narcísicas, consumistas, hedonistas, mas também aspectos criativos, inovadores e vivificantes das estruturas.

A questão que resta e que é feita ao campo pedagógico é sobre a eficácia de organizar a dinâmica escolar a partir de processos mais abertos nos quais as lógicas de subjetivação não mais se encontrem identificadas às lógica de integração em que ambas são usadas recursivamente pelos jovens alunos como estratégia de melhor posicionar-se na instituição escolar e, concomitantemente, em suas pertenças identitárias.

Ou seja, repõe-se o desafio da modernidade que é a tensão e as ambigüidades presentes na integração do ator às lógicas sistêmicas. Tanto as pedagogias mais diretivas, como as pedagogias mais libertárias tentaram responder a esse dilema entre autonomia e heteronomia relativa à constituição de um indivíduo integrado e simultaneamente livre. DUBET afirma que essa é a intenção da escola na modernidade independente de sua adesão a projetos pedagógicos centrados em um aspecto ou outro e que, portanto, o que está em jogo, mais do que uma opção nesse espectro, é a própria capacidade da escola dar legitimidade a essa sua função.<sup>162</sup>

---

<sup>162</sup> Essa tematização desfaz o bipolarismo tão sedimentado na análise educacional brasileira e que se torna explícita na contraposição elaborada por SAVIANI (1983) entre teorias não-críticas e teorias críticas em que a vara pende de um enfoque tradicional a um enforque humanista. A contraposição é válida, mas deve

A questão é complexa, pois as alternativas que se desenham apontam a retomada das dimensões institucionais que poderão ora assumir aspectos de contenção da violência e do vandalismo presentes nos conflitos abertos na intenção de proteger o indivíduo e o patrimônio público, ora resvalar para o controle da subjetividade denunciada pelas teorias foucaultianas. As alternativas contrapostas e centradas na subjetividade podem intensificar as estratégias de participação dos alunos como uma resposta auto-gestionária aos desafios da organização escolar, mas que podem, simultaneamente, trazer um sentimento de *laissez-faire* a intensificar ainda mais as posições individualistas e hedonistas da subjetividade.

Creio que a Escola Plural foi uma resposta a esses dilemas. A partir de uma denúncia da estrutura e ossatura da escola e de seus aspectos excludentes, a Escola Plural busca relativizar os aspectos duros da escola e abri-los a processos mais amplos da formação humana. A aposta era de que a cultura e as pedagogias ativas poderiam melhor lidar com esses fenômenos, pois, por suas virtuais capacidades em compreender o processo educativo em sua intrincada dinamicidade com o mundo da vida, teriam um ferramental mais apropriado para compreender e intervir na organização da escola.

Mas, por diversas injunções teórico-práticas, a proposta viu-se engolfada pelos aspectos dinamizadores e pelos paralisantes da dilemática envolvida. Mostrou-se, em alguns aspectos, ingênua por imputar ao aluno uma identidade sócio-cultural sem uma compreensão dos mecanismos mais estruturantes que condicionam a interação juvenil. Entre o indivíduo e o ator encontra-se o sujeito e, portanto, não se trata de uma ação despida de interesses, nem uma adesão de todos à processos universais a dissolver os particularismos de uma inserção cultural na qual se referendam as lógicas comunitaristas ou mercadológicas aqui já referidas no capítulo anterior. Sendo assim, os alunos são indivíduos que aspiram inserções universais atenuadas as suas pertencas individuais expressas nas segmentariedades do vivido e que, portanto, expressam sentimentos e lógicas contraditórias e, às vezes, excludentes, entre ser aluno e jovem. O que amplia enquanto restringe tensionadamente as pertencas identitárias, pois tanto os

---

ser relativizada por contrapor modelos apenas excludentes em suas concepções parciais da prática escolar, pois, enquanto função social, as teorizações elencadas buscam legitimar a escola e estabelecer relações de aprendizagem apesar de suas distinções. Confira também MIZUKAMI (1986) e LIBÂNEO (1983) que realizam uma classificação reducionista das “tendências” pedagógicas compreendidas *tout court* como procedimento didático.

aspectos mais individuais, quanto os determinantes mais sociais servem como moeda de troca nas posições subjetivas mobilizadas pelo ator na conformação de práticas sociais nas quais se articulam as lógicas apontadas por DUBET.

É justamente essa tensão ternária que vive o sujeito na modernidade e que, ao libertar o indivíduo do peso do (s) determinismo (s) estrutural (is), constrange o ator em lógicas sociais já estabelecidas. Trata-se de uma dinâmica não pedagógica, mas social e que deve ser tratada também pela escola por atravessá-la e significar a inserção de alunos e professores em seu cotidiano.

Relativiza-se a pedagogia, mas não se abandona o campo de sua teorização.<sup>163</sup> Caberá, pois, aos saberes pedagógicos, vinculados a Escola Plural ou a outra qualquer, lidar com aspectos não mais previstos por sua matriz histórica que é a capacidade de edificar um sujeito via a lógica da integração. Se as pedagogias ativas ou as mais afinadas a processos construtivistas ainda demandam um sujeito a ser edificado e edificante é porque ainda se reitera a ilusão pedagógica. Aí, sim, caberá perguntar quais as novas funções do ato pedagógico e, em seu limite, quais as funções destinadas à escola, pois haverá uma margem não controlada pela ação pedagógica.

Haverá sempre uma terceira margem ao rio que não apenas o delimita, mas o transborda — diz a música em sua intertextualidade com o rio de ROSA (1988): “Fora da palavra, quando mais dentro aflora” (NASCIMENTO e VELOSO, 1991)<sup>164</sup>

Lidar com um sujeito em constante tensão é perceber a sua ação inscrita em lógicas díspares que valorizam a sua inserção na escola por diferentes móveis e, inclusive, considerar sua indisponibilidade para com o trabalho acadêmico.

A identidade sócio-cultural, portanto, não é linear, nem mesmo é apenas afirmativa — por isso não há uma curva para a vara, mas a própria vara é curva. Trata-se de uma identidade negociada por um *Self* engendrado e a engendrar resistência e conformismo às lógicas escolares e que só a capacidade de imersão da escola nesses valores poderá estabelecer algum trato significativo com esses alunos numa perspectiva educativa.

---

<sup>163</sup> ARROYO, em sua trajetória, aponta essa prioridade para a educação. Essa marca já se encontra presente em um texto seminal da década de oitenta que, ao dialogar com o campo teórico da Pedagogia dos Conteúdos, critica a posição de SAVIANI e LIBÁNEO de centrar o processo educativo na escola e na transmissão crítica dos conteúdos. Confira ARROYO (1986).

<sup>164</sup> Em ROSA (1988, 36): “sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo.”

Talvez aqui se esteja refundando a ilusão pedagógica e a sua utopia... que o seja, afinal, por ser tão fundante do ato pedagógico não se pode exercê-lo sem tê-las. Como diz FREIRE (1996, 76) *Em Pedagogia da Autonomia*: “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. E FREIRE não faz aqui alusão ao sujeito edificante e edificável como postulado por KANT, ROUSSEAU ou DURKHEIM, mas uma prática que se faça significativa no que ela traz de dialógica por se ver atravessada pelas ambigüidades aqui referidas.

### **5.3 Palavras finais**

Aqui se entra em terreno perigoso, não legitimado pelos círculos acadêmicos que tantas vezes se dirigiram, pelo menos no Brasil e em alguns setores da vida pública brasileira, a FREIRE como um ideólogo e não um pesquisador da educação, alguém vinculado a núcleos inconsistentes e poucos sérios como a educação popular ou educação de jovens e adultos (EJA) que constituem exceções frente à educação básica.

Bem, é essa educação básica que necessita de referência, é nela que as perdas da legitimidade se fazem sentir. É nela que os professores se perguntam o que fazer com os velhos valores e com o ferramental aprendido em sua formação docente. São os alunos da educação básica, principalmente os vinculados ao ensino fundamental, que interrogam a todos sobre o sentido da escola.

Meninos com 14 anos no final do ensino fundamental e analfabetos não são apenas um objeto sociológico, mas uma questão social preocupante e que exige uma intervenção reflexiva para se responder aos sintomas de um declínio por que passa a escola.

E é a essa exigência que mobiliza a escola José Alves. Quando a escolhi foi por preceber que lá há uma dinâmica atenta a esse processo e que a escola, ao lidar com o mal-estar ocasionado pela condição paradoxal estabelecida pelas lógicas binária dos professores e ternária dos alunos, responde a esses desafios com o diálogo e a escuta da subjetividade juvenil.

Termino, portanto, esse texto reconhecendo o mérito dos professores da escola e dizendo de meu apreço pelo seu trabalho que, mesmo sobre todas as coisas, busca se inserir em um processo de renovação pedagógica.

Chego ao fim do mergulho que iniciara o salto nas redes da sociação após ter com os depoentes rido o seu riso e chorado o seu pranto.

## 6 Anexo I: tabelas

Tabela I: Distribuição dos alunos por ano de nascimento — Ano 2003.

<b>Ano de nascimento</b>	<b>Número de alunos</b>
1985	02
1986	07
1987	12
1988	22
1989	12
<b>TOTAL</b>	<b>55</b>

Fonte: Informação coletada na ficha de matrícula disponível na secretaria da escola.

Tabela II: Distribuição dos alunos por local de moradia — Ano 2003.

<b>Bairro da residência</b>	<b>Número de alunos</b>
Aeroporto	11
Aparecida	01
B. Palmital na cidade de Santa Luzia	01
Dona Clara	04
Jaraguá	03
Liberdade	06
Nova Cachoeirinha	01
Pampulha	01
Santa Cruz	01
Santa Rosa	01
São Francisco	20
São Luiz	01
Universitário	01
Não declarado	03
<b>TOTAL</b>	<b>55</b>

Fonte: Informação coletada na ficha de matrícula disponível na secretaria da escola.

Tabela III: Distribuição dos alunos por gênero — Ano 2003.

<b>Gênero</b>	<b>Número de alunos</b>
Homens	27
Mulheres	28
<b>TOTAL</b>	<b>55</b>

Fonte: Informação coletada na ficha de matrícula disponível na secretaria da escola.

Tabela IV: Sociomatrix da turma A com distribuição das escolhas recíprocas dos alunos. Informação coletada com aplicação de questionário individual. Ano 2003

	Nº de escolhas feitas												Nº de escolhas													
	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	H	M	
H1		3 0 0	2 0 0				1 1 0																		4	3
H2								1 0 0	3 0 0		2 0 0														3	3
H3		0 0 1											2 3 0				1 1 0	3 2 0	0 0 2						8	5
H4													3 0 0		1 0 3		2 0 2								5	3
H5															1 3 3		3 0 0		0 1 0		2 2 0				7	4
H6		3 0 0						2 2 0	1 1 0																5	3
H7	1 1 1	2 2 0	3 0 0																						6	3
H8			3 3 0						1 1 0		2 2 0														6	3
H9						3 1 2		1 2 0			2 0 0														6	3
H10														0 3 0	2 2 1						1 1 2	3 0 0			8	4
H11	1 1 0		0 3 0				2 2 0			3 0 2			0 0 1					0 0 3							9	6
H12					3 0 0		2 2 0	1 3 0																	5	3
M1																	2 0 0	1 2 0	3 0 0						4	3
M2										2 3 3						1 1 2					3 2 1				9	3
M3										2 2 0											1 1 3	3 3 0			7	3
M4																										
M5			3 0 0										2 3 0					0 1 1	1 2 0						7	4
M6													2 2 2				1 1 1		3 3 3						9	3
M7			3 0 0										2 3 0				1 1 1	0 2 3							8	4
M8				3 0 0	1 1 2																		2 0 0		5	3
M9										2 2 0	3 0 0				1 1 1										6	3
M10										1 0 0					3 0 3						3 0 0				4	3
M11										3 0 0					2 0 0							1 0 0			3	3
<b>Totais combinados</b>	5	5	7	1	3	4	4	7	7	11	5		11	1	17		11	10	7	1	10	7				
<b>Totais por critério</b>	2 2 1	3 1 1	5 2 0	1 0 0	1 1 1	2 1 1	2 0 1	4 3 0	4 3 0	6 3 2	0 0 0	4 1 0	5 4 2	0 1 0	7 4 6	0 0 0	5 3 3	3 4 3	3 2 2	0 1 0	4 3 3	5 2 0	0 0 0			
<b>Nº dos que escolheram</b>	2	4	6	1	1	2	2	4	4	6	4		6	1	7		5	6	4	1	4	5				



Tabela VI: Distribuição dos alunos por turma. — Ano 2003

<b>Turma</b>	<b>Número de alunos</b>
A	27
B	28
<b>TOTAL</b>	<b>55</b>

Fonte: Informação coletada na ficha de matrícula disponível na secretaria da escola.

Tabela VII: Distribuição das díades e respectivo grau de reciprocidade turma da turma A. — Ano 2003

<b>Grau de reciprocidade</b>	<b>Díades</b>	<b>Quantidade por gênero das díades</b>	<b>TOTAL</b>
Alta	M3M9	Masculinas: 0 Femininas: 1 Masculinas e Femininas:0	01
Média	H1H7 H6H9 H8H9 H8H12 H3 M10 H9 M10 M1M6 M5M6 M5M7 M6M7 M10M13	Masculinas: 4 Femininas: 5 Masculinas e Femininas:2	11
Baixa	H3M5 H3M7 H5M8 H2M102 H10M10 M1M5 M1M7	Masculinas: 0 Femininas: 2 Masculinas e Femininas:5	07
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>Masculinas: 4 Femininas: 8 Masculinas e Femininas:7</b>	<b>19</b>

Fonte: Informação coletada através do sociograma.

Tabela VIII: Distribuição das díades e respectivo grau de reciprocidade turma da turma B. — Ano 2003

<b>Grau de reciprocidade</b>	<b>Díades</b>	<b>Quantidade por gênero das díades</b>	<b>TOTAL</b>
Alta	M1M2	Masculinas: 0 Femininas: 4 Masculinas e Femininas:0	04
	M4M6		
	M4M9		
	M6M8		
Média	H1H11	Masculinas: 4 Femininas: 8 Masculinas e Femininas:0	12
	H3H4		
	H4H6		
	H8H12		
	M2M12		
	M3M5		
	M3M7		
	M3M9		
	M5M7		
	M5M9		
	M7M9		
M13M15			
Baixa	H1H10	Masculinas: 10 Femininas: 3 Masculinas e Femininas:2	15
	H2H5		
	H2H7		
	H3H6		
	H4H9		
	H5H6		
	H5H8		
	H5H12		
	H6H9		
	H7H8		
	H1M13		
	H11M13		
	M4M10		
	M8M10		
M10M14			
<b>TOTAL</b>		<b>Masculinas: 14 Femininas: 15 Masculinas e Femininas:2</b>	<b>31</b>

Fonte: Informação coletada através do sociograma.

Tabela IX: Frequência de escolhas realizadas pela turma A, sendo três escolhas e três critérios. — Ano 2003

<b>Número de escolhas recebidas</b>	<b>Número de alunos</b>
15 ou mais	01
10 a 14	05
Nove	00
4 a 8	10
3 ou menos	04
Nenhuma	03
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>

Fonte: Informação coletada através do sociograma<sup>165</sup>.

Tabela X: Frequência de escolhas realizadas pela turma A, sendo três escolhas e os dois critérios primeiros isoladamente. — Ano 2003

<b>Número de escolhas recebidas</b>	<b>Número de alunos</b>
11 ou mais	01
7 a 10	09
Seis	00
2 a 5	07
Um	03
Nenhuma	03
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>

Fonte: Informação coletada através do sociograma.

Tabela XI: Frequência de escolhas realizadas pela turma B, sendo três escolhas e três critérios. — Ano 2003

<b>Número de escolhas recebidas</b>	<b>Número de alunos</b>
15 ou mais	00
10 a 14	02
Nove	02
4 a 8	19
3 ou menos	04
Nenhuma	00
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>

Fonte: Informação coletada através do sociograma.

<sup>165</sup> Os valores Limites Significativos Inferiores (LSI) e Superiores (LSS) para a composição das TAB. IX à XII foram elaborados por BRONFENBRENNER e extraídos do livro de BASTIN (1966, 225s) — fixado o número de escolhas em três, ter-se-á, com três critérios, o Limite Significativo Inferior de três e o Limite Significativo Superior de quinze; ter-se-á, com dois critérios, um e onze como os LSI e LSS respectivamente. Esses valores estabelecem níveis que servem para demarcar a distribuição do número de alunos por maior ou menor frequência de escolhas recebidas. Geralmente, essa distribuição é usada para discriminar os alunos que se encontram muito acima ou muito abaixo dos LSI e LSS. BASTIN (1966) chama de isolados os que se encontram abaixo do LSI e de populares os que se encontram acima do LSS.

Tabela XII: Frequência de escolhas realizadas pela turma B, sendo três escolhas e os dois primeiros critérios isoladamente. — Ano 2003

Número de escolhas recebidas	Número de alunos
11 ou mais	01
7 a 10	06
Seis	05
2 a 5	13
Um	02
Nenhuma	00
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>

Fonte: Informação coletada através do sociograma.

Tabela XIII: Comparação entre as turmas A e B segundo o número de escolhas possíveis e escolhas efetivamente feitas considerando a distribuição das escolhas por número de critérios eleito. — Ano 2003.

Critérios	Turma A — 23 alunos		Turma B — 27 alunos	
	Escolhas Ideais	Escolhas reais	Escolhas ideais	Escolhas reais
Primeiro	69	66,00	81	77,00
%	100	95,65	100	95,06
Segundo	69	43,00	81	60,00
%	100	62,31	100	74,07
Terceiro	69	25,00	81	26,00
%	100	36,23	100	32,09
<b>TOTAL</b>	<b>207</b>	<b>134,00</b>	<b>243</b>	<b>163,00</b>
%	100	64,73	100	67,07

Fonte: Informação coletada através do sociograma<sup>166</sup>.

Tabela XIV: Comparação entre as turmas A e B segundo o número de escolhas possíveis e escolhas efetivamente feitas considerando os três critérios e os dois primeiros isoladamente. — Ano 2003

TURMAS		A		B	
Número de alunos por sala		Absoluto	%	Absoluto	%
		23	100,00	27	100,00
Três escolhas e três critérios	Escolhas ideais	207	100,00	243	100,00
	Escolhas reais	134	64,73	163	67,07
Três escolhas e dois critérios	Escolhas ideais	138	100,00	162	100,00
	Escolhas reais	109	78,98	137	84,56

Fonte: Informação coletada através do sociograma<sup>167</sup>.

<sup>166</sup> As escolhas ideais são o resultado da multiplicação do número de alunos pela quantidade de escolhas que cada um poderia fazer em cada um dos critérios. Assim, como três é o número máximo de escolhas que cada aluno poderia fazer, 69 será o número ideal de escolhas feitas pelos 23 alunos da turma para cada um dos critérios. Já o número de escolhas ideais que poderiam se feitas pelos 27 alunos da turma B é de 81 em cada um dos critérios apresentados. As escolhas feitas representam as que realmente foram realizadas pelos alunos. A diferença estatística considera a totalidade, o número de escolhas ideais.

<sup>167</sup> As escolhas aqui foram agrupadas em torno ao conjunto de critérios e isoladamente aos dois primeiros. As ideais refletem o número de alunos de cada turma multiplicado por nove ou seis dependendo da quantidade de escolhas. O resultado estatístico reflete a diferença entre as escolhas reais e ideais em cada um dos grupos analisados.

Tabela XV: Comparação entre as turmas A e B entre escolhas efetivamente feitas considerando os três critérios e as díades formadas — Ano 2003

	<b>Turma A</b>	<b>Turma B</b>	<b>%</b>
Escolhas reais	134	163	17,79 favoráveis a turma A
Díades	19 (80) <sup>168</sup>	31 (119)	38,70 favoráveis a turma A
Dispersão <sup>169</sup>	54	44	18,51 favoráveis a turma B

Fonte: Informação coletada através do sociograma.

Tabela XVI: Distribuição do número de ocorrências por gênero da turma A. — Ano 2005.

<b>Alunos</b>	<b>Número</b>	<b>Atrasos<sup>170</sup></b>	<b>Dever<sup>171</sup></b>	<b>Atividades<sup>172</sup></b>	<b>Desrespeito<sup>173</sup></b>	<b>Uniforme<sup>174</sup></b>	<b>Material<sup>175</sup></b>	<b>TOTAL</b>
Meninos	15	25	03	02	19	03	-	67
Meninas	07	14	03	01	01	01	-	27
<b>TOTAL</b>	22	39	06	03	20	04	-	94

Fonte: Informações retiradas do Quadro de Ocorrências da Coordenação Pedagógica da E. M. José Alves.

Tabela XVII: Distribuição do número de ocorrências por gênero da turma B. — Ano 2005

<b>Alunos</b>	<b>Número</b>	<b>Atrasos</b>	<b>Dever</b>	<b>Atividade</b>	<b>Desrespeito</b>	<b>Uniforme</b>	<b>Material</b>	<b>TOTAL</b>
Meninos	15	14	09	07	10	02	01	58
Meninas	06	14	04	01	05	03	-	33
<b>TOTAL</b>	21	28	13	08	15	05	01	91

Fonte: Informações retiradas do Quadro de Ocorrências da Coordenação Pedagógica da E. M. José Alves.

<sup>168</sup> Entre parêntese o número de escolhas reais que resultaram em díades.

<sup>169</sup> Considerou-se como dispersão o número de escolhas que não resultaram em díades em cada uma das turmas.

<sup>170</sup> Chegou atrasado à escola.

<sup>171</sup> Não fez o dever de casa.

<sup>172</sup> Não estava fazendo as atividades propostas pelo professor em sala.

<sup>173</sup> Faltou com respeito com os colegas ou professores.

<sup>174</sup> Foi à escola sem o uniforme da escola completo.

<sup>175</sup> Não levou todo o material escolar para a escola.

Tabela XVIII: Distribuição da ocupação dos pais dos alunos da turma A. — Ano 2003

Alunos	Profissão do Pai	Profissão da Mãe	Profissão de outro	Mora c/ Pai	Mora c/ Mãe
1	Metalúrgico	Pedagoga		X	X
2	Enfermeiro	Cozinheira			
3	Escrevente no Fórum	Func. do Grêmio Esp.			X
4	Pintor	Dona de casa			X
5	Mecânico de Refrigeração	Babá		X	X
6	Meio engenheiro/meio arquiteto	Enfermeira		Não declarado	
7	Comerciante	Farmacêutica		X	X
8	Não declarado	Lavadeira			X
9	Funcionário público	Dona de casa			X
10	Balconista	Cozinheira		X	X
11	Não trabalha	Trabalha no prédio			X
12	Autônomo	Autônoma			X
13	Engenheiro	Não declarado		X	
14	Não sabe	Pediatra			X
15	Pedreiro	Babá	Mecânico (padrasto)		X
16	Mecânico (alinhador)	Dona de casa		X	X
17	Engenheiro	Engenheiro		X	X
18	Engenheiro	Trab. na Petrobrás		X	X
19	Não declarado	Doméstica			X
20	Motorista	Conservadora		X	
21	Ajudante de caminhão da Antártica	Dona de casa			
22	Vidraceiro	Faxineira			X
23	Não declarado	Faxineira			X

Fonte: Informações retiradas de questionário aplicado em sala de aula.<sup>176</sup>

<sup>176</sup> Quando indagados sobre a profissão dos pais, alguns alunos poderão ter respondido o trabalho exercido pelos pais ou sua formação profissional. O que não invalida o que se deseja saber que é a relação entre profissão, prestígio social e escolaridade. A não ser para aquelas respostas onde é costume referir-se genericamente a uma profissão sem especificar a formação necessária para exercê-la como, por exemplo, enfermeira. Nesses casos, associei a informação ao lugar de moradia para tentar melhor captar o prestígio social da profissão pelo lugar da região que estava situado a casa do informante, considerando ou não se ele morasse com o pai ou a mãe em questão. Um outro fator considerável é que alguns alunos declararam não saber qual a profissão de um dos pais, deixam em branco esse campo ou declararam que é a profissão do padrasto ou outro parente a que se referem. O que pode induzir a uma distorção na informação. Tentei lidar com essa questão comparando essa pergunta com uma outra sobre quem morava em sua casa junto com ele. Alguns alunos referem-se a mais de uma profissão para o mesmo pai o que me induz a pensar que ele vive de bico. O que não altera substancialmente o que se deseja descobrir. E há aqueles que se referem ao lugar em que o pai ou a mãe trabalham ou dizem que eles são autônomos ou comerciantes. Novamente utilizei o critério da moradia nesses casos. Alguns alunos zoaram na resposta, ou melhor, não foram fidedignos, mas considero essa zoação como parte da ação desses alunos. Essas respostas foram checadas com professores e diretamente com os alunos para esclarecer a resposta e, assim, reduzir a falsa informação.

Tabela XIX:Distribuição da ocupação dos pais dos alunos da turma B. — Ano 2003

Alunos	Profissão do Pai	Profissão da Mãe	Profissão de outro	Mora c/ Pai	Mora c/ Mãe
1	Motorista	Dona de casa		X	X
2	Vendedor de bomba hidráulica	Funcionária pública aposentada			X
3	Pedreiro desempregado	Faxineira desempregada			X
4	Vendedor	Funcionária pública aposentada (UFMG)			X
5	Comerciante	Agente comunitário de saúde			X
6	Pintor, mecânico, bombeiro	Professora, mas no momento dona de casa		X	X
7	Policial	Dona de casa		X	X
8	Não sabe	Não sabe		X	X
9	Pedreiro	Auxiliar de cozinha		X	X
10	Não declarado	Dona de casa	Pintor (tio)		
11	Empresário	Costureira			X
12	Supervisor de vendas	Vendedora		X	X
13	Funcionário da Usiminas	Faxineira			X
14	Motorista	Auxiliar de limpeza			X
15	Pedreiro, bombeiro e pintor	Limpadora de avião		X	X
16	Não declarado	Vendedora			X
17	Policial	Auxiliar de dentista			X
18	Não declarado	Empregada doméstica			X
19	Garçom	Vendedor		X	X
20	Vigia	Não declarado		X	
21	Comerciante	Desempregada			X
22	Não declarado	Faxineira			
23	Segurança do Banco Real	Dona de casa			X
24	Oficial de justiça	Costureira		X	X
25	Não sabe	Auxiliar de limpeza		X	X
26	Pedreiro	Faxineira		X	X

Fonte: Informações retiradas de questionário aplicado em sala de aula.

Tabela XX: Quadro comparativo das ocupações dos pais nas turmas A e B. — Ano 2003.<sup>177</sup>

Ocupação	Turma A— 2003				Turma B — 2003				Total — 2003					
	Pais		Mães		Pais		Mães		Pais		Mães		Totais	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	03	13,04	03	13,04	01	03,85	-	-	04	08,16	03	06,12	07	07,14
2	06	26,09	02	08,70	09	34,61	06	23,07	15	30,61	08	16,33	23	23,47
3	04	17,39	-	-	-	-	-	-	04	08,16	-	-	04	04,08
4	05	21,74	17 (4)	73,91 (17,39)	11	42,31	17 (5)	65,38 (19,23)	16	32,65	34 (9)	69,39 (18,36)	50 (9)	51,03 (9,18)
Dona de casa <sup>178</sup>	03	13,04	01	04,35	03	11,54	01	03,85	06	12,24	02	04,08	08	08,16
Não declar.	01	4,35	-	-	02	07,69	01	03,85	03	06,12	01	02,04	04	04,08
Não sabe	01	4,35	-	-	-	-	01	03,85	01	02,04	01	02,04	02	02,04
Desemp.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Falecido	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Apos. E pens.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	23	100,00	23	100,00	26	100,00	26	100,00	49	100,00	49	100,00	98	100,00

Fonte: TAB. XVIII e XIX.

<sup>177</sup> Ao classificar a profissão dos pais, utilizei os critérios apontados por CARVALHO (1999) em sua tese de doutorado: (1) ocupações não manuais de médio e alto prestígio social que exige formação superior ou que confere amplo prestígio social como empresário, advogado e professor; (2) ocupações não manuais de baixo prestígio social que exige no máximo o segundo grau: como vendedores, bancário e funcionário público; (3) ocupações manuais especializados como mecânicos, motoristas de máquinas, técnicos e assemelhados; (4) ocupações manuais não especializadas como empregada doméstica, zelador, babá, porteiro, jardineiro, vigia, segurança e dona de casa.

<sup>178</sup> As donas de casa são as mães que não possuem atividade remunerada e se dedicam ao cuidado do lar e, portanto, assinalo a quantidade de mães nessa situação em parênteses para que não sejam contadas duas vezes.

Tabela XXI: Distribuição da ocupação dos pais dos alunos da turma A — Ano 2005...

Alunos	Profissão do Pai	Profissão da Mãe	Profissão de outro	Mora c/ Pai	Mora c/ Mãe
1	Vidraceiro	Costureira			X
2	Desempregado	Faxineira			X
3	Administrador de Empresa	Dona de Casa		X	X
4	Pintura e lanternagem em oficina mecânica	Dona de Casa		X	X
5	Segurança	Auxiliar de lavanderia			X
6	Não declarado	Serviços Gerais			X
7	Transportador	Doméstica		X	X
8	Técnico administrativo	Gerente de lanchonete		X	X
9	Gráfico	Professora		X	
10	Eletricista	Gerente de lanchonete			X
11	Não sei	Desempregada		X	X
12	Trabalha no sacolão	Falecida			
13	Mecânico	Comerciante			X
14	Caminhoneiro	Faxineira		X	X
15	Garçom	Serviços Gerais		X	X
16	Encarregado de terraplanagem	Dona de casa		X	X
17	Segurança	Empresária		X	X
18	Contabilista	Enfermeira		X	X
19	Técnico de nível médio	Pensionista		X	X
20	À toa	Faxineira			X
21	Bancário	Farmacêutica		X	X
22	Pedreiro	Manicure		X	X
23	Pedreiro	Doméstica			X
24	Auxiliar administrativo	Comerciante		X	X
25	Pedreiro	Faxineira		X	X

Fonte: Informações retiradas de questionário aplicado em sala de aula.

Tabela XXII: Distribuição da ocupação dos pais dos alunos da turma B. — Ano 2005.

Alunos	Profissão do Pai	Profissão da Mãe	Profissão de outro	Mora c/ Pai	Mora c/ Mãe
1	Advogado	Não declarado		X	
2	Delegado	Dona de casa			X
3	Mecânico	Dona de casa		X	X
4	Mecânico	Dona de casa		X	X
5	Marceneiro	Empregada		X	X
6	Motoboy	Trabalha em cartório			X
7	Administrador	Professora		X	X
8	Aposentado	Não trabalha		X	X
9	Mecânico	Dona de Casa		X	X
10	Engenheiro Civil	Não declarado		X	X
11	Militar	Costureira		X	X
12	Garçon	Costureira			X
13	Não sei	Não sei		Não declarado	
14	Bancário	Bancária (aposentada)			X
15	Não sei	Auxiliar de produção			X
16	Trabalha nos Correios	Dona de casa		X	X
17	Falecido	Vendedora			X
18	Autônomo	Balconista			X
19	Comércio	Dona de casa			X
20	Não sei	Professora			X
21	Mecânico	Serviços gerais			
22	Gerente de loja de venda de veículos	Dona de casa		X	X
23	Advogado	Dona de casa			X
24	Não sei	Dona de casa		X	X
25	Falecido	Empregada doméstica			X

Fonte: Informações retiradas de questionário aplicado em sala de aula

Tabela XXIII: Quadro comparativo das ocupações dos pais nas turmas A e B. — Ano 2005.

Ocupação	Turma A — 2005				Turma B — 2005				Total — 2005					
	Pais		Mães		Pais		Mães		Pais		Mães		Totais	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	1	4	2	8	5	20	2	8	6	12	4	8	10	10
2	5	20	6	24	5	20	3	12	10	20	9	18	19	19
3	4	16	-	-	6	24	1	4	10	20	1	2	11	11
4			14	56			15	60			29	58	42	42
Dona de casa	11	44	(3)	(12)	2	8	(9)	(36)	13	26	(12)	(24)	(12)	(12)
Não declar.	1	4	-	-	-	-	2	8	1	02	2	4	3	3
Não sabe	1	4	-	-	4	16	1	4	5	10	1	2	6	6
Desemp.	2	8	1	4	-	-	1	4	2	04	2	4	4	4
Falecido	-	-	1	4	2	8	-	-	2	04	1	2	3	3
Apos. e pens.	-	-	1	4	1	4	(1)	(4)	1	02	1 (1)	2 (2)	2(1)	2 (1)
<b>Total</b>	25	100	25	100	25	100	25	100	50	100	50	100	100	100

Fonte: TAB. XXI e XXII.

Tabela XXIV: Quadro comparativo das ocupações dos pais nas turmas A e B entre os dois anos pesquisados— Anos 2003 e 2005.

Ocupação	Total — 2003						Total — 2005					
	Pais		Mães		Totais		Pais		Mães		Totais	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	4	8,16	3	6,12	7	7,14	6	12	4	8	10	10
2	15	30,61	8	16,33	23	23,47	10	20	9	18	19	19
3	4	8,16	-	-	4	4,08	10	20	1	2	11	11
4	16	32,65	34	69,39	50	51,03	13	26	29	58	42	42
Dona de casa			(9)	(18,36)	(9)	(9,18)			(12)	(24)	(12)	(12)
Não declar.	6	12,24	2	4,08	8	8,16	1	2	2	4	3	3
Não sabe	3	6,12	1	2,04	4	4,08	5	10	1	2	6	6
Desemp.	1	2,04	1	2,04	2	2,04	2	04	2	4	4	4
Falecido	-	-	-	-	-	-	2	04	1	2	3	3
Apos. e pens.	-	-	-	-	-	-	1	02	1 (1)	2 (2)	2(1)	2 (1)
<b>Total</b>	49	100,00	49	100,00	98	100,00	50	100	50	100	100	100

Fonte: TAB. XXI e XXIII

Tabela XXV: Quadro resumo com a variação das ocupações dos pais nas turmas A e B nos dois anos pesquisados— Anos 2003 e 2005.

Ocupação	Quadro comparativo de 2003 e 2005								
	2003		2005		2003 e 2005		Variações		
	N	%	N	%	N	%	N	+/-	%
1	7	7,14	10	10	17	8,59	3	+	2,86
2	23	23,47	19	19	42	21,21	4	-	4,47
3	4	4,08	11	11	15	7,58	7	+	6,92
4	50	51,03	42	42	92	46,46	8	-	9,03
Dona de casa	(9)	(9,18)	(12)	(12)	(21)	(10,61)			
Não declar.	8	8,16	3	3	11	5,56	5	-	5,16
Não sabe	4	4,08	6	6	10	5,05	2	+	1,92
Desemp.	2	2,04	4	4	6	3,03	2	+	1,96
Falecido	-	-	3	3	3	1,51	3	+	3,00
Apos. e pens.	-	-	2(1)	2 (1)	2(1)	1,01	2(1)	+	2(1)
<b>Total</b>	98	100,00	100	100	198	100,00			

Fonte: TAB. XXI e XXIII

Tabela XXVI: Distribuição dos alunos por situação da moradia. — Ano 2003<sup>179</sup>

Situação da moradia	N	%
Vila ou favela	33	60,00
Classe Média	18	32,73
Outra cidade	01	1,82
Não declarado	03	5,45
<b>TOTAL</b>	55	100,00

Fonte: Informação pressumida a partir dos endereços coletados na ficha de matrícula disponível na secretaria da escola.

<sup>179</sup> Esses números foram obtidos checando a informação da ficha e as informações prestadas por alunos em entrevistas e visitas feitas aos endereços informados. São números pressumidos por não contarem com indicadores mais palpáveis de consumo e renda que poderiam melhor descrever a inserção das famílias e dos meninos em uma determinada classe social.

Tabela XXVII: Distribuição dos alunos por local de moradia. — Ano 2005

Bairro da residência	Número de alunos
Aeroporto	05
B. Palmital na cidade de Santa Luzia	01
Dona Clara	03
Indaiá	02
Jaraguá	06
Liberdade	11
Nova Cachoeirinha	02
Salgado Filho	01
Santa Amélia	01
Santa Mônica	01
Santa Rosa	03
São Francisco	15
São João Batista	01
São Luiz	02
Suzana	01
<b>TOTAL</b>	<b>55</b>

Fonte: Informação coletada na ficha de matrícula disponível na secretaria da escola.

Tabela XXVIII: Distribuição dos alunos por situação da moradia. — Ano 2005.<sup>180</sup>

Situação da moradia	N	%
Vila ou favela	24	43,64
Classe Média	30	54,54
Outra cidade	01	1,82
Não declarado	00	-
<b>TOTAL</b>	<b>55</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Informação pressumida a partir dos endereços coletados na ficha de matrícula disponível na secretaria da escola.

Tabela XXIX: Quadro resumo com a variação da situação da moradia dos alunos nas turmas A e B nos dois anos pesquisados— Anos 2003 e 2005.

Situação da moradia	N	%
Vila ou favela	57	51,81
Classe Média	48	43,64
Outra cidade	02	1,82
Não declarado	03	2,73
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100,00</b>

Fonte: TAB. XXVI e XXVIII

<sup>180</sup> Esses números foram obtidos checando a informação da ficha e as informações prestadas por alunos em entrevistas e visitas feitas aos endereços informados. São números pressumidos por não contarem com indicadores mais palpáveis de consumo e renda que poderiam melhor descrever a inserção das famílias e dos alunos em uma determinada classe social.

Tabela XXX: Distribuição da composição familiar dos alunos da turma A por moradia. — Ano 2003

<b>Alunos</b>	<b>Com quem mora</b>	<b>Número de pessoas</b>
1	Pai, mãe, 4 irmãos e 2 irmãs	7
2	Tia e um primo	3
3	Mãe e irmã	3
4	Mãe, padrasto, irmão e irmã	5
5	Pai, mãe e irmão	4
6	Não declarado	6
7	Pai, mãe e dois irmãos	5
8	Mãe e dois irmãos	4
9	Mãe, avó, avô e tio	5
10	Pai, mãe e duas irmãs	5
11	Mãe, padrasto 4 irmãos e um sobrinho	8
12	Mãe, padrasto e irmão	4
13	Pai e irmão	3
14	Mãe, irmã	3
15	Mãe e padrasto	3
16	Pai, mãe e irmã	4
17	Tias, primos e primas	5
18	Pai, mãe, irmã.	4
19	Mãe e irmãos	8
20	Pai	2
21	Avó, tia, tio e irmã	5
22	Mãe, três irmãos	5
23	Mãe, avó, tia e sobrinhos	6

Fonte: Informação coletada no questionário respondido individualmente

Tabela XXXI: Distribuição da composição familiar dos alunos da turma B por moradia. — Ano 2003

Alunos	Com quem mora	Número de pessoas
1	Pai, mãe e dois irmãos	5
2	Mãe, tia e dois irmãos	5
3	Mãe, padrasto e dois irmãos	5
4	Mãe, tia, irmão e irmã	5
5	Mãe, avó, tia, tio e irmã	6
6	Pai, mãe e dois irmãos	5
7	Pai, mãe e irmão	3
8	Pai, mãe e irmão	4
9	Pai, mãe, avô e dois irmãos	6
10	Tia, 2 primos e prima	5
11	Mãe	2
12	Pai, mãe e tio	4
13	Mãe e dois irmãos	4
14	Mãe, irmã e padrasto	4
15	Pai, mãe, irmão e irmã	5
16	Mãe e irmão	3
17	Mãe e irmão	3
18	Mãe, irmã, irmão, tio, tia, 2 primos e 2 primas	10
19	Pai, mãe e irmã	4
20	Pai, irmãs e sobrinho	6
21	Mãe e irmã	3
22	Avó, tia e 2 irmãs	5
23	Mãe, irmã e tia	4
24	Pai, mãe, primo, sobrinho e 3 irmãos	8
25	Pai, 4 irmãos e prima	7
26	Pai, mãe irmã e primo	5

Fonte: Informação coletada no questionário respondido individualmente.

Tabela XXXII: Quadro comparativo da composição familiar dos alunos por moradia das turmas A e B. — Ano 2003

Tipos de famílias	Turma A 2003		Turma B 2003		Total — 2003		
	N	%	N	%	N	%	TOTAL
Famílias nucleares com pai e mãe	6	26,10	6	23,09	12	24,50	29 59,18%
Famílias nucleares com padrasto e mãe	3	13,04	2	7,69	5	10,20	
Famílias nucleares apenas com pai	2	8,69	-	-	2	4,08	
Famílias nucleares apenas com mães	5	21,74	5	19,23	10	20,41	
Famílias extensas com pai e mãe	-	-	4	15,38	4	08,16	19 38,78%
Famílias extensas com padrasto e mãe	1	4,35	-	-	1	2,04	
Famílias extensas com madrasta e pai	-	-	-	-	-	-	
Famílias extensas apenas com pais	-	-	2	7,69	2	4,08	
Famílias extensas apenas com mães	2	8,69	5	19,23	7	14,29	
Famílias extensas sem pai e mãe	3	13,04	2	7,69	5	10,20	
Não declarado	1	4,35	-	-	1	2,04	2,04
<b>Total</b>	23	100,00	26	100,00	49	100,00	100,00

Fonte: TAB. XXX e XXXI.

Tabela XXXIII: Distribuição da composição familiar dos alunos da turma A por moradia. — Ano 2005

<b>Alunos</b>	<b>Com quem mora</b>	<b>Número de pessoas</b>
1	Mãe e três irmãos	5
2	Mãe	2
3	Pai, mãe e dois irmãos.	5
4	Pai, mãe quatro irmãos	7
5	Mãe e cinco irmãos	7
6	Mãe e irmã	3
7	Pai, mãe, três irmãos e duas irmãs	8
8	Pai, mãe e três irmãos	6
9	Pai, madrasta e irmão por parte de pai	4
10	Mãe, padrasto e irmã	4
11	Pai, mãe e cinco irmãos	8
12	Avó, tia, tio, irmã e primo	6
13	Mãe, padrasto, irmã e irmão	5
14	Mãe, pai, tio e irmão	5
15	Pai, mãe, irmão e primo	5
16	Pai e mãe	3
17	Pai, mãe e irmã	4
18	Pai, mãe e três irmãos	6
19	Pai, tia, prima e irmã	4
20	Mãe e irmã	3
21	Pai, mãe e irmã	4
22	Pai, mãe, tia, dois irmão e uma irmã	7
23	Mãe, padrasto e irmã	4
24	Pai, mãe e irmã	4
25	Pai, mãe e irmão	4

Fonte: Informação coletada no questionário respondido individualmente

Tabela XXXIV: Distribuição da composição familiar dos alunos da turma B por moradia. — Ano 2005

<b>Alunos</b>	<b>Com quem mora</b>	<b>Número de pessoas</b>
1	Pai, irmão e irmã	4
2	Mãe e padrasto	3
3	Pai, mãe e três irmão	6
4	Pai, mãe e dois irmãos	5
5	Pai e mãe	3
6	Mãe, irmã e empregada	4
7	Pai, mãe e irmã	4
8	Pai e mãe	3
9	Pai, mãe e três irmãos	6
10	Pai, mãe e dois irmãos	5
11	Pai, mãe, irmão e irmã	5
12	Mãe e irmão	3
13	Três pessoas	4
14	Mãe e irmão	3
15	Mãe, avó, sobrinho e irmão	5
16	Pai e mãe	3
17	Mãe	2
18	Mãe	2
19	Mãe e dois irmãos	4
20	Mãe e dois irmãos	4
21	Avó, tia, tio, primo e irmão	6
22	Pai, mãe e irmão	4
23	Mãe e irmão	3
24	Pai, mãe, irmão e irmã	5
25	Mãe, padrasto e seis irmãos	8

Fonte: Informação coletada no questionário respondido individualmente.

Tabela XXXV: Quadro comparativo da composição familiar dos alunos por moradia das turmas A e B. — Ano 2005

Tipos de famílias	Turma A 2005		Turma B 2005		Total — 2005		
	N	%	N	%	N	%	TOTAL
Famílias nucleares com pai e mãe	11	44	11	44	22	44	41 80%
Famílias nucleares com padrasto e mãe	3	12	2	8	05	10	
Famílias nucleares apenas com pai	-	-	1	4	01	2	
Famílias nucleares apenas com mães	5	20	8	32	13	26	
Famílias extensas com pai e mãe	3	12	-	-	03	6	8 16%
Famílias extensas com padrasto e mãe	-	-	-	-	-	-	
Famílias extensas com madrasta e pai	1	4	-	-	01	2	
Famílias extensas apenas com pais	1	4	-	-	01	2	
Famílias extensas apenas com mães	-	-	1	4	01	2	
Famílias extensas sem pai e mãe	1	4	1	4	02	4	
Não declarado	-	-	1	4	01	2	1
<b>Total</b>	25	100	25	100	50	100	100%

Fonte: TAB. XXXIII e XXXIV

Tabela XXXVI: Quadro resumo com a variação da composição familiar dos alunos das turmas A e B nos dois anos pesquisados — Anos 2003 e 2005

Tipos de famílias	Quadro comparativo de 2003 e 2005								
	2003			2005			2003 e 2005		
	N	%	TOTAL	N	%	TOTAL	N	%	TOTAL
Fam. nuc. pai e mãe	12	24,50		22	44		34	34,34	
Fam. nuc. padrasto e mãe	5	10,20	29	5	10	41	10	10,10	70
Fam. nuc. com pai	2	4,08	59,18%	1	2	80%	3	3,03	70,71
Fam. nuc. com mães	10	20,41		13	26		23	23,23	
Fam. ext. com pai e mãe	4	8,16		3	6		7	7,07	
Fam. ext. com padrasto e mãe	1	2,04		-	-		1	1,01	
Fam. ext. com madrasta e pai	-	-	19	1	2	8	1	1,01	27
Fam. ext. com pais	2	4,08	38,78%	1	2	16%	3	3,03	27,27
Fam. ext. com mães	7	14,29		1	2		8	8,08	
Fam. ext. sem pai e mãe	5	10,20		2	4		7	7,07	
Não declarado	1	2,04	2,04	1	2	1	2	2,02	2,02%
<b>Total</b>	49	100,00	100%	50	100	100%	99	100,00	100%

Fonte: TAB. XXXII e XXXV.

Tabela XXXVII: Quadro resumo com a variação da composição familiar dos alunos das turmas A e B nos dois anos pesquisados — Anos 2003 e 2005

Tipos de família	Nucleares	Extensas	TOTAL			
	N	N	N	%	N	%
Família materfocais	23	8			31	31,31
Família sem pai ou mãe		7	56	56,56	7	7,07
Família originada de um segundo casamento	10	2			12	12,12
Família paterfocais	3	3			6	6,06
Família com pai e mãe	34	7	41	41,42	41	41,42
Não declarado			2	2,02	2	2,02
<b>TOTAL</b>	70	27	99	100,00	99	100

Fonte: Tabela XXXII e XXXV.

Tabela XXXVIII: Quadro resumo com a variação da composição familiar dos alunos das turmas A e B nos dois anos pesquisados enfocando o número de famílias segundo o pertencimento de gênero dos adultos— Anos 2003 e 2005

<b>Tipos de família e pertencimento de gênero dos adultos</b>	<b>Totais</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>
Famílias nucleares apenas com a mãe	23	23,23
Famílias extensar apenas com mãe e agregadas mulheres ( tias e avós)	5	5,05
Famílias extensar apenas com mãe e com ao menos um agregado homem (tios e avós)	3	3,03
Famílias extensar sem pai ou mãe, mas com agregadas mulheres (tias e avós)	4	4,04
Famílias extensar sem pai ou mãe, mas com agregadas mulheres (tios e avôs)	3	3,03
<b>Total</b>	38	38,38
<b>Sub-total de famílias compostas apenas com mulheres adultas</b>	32 (38 – 6)	32,32

Fonte: TAB. XXXII e XXXV.

Tabela XXXIX: Sociomatrix da turma A com distribuição das escolhas recíprocas dos alunos. Informação coletada com aplicação de questionário individual. Ano 2005

	Nº de escolhas feitas														Nº de escolhas																													
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11																			
H1						0 3 1		1 2 2																		5	2																	
H2									1 1 0		3 0 0	2 0 0														4	3																	
H3	0 2 0					2 0 0	3 0 0																			3	3																	
H4	2 0 0		1 0 0					3 0 0				0 1 0							0 2 0							5	5																	
H5												3 1 0	1 0 0						2 0 0							4	3																	
H6	2 3 0		0 2 0				1 1 1															3 0 2				8	4																	
H7													3 0 0									2 2 0	1 1 0			5	3																	
H8	1 2 0																									2	1																	
H9		1 3 0										2 0 0												3 0 0		4	3																	
H10										1 1 2	2 0 0											3 2 0				6	3																	
H11						0 0 3				4 1 2												2 2 0				6	3																	
H12	3 0 0					2 0 0				1 3 0																4	3																	
H13		3 0 0		2 1 0					1 2 0			0 3 0														6	4																	
H14					1 0 0															2 0 0		3 0 0		0 0 1		4	4																	
M1																	2 1 1			3 2 3				1 3 0	8	3																		
M2					2 0 0											1 1 0				3 3 3	0 2 0				7	4																		
M3							3 0 0															2 2 0	1 1 0			5	3																	
M4				1 1 0					2 0 0															3 0 0		4	3																	
M5																3 3 0	1 2 0							2 1 0		6	3																	
M6																3 1 0			2 3 0					1 2 0		6	3																	
M7										2 2 0	1 0 0						0 0 3					3 0 2		0 3 0		7	5																	
M8							3 0 0												2 2 3				1 1 1			7	3																	
M9							1 3 0												3 2 0				2 1 3			7	3																	
M10																2 0 0					3 0 0	0 3 0			1 2 0	5	4																	
M11													0 0 1	0 3 0	3 0 3					2 2 0				1 1 2		9	5																	
Totais combinados	7	3	2	4	2	5	8	4	5	7	4	3	3	3	5	13	6	1	11	3	5	11	7	6	9																			
Totais por critério	4	3	0	2	1	0	1	1	0	2	2	0	2	0	0	2	1	2	5	2	1	2	1	1	2	1	0	2	1	0	2	3	0	5	3	3	3	1	3	2	1	4	4	1
Nº dos que escolheram	5	2	2	2	2	4	5	2	3	3	2	3	3	2	3	8	3	1	5	3	3	5	3	4	5																			

Tabela XL: Sociomatriz da turma A com distribuição das escolhas recíprocas dos alunos. Informação coletada com aplicação de questionário individual. Ano 2005

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H14	H15	H16	H17	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	Nº de escolhas feitas	Nº de escolhas																															
H1					3 3 0				2 0 0							1 1 0										5	3																															
H2							1 1 1											2 0 0		3 0 0						5	3																															
H3								2 0 0				3 2 0	1 0 0											2 0 0		5	4																															
H4																					3 0 3		1 1 2	2 0 0		6	3																															
H5		3 2 0								1 0 0															2 0 0	4	3																															
H6													1 2 2 2 1 1													6	2																															
H7		1 1 1																			3 0 0			2 0 0		5	3																															
H8		0 3 0								2 0 0																3	3																															
H9			3 0 0																			2 0 0			1 1 0	4	3																															
H10	3 2 0				2 0 0																				1 1 3	6	3																															
H11				1 1 2																				2 2 3		6	2																															
H12	3 0 1							2 3 0							1 0 0							0 0 2				6	4																															
H13						1 1 2								3 2 0												5	2																															
H14						1 1 2							3 3 3													6	2																															
H15	2 0 0	0 2 0						1 1 0		3 0 0																5	4																															
H16	2 3 0				3 2 0					1 0 1																6	3																															
M1				3 0 0										3 0 0									1 1 1			5	3																															
M2		2 0 0					3 0 0													1 0 0						3	3																															
M3																		1 0 0		3 0 0				2 3 0	4	3																																
M4		2 0 3					3 0 0																	1 1 1	6	3																																
M5				0 2 0																					1 0 0	2	2																															
M6						2 1 0					3 0 0															3	2																															
M7				0 3 0							0 2 0											1 1 0			2 0 0	5	4																															
M8		2 0 0						3 3 3													1 1 1					7	3																															
M9																																																										
Totais combinados	9	9	4	3	5	9	8	4	2	3	5		7	6	1	7	2	2	1	8	1	4	7	8	3																																	
Totais por critério	5	3	1	3	3	2	2	1	1	2	0	3	2	0	4	3	2	4	2	2	2	0	2	0	1	3	2	0	3	3	1	1	1	0	2	0	0	1	0	0	5	1	2	1	0	0	1	1	2	3	2	2	5	2	1	2	1	0
Nº dos que escolheram	5	6	2	3	3	4	4	2	2	2	2	4		3	3	1	4	1	2	1	5	1	2	3	5	2																																

Tabela XLI: Distribuição das díades e respectivo grau de reciprocidade da turma A. — Ano 2005

<b>Grau de reciprocidade</b>	<b>Díades</b>	<b>Quantidade por gênero das díades</b>	<b>TOTAL</b>
Alta	M8M9	Masculinas: 0 Femininas: 1 Masculinas e Femininas:0	1
Média	H1H6	Masculinas: 3 Femininas: 7 Masculinas e Femininas:2	12
	H1H8		
	H2H9		
	H7M9		
	H10M16		
	M1M2		
	M1M5		
	M2M5		
	M3M8		
	M3M9		
	M5M11		
	M10M11		
	H3H6		
	H2H13		
H4H13			
H5H14			
H9H13			
H10H11			
H10H12	Masculinas: 7 Femininas: 3 Masculinas e Femininas:5	15	
H4M4			
H5M2			
H7M3			
H7M8			
H11M7			
M1M11			
M2M6			
M7M10			
<b>TOTAL</b>			19

Fonte: Informação coletada através do sociograma.

Tabela XLII: Distribuição das díades e respectivo grau de reciprocidade turma da turma B. — Ano 2005

Grau de reciprocidade	Díades	Quantidade por gênero das díades	TOTAL
Alta	H2H7	Masculinas: 3 Femininas: 1 Masculinas e Femininas:0	4
	H6H12		
	H6H14		
	M4M8		
Média	H1H5	Masculinas: 5 Femininas: 1 Masculinas e Femininas:0	6
	H1H16		
	H3H11		
	H10H16		
	H13H14		
Baixa	M1M7	Masculinas: 0 Femininas: 1 Masculinas e Femininas:4	5
	H2M2		
	H2M4		
	H4M7		
	H11M7		
TOTAL	M2M3	Masculinas: 8 Femininas: 3 Masculinas e Femininas:4	15

Fonte: Informação coletada através do sociograma.

Tabela XLIII: Quadro comparativo da distribuição das díades por gênero nas turmas A e B entre os dois anos pesquisados— Anos 2003 e 2005.

Grau de reciprocidade	Gênero das díades	Anos e turmas				TOTAL	
		2003		2005		N	%
		A	B	A	B		
Alta	Masculinas:	0	0	0	3	3	3,23
	Femininas:	1	4	1	1	7	7,53
	Masculinas e Femininas:	0	0	0	0	0	-
Média	Masculinas:	4	4	3	5	16	17,20
	Femininas:	5	8	7	1	21	22,58
	Masculinas e Femininas:	2	0	2	0	4	4,30
Baixa	Masculinas:	0	10	7	0	17	18,28
	Femininas:	2	3	3	1	9	9,68
	Masculinas e Femininas:	5	2	5	4	16	17,20
<b>TOTAL</b>		19	31	28	15	93	

Fonte: TAB. VII, VIII, XLI e XLII

## 7 Anexo II: questionário do sociograma

1. Qual o seu nome?

---

2. Quantas pessoas moram em sua casa com você? Quem são essas pessoas?

---

---

---

3. Qual a profissão do seu pai?

---

4. Qual a profissão de sua mãe?

---

5. De qual matéria você mais gosta e por quê?

---

6. O professor dessa matéria que você mais gosta pede uma atividade em grupo para ser feita na sala. Indique três colegas que participariam do grupo com você.

---

---

---

7. O que você faz durante o recreio.

---

8. Indique três colegas de sala com os quais você fica durante o Recreio?

---

---

---

9.Qual o tipo de música de que você mais gosta?

---

10.Você ganhou quatro ingressos para ir a um *show* de seu cantor ou grupo preferido. Indique três pessoas que você convidaria para ir ao show com você.

---

---

---

## 8 Anexo III: Ficha de ocorrência

Ficha de ocorrência a ser preenchida pelo professor e assinada pelo pai ou responsável

### ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ ALVES

Professor (a): \_\_\_\_\_

Aluno (a) \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Belo Horizonte: \_\_/\_\_/05

Senhores pais ou responsável,

Com o intuito de contribuirmos para um melhor desempenho de seu/sua filho/a no ambiente escolar, nos propomos a informar, cotidianamente, as atitudes do/a mesmo/a.

Sendo assim, comunicamos que seu/sua filho/a:

- Tem faltado às aulas;
- Tem chegado atrasado à escola;
- Tem chegado atrasado em sala de aula, após o recreio;
- Não está uniformizado/a;
- Não está com a roupa adequada para a aula de Ed. Física;
- Tem apresentado atitudes inadequadas durante as aulas;
- Não trouxe material escolar;
- Não fez as atividades propostas em sala de aula;
- Não fez o (s) dever (es) de casa;
- Tem faltado com respeito aos colegas, professores/as e funcionários/as.

OBS: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/05

## 9 Bibliografia

- 1.ABEL, Theodore. *Os Fundamentos da Teoria Sociológica*. Trad. Cristiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972, 201p. (Original Inglês) (Biblioteca de Ciências Sociais)
- 2.ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary. e SILVA, Lorena. (orgs.) *Juventude e Sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004, 426p.
- 3.ADORNO, Theodor. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Trad. Maria Helena Ruschel. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, 259p. (Original Alemão)
- 4.AGUIRRE, Ángel. (Org.) *Diccionario Temático de Antropologia*. Barcelona: PPU, 1984, 690p.
- 5.ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. Trad. Mauro W. Barbos de Almeida. 4 ed. São Paulo: Editora Perspectiva. 1997, 348p. (Original Inglês)
- 6.ARON, Raymond. *As Etapas do Pensamento Sociológico*. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Martins Fontes, Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1982, 557p. (Original Francês)
- 7.ARROYO, Miguel. A Escola e o Movimento Social: relativizando a escola. In.: *Anais do IV CBE: Conferência Brasileira de Educação: educação e constituinte*. Tomo 2. São Paulo: Cortez Editora, 1988, p. 656 – 666.
- 8.ASKEW, Sue. e ROSS, Carol. *Los Chicos no Lloran: el sexismo em educación*. Barcelona: Trad. Luis Botella, Paidós, 1991, 117p. (Original Inglês)
- 9.ASSIS, Machado. [http://www2.uol.com.br/cultvox/livros\\_gratis/conto\\_escola.pdf](http://www2.uol.com.br/cultvox/livros_gratis/conto_escola.pdf). Acesso em 13 de out. de 2005.
- 10.AUSTIN, John. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, 136p. (Original Inglês)
- 11.BADINTER, Elisabeth. *Um é o Outro: relações entre homens e mulheres*. Trad. Carlota Gomes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, 309p. (Original Francês)
- 12.BAJOIT, Guy. e BELIN, Emmanuel. *Contributions à une Sociologie du Sujet*. Paris: Editons L'Harmattan, 1997, 336p. (Original Francês)
- 13.BALL, S. Banding, identity and experience. In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Life in School: the sociology of pupil culture*. Stony stratford: Open University Press, 1984a, p. 23 – 44.
- 14.BALL, S. Initial encounters in the classroom and the processo of establishment. In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Life in School: the sociology of pupil culture*. Stony stratford: Open University Press, 1984b, p. 108 – 121.
- 15.BARBOSA, Regina. e PARKER, Richard. (orgs.) *Sexualidades Brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará:ABIA:IMS/UERJ, 1996, 236p.
- 16.BARBOSA, Regina. e PARKER, Richard. (orgs.) *Sexualidades pelo Averso: direitos, identidades e poder*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ; São Paulo: Editora 34, 1999, 272p.
- 17.BASTIN, Georg. *As técnicas sociométricas*. Trad.Ruth Delgado. Lisboa: Livraria Morais Editora, 1966, 226p. (Original Francês)
- 18.BAUMAN, Zygmunt *Identidade: entrevista a Benedito Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005, 105p. (Original Inglês)
- 19.BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, 334p. (Original Inglês)
- 20.BAUMAN, Zygmunt. *Por uma Sociologia Crítica: um ensaio sobre o senso comum e emancipação*. Trad. Antônio Amaro Cirurgião. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977, 186p. (Original Inglês)
- 21.BECKER, Howard. A professora no sistema autoritário da escola pública. In.: ETZIONI, Amitai. (org.) *Organizações Complexas: estudos das organizações em face dos problemas sociais*. Trad. João Antônio de Castro Medeiros. São Paulo: Atlas, 1973, p. 241 – 248. (Original Inglês)
- 22.BECKER, Howard. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. Trad. Marco Estevão e Renato Aguiar. 2ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1994, 178p. (Original Inglês) (Ciências Sociais, 31)

23. BECKER, Howard. *Mundos Artísticos e Tipos Sociais*. Trad. Ilana Strozenberg. In.: VELHO, Gilberto (org.) *Arte e Sociedade: ensaios de sociologia da arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977, p. 9 – 26. (Original Inglês)
24. BECKER, Howard. *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press, 1991, 215p.
25. BECKER, Howard. Social-class Variations in the Teacher-Pupil Relationships. In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Classrooms & Staffrooms: the sociology of teachers&teaching*. Buckingham: Open University Press, 1984, p. 98 – 107.
26. BECKER, Howard. *Uma Teria da Ação Coletiva*. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1977, 225p.
27. BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. Escola Municipal José Alves: relato de experiência. Belo Horizonte: PBH, s/d, 32p. (Rede de Troca) (mimeo.)
28. BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. Escola Plural: rede municipal de educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: PBH, out. 1994, 47p. (Documento 1) (mimeo)
29. BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino Escola Plural: sistematização dos painéis. Belo Horizonte: PBH, 2003, 250p. (mimeo)
30. BENEDETTI, Marcos. *Toda Feita: o corpo e o gênero das travestis*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005, 144p.
31. BENJAMIN, Walter. Sobre Alguns Temas em Baudelaire. In.: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Theodor.; HABERMAS, Jürgen.; *Textos Escolhidos*. Tradução Edson Araújo Cabral e José Benedito de Oliveira Damião. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 29 – 56. (Coleção Os Pensadores: obras escolhidas) (Versão do Italiano)
32. BERGER, Peter. e LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 9 ed. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1991, 247p. (Original Inglês) (Coleção Antropologia 5)
33. BERGER, Peter. *Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística*. Trad. Donaldson M. Garschagen. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1989, 208p. (Original Inglês) (Coleção Antropologia 1)
34. BEYNON, J. “Sussing out” teachers in the classroom and the process of establishment. In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Life in School: the sociology of pupil culture*. Stony stratford: Open University Press, 1984, p. 108 – 120.
35. BLACKBURN, Mollie. Dirsuptin the (hetero) Normative: exploring literacy performances and identity work with queer youth. In.: *Journal of Adolescent &Adult Literacy*, 46:4, dez.2002/jan. 2004, p. 312 – 324.
36. BLUMER, Herbet. Atitudes and the Social Act. In.: *Symbolic Interactionism: perspective and method*. New Jersey: Prentices-Hall, 1969a, p. 90 – 100.
37. BLUMER, Herbet. Psychological Import of the Human Group. In.: *Symbolic Interactionism: perspective and method*. Nem Jersey: Prentices-Hall, 1969b, p. 101 – 116.
38. BLUMER, Herbet. The Methodological Position of Symbolic Interactionism. In.: *Symbolic Interactionism: perspective and method*. Nem Jersey: Prentices-Hall, 1969c, p. 1 – 60.
39. BOCAYUVA, Helena. *Erotimos à Brasileira: o excesso sexual na obra de Gilberto Freyre*. Rio de Janeiro: Garamond, 2001, 144p.
40. BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu*. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003, 149p. (Original Francês)
41. BOSI, Ecléa. *O Tempo Vivo da Memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, 219p.
42. BOSWELL, John. *Christianity, Social Tolerance, and Homosexuality: gay people in Western Europe from the Beginning of the Christian Era to the Fourteenth Century*. Chicago: The University of Chicago Press, 1981, 424p.

43. BOUDON, Raymond. e BOURRICAUD, François. *Dicionário Crítico de Sociologia*. Trad. Maria Letícia Guedes Alcoforado e Durval Ártico. 2ed. São Paulo: Editora Ática, 2001, 653p. (Original Francês)
44. BOUDON, Raymond., BESNARD, Philippe., CHERKAOUI, Mohamed. e LÉCUYER, Bernard-Pierre. (Orgs.) *Dictionnaire de la Sociologie*. Paris: Laurosse, 1997, 280p.
45. BOURDIEU, Pierre. e PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2ª ed. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982, 238p. (Original Francês)
46. BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. In.: *Educação e Realidade*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v.20, nº. 2, jul/dez 1995, p. 133 – 184. (Original Francês)
47. BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. Trad. Sérgio Miceli et alli. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004, 361p. (Original Francês) (Coleção Estudos: 20)
48. BOURDIEU, Pierre. e PASSERON, Jean Claude. *Los Estudiantes y la Cultura*. Trad. Maria Teresa López Pardina. 2ª ed. Barcelona: Editorial Labor, 1982, 167p. (Original Francês)
49. BOURDIEU, Pierre. e WACQUANT, Loïc. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992, 332p.
50. BOURDIEU, Pierre. Espaço Social e Espaço Simbólico. In: *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 13 – 33. (Original Francês)
51. BOURDIEU, Pierre. Goffman, o descobridor do infinitamente pequeno. Trad. Luiz Eduardo Robinson Achutti. In.: GASTALDO, Édison. (Org.) *Erving Goffman: desbravador do cotidiano*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004, p. 11 – 12.
52. BOURDIEU, Pierre. *Le Sens Pratique*. Paris: Editions de Minut, 1980, 475p.
53. BOURDIEU, Pierre. Os três Estados do Capital Cultural. Trad. Magali de Castro. In.: NOGUEIRA, Maria Alice. e CATANI Afrânio. (orgs) *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, p. 71 – 79. (Ciências Sociais e Educação)
54. BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: *Sociologia*. Trad. Paula Montero. São Paulo: Ática, 1983, p. 46 – 81. (Original Francês) (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39)
55. BRITZIMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. In.: *Educação e Realidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.21, nº.1, jan./jun. 1996, p. 71 – 96. (Original Inglês)
56. BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, 236p. (Original Inglês) (Coleção Sujeito e História)
57. CALDEIRA, Teresa. *Cidade dos Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. Trad. Frank de Oliveria e Henrique Monteiro. São Paulo: Editora 34:Edusp, 2000, 399p. (Original Inglês)
58. CARVALHO, Marília. *No Coração da Sala de Aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999, 247p.
59. CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999, 530p. (Original Inglês) (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura; v. 2)
60. CECLA, Franco la. *Machos: sin ánimo de ofender*. Trad. Fernando Borrajo. Buenos Aires: Siglo XXI de Argentina Editores, 2005, 168p.
61. CHAMBOREDON, J. C. e PRÉVOT, J. O Ofício de Criança. Trad. Sérgio Grácio e outros. In.: GRÁCIO, Sérgio. e STOER, Stephen. (Orgs.) *Sociologia da Educação II: antologia - a construção das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizontes, 1982, p. 51 – 77. (Original Francês)
62. CHAUI, Marilena. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, 179p.
63. CLASTRES, Pierre. *A Sociedade Contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. Trad. Theo Santiago. 5 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990, 152p. (Original Francês)

64. CLASTRES, Pierre. *Crônica dos Índios Guayaki: o que sabem os ache, caçadores nômades do Paraguai*. Trad. de Tânia Stolze Lima e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Editora 34, 251p (Original Francês)
65. COMTE, Auguste. *Comte*. Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978, 318p. (Coleção Os Pensadores: obras escolhidas) (Original Francês)
66. CONNELL, Robert. *Masculinities*. Los Angeles: University of California Press, 1995a, 295p.
67. CONNELL, Robert. Como Teorizar o Patriarcado. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In.: *Educação e Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 16, nº 2, jul./dez. 1990, p. 85 – 93.
68. CONNELL, Robert. *Gender and Power*. Cambridge: Polity Press, 1995b, 334p.
69. CONNELL, Robert. Masculinities, Change, and Conflict in Global Society: thinking about the future of men's studies. In.: *The Journal of Men's Studies*, v. 11, nº 3, spring 2003, p. 237 – 249.
70. CONNELL, Robert. Políticas da Masculinidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In.: *Educação e Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v.20, n. 2. jul/dez 1995c, p. 185 – 206. (Original Inglês)
71. COSTA, Jurandir Freire. *A Inocência e o Vício: estudos sobre o homoerotismo*. 3ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992, 195p.
72. COSTA, Jurandir Freire. *Sem Fraude, nem Favor: estudos sobre o amor romântico*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, 221p.
73. COSTA, Jurandir Freire. O Referente da Identidade Homossexual. In.: BARBOSA, Regina. e PARKER, Richard. (orgs.) *Sexualidades Brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA:IMS/UERJ, 1996, p. 63 – 89.
74. COSTA, Jurandir Freire. Perspectivas da Juventude na Sociedade de Mercado. In.: NOVAES, Regina. e VANNUCHI, Paulo. (orgs.) *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 75 – 88.
75. COSTA, Ronaldo Pamplona. *Os Onze Sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana*. São Paulo: Editora Gente, 1994, 207p.
76. CROZIER, Michel. e FRIEDBERG, Erhard. *L'Acteur et le Système: lês contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil, 1981, 500p.
77. CRUZ, Elizabete Franco. “Quem Leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. In: ARILHA, Margareth.; RIDENTI, Sandra. e MEDRADO, Benedito. *Homens e Masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS: Editora 34, 1998, p. 235 – 255.
78. DANIEL, Herbert. e PARKER, Richard. *AIDS, a Terceira Epidemia*. Ensaios e tentativas. São Paulo: Iglu, 1991, 127p.
79. DANIEL, Herbert. Grafias bio - de/gradáveis ou/a ou /as. In.: DANIEL, Herbert. e MÍCCOLIS, Leila. *Jacarés & Lobisomens: dois ensaios sobre a homossexualidade*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983, p. 19 – 68.
80. DAOLIO, Jocimar. As Contradições do Futebol Brasileiro. In.: CARRANO, Paulo. (org.) *Futebol: paixão e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 29 – 44.
81. DAYREL, Juarez. *A Música entra em Cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. São Paulo: Univesidade de São Paulo, 2001, 402p. (Tese de Doutorado em Educação) (mimeo)
82. DEMARCHELIER, Carmel. Teachers' Understanding of Homosexuality and Body Image: habitus issues. In: *The Journal of Men's Studies*, v. 8, nº 2, winter 2000, p. 237 – 253.
83. DRESSER, Nanete. *Adolescência, Sexualidade & Culpa: um estudo sobre a gravidez precoce nas adolescentes brasileiras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1993, 171p.
84. DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Trad. Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Editora Porto. 1997, 240p. (Original Francês)

- 85.DUBAR, Claude. *La crise des Identités: interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France, 2000, 239p.
- 86.DUBET, François. *As Desigualdades Multiplicadas*. Trad. Sérgio Miola. Ijuí: Editora Unijuí, 2003, 76p. (Original Francês)
- 87.DUBET, François. e MARTUCCELLI, Danilo. *A l'École: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Editions du Seuil, 1996, 264p.
- 88.DUBET, François. e MARTUCCELLI, Danilo. *En la Escuela: sociologia de la experiencia escolar*. Trad. Eduardo Gudiño Kieffer. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998, 487p (Original Francês)
- 89.DUBET, François. e MARTUCCELLI, Danilo. *En que Sociedad Vivimos?* Trad. Jacques Algasi. Buenos Aires: Editorial Losada, 1999, 425p. (Original Francês)
- 90.DUBET, François. e MARTUCCELLI, Danilo. *A Socialização e a Formação Escolar*. Trad. Carlos Thadeu C de Oliveira. In.: *Lua Nova: revista de cultura e política*. nº 40/41, 1997, p. 241 – 266.
- 91.DUBET, François. e WIEVIORKA, Michel. (orgs.) *Penser le Sujet: autor d'Alain Touraine*. Paris: Fayard, 1995, 633p.
- 92.DUBET, François. *La Galère: jeune en survie*. Paris: Librairie Arthème Fayard, 1987, 497p.
- 93.DUBET, François. *La Laïcité dans les Mutations de L'École*. In.: WIEVIORKA, Michel. (org.) *Une Société Fragmentée?: le multiculturalisme em débat*. Paris: Éditions La Découverte & Syros, 1997, p. 85–112.
- 94.DUBET, François. *Le Déclin de l'Institution*. Paris: Editions du Seuil, 2002, 422p.
- 95.DUBET, François. *Les Lycéens*. Paris: Editions du Seuil, 1991, 410p.
- 96.DUBET, François. *Pourquoi Changer l'École?* 2 ed. Paris: Textuel, 2001, 140p.
- 97.DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, 282p. (Original Francês)
- 98.DURAND, Gilbert. *O Imaginário e o funcionamento social da marginalização*. In.: *Campos do Imaginário*. Trad. Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1998, p. 171 – 183. (Original Francês)
- 99.DURKHEIM, Emile. *Da Divisão do Trabalho Social*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995, 483p. (Coleção Tópicos) (Original Francês)
- 100.DURKHEIM, Émile. *Da Divisão do Trabalho Social*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. In.: *Durkheim*. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 3 – 70. (Coleção Os Pensadores: obras escolhidas) (Original Francês)
- 101.DURKHEIM, Emile. *Sociologia, Educação e Moral*. Trad. Evaristo Santos. Porto: Rés, 1984, 398p. (Original Francês)
- 102.DUTRA, José Luiz. “Onde Você Comprou essa Roupa tem para Homem?": a construção da masculinidade nos mercados alternativos de moda. In.: GOLDENBERG, Miriam,. (Org.) *Nu & Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 359 – 411.
- 103.ELIAS , Nobert. *A Sociedade dos Indivíduos*: Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1994, 201p. (Original Inglês)
- 104.ELIAS, Nobert. e SCOTSON, John. *Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2000, 224p. (Original Inglês)
- 105.ERIBON, Didier. (org.) *Lês Études Gay et Lesbiennes*. Paris: Centre Pompidou, 1998, 123p.
- 106.ERIBON, Didier. *Réflexions sur la Question Gay*. Paris: Fayard, 1999, 522p.
- 107.ESPÍRITO SANTO, Shirlei Rezende Sales do. *Oposição, diversão e violência na escola: os significados produzidos para praticas culturais de transgressão*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002, 154p. (Dissertação de Mestrado em Educação) (mimeo.)
- 108.FACCHINI, Regina. *Sopa de Letrinhas?: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005, 304p.

- 109.FALCONNET, Georges. e LEFAUCHEUR, Nadine. *A Fabricação dos Machos*. Trad. Clara Ramos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1977, 214p. (Original Francês) (Biblioteca de Ciências Sociais)
- 110.FANTE, Cleo. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2 ed. ver. e ampl. Campinas: Verus Editora, 2005, 224p.
- 111.FEMENÍAS, María Luisa. *Judith Butler: introducción a su lectura*. Buenos Aires: Catálogos, 2003, 208p.
- 112.FERRATER MORA, Jose. (Org.) *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Loyola, 2000-2001, 4 v. (Original Espanhol)
- 113.FERREIRA, Rodrigo. *Individualização e socialização em Jürgen Habermas: um estudo sobre a formação discursiva da vontade*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Unicentro Newton Paiva, 2000, 170p.
- 114.FLORES, Maria Bernadete. Política de Guerra, Política de Sexo: os casais açorianos na defesa do sul do Brasil. In.: PEDRO, Joana. e GROSSI, Miriam. (orgs) *Masculino, Feminino, Plural*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1988, p. 197 – 208.
- 115.FRANÇA, Júnia. (org.) *Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas*. 4 ed. Ver. Aum. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998, 213p.
- 116.FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 146p. ( Coleção Leitura)
- 117.FREUND, Julien. Introduction. In.: SIMMEL, Georg. *Sociologie et Épistémologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1981, 238p. (Original Francês)
- 118.FREUND, Julien. *Sociologia de Max Weber*. Trad. Luiz Cláudio de Castro e Costa. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Univesitária, 1975, 210p. (Original Francês)
- 119.FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, 50 ed. rev. São Paulo: Global, 2005, 719p. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil: 1)
- 120.FREYRE, Gilberto. *Modos de Homens & Modas de Mulher*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 1987, 181p.
- 121.FREYRE, Gilberto, *Sobrados & Mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. 9 ed. Rio de Janeiro: Record, 1996, 758p. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil: 2)
- 122.FRISBY, David. *Georg Simmel*. 2 ed. London: Routledge, 2002, 161p.
- 123.FRY, Peter. e MACRAE, Edward. *O que é Homossexualidade*. São Paulo: Abril Cultural:Brasiliense, 1985, 125p. (Coleção Primeiro Passos: 26)
- 124.FRY, Peter. *Para Inglês Ver: identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, 135 p.
- 125.FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1986, 1421p.
- 126.FURLONG, V.J. Interaction sets in the classroom: towards a study of pupil knowledge. In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Life in School: the sociology of pupil culture*. Stony stratford: Open University Press, 1984, p. 145 – 160.
- 127.GANNAWAY, H. Making sense of school. In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Life in School: the sociology of pupil culture*. Stony stratford: Open University Press, 1984, p. 191 – 204.
- 128.GASTALDO, Édison. (Org.) *Erving Goffman: desbravador do cotidiano*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004, 176p.
- 129.GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1986, 323p.
- 130.GERGEN, Kenneth. The social construction of self-knowledge. In.; MISCHEL, Theodore. (org) *The Self: psychological and philosophical issues*. New Jersey: Rowan and Littlefield, 1977, p. 139 – 169.

131. GIDDENS, Anthony. *A Constituição da Sociedade*. Trad. Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 458p. (Original Inglês)
132. GIDDENS, Anthony. *A Terceira Via e seus Críticos*. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001a, 190p. (Original Inglês)
133. GIDDENS, Anthony. *As Conseqüências da Modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991, 177p. (Biblioteca Básica) (Original Inglês)
134. GIDDENS, Anthony. *Central Problems in Social Theory: action, structure and contradiction in social analysis*. London: The Macmillan Press LTD, 1979, 294p.
135. GIDDENS, Anthony. *Las Nuevas Reglas del Método Sociológico: crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Trad. Salomón Merener. 2ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2001b, 200p. (Biblioteca de Sociología) (Original Inglês)
136. GIDDENS, Anthony. *Modernidad e Identidad del Yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Trad. José Luis Gil Aritu. 3 ed. Barcelona: Ediciones Península, 2000, 299p. (Original Inglês)
137. GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002, 233p. (Biblioteca Básica) (Original Inglês)
138. GIDDENS, Anthony. *Novas Regras do Método Sociológico*. Trad. António Escobar Pires. 2 ed. Lisboa: Gradiva, 1996, 193p. (Coleção Trajectos) (Original Inglês)
139. GIDDENS, Anthony. *Política, Sociologia e Teoria Social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo*. Trad. Cibele Saliba Rizek. São Paulo: UNESP, 1998, 336p. (Biblioteca Básica) (Original Inglês)
140. GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Trad. Sandra Regina Netz. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médica, 2005, 600p. (Original Inglês)
141. GIDDENS, Anthony. *Capitalismo e Moderna Teoria Social*. Trad. Maria do Carmo Cary. Lisboa: Editorial Presença, 2000b, 335p. (Original Inglês)
142. GODELIER, Maurice. *La Production des Grands Hommes: pouvoir et domination masculine chez les Baruya de Nouvelle-Guinée*. Paris: Flammarion, 1996, 387p.
143. GOFFMAN, Erving. A Elaboração da Face: uma análise dos elementos rituais da interação social. In.: FIGUEIRA, Sérvulo. (Org.). *Psicanálise e Ciências Sociais*. Trad. Jane Russo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p. 76–114. (Psicologia e Psicanálise)
144. GOFFMAN, Erving. A Ordem da Interação. In.: *Os Momentos e os seus Homens*. Trad. Isabel Narciso. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1999a, p. 190 – 235. (Original Francês)
145. GOFFMAN, Erving. A Ordem Social e a Interação. In.: *Os Momentos e os seus Homens*. Trad. Isabel Narciso. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1999b, p. 99 – 107. (Original Francês)
146. GOFFMAN, Erving. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1975, 233p. (Antropologia 8) (Original Inglês)
147. GOFFMAN, Erving. *Behavior in Public Places: notes on the social organization of gatherings*. New York: The Free Press, 1966, 248p.
148. GOFFMAN, Erving. Características de Instituições Totais. In.: ETZIONI, Amitai. (org.) *Organizações Complexas: estudos das organizações em face dos problemas sociais*. Trad. João Antônio de Castro Medeiros. São Paulo: Atlas, 1973, p. 303 – 331. (Original Inglês)
149. GOFFMAN, Erving. Estigma: la identidad deteriorada. Trad. Leonor Guinsberg. Buenos Aires: Amorrortu, 1970a, 170p. (Original Inglês)
150. GOFFMAN, Erving. *Frame Analysis: an essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press, 1986, 586p.
151. GOFFMAN, Erving. *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Trad. María Antonia Oyuela de Grant. Buenos Aires: Amorrortu, 1970b, 378p. (Original Inglês)
152. GOFFMAN, Erving. *La Mise en Scène de la Vie Quotidienne: la présentation de soi*. Trad. Alin Accardo. Paris: Editions de Minut, 1973, 255p. (Original Inglês)

- 153.GOFFMAN, Erving. *La Presentacin de la Persona en la Vida Cotidiana*. Trad. Hildegarde B. Torres Perrón e Flora Setaro. Buenos Aires: Amorrortu Editores. s/d, 271p. (Original Inglês)
- 154.GOFFMAN, Erving. *Les Cadres de l'Experience*. Trad. Issac Joseph. Paris: Editions de Minuit, 1991, 573p. (Original Inglês)
- 155.GOFFMAN, Erving. *Les Rites d' Interaction*. Trad. Alai Kihm. Paris: Editions de Minuit, 1974, 230p. (Original Inglês)
- 156.GOFFMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*: Trad. Dante Moreira Leite. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, 320p. (Original Inglês)
- 157.GOFFMAN, Erving. *Relations in Public: microstudies of the public order*. New York: Basic Books, 1972, 396p.
- 158.GOFFMAN, Erving. Replique à Denzin et Keller. Trad. Pascale Joseph. In.: JOSEPH, Isaac. (Org.) *Le Parler Frais d'Erving Goffman*. Paris: Les Editions de Minuit, 1989, p. 301 – 320. (Original Francês)
- 159.GOFFMAN, Erving. *Ritual de la Interacción*. Trad. Floreal Mazia. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporâneo, 1970c, 237p. (Original Inglês)
- 160.GOFFMAN, Erving. Sintomas Mentais e Ordem Pública. Trad. Jane Russo. In.: FIGUEIRA, Sérvulo. (org) *Sociedade e Doença Mental*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1978, p. 9 – 18. (Contribuições em Psicologia, Psicanálise e Psiquiatria, 3) (Original Inglês)
- 161.GOFFMAN, Erving. Sobre el trabajo de la cara: análisis de los elementos rituales de la interacción social. In.: *Ritual de la Interacción*. Trad. Floreal Mazia. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporâneo, 1970d, p. 13 – 47. (Original Inglês)
- 162.GREEN, James. *Além do Carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. Trad. Cristina Fino e Cássio Arantes Leite. São Paulo: editora UNESP, 2000, 541p. (Original Inglês)
- 163.GROSSI, Míriam Pilar. Rimando Amor e Dor: reflexões sobre a violência no vínculo afetivo conjugal. In.: PEDRO, Joana. e GROSSI, Miriam. (orgs) *Masculino, Feminino, Plural*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1988, p. 293 – 313.
- 164.GUIA BELO HORIZONTE. São Paulo: Editora Abril, 2000.
- 165.GUIMARÃES, Dora. *O Homossexualismo visto por entendidos*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2004, 117p.
- 166.HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista*. Trad. Manuel Jimenez Redondo. 3 ed. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, 2001, 618p. (Original Alemão)
- 167.HAGUETTE, Teresa. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1995, 224p.
- 168.HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 102p. (Original Inglês)
- 169.HAMMERSLEY, Martyn. e TURNER, G. Conformist Pupils? In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Life in School: the sociology of pupil culture*. Stony stratford: Open University Press, 1984, p. 161 – 175.
- 170.HAMMERSLEY, Martyn. Staffroom News. In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Classrooms & Staffrooms: the sociology of teachers&teaching*. Buckingham: Open University Press, 1984a, p. 203 – 214.
- 171.HAMMERSLEY, Martyn. The Organization of Pupil Participation. In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Classrooms & Staffrooms: the sociology of teachers&teaching*. Buckingham: Open University Press, 1984b, p. 14 – 24.
- 172.HARGREAVES, Andy. Constrative Rhetoric and Extremis Talk. In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Classrooms & Staffrooms: the sociology of teachers&teaching*. Buckingham: Open University Press, 1984a, p. 215 – 231.
- 173.HARGREAVES, Andy. The Significance of Classroom Coping Strategies. In.: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Classrooms & Staffrooms: the sociology of teachers&teaching*. Buckingham: Open University Press, 1984b, p. 64 - 85.

- 174.HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança social*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1993, 349p. (Original Inglês)
- 175.HEGEL G. W. *Fenomenologia del Espiritu*. Trad. Wenceslao Roces. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica Ediciones, 1985, 483p. ( Original Alemão)
- 176.HELIBORN, Maria. *Dois é Par: gênero e identidade sexual em contexto igualitário*. Rio de Janeiro: Editora Garamound, 2004, 217p.
- 177.HIRATA, Helena.; LABORIE, Françoise.; LE DOARÉ, Hélène. e SENOTIER, Danièle. (orgs.) *Dictionnaire Critique du Féminisme*. 2 ed. Paris: PUF, 2004, 315p.
- 178.HOBBS, Thomas. *Leviatã: matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Círculo do Livro, 1997, 495p. (Coleção Os Pensadores: obras escolhidas) (Original Inglês)
- 179.HOCQUENGHEM, Guy. *A Contestação Homossexual*. Trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Brasiliense, 1980, 150p. (Original Francês)
- 180.HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa*. 1 ed. São Paulo: Folha de São Paulo: Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995, 687p.
- 181.HOLLAND, Ray. *Eu e Contexto Social*. Trad. Ângela Melim. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, 360p. (Original Inglês)
- 182.HOMOSEXUALITÉS. *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*. Paris: Seuil. n°. 125. dez. 1998, 109p.
- 183.HORKHEIMER, Max. e ADORNO, Theodor. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, 254p. (Original Alemão)
- 184.HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. e INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, 2922p.
- 185.JAMES, William *William James: pragmatismo e outros textos*. Trad. Jorge Caetano da Silva e Pablo Rúben Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1979, 230p. (Coleção Os Pensadores: obras escolhidas) (Original Inglês)
- 186.JOHNSTON, Hank. Verification and Proof in Frame and Discourse Analysis. In. KLANDERMANS, Bert. e STAGGENBORG, Suzanne. *Methods of Social Movement Reseach*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002, p. 62 – 91.
- 187.JOSEPH, Issac. *Erving Goffman e a Microsociologia*. Trad. Cibele Saliba Rizek. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000, 96p. (Original Francês)
- 188.JOSEPH, Issac. Erving Goffman et le problème des conviction In.: JOSEPH, Isaac. (Org.) *Le Parler Frais d'Erving Goffman*. Paris: Les Editions de Minuit, 1989, p. 13 – 30.
- 189.KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985, 680p. (Original Alemão)
- 190.KATZ, Jonathan. *A Invenção da Heterossexualidade*. Trad. Clara Fernandes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996, 272p. (Original Inglês)
- 191.KEDDIE, Nell. Classroom Knowledge. In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Classrooms & Staffrooms: the sociology of teachers&teaching*. Buckingham: Open University Press, 1984, p. 108 – 122.
- 192.KEDDIE, Nell. O saber na sala de aulas. Trad. Sérgio Grácio e outros. In.: GRÁCIO, Sérgio. e STOER, Stephen. (Orgs.) *Sociologia da Educação II: antologia - a construção das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizontes, 1982, p. 205 – 244. (Original Inglês)
- 193.KEHL, Maria Rita. A Juventude como Sintoma da Cultura. In.: NOVAES, Regina. e VANNUCHI, Paulo. (orgs.) *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 89 – 114.

- 194.KENWAY, Jane., FITZCLARENCE, Lindaay e HASLUCK, Lindsay. Toxic Shock: understanding violence against young males in the workplaces. In: *The Journal of Men's Studies*, v. 8, nº 2, winter 2000, p. 131 – 152.
- 195.LACEY, C. Differentiation and subcultural polarisation. In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Life in School: the sociology of pupil culture*. Stony stratford: Open University Press, 1984, p. 6 – 22.
- 196.LACLAU, Chantal. e LACLAU, Ernesto. *Hegemonia y Estrategia Socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Trad. Ernesto Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2004, 246p. (Original Inglês)
- 197.LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Editora Ática, 2004, 367p. (Original Francês)
- 198.LEVINE, Donal. Simmel as Innovator. In.: SIMMEL, Georg. *On Individuality and Social Forms*. Chicago: The University of Chicago Press, 1984, p. ix – lxxv.
- 199.LIBÂNIO, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *Revista ANDE*. Ano 3, nº6, São Paulo, 1983, p. 11–19.
- 200.LIÉNARD , Georges e SERVAIS, Émile. A Transmissão Cultural: estratégia das famílias e posição social. Trad. Sérgio Grácio e outros. In.: GRÁCIO, Sérgio. e STOER, Stephen. (Orgs.) *Sociologia da Educação II: antologia - a construção das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizontes, 1982, p. 79 – 99. (Original Francês)
- 201.LOURO, Guacira. Currículo, Gênero e Sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In.: LOURO, Guacira.; NECKEL, Jane e GOELLNER, Silvana. (orgs) *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, 191p.
- 202.LOURO, Guacira. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997, 179p.
- 203.LOURO, Guacira. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. In.: *Educação e Realidade*. V.20, n. 2. jul/dez 1995, p. 101 – 132.
- 204.MAC AN GHAILL, Máirtín. *The Making of Men: masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press, 1997, 209p.
- 205.MACEDO, Otávio Roberti. A Vaidade de Todos Nós. In.: CALDAS, Dario. (org.) *Homens: comportamento, sexualidade, mudança, indetidade: crise e vaidade*. São Paulo: Editora SENAC, 1997, p. 121 – 131.
- 206.MACHADO, Lia Zanotta. Masculinidades e violências: gênero e mal-estar na sociedade contemporânea. In. SCHPUN, Mônica. (org.) *Masculinidades*. São Paulo: Boitempo Editorial; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004, p. 35 – 78.
- 207.MACRAE, Edward. *A Construção da Igualdade: identidade sexual e política no Brasil da “abertura”*. Campinas: Edirora da UNICAMP, 1990, 321p.
- 208.MACRAE, Edward. A Homossexualidade. In.: COSTA, Moacir.; COSTA, Ronaldo.; GABEIRA, Fernando. et alli. *Macho, Masculino, Homem: a sexualidade, o machismo e as crise de identidade do homem brasileiro*. 5 ed. São Paulo: L&PM, 1986, p. 64 – 71.
- 209.MACRAE, Edward. Afirmação da identidade homossexual: seus perigos e suas importâncias. In.: TRONCA, Ítalo. (Org.) *Foucault Vivo*. Campinas: Ponte, 1987, p. 81 – 88. (Linguagem Crítica)
- 210.MACRAE, Edward. Em Defesa do Gueto. In.: GREEN, James. e TRINDADE, Ronaldo. (orgs.) *Homossexualismo em São Paulo e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2005, p. 291 – 308 .
- 211.MAIOR, Mário Souto. *Dicionário do Palavrão e Termos Afins*. Recife: Editora Guararapes, 1980, 154p.
- 212.MALINOWSKI, Bronislaw. Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. Trad. Anton Carr, Lígia Aparecida Cardieri Mendonça e Eunice Durham. In.: *MALINOWSKI*. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 1 – 424. (Coleção Os Pensadores: obras escolhidas) (Original Inglês)

- 213.MARINHO, Raul. Jogos Brillhantes. [http://vocesa.abril.uol.com.br/aberto/colonistas/pgart\\_07\\_26112002\\_4141.shl](http://vocesa.abril.uol.com.br/aberto/colonistas/pgart_07_26112002_4141.shl). Acesso em: 13 de out. 2005.
- 214.MARSHALL, Gordon. (Org.) *Concise Dictionary of Sociology*. Oxford: Oxford University Press, 1994, 573p.
- 215.MARTINO, Wayne. e MEYENN, Bob. (orgs.) *What About the Boys?: issues of masculinity in schools*. Buckingham: Open University Press, 2001, 242p.
- 216.MARTINO, Wayne. Policing Masculinities: investigatin the role of homophobia and heternormativity in the lives os adolescent school boys. In: *The Journal of Men´s Studies*, v. 8, nº 2, winter 2000, p. 213 – 236.
- 217.MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989, 270p. (Textos Filosóficos; v. 22) (Original Inglês)
- 218.MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Trad. Regis Barbosa e Flávio Kothe. 2 ed., v. 1, livro primeiro, tomo 1, São Paulo: Nova Cultural, 1985, 301p. (Coleção Os Economistas) (Original Alemão)
- 219.MATTA, Roberto da. *A Case & a Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 4º ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1991, 177p.
- 220.MATTA, Roberto da. Tem Pente Aí?: reflexões sobre a identidade masculina. In.: CALDAS, Dario. (org.) *Homens: comportamento, sexualidade, mudança, indentidade: crise e vaidade*. São Paulo: Editora SENAC, 1997, p. 31 – 49.
- 221.MAUSS, Marcel. As Técnicas Corporais. Trad. Mauro W. B. de Almeida. In.: *Sociologia e Antropologia*, v. II, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária: Editora da Universidade de São Paulo, 1974, p. 209 – 233. (Original Francês)
- 222.MCCALL George. J. The social looking-glass: a sociological perspective on self-development. In.; MISCHER, Theodore. (org) *The Self: psychological and philosophical issues*. New Jersey: Rowan and Littlefield, 1977, p. 274 – 287.
- 223.McCARTHY, Mary. *Memórias de uma Menina Católica*. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, 215p. (Original Inglês)
- 224.MEAD, Georg. *Espiritu, Persona y Sociedad: desde el pundo de vista del conductismo social*. Trad. Charlos W. Morris. Cidade do México: Paidós, 1993, 403p. (Original Inglês)
- 225.MELUCCI, Alberto. *Challenging Codes: collective action in the information age*. Cambridge: University Press, 2001a, 441p.
- 226.MELUCCI, Alberto. A Experiência Individual na Sociedade Planetária. Trad. Clarice Cohn. In.: *Lua Nova*. São Paulo: CEDEC. nº. 38, 1996, p. 199 – 221. (Original Inglês)
- 227.MELUCCI, Alberto. *A Invenção do Presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Trad. Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis: Editora Vozes, 2001b, 199p. (Original Italiano)
- 228.MELUCCI, Alberto. *Acción Colectiva, Vida Cotidiana y Democracia*. Cidade do México: El Colégio de México, Centro de Estudos Sociológicos, 1999, 260p.
- 229.MELUCCI, Alberto. *Il Gioco dell'Io: il cambiamento di se in uma societá globale*. 3 ed. Milano: Feltrinelli, 1996, 158p.
- 230.MELUCCI, Alberto. Juventude, Tempo e Movimentos Sociais. Trad. Angelina Teixeira Peralva. In.: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED. nº. 5 Mai/Jun/Ago ; nº 7 Set/Out/Nov/Dez; 1997, p. 5 – 14.
- 231.MELUCCI, Alberto. Movimentos Sociais, Renovação Cultural e o Papel do Conhecimento: entrevista de Alberto Melucci a Leonardo Avritzer e Timo Lyra. In.: *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo: CEBRAP. nº 40, nov. 1994, p. 152 – 166.
- 232.MELUCCI, Alberto. *O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global*. Trad. Adriano R. marinho et alli. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004, 184p. (Original Italiano)
- 233.MELUCCI, Alberto. *Vivencia y convivência: teoria social para uma era de la información*. Trad. Jesús Casquette y José Luis Iturrate. Madrid: Editorial Trotta, 2001c, 181p. (Original Italiano)

- 234.MERTON, Robert. Teoria y Estructura Sociales: Trad. Florentino M. Torner. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1964, 647p. (Original Inglês)
- 235.MILLS, Theodore. *Sociologia dos Pequenos Grupos*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1970, 220p. (Original Inglês)
- 236.MIZUKAMI, Maria das Graças. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986, 119p. (Temas básicos de educação e ensino)
- 237.MORAES FILHO, Evaristo. Introdução. In.: SIMMEL, Georg. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p 7 – 44. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 34)
- 238.MOREIRA, Maria; RIBEIRO, Sônia. e COSTA, Karine. Violência contra a Mulher na Esfera Conjugal: jogo de espelhos. In.: OLIVEIRA, Albertina. e BRUSCHINI, Cristina. (orgs.) *Entre a Virtude e o Pecado*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 169 – 189.
- 239.MOTT, Luiz. Os homossexuais: as vítimas principais da violência. In.: VELHO, Gilberto. e ALVITO, Marcos. (orgs.) *Cidadania e Violência*. 2ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV, 2000, p. 100 – 147.
- 240.MOUFFE, Chantal. *O Regresso do Político*. Trad. Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996, 206p. (Original Inglês)
- 241.MUNIZ, Jacqueline. Feminino: a controvérsia do óbvio. In.: *Revista de Saúde Coletiva*, vol. 2, nº 1, Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social da UERJ, 1992, p. 61 – 92.
- 242.MUSKAT, Malvina Franco. Violência de Gênero e Paternidade. In: ARILHA, Margareth.; RIDENTI, Sandra. e MEDRADO, Benedito. *Homens e Masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS: Editora 34, 1998, p. 215 – 233.
- 243.NAHOUM-GRUPPE, Véronique. Da Dimensão Sexual de uma Guerra: os estupros em série como arma na ex-Iugoslávia. Trad. Márcia Cavalcanti Ribas Vieira. In. SCHPUN, Mônica. (org.) *Masculinidades*. São Paulo: Boitempo Editorial: Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004, p. 15 – 34.
- 244.NASCIMENTO, Milton. e VELOSO, Caetano. A Terceira Margem do Rio. Circulado, Faixa 9, n. 64398471. Polygram, 1991. 1 CD
- 245.NAVARRO-SWAIN, Tania *O que é Lesbianismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000, 101p. (Coleção Primeiros Passos; 313)
- 246.NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, 249p. (Ciências Sociais da Educação)
- 247.NOGUEIRA, Maria Alice. e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. Bourdieu & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 152p. (Pensadores e Educação, v. 4)
- 248.NOGUEIRA, Maria Alice. ROMANELLI, Geraldo. e ZAGO, Nadir. (Orgs.) *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000, 183p.
- 249.NOGUEIRA, Paulo. A Centralidade Formativa do Trabalho frente as Alterações na Pedagogia do Capital. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2000, 241p. (Dissertação de Mestrado em Educação) (mimeo)
- 250.NOLASCO, Sócrates. *A desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995, 165p
- 251.NOLASCO, Sócrates. *De Tarzan a Homer Simpson: banalização da violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001, 318p. (Gênero Plural)
- 252.NOLASCO, Sócrates. *O Mito da Masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993, 187p. (Gênero Plural)
- 253.NOLASCO, Sócrates. Um “Homem de Verdade”. In.: CALDAS, Dario. (Orgs) *Homens: comportamento, sexualidade, mudança, identidade: crise e vaidade*. São Paulo: Editora SENAC, 1997, p. 13 – 29.
- 254.NORTHWAY, Mary. e WELD, Lindsay. (1999). *Testes Sociométricos: um guia para professores*. Trad. Maria Clarisse Ferreira dos Santos. 2 ed. Lisboa: Livraria Horizonte, 1999, 86p. (Coleção Biblioteca do Educador) (Original Inglês)
- 255.OGIEN, Albert. La décomposition du sujet. In.: JOSEPH, Isaac. (Org.) *Le Parler Frais d’Erving Goffman*. Paris: Les Editions de Minuit, 1989, p. 100 – 109.

256. OLIVEIRA, Pedro. *A Construção Social da Masculinidade*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004, 347p.
257. OLIVEIRA, Pedro. Discursos sobre a masculinidade. In: *Revista Estudos Feministas...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. v. 6, n.º1, 1998, p. 460 – 485.
258. ORTIZ, Renato. A Procura de uma Sociologia da Prática. In: BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p. 7 – 36. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39, Introdução)
259. PARK, Robert Ezra. A Cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. Trad. Sérgio Magalhães Santeiro. In.: VELHO, Otávio. (Orgs.) *O Fenômeno Urbano*. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, p. 26 – 67. (Original Inglês)
260. PARKER, Richard. *A Construção da Solidariedade: AIDS, sexualidade e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ABIA: IMS/UERJ, 1994, 141p.
261. PARKER, Richard. *Corpos, Prazeres e Paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. Trad. Maria Therezinha M. Cavallari. São Paulo: Editora Best Seller: Editora Nova Cultural, 1991, 295p. (Original Inglês)
262. PARSONS, Talcott. *La estructura de la Acción Social: estudos de teoria social con referencia a un grupo de recientes escritores europeos*. Tomo I e II. Madrid: Ediciones Guadarrama, s/d., 982p. (Original Inglês)
263. PARSONS, Talcott at alli. Algumas Categorias Fundamentales de la teoría de la acción. In.: PARSONS, Talcott e SHILS, Edgard. (orgs.) *Hacia una Teoría General de la Acción*. Trad. Justino M. O'Farrell. Buenos Aires: Editorial Kapeluz, 1968, p. 19 – 64. (Original Inglês)
264. PERLONGHER, Nestor. O Michê é homossexual? ou A política da identidade. In.: TRONCA, Ítalo. (Org.) *Foucault Vivo*. Campinas: Ponte, 1987a, p. 67 – 79. (Linguagem Crítica)
265. PERLONGHER, Nestor. *O Negócio do Michê: a prostituição viril em São Paulo*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987b, 275p.
266. PERLONGHER, Nestor. Territórios Marginais. In.: GREEN, James. e TRINDADE, Ronaldo. (orgs.) *Homossexualismo em São Paulo e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2005, p. 266 – 290.
267. POLLAK, Michael. *Os Homossexuais e a AIDS: sociologia de uma epidemia*. Trad. Paulo Rosas. São Paulo: Edição Liberdade, 1990, 212p.
268. POLLAK, Michel. A Homossexualidade Masculina ou: a felicidade no gueto? In.: ARIÉS, Philippe. e BÉJIN, André. (orgs) *Sexualidades Ocidentais: contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade*. Trad. Lygia Araújo Watanabe e Thereza Christina Ferreira Stummer. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 54 – 76. (Original Francês)
269. POLLARD, Andrew. Goodies, Jokers and Gangs. In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Life in School: the sociology of pupil culture*. Stony stratford: Open University Press, 1984, p. 238 – 254.
270. POLLARD, Andrew. *The Social World of the Primary School*. London: Cassell Educational Ltd, 1985, 269p.
271. POMPÉIA, Raul. [http://www2.uol.com.br/cultvox/livros\\_gratis/ateneu.pdf](http://www2.uol.com.br/cultvox/livros_gratis/ateneu.pdf). Acesso em 13 de out. 2005.
272. PORTES, Écio Antônio. O Trabalho Escolar das Famílias Populares. In.: NOGUEIRA, Maria Alice.; ROMANELLI, Geraldo. e ZAGO, Nadir. (Orgs.) *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 63 – 80.
273. PRATA, Mario. *Mas Será o Benedito?: dicionário de provérbios, expressões e ditos populares*. 8 ed. São Paulo: Editora Globo, 1996, 175p.
274. QUÉRÉ, Louis. La vie sociale est une scène: Goffman revu et corrigé par Garfinkel. In.: JOSEPH, Isaac. (Org.) *Le Parler Frais d'Erving Goffman*. Paris: Les Editions de Minuit, 1989, p. 47 – 82.
275. RÊGO, José Lins do. *Doidinho*. 11 ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympo, 1972, 208p.
276. RIAL, Carmem. Rúgbi e judô: esporte e masculinidade. In.: PEDRO, Joana. e GROSSI, Miriam. (orgs) *Masculino, Feminino, Plural*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1988, p. 229 – 258.

277. ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In.: *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 32 – 37.
278. ROSSER, E. e HARRÉ, R. The meaning of trouble. In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Life in School: the sociology of pupil culture*. Stony stratford: Open University Press, 1984, p. 204 – 210.
279. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio: ou da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 684p. (Paidéia) (Original Francês)
280. SABINO, César. Anabolizantes: drogas de Apolo. In.: GOLDENBERG, Miriam. (Org.) *Nu & Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. Rio de Janeiro: Record, p. 139 – 261.
281. SANT'ANNA, Denise. (org.) *Políticas do Corpo: elementos para uma história das práticas corporais*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995, 190p.
282. SANTOS, Boaventura. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997, 348p.
283. SARTRE, Jean-Paul. *Crítica de la razon dialectica: precedida de cuestiones de metodo*. Trad. Manuel Lamana. Buenos Aires: Losada, v. 1, 1963, 534p.
284. SASS, Odair. *Crítica da Razão Solitária: a psicologia social de Herbert Mead*. São Paulo: Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 1992, 255p. (Tese de Doutorado em Psicologia Social) (mimeo.)
285. SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1983, 103p.
286. SAVIANI, Demerval. O Trabalho como Princípio Educativo frente às Novas Tecnologias. In.: FERRETTI, Celso., et alli. *Novas Tecnologia, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 151 – 168.
287. SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e Relações Sociais*. Trad. Ângela Melin. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, 319p. (Original Inglês)
288. SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In.: *Educação e Realidade*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v. 20, n. 2, jul/dez 1995, p. 71 – 99. (Original Francês)
289. SHARP, R. e GREEN, A. Social Stratification in the Classroom. In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Classrooms & Staffrooms: the sociology of teachers&teaching*. Buckingham: Open University Press, 1984, p. 123 – 130.
290. SILVA, Hélio. e FLORENTINO, Cristina. A Sociedade dos Travestis: espelhos, papeis e interpretações. In.: BARBOSA, Regina. e PARKER, Richard. (orgs.) *Sexualidades Brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA:IMS/UERJ, 1996, p. 105 – 118.
291. SILVA, José Fábio Barbosa da. Homossexualismo em São Paulo: estudo de um grupo minoritário. In.: GREEN, James. e TRINDADE, Ronaldo. (orgs.) *Homossexualismo em São Paulo e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2005, p. 47 – 212.
292. SIMMEL, Georg. A Competição. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. In: *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983a, p. 135 – 149. (Versão Inglesa do original Alemão) (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 34)
293. SIMMEL, Georg. A Metrópole e a Vida Mental. Trad. Sérgio Marques dos Reis. In.: VELHO, Otávio. (Orgs.) *O Fenômeno Urbano*. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, p. 11 – 25. (Original Inglês)
294. SIMMEL, Georg. A Natureza Sociológica do Conflito. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. In: *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983b, p. 122 – 134. (Original Inglês) (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 34)
295. SIMMEL, Georg. Conflito e Estrutura do Grupo. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. In: *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983c, p. 150 – 164. (Original Inglês) (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 34)
296. SIMMEL, Georg. Cultura Feminina. Trad. Eduardo Brandão. In.: *Filosofia do Amor*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 67 –91. (Original Francês)

- 297.SIMMEL, Georg. Da Psicologia da Moda: um estudo sociológico. Trad. Jessé de Souza. In.: SOUZA, Jessé. e ÖELZE, Berthold. (orgs) Simmel e a Modernidade. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005, p. 159 – 168.
- 298.SIMMEL, Georg. Digresión sobre el Estranjero. In.: *Sociologia 2: estudio sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza Editorial, 1986a, p. 716 – 722. (Original Alemão)
- 299.SIMMEL, Georg. El cruce de los círculos sociales. In.: *Sociologia 2: estudio sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza Editorial, 1986b, p. 425 – 478. (Original Alemão)
- 300.SIMMEL, Georg. El Problema da Sociologia. In.: *Sociologia I: estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza Editorial, 1986c, p. 11 – 56. (Original Alemão)
- 301.SIMMEL, Georg. *Filosofia del Dinero*. Trad. Ramón García Cotarelo. Granada: Editorial Comares, 2003, 673p. ( Coleção Crítica del Derecho, v. 44) (Original Alemão)
- 302.SIMMEL, Georg. *I Problemi Fondamentali della Filosofia*. Roma: Editori Laterza, 1996, 135p. (Original Alemão)
- 303.SIMMEL, Georg. L'Individu et la Société dans certaines conceptions de l'existence du XVIII et XIX Siècles. Trad. L. Gasparini. In.: *Sociologie et Épistémologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1981a, p. 137 – 160. (Original Alemão)
- 304.SIMMEL, Georg. La Lucha. In.: *Sociologia I: estudio sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza Editorial, 1986d, p. 265 – 355. (Original Alemão)
- 305.SIMMEL, Georg. Le Probleme de la Sociologie. Trad. L. Gasparini. In.: *Sociologie et Épistémologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1981b, p. 163 – 170. (Original Alemão)
- 306.SIMMEL, Georg. O Estrangeiro. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. In: *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983d, p. 182 – 188. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 34) (Original Inglês)
- 307.SIMMEL, Georg. O Problema da Sociologia. Trad. Evaristo de Moraes Filho. In.: *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983e, p. 59 – 78. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 34) (Original Alemão)
- 308.SIMMEL, Georg. *Sobre la Aventura: ensayos filosóficos*. Trad. Gustau Muñoz e Salvador Mas. Barcelona: Ediciones Península, 1988, 285p. (Homo Sociologicus, 45) (Original Alemão)
- 309.SIMMEL, Georg. *Sociologia I: estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza Editorial, 1986e, p. 1 – 424. 1v. (Original Alemão)
- 310.SIMMEL, Georg. *Sociologia II: estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza Editorial, 1986f, p. 425 – 808. 2v. (Original Alemão)
- 311.SIMMEL, Georg. *Sociologia*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Ática, 1983f, 192p. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 34) (Original Alemão)
- 312.SIMMEL, Georg. *The Philosophy of Money*. Trad. Tom Bottomore and David Frisby. London: Routledge and Kegan Paul, 1978, 512p. (Original Alemão)
- 313.SIMMEL, Georg. The Problem os Sociology? Trad. Kurt H. Wolff. In.: *On Individuality and Social Forms*. Chicago: The Univeristy of Chicago Press, 1984, p. 23 – 35 (Original Alemão)
- 314.SIMMEL, Georg. Tipos sociales. Trad. Donald N. Lewvine. In.: *Sobre la Individualidad y las formas sociales*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes, 2002, p. 209 – 279. (Original Inglês)
- 315.SIMMONS, Rachel. *Garota Fora do Jogo: a cultura da agressão nas meninas*. Trad. Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2004, 333p. (Original Inglês)
- 316.SIQUEIRA, Maria Juracy Toneli A Constituição da Identidade Masculina: homens das classes populares em Florianópolis. In.: PEDRO, Joana. e GROSSI, Miriam. (orgs) *Masculino, Feminino, Plural*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1988, p. 209 – 228.
- 317.SONTAG, Susan. Notas sobre o Camp. In.: *Contra a interpretação*. Trad. Ana Maria Capovilla. Porto Alegre: L&PM, 1987, p. 318 – 337.
- 318.SPENCER. Colin. Homossexualidade: uma história. Trad. Rubem Mauro Machado. Rio de Janeiro: Record, 996, 420p. (Original Inglês)
- 319.SULIVAN, Andrew. *Praticamente Normal: uma discussão sobre o homossexualismo*. Trad. Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, 174p. (Original Inglês)

- 320.TAYLOR, Charles. *Argumentos Filosóficos*: ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad. Trad. Fina Birulés Bertrán. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1994, 382p. (Original Inglês)
- 321.TAYLOR, Charles. *As Fontes do Self*: a construção da identidade moderna. Trad. Adail Ubirajar Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Edições Loyola, 1997, 670p. (Original Inglês)
- 322.TAYLOR, Charles. *La Ética de la Autenticidad*. Trad. Pablo Carbajosa Pérez. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1994, 146p. (Original Inglês)
- 323.TAYLOR, Charles. *The Ethics of Authenticity*. Massachusetts: Harvard University Press, 1991, 142p.
- 324.TAYLOR, Charles. What is Human Agency? In.: MISCHEL, Theodore. (org) *The Self*: psychological and philosophical issues. New Jersey: Rowan and Littlefield, 1977, p. 103 – 135.
- 325.TODOROV, Tzvetan. *El Jardín Imperfecto* luces y sombras del pensamiento humanista. Trad. Enrique Folch González. Barcelona: Paidós, 1999, 343p. (Original Francês)
- 326.TOLEDO, Luiz Henrique. A Cidade das Torcidas: representações do espaço urbano entre os torcedores e torcidas de futebol na cidade de São Paulo. In.: MAGNANI, José Guilherme. e TORRES, Lilian. (orgs.) *Na Metrópole*: textos de antropologia urbana. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2000, p. 124 – 155.
- 327.TOURAINE, Alain. *Crítica da Modernidade*. Trad. Elia Ferreira Edel. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, 431p. (Original Francês)
- 328.TOURAINE, Alain. *Iguais e Diferentes*: podemos viver juntos?. Trad. Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Instituto Piaget, 1998a, 419p. (Coleção Epiistemologia e Sociedade, nº 96) (Original Francês)
- 329.TOURAINE, Alain. *Igualdad y Diversidad*: las nuevas tareas de la democracia. Trad. Ricardo Gonzalez. 2 ed. Cidade do México: Fondo de Cultura Economica, 2000, 95p. (Original Francês)
- 330.TOURAINE, Alain. *Igualdade e Diversidade*: o sujeito democrático. Trad. Modesto Florenzano. Bauru: EDUSC, 1998b, 112p. (Original Francês)
- 331.TOURAINE, Alain. *O que é a democracia*. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1996a, 295p. (Original Francês)
- 332.TOURAINE, Alain. *O Retorno do Actor*. Trad. Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1996b, 232p. (Original Francês)
- 333.TOURAINE, Alain. KHOSROKHAVAR, Farhad. *A Procura de Si*: diálogo sobre o sujeito. Trad. Maria Ludovina Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 2001, 307p. (Coleção Epiistemologia e Sociedade, nº 166) (Original Francês)
- 334.TREVISAN, João. *Devassos no Paraíso*: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 3 ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Record, 2000, 586p. (Coleção Contraluz)
- 335.TREVISAN, João. *Devassos no Paraíso*: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 2 ed. São Paulo: Max Limonad, 1986, 331p.
- 336.TREVISAN, João. O Espetáculo do Desejo: homossexualidade e crise do masculino. In.: CALDAS, Dario. (org.) *Homens*: comportamento, sexualidade, mudança, identidade: crise e vaidade. São Paulo: Editora SENAC, 1997, p. 51 – 91.
- 337.TREVISAN, João. *Seis Balas num Buraco Só*: a crise do masculino. São Paulo: Record, 1998, 236p. (Coleção Contraluz)
- 338.VANDENBERGHE, Frédéric. *As Sociologias de Georg Simmel*. Trad. Marcos Roberto Flammínio Peres. Bauru: Edusc; Belém: EDUPFA, 2005, 224p. (Original Francês)
- 339.VANDENBERGHE, Frédéric. *La Sociologie de Georg Simmel*. Paris: Éditions La Découverte, 2001, 124p.
- 340.VELHO, Gilberto *Individualismo e Cultura*: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 7 ed. Rio de Janeiro, 2004, 149p.
- 341.VELHO, Gilberto. *A Utopia Urbana*: um estudo de antropologia social. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975, 111p.

- 342.VELHO, Gilberto. O Estudo do Comportamento Desviante: a contribuição da antropologia social. In: *Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social*. 5 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985, p. 11 – 28.
- 343.VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas*. 3ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003, 137p.
- 344.VELHO, Gilberto. *Subjetividade e Sociedade: uma experiência de geração*. 2ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1986, 112p
- 345.VIANA, Maria José. Longevidade Escolar em Famílias de Camadas Populares: alguns condições de possibilidade. In.: NOGUEIRA, Maria Alice.; ROMANELLI, Geraldo. e ZAGO, Nadir. (Orgs.) *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 47 – 60.
- 346.VICENT, Guy.; LAHIRE, Bernard. e THIN, Daniel. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In. VICENT, Guy (Org.) *L'Education Prisonnière de la Forme Scolaire? : scolarisation et socialisation des lês sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994, p. 11 – 48.
- 347.VICENT, Guy. LAHIRE, Bernard. e THIN, Daniel., Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar. In.: *Educação em Revista: dossiê trabalho e educação*. Trad. Diana Gonçalves Vidal, Vera Lúcia Gaspar da Silva, Valdeniza Maria da Barra Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, nº. 33, jan./jun. 2001, p. 7 – 47. (Original Francês)
- 348.WAIZBORT, Leopoldo. As Aventuras de Georg Simmel. São Paulo: USP/Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Editora 34, 2000, 592p.
- 349.WALKER, Linley., BUTLAND, Dianne. e CONNELL. Robert. Boys on the Rod: masculinities, car culture and road safety education. In.: *The Journal of Men's Studies*, v. 8, nº 2, winter 2000, p. 153 – 169.
- 350.WAUTIER, Anne. Para uma Sociologia da Experiência. Uma Leitura Contemporânea: François Dubet. In.: *Sociologias*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ano 5, nº9, jan./jun. 2003, p. 174 – 214.
- 351.WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Trad. Waltenir Dutra. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971, 530p. (Biblioteca de Ciências Sociais) (Original Inglês)
- 352.WEINSTEIN, Deena. e WEINSTEIN, Michael. *Postmodern(ized) Simmel*. London: Routledge, 1993, 235p.
- 353.WELZER-LANG, Daniel (org.) *Nouvelles Approches des Hommes et du Masculin*. Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail, 2000, 376p.
- 354.WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. In: *Revista Estudos Feministas*. Trad. Miriam Pillar Grossi. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. v. 9, nº 2, 2001, p. 460 – 485. (Original Francês)
- 355.WELZER-LANG, Daniel. e IGNASSE, Gérard. (orgs.) *Genres et Sexualités*: Paris: L'Harmattan, 2003, 246p.
- 356.WELZER-LANG, Daniel. Os Homens e o Masculino numa Perspectiva de Relações Sociais de Sexo. Trad. Maria Cristina G. Cupertino. In. SCHPUN, Mônica. (org.) *Masculinidades*. São Paulo: Boitempo Editorial; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004, p. 107 – 128. (Original Francês)
- 357.WELZER-LANG, Daniel. Pour une Approche profémministe non Homophobe. In.: WELZER-LANG, Daniel (org.) *Nouvelles Approches des Hommes et du Masculin*. Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail, 2000, p. 109 – 138.
- 358.WILLIS, Paul. *Aprendendo a Ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, 241p. (Original Inglês)
- 359.WILLIS, Paul. Elements of a culture. In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Life in School: the sociology of pupil culture*. Stony stratford: Open University Press, 1984, p. 61 – 76.
- 360.WINKIN, Yves. Erving Goffman: Retrato do sociólogo enquanto jovem. In.: GOFFMAN, Erving. *Os Momentos e os seus Homens*. Trad. Isabel Narciso. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1999, p. 13 – 96. (Original Francês)

361. WOODS, Peter. Negotiating the demands of schoolwork. In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Life in School: the sociology of pupil culture*. Stony stratford: Open University Press, 1984a, p. 225 – 237.

362. WOODS, Peter. The Myth of Subject Choise. In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Life in School: the sociology of pupil culture*. Stony stratford: Open University Press, 1984b, p. 45 – 60.

363. WOODS, Peter. Teaching for Survival. In: HARGREAVES, Andy. e WOODS, Peter. (Orgs.) *Classrooms & Staffrooms: the sociology of teachers&teaching*. Buckingham: Open University Press, 1984c, p. 48 – 63.

364. ZALUAR, Alba. *A Máquina e a Revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1985, 265p.

365. ZAGO, Nadir. Processos de Escolarização nos Meios Populares. In.: NOGUEIRA, Maria Alice. ROMANELLI, Geraldo. e ZAGO, Nadir. (Orgs.) *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 19 – 43.