

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rita Cristine Basso Soares Severo

**ENQUANTO A AULA ACONTECE...  
PRÁTICAS JUVENIS (DES)ORDENANDO ESPAÇOS E TEMPOS  
ESCOLARES CONTEMPORANEOS**

PORTO ALEGRE  
2014

Rita Cristine Basso Soares Severo

**ENQUANTO A AULA ACONTECE...  
PRÁTICAS JUVENIS (DES)ORDENANDO ESPAÇOS E TEMPOS  
ESCOLARES CONTEMPORANEOS**

Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da faculdade de Educação do Rio Grande do Sul, (UFRGS), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: **Elisabete Maria Garbin**

Linha de pesquisa: **Estudos Culturais em Educação**

**PORTO ALEGRE  
2014**

### CIP - Catalogação na Publicação

Severo, Rita Cristine Basso Soares  
ENQUANTO A AULA ACONTECE: Práticas Juvenis (des)  
ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos /  
Rita Cristine Basso Soares Severo. -- 2014.  
197 f.

Orientadora: Elisabete Maria Garbin.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Estudos CULTURais. 2. Juventudes. 3. Espaços e  
Tempos Escolares. I. Garbin, Elisabete Maria ,  
orient. II. Título.

**Rita Cristine Basso Soares Severo**

Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da faculdade de Educação do Rio Grande do Sul, (UFRGS), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

---

Profª Drª. Elisabete Maria Garbin - Orientadora

---

Profª. Drª. Nilda Stecanela - UCS

---

Profª. Drª. Cristianne Famer Rocha – UFRGS

---

Profª. Drª. Maria Luisa Merino Xavier – UFRGS

## DEDICATÓRIA

Para todos os meus amores, que me acompanham em meus caminhos cruzados e que simplesmente estão lá quando o sol mais uma vez fecha os olhos. HARJES (2008)  
Para todos os meus amores, Deiber, Orides (in memorium), Maria Aldina, Ana Cecilia, Diego, Jacinto e Rita.

## AGRADECIMENTOS

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.*

*E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:*

*Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2006)*

Obrigada **Bethe Maria** por teres me ajudado a olhar, pensar, repensar, as práticas escolares em que estou imersa. Obrigada por teres me acolhido no teu grupo de estudo e pesquisa e me oportunizado a possibilidade de inserção no universo da pesquisa.

## RESUMO

Esta tese tem como interesse central as práticas culturais juvenis em espaços e tempos escolares de duas escolas públicas em Porto Alegre. Tomando tais práticas como ponto de partida para pensar acerca dos sentidos da escola contemporânea e da constituição da identidade dos sujeitos-jovens-alunos contemporâneos. Conduzi minhas análises a partir da seguinte questão: Como as práticas juvenis, além de estarem reconfigurando os espaços e tempos escolares, podem estar produzindo a escola, os professores e os sujeitos-jovens-alunos contemporâneos? Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo central analisar práticas juvenis que ocorrem nos espaços e tempos escolares problematizando as relações que se dão entre os sujeitos-jovens-alunos e os rituais instituídos pela escola. Inscrita no campo dos Estudos Culturais, busco articulações com o campo de estudos sobre Juventudes e o campo da antropologia, especificamente o da etnografia sob inspiração de autores como Geertz, Gottschalk e Clifford cujos trabalhos se situam na chamada corrente antropológica pós-moderna. Para tematizar sobre as juventudes, dialogo com as ideias dos autores Margulis e Urresti, Reguillo, Garbin, Canevacci, Pais, entre outros. Eles destacam que não existe um único jeito de ser jovem, e sim juventudes que variam de acordo com a classe social, o lugar onde vivem as gerações às quais pertencem e a diversidade cultural. Para tecer minhas considerações acerca da escola, me reporto aos estudos de Áries, Varela e Uria, Dubet, Narodovisky, Rocha, Veiga-Neto, Sacristán, Ramos do Ó, Xavier, Sibilia, entre outros. Assim, foi possível considerar, ao longo desta pesquisa, que as diferentes dimensões da condição juvenil são mediatizadas e embricadas pelas categorias de espaço e tempo. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados. Um exemplo percebido ao longo do estudo, foi o sentido que os jovens atribuem à escola. Para eles, a escola aparece como um lugar de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos. Apontam a escola como um lugar privilegiado, o lugar da sociabilidade, ou, mesmo, o cenário para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção dos espaços e tempos do recreio, dos corredores, do pátio e, até mesmo, das salas de aula. Desse modo, posso inferir que as tensões, negociações existentes entre os sujeitos que habitam a escola produzem outros significados de escola, de professor e de aluno na contemporaneidade.

**Palavras – chave:** Estudos Culturais. Juventudes. Espaços e Tempos Escolares Contemporâneos

---

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. Enquanto a aula acontece... Práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos na escola contemporânea. Porto Alegre, 2014. Tese de Doutorado em Educação- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

## ABSTRACT

This thesis has as its central interest the youth cultural practices in school spaces and times of two public schools in Porto Alegre. Taking such practices as a starting point to think about the meanings of contemporary schooling and the constitution of the identity of contemporary subjects - young - students I conducted my analysis from the following question: How youth practices, besides being reconfiguring spaces and school times, can produce the school, teachers and contemporary subjects - young - students ? Thus, this research is mainly aimed to analyze youth practices that occur in space and school time questioning the relationships that occur between subjects - young - students and rituals instituted by the school. Entered in the field of Cultural Studies , seek links with the field of studies on Youth and the field of anthropology, ethnography specifically under inspiration from authors such as Geertz , Clifford Gottschalk and whose works are in the postmodern anthropological current call. To thematize on youths, dialogue with the ideas of the authors and Urresti Margulis , Reguillo , Garbin , Canevacci , parents , among others . They point out that there is no single way to be young, but youths who vary according to social class , where the generations to which they belong and live cultural diversity . To weave my remarks about the school , I refer to studies of Aries , Varela and Uria , Dubet , Narodovisky Rock Veiga - Neto , Sacristan , Ramos do Ó , Xavier , Sibilía , among others . Thus, it was possible to consider throughout this research that the different dimensions of juvenile condition and are mediated embricadas the categories of space and time . Young people tend to transform physical spaces into social space for the production of particular structures of meaning . A perceived throughout the study , example was the sense that young people attach to them escola. Para school appears as a place of emotional and symbolic interactions , loaded with meanings . They point to the school as a privileged place , the place of sociability , or even the stage for expression of culture that elaborate , a reinvention of spaces and times of recreation , the corridors , the courtyard and even the classroom . Thus , I can infer that the tensions existing negotiations between the subjects who inhabit the school produce other meanings of school, teacher and student nowadays.

**Key - words.** Cultural Studies. Youths. Venues and Times School Contemporary

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Mapa de Porto Alegre – Bairros Bom Fim e Restinga - Google maps - Acesso em 29/9/2013	95
FIGURA 2: EMEF Escola Lidovino Fanton vista de cima – Bairro Restinga Velha - Google maps - Acesso/em 29/09/2013	97
FIGURA 3: Portão de entrada da EMEF. Lidovino Fanton – (Severo, 2010)	97
FIGURA 4 O pátio da EMEF. Lidovino Fanton - (SEVERO, 2010)	98
FIGURA 5: O Pátio dos fundos da EMEF. Lidovino Fanton – (SEVERO, 2010)	98
FIGURA 6: IE visto de frente –(SEVERO, 2010)	101
FIGURA 7: Fundos do IE – (SEVERO, 2010)	102
FIGURA 8: Entrada na Escola Lidovino Fanton	123
FIGURA 9: Horário de entrada à EMEF Lidovino Fanton (SEVERO, Maio de 2010)	125
FIGURA 10: O recreio acontece no IE – (SEVERO, novembro, 2010)	130
FIGURA 11: Escadaria de acesso ao IE no Recreio – (SEVERO, 2010)	131
FIGURA 12: Recreio na EMEF. Lidovino Fanton ( SEVERO, 2011)	131
FIGURA 13: galera do Rock- Escadaria do IE – (SEVERO, novembro, 2010)	133
FIGURA 14: As escadarias do IE – (SEVERO, novembro, 2011)	134
FIGURA 15: Recreio na Escola Estadual- (SEVERO, junho, 2011)	135
FIGURA 16: A organização das classes no IE – (SEVERO, MARÇO, 2012)	142
FIGURA.17: A posição das classes e mesa do professor- Escola Municipal (SEVERO, MARÇO, 2012)	143
FIGURA.18: Alunos na sala de aula aguardando a chegada da professora- (SEVERO, setembro, 2011)	144
FIGURA 19: Alunas copiando do quadro na Escola Estadual (SEVERO, junho, 2011)	152
FIGURA 20: Os celulares na sala de aula – Escola Estadual- (SEVERO, junho, 2011)	154
FIGURA 21: Entrada dos alunos na escola municipal- (SEVERO, março, 2011)	156
FIGURA 22: Espaços da oficina de grafite na EMEF. Lidovino Fanton (SEVERO, junho, 2010)	165
FIGURA 23: Espaços da oficina de grafite na Escola Estadual (SEVERO, junho, 2010)	165
FIGURA 24: Muro externo e pátios internos da Escola Municipal (SEVERO, maio, 2011)	166
FIGURA 25: Apresentação de pagode no show de talentos da escola estadual (SEVERO, Junho, 2011)	167
FIGURA 26: Nos embalos do recreio no Lidovino – ( SEVERO, JUNHO 2010)	168
FIGURA 27: O pátio da Escola Municipal vira palco (SEVERO, junho, 2011)	169
FIGURA 28: Aniversário da escola municipal – (SEVERO, agosto, 2010)	170
FIGURA 29: Apresentação de dança – escola municipal (SEVERO, agosto, 2010)	170
FIGURA 30: Apresentação no Recreio da escola municipal – (SEVERO, agosto, 2010)	171
FIGURA 31: Dança do Ventre – escola municipal – (SEVERO, novembro, 2012)	172
FIGURA 32: Dança do Ventre – escola municipal – (SEVERO, novembro, 2012)	174

## SUMÁRIO

<b>I. O ENCONTRO COM O TEMA DA PESQUISA: DESLOCAMENTO E EXPERIÊNCIAS</b> .....	12
1.1 Do tema aos objetivos .....	12
<b>II. DOS SENTIDOS DA ESCOLA: PRÁTICAS AMBIVALENTES (DES) ORDENANDO ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES</b> .....	20
2.1 Da ambivalência .....	22
2.2 Notas sobre espaços e tempos no contexto escolar .....	31
2.3 Da ordem do discurso escolar: espaço e tempo como reguladores dos sujeitos-jovens-alunos.....	40
2.4 Da categoria aluno: uma invenção cultural.....	46
2.5 Das juventudes contemporâneas: Ensaando movimentos teóricos .....	54
<b>III. DAS ESCOLHAS E DOS CONTORNOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA TESE.....</b>	66
3.1 Dos modos de fazer a tese no campo dos Estudos Culturais .....	66
3.2 Dos modos de fazer pesquisa sobre Juventudes nos campos da Educação dos Estudos Culturais.....	70
3.3 O que significa ir a campo quando o campo está aqui? Dos contextos da tese e das ferramentas analíticas etnográficas.....	82
3.2.1 Das ferramentas analíticas etnográficas.....	84
3.2.2 Dos contextos: escolas da pesquisa.....	93

<b>IV. MOVIMENTOS ANALÍTICOS: COMPARTILHANDO E RECONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR E OS SUJEITOS-JOVENS-ALUNOS CONTEMPORÂNEOS.....</b>	<b>105</b>
<b>4.1 I MOVIMENTO - Os sentidos da escola: narrativas dos sujeitos que habitam o espaço escolar contemporâneo .....</b>	<b>106</b>
<b>4.1.1 NARRATIVA 1: Da escola- espaço de construção de um futuro melhor.....</b>	<b>106</b>
<b>4.1.2 NARRATIVA 2: Dos sentidos da escola e das representações.docentes .....</b>	<b>114</b>
<b>4.2 II MOVIMENTO - Práticas ambivalentes nos espaços e tempos escolares: os rituais da escola sob tensão.....</b>	<b>119</b>
<b>4.2.1 RITUAL 1: O uso dos espaços e tempos escolares.....</b>	<b>120</b>
<b>4.2.1.1 Da entrada e do recreio.....</b>	<b>122</b>
<b>4.2.2 RITUAL 2 O uso dos tempos e as novas tecnologias na sala de aula....</b>	<b>139</b>
<b>4.3 III MOVIMENTO: Produzindo outros sentidos: práticas docentes e discentes possíveis.....</b>	<b>163</b>
<b>V – OUTROS ATORES, OUTROS ESPAÇOS, OUTROS TEMPOS... CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>181</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>194</b>

Escrever é a tentativa reiterada de explicar o que se choca com nosso corpo todos os dias, e o molda, o tinge, o machuca. (ABUCHAIM, 2012)

## **I - O ENCONTRO COM O TEMA DA PESQUISA: deslocamentos e experiências**

Esta primeira parte de minha Tese de Doutorado trata da tentativa de explicar como fui me aproximando do tema de minha pesquisa, tema que, como sugere a autora mencionada na epígrafe da página anterior, se choca com meu corpo, me molda, atravessa e me constitui como mulher, professora e pesquisadora. Às vezes, me machuca, pois, ocupar a posição de professora na escola contemporânea, é um grande desafio, pois os sujeitos-jovens-alunos que nela circulam escapam a algumas formas de captura, inquietam a segurança de nossos saberes e questionam nossas práticas pedagógicas. Vivemos tempos em que as certezas dos discursos pedagógicos já não parecem tão certas. De todas as certezas que nos deram segurança para exercer nossa profissão ao longo dos tempos, quantas ficaram?

### **1.1 Do tema aos objetivos**

Refletir neste início do século XXI que o mundo idealizado pelos Iluministas há quase três séculos jamais conseguiu ser construído. Os ideais que conduziram os bons selvagens a um estado de maioridade e razão por obra de uma Pedagogia e escolarizações racionais mostraram-se inatingíveis. Para alguns de nós, professores e professoras, isso pode parecer um panorama sombrio na medida em que a escola esteve no âmago do projeto educacional moderno como o lugar central e privilegiado na formação dos sujeitos modernos.

Estamos no contexto atual frente a sujeitos que colocam em xeque os dispositivos pedagógicos que aprendemos a utilizar, que não acreditam na escola como ferramenta do progresso. A ordem que aprendemos a cultivar e a defender nos espaços e tempos escolares parece estar ruindo. É possível garantir a antiga ordem e disciplina no cenário escolar contemporâneo? Que tipo de disciplina exigimos dos nossos alunos? Com quais objetivos? Saberão o que desejamos

deles? Como a escola deve adaptar-se à diversidade de alunos? Como motivar os alunos? Como ocupar-se dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Quais devem ser as formas de avaliação dos alunos? Como prepará-los para o ingresso no ensino superior? Como melhorar a qualidade de vida dos alunos? Como evitar comportamentos antissociais? Será que devemos persistir em alegações ingênuas de que a escola é única responsável pela formação de sujeitos “esclarecidos” e de uma sociedade mais justa e igualitária? Tais indagações que se chocaram e ainda se chocam ao meu corpo, o atrito, a aspereza dos corpos em movimentos, as tensões existentes no espaço escolar me conduziram ao tema central deste estudo, que são as práticas culturais juvenis em espaços e tempos escolares de duas escolas públicas em Porto Alegre.

Focar-me nas práticas culturais dos sujeitos-jovens-alunos foi uma escolha possível de realizar porque meu estudo está ancorado no campo dos Estudos Culturais que nos permitem problematizar e nos distanciar de algumas metanarrativas totalizantes. O primeiro distanciamento que busquei foi do entendimento que o pensamento moderno tem acerca do sujeito. Tal pensamento ancora-se na tradição filosófica platônica e na tradição hebraica, que foram retomadas pelo Cristianismo e depois pelo Humanismo e pelo Idealismo alemão em que o sujeito é visto como uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais, mas por sua racionalidade incompleta far-se-ia necessário um processo pedagógico que o transformasse em dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história (VEIGA-NETO, 2004). Assim, o pensamento moderno entende o sujeito como uma unidade indivisível, que tem num ‘eu profundo’ a sua essência.

O pensamento pós-moderno, na perspectiva dos Estudos Culturais, opera no descentramento desse sujeito essencial, então, ao invés de pensar que as práticas sociais derivam única e exclusivamente da ação dos sujeitos, podemos inverter essa lógica e refletir acerca de como as práticas culturais podem estar constituindo os sujeitos, e marcando que esse movimento não se dá em uma mão única, os sujeitos também constituem as práticas sociais. Tal mudança de

paradigma é profícua para pensar as práticas dos sujeitos-jovens-alunos contemporâneos e considerar que as tensões e as negociações existentes entre os sujeitos que habitam a escola produzem outros significados de escola, de professor e de aluno na contemporaneidade.

Veiga-Neto (2004, p. 55), ao refletir sobre a escola contemporânea, destaca uma questão que considerarei muito importante para quem, como eu, embrenhou-se em pesquisar o espaço escolar e as práticas que se produzem nele que é: “Como fica a escola agora que sabemos que o sujeito moderno não é uma descoberta do Iluminismo, mas, sim, sua invenção, isto é, sua idealização, que, a rigor, nunca existiu, nem nunca existirá naqueles termos de uma unidade universal e estável?”. Para o autor, essa questão pode ter muitos desdobramentos, entre eles o de se questionar acerca do futuro da escola. Pode-se também questionar sobre como reorientar a escola para que ela, assumindo o caráter fragmentário do sujeito, repense suas ações no sentido de desempenhar novos papéis frente aos novos sujeitos contemporâneos.

Foram nesses rastros que fui construindo este estudo, num contínuo movimento [fluxo] entre um olhar de familiaridade e de estranhamento. Familiaridade, pois a maior parte de minha vida estive dentro de uma escola, na condição de aluna e há pelo menos 23 anos venho me constituindo professora, desde minha formação inicial como normalista. Atualmente, atuo em duas escolas públicas de Porto Alegre, uma municipal chamada Lidovino Fanton situada no bairro Restinga, ao sul de Porto Alegre e a outra é o Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha, localizada no bairro Bonfim, próximo ao centro da cidade; anteriormente chamado de Instituto de Educação, para os porto-alegrenses é conhecido como IE, abreviatura que usarei ao longo da Tese. Sobre as escolas, abordarei mais detidamente ao longo desta escrita.

Ao longo de 16 anos de efetivo exercício da docência, transitei por vários espaços dentro da escola, tais como a supervisão pedagógica, ministrei aulas nas séries iniciais e finais, Ensino Médio, atuando no Curso Normal como professora de Didática. Hoje, exerço na Escola Municipal duas funções: a de professora de 1º ano do Ensino Fundamental, e a de professora do Laboratório de

Aprendizagem, espaço que atende alunos com supostas dificuldades de aprendizagem. Na Escola Estadual, atuo como professora de Didática da Alfabetização no curso de formação de professores em nível médio, espaço em que, inicialmente, emergiram minhas inquietações e de onde foi se construindo minha Dissertação de Mestrado. Tocada pela história da escola e de suas normalistas e, mais tocada ainda, pelas jovens normalistas que eu costumava encontrar todos os dias em sala de aula, constatei que estas últimas muito se diferenciavam das narradas pela história do Instituto de Educação.

As jovens que eu encontrava todos os dias em sala de aula usavam *piercings* na língua, no umbigo, riam alto, sentavam nas escadarias, ouviam *funk* e pagode, enfim, em nada se assemelhavam às moças delicadas e com gestos contidos que as fotos da escola retratavam e também em nada se pareciam com as minhas próprias representações de futuras professoras.

Cursando a disciplina de Introdução aos Estudos Culturais, tive a oportunidade de ter contato com os vários professores da linha de pesquisa e seus estudos. Assim, conheci a professora que desejei ter como orientadora, pois compreendi que os estudos realizados por seu grupo de pesquisa me auxiliariam a pensar sobre as jovens que, a todo o momento, colocavam em xeque algumas das minhas convicções e saberes. Assim, a partir das vivências decorrentes desse transitar entre a escola e as leituras, fui direcionando meus interesses para as identidades juvenis presentes no Curso Normal e as suas possíveis ambivalências. Fui me aproximando dos estudos sobre Juventudes, orientados pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisabete Maria Garbin, grupo em que gestei e construí minha dissertação de Mestrado, intitulada: “As *gurias normais* do Curso Normal do Instituto de Educação de Porto Alegre”, defendida em 2008. Em minha dissertação, problematizei de que modo as jovens-alunas negociavam suas identidades de jovens e professoras.

Concluí, a partir dos movimentos que fiz ao longo do Mestrado, que as jovens normalistas, dentro e fora da escola, teciam outros fios nas tramas das relações interpessoais e, a partir disso, transitam e negociam por entre várias posições de sujeito, entre elas, as identidades de jovens e de professoras.

Considerarei que tais jovens expressam, através de seus corpos com letras, com desenhos, com números, os seus pertencimentos, marcando, assim, suas adesões e resistências. Nesse sentido, deparamo-nos com novas possibilidades de ser e estar professora na contemporaneidade.

Mobilizada para a continuidade de meus estudos, ingressei em 2009 no Curso de Doutorado. O movimento entre o mestrado e o doutorado não foi simplesmente o fim de uma escrita e o início de outra, mas a possibilidade de continuar me emaranhando na pesquisa em educação, aliando outros elementos para a compreensão das identidades juvenis no espaço escolar. Assim, fui construindo a ideia de olhar para as relações que se estabelecem entre os sujeitos que habitam os espaços e tempos escolares contemporâneos. Fui focando meu olhar nas práticas vivenciadas pelos jovens no espaço escolar e os sentidos que tais sujeitos atribuem a estas práticas e à própria escola. Além disso, as tensões e as negociações realizadas entre a escola e os sujeitos-jovens-alunos me conduziram a considerar o que pretendo ‘defender’ ao longo desta tese: a escola contemporânea, tensionada pelas novas exigências do contexto atual, entre elas, as formas de conceber o espaço e o tempo, os conflitos entre os rituais escolares e as práticas dos sujeitos-jovens-alunos tem realizado movimentos de busca de outros sentidos para o espaço escolar na contemporaneidade.

Nessa teia de indagações e inquietações, destaco a questão central de minha Tese e alguns de seus desdobramentos:

Como as práticas juvenis, além de estarem reconfigurando espaços e tempos escolares podem estar produzindo a escola, os professores e os sujeitos-jovens-alunos contemporâneos?

Essa reconfiguração passa pelos movimentos de negociações que a escola tem feito com os sujeitos-jovens-alunos no espaço escolar num processo contínuo de ordem-desordem-ordem?

Como a escola está buscando se (re) significar diante das novas formas de se conceber o espaço e o tempo no contexto contemporâneo?

Será a ambivalência a situação atual da escola contemporânea? Será esta a lógica que rege as práticas escolares nos espaços e tempos contemporâneos?

Balizando meu olhar a partir destas questões, neste estudo tenho como objetivos:

- I. Analisar práticas juvenis que ocorrem nos espaços e tempos escolares problematizando as relações que se dão entre os sujeitos-jovens-alunos e os rituais instituídos pela escola.
- II. Analisar narrativas e práticas de alunos e professores nos espaços e tempos escolares focando na atribuição de significados que os mesmos dão ao contexto escolar.
- III. Inventariar, identificar a produção de outros (novos) sentidos para a escola contemporânea em tais relações.

Destaco o uso da expressão sujeitos-jovens-alunos hifenizada para não perder de vista a ideia de construção cultural destas três identidades e me afastar, como mencionei anteriormente, da noção de um sujeito, essencial, único, autônomo, que está no centro de tantas pedagogias educacionais. Assim, neste estudo, procuro me distanciar da pretensão de universalidades e verdades prontas, mas nem por isso renuncio à ideia de que ele possa produzir efeitos de sentido. Ainda, mesmo sem o desejo de prescrever formas de atuação, não abduco do empreendimento de que ele contribua para refletir sobre as juventudes e a escola contemporânea.

Organizei esta Tese em cinco partes, intitulando a parte um de *O encontro com o tema de pesquisa: deslocamentos e experiências*. Neste espaço destaquei os modos como fui me aproximando do tema que iria pesquisar, a partir de minhas vivências de professora. Assim, entre a familiaridade e o estranhamento, delimito o campo de pesquisa, apresento a questão principal, o objetivo, seus desdobramentos e as articulações com o campo dos Estudos Culturais.

A parte dois da Tese trata *dos sentidos da escola: práticas ambivalentes (des)ordenando espaços e tempos escolares*. Nela, discorro sobre o conceito de

ambivalência tomando como referência os estudos do sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1999). Lanço mão do conceito para problematizar as práticas dos sujeitos-jovens-alunos do meu estudo nos espaços e tempos escolares.

Assim, pensar que as práticas que ocorrem na escola contemporânea são ambivalentes, na propositiva do autor, é pensar que elas se contrapõem à ordem. A ordem como conceito, como visão que se opõe à ambiguidade, ao desencaixe, à casualidade, ao contratempo. Uma situação pode ser definida como ambivalente quando nenhum dos padrões aprendidos poderia ser aplicado. Seja qual for o caso, o resultado é sempre de indecisão, de irresolução ou de perda de controle. Tais situações me parecem constantes na escola contemporânea e principalmente nas escolas de minha pesquisa.

Ainda na segunda parte da Tese, faço referência à forma como os espaços e os tempos foram se configurando como categorias socialmente construídas e não apenas como fenômenos naturais de ocupação e vivências temporais. Desse modo, o espaço e o tempo são elementos inventados e reinventados pela nossa cultura e se transformam e transformam os sujeitos de formas diferentes instituindo modos de ser e estar na cultura contemporânea. Discorro, também, sobre os modos como a instituição escolar foi ganhando espaços como o de educar os sujeitos infantis, e como o discurso escolar foi tornando-se imperativo na formação dos sujeitos na modernidade.

Na parte três, *Delineando os contornos teórico-metodológicos da Tese*, demarco algumas fronteiras da pesquisa e apresento o modo como fui construindo e reconstruindo meu olhar sobre as escolas, os professores e professoras, e os sujeitos-jovens-alunos que nela transitam. O campo dos Estudos Culturais me permite entender esse olhar como produzido, não natural, limitado, sabedor da impossibilidade de generalizações, contingente que busca estar alerta sobre as limitações de uma construção de algo definitivo. Um olhar, entre outros possíveis, que se atualiza e modifica no meu próprio olhar de pesquisadora.

Deste modo, pesquisar práticas dos sujeitos jovens contemporâneos no campo Estudos Culturais é bastante profícuo e instigante, pois este campo nos permite considerar os sujeitos jovens em toda sua pluralidade inscritos dentro do seu contexto cultural. Assim, nesta Tese, articulo o campo dos Estudos Culturais ao campo de estudos sobre Juventudes buscando conexões para refletir acerca das práticas juvenis na escola contemporânea.

A parte quatro trata dos movimentos analíticos: *compartilhando e reconstruindo sentidos sobre o espaço escolar e os sujeitos-jovens-alunos contemporâneos*. Esta parte da Tese nasce dos movimentos de cultivar a atenção, a delicadeza, de abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. Assim, foram horas, dias, meses mergulhando por entre os materiais que guardei com cuidado e zelo e que me dariam suporte para construir o que nomeei aqui como movimentos analíticos.

Ao final da Tese, apresento a parte cinco que intitulei de *outros atores, outros espaços, outros tempos*. Proponho-me a discutir alguns dos fazeres pedagógicos que as escolas põem em prática buscando ressignificar os espaços escolares e dialogar com os sujeitos-jovens-alunos.

## **II- DOS SENTIDOS DA ESCOLA: PRÁTICAS AMBIVALENTES (DES)ORDENANDO ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES**

Construímos, minha orientadora e eu, este título 'dos sentidos da escola' inspiradas em vários estudiosos, entre eles, Pedro Abrantes (2003), pesquisador português, que realizou um estudo qualitativo em uma escola secundária no subúrbio de Lisboa (Portugal). Nesse estudo, o autor articulou a Sociologia da Juventude à Sociologia da Educação, indicando questões tais como: que sentidos diversos são atribuídos à escola? Que posições e disposições têm os alunos em relação à escola? Que projetos, experiências e identidades se constroem na escola ou em sua oposição? A partir dessas indagações, o autor propõe a escola como um espaço social, um espaço de relações, de comunicação e também de poder, produzido por uma rede de interações cotidianas entre os diferentes atores que a constituem.

Nessa propositiva, ao longo de minhas incursões pelas escolas e problematizações sobre as práticas dos sujeitos-jovens-alunos, emergiu a necessidade de inventariar quais os sentidos que não apenas os sujeitos-jovens-alunos, mas também, os professores e professoras atribuíam ao espaço escolar. Entendendo que esses sentidos se constroem nas práticas cotidianas dos sujeitos que habitam esses espaços e tempos.

Abordar sobre a produção de sentidos no campo dos Estudos Culturais significa apontar na direção de que estes sentidos não estão prontos no mundo para que nós nos apropriemos deles. Falar sobre os sentidos é deter-se em discutir como se dá a produção deles na cultura, imbricados pelas relações de poder. Como destaca Hall (1998), ao tematizar sobre a virada linguística, os significados não estão soltos no mundo à espera de serem descobertos e formalizados linguisticamente. Nessa linha de pensamento, o autor indica que os seres humanos são seres interpretativos e instituidores de sentidos, assim a ação social é significativa em razão dos muitos significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas. Tomadas em seu conjunto, as práticas sociais constituem nossas culturas, contribuindo para assegurar que toda

a ação social é cultural; assim, todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, nesse sentido, são práticas de significação.

Como sublinha Veiga-Neto (2004, p.56), cada um de nós ocupa um lugar, uma posição numa rede discursiva de modo a ser constantemente “bombardeado”, interpelado, por séries discursivas cujos enunciados se concatenam a muitos outros enunciados. “Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico *no qual e através do qual* daremos sentido às nossas vidas.” O autor nos alerta que os significados não aparecem soltos no mundo à espera de serem descobertos e formalizados linguisticamente. Por sua vez, os discursos não são combinações de palavras que representariam o mundo. Considera Veiga-Neto (2004) que:

os discursos podem ser entendidos como histórias, que encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem como regimes de verdade. Um regime de verdade é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não-verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido, pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade. (p. 56-57)

Entendendo tais considerações, torna-se problemático pensarmos que os sentidos atribuídos para a escola pelos professores e alunos que fazem corpo a essa pesquisa sejam construções individuais. Tais sentidos, como foram mencionados anteriormente, fazem parte, então, de redes discursivas. Cabe ressaltar, em consonância com os autores, que as posições que assumimos nas redes discursivas não são fixas nem estáveis e que os sentidos que atribuímos às coisas estão inscritos dentro de uma cultura. Então, como propõe Veiga-Neto (2004, p. 57), “é esse dar sentido que faz de nós uma espécie cultural”.

Utilizo ainda no título desta seção a expressão *(des)ordenados*, para indicar algo ou alguém que está ‘fora da ordem’, que ‘borra a ordem’, ou ‘atrapalha a ordem’. ‘Ordem’, no sentido de disposição regular e metódica. Quando se pensa em espaços e tempos escolares e práticas que neles se realizam, é possível indagar de que tipo de ‘ordem’ estamos falando? Os fazeres pedagógicos da escola visam favorecer a ‘ordem’? É possível pensar que nossos

sujeitos-jovens-alunos são (des)ordenados? Suas práticas estão em desalinho com a 'ordem do discurso escolar'? Quem estaria 'fora da ordem'? Mobilizada por todas as questões que apresentei até agora, a seguir abordo alguns eixos que serão condutores de minhas análises que são ambivalência, espaço e tempo, discurso escolar, construção da categoria aluno e a construção da categoria juventude.

## **2.1 Da ambivalência**

Na perspectiva teórica deste estudo, a noção de ambivalência tornou-se importante para refletir acerca das práticas dos sujeitos-jovens-alunos e suas relações com a ordem escolar. Opero a partir das formulações de Bauman (1999, p. 9) que propõe que ambivalência é a “possibilidade de conferir a um objeto ou eventos mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar.”

A ambivalência decorre de uma das principais funções da linguagem: a de nomear e classificar. Classificar significa separar, segregar. Classificar, em outras palavras, é dar ao mundo uma estrutura: manipular suas probabilidades, tornar alguns eventos mais prováveis que outros, comportar-se como se os eventos não fossem casuais ou limitar ou eliminar sua casualidade. Assim, pensar em uma situação ambivalente é não reconhecer que nenhum dos padrões aprendidos poderia ser adequado numa situação ambivalente ou mais de um padrão poderia ser aplicado. Seja qual for o caso, o resultado é sempre uma sensação de indecisão, de irresolução e, portanto, de perda de controle.

Para Bauman (1999, p. 9), o principal sintoma da desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar por situações alternativas. Experimentamos a ambivalência como desordem. Sugere ainda o autor que, dentre a multiplicidade de tarefas impossíveis que a modernidade se atribuiu e que fizeram dela o que ela é, é manter a ordem, a ordem como tarefa. A ordem é o contrário do caos. A modernidade é um tempo em que se reflete a ordem, a ordem do mundo, do

habitat humano, do eu humano, e da conexão entre os três. A ordem como conceito, como visão, como propósito, só poderia ser concebida para discernimento da ambivalência total, do acaso do caos.

Assim, “os desvios da ordem são: indefinibilidade, a incoerência, a incongruência, a incompatibilidade, a ilogicidade, a irracionalidade, a ambiguidade, a confusão, a incapacidade de decidir, a ambivalência.” (BAUMAN, 1999, p. 14).

A ambivalência, como mencionei, põe em xeque o poder de classificar e de separar os objetos e os eventos em classes distintas e mutuamente exclusivas, desafia a capacidade da linguagem de ordenar o mundo e acabar com a sensação inquietante advinda da experiência do acaso e da contingência. Por isso, ao longo de toda a história, em todos os tempos e lugares, as sociedades humanas se empenharam em combater a ambivalência. No entanto, conforme o autor, nunca essa guerra foi tão implacável e impiedosa como no surgimento e na constituição dos tempos modernos. A modernidade a definiu como a luta da ordem contra o caos e quem deveria encarregar-se dessa luta era o Estado, que passou a qualificar essa tarefa como projeto de construção da ordem. O espírito moderno se colocou o seguinte imperativo: era preciso ordenar a sociedade, nada poderia ser deixado ao acaso, nada poderia seguir seu fluxo espontâneo e não governável. No entanto, os tempos modernos apresentavam uma novidade central em relação às outras experiências históricas: o impulso de ordenar e classificar o mundo não se voltava apenas à natureza, aos seres, às experiências e aos eventos, mas fundamentalmente aos homens.

Destaca Bauman (1999) que a Modernidade construiu uma busca incessante de formas de conhecer, classificar e ordenar o mundo. Tudo que não seja ordenado passa a ser considerado natural, e tudo que é natural, deve ser controlado e adequado às condições humanas de vida. Modernidade é sinônimo de ordem. O projeto moderno foi um projeto de ordem, e por ser projeto não podia ser diferente. Foi o projeto científico-técnico de conhecer para controlar, e utilizar a favor dos homens. O projeto do Estado Moderno visava organizar os povos e a existência social de cada um deles, para assim lhes trazer uma vida melhor.

O Estado Moderno nasceu com a busca de uma sociedade racionalmente planejada. Buscou obstinadamente ordenar e classificar seu território. As populações transformam-se a plantas úteis a serem estimuladas e cuidadosamente cultivadas e a ervas daninhas a serem removidas ou arrancadas.

O Estado nacional, com o advento da modernidade, se viu diante de um problema novo: a dissolução das antigas formas de apropriação da produção social, bem como das identidades coletivas forjadas nas sociedades pré-modernas que foram, na perspectiva moderna, criadas de forma desordenada, um espetáculo de diversidade cultural, deslocando e expondo pessoas de origens étnicas, culturais e religiosas muito variadas, cujas fronteiras identitárias não podiam mais ser delimitadas com precisão. A diversidade cultural aparece, então, tanto quanto a questão social das desigualdades como um problema a ser resolvido, pois trazia os sentidos perigosos da ambivalência.

Ainda na direção de Bauman (1999), tomando a diversidade como fonte geradora de confusão e caos, os Estados-Nações passaram a conceber um sonho de pureza e homogeneidade social em que a construção da ordem deveria eliminar as diferenças. Nesse projeto de formação de uma sociedade étnica e culturalmente homogênea, só haveria espaço para sujeitos iguais e mutuamente previsíveis. Todos aqueles que não se encaixassem ou teimassem em confundir as categorias classificatórias dominantes seriam automaticamente definidos como “estranhos”. “O estranho solapa o ordenamento espacial do mundo [ . . . ] sua presença é um desafio à confiabilidade dos limites ortodoxos e dos instrumentos universais de ordenação” (BAUMAN, 1999, p.69)

Da obsessão em separar a ordem do caos nasceu, então, a separação entre os “normais” e os “estranhos” (p.76). Nesta nova classificação dos sujeitos, os “estranhos” seriam, por definição, dotados de uma ambivalência imanente. O horror a essa ambivalência própria dos estranhos, a dificuldade de situá-los em algum sistema classificatório, sua mobilidade enervante, aquém e além das categorias divisórias, fez com que os Estados modernos empreendessem uma guerra contra as diferenças.

Bauman (1999) analisou duas estratégias na formação dos Estados nacionais europeus no sentido do empreendimento que estes fizeram no combate

às diferenças. Analisando a estratégia “racistanacionalista”, o autor mostra o empreendimento de engenharia social que radicalizou o processo de “homogeneização” e “higienização” da sociedade, culminando em fenômenos genocidas, tais como o Holocausto, de grandes proporções e de extermínio físico dos indivíduos considerados estranhos. Este não representava o ressurgimento da barbárie de uma pré-modernidade ainda não totalmente vencida, representava, pelo contrário, segundo o autor, o sonho de pureza do projeto moderno levado às últimas consequências.

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

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

Na estratégia apresentada, os “outros” da ordem são de outra raça, outra cor, outra religião; todos aqueles “inadaptáveis”, “incontroláveis”, “incongruentes” e “ambivalentes” foram jogados para fora da cultura, transformados em natureza, na qualidade imutável e irrevogável da raça, “culturalmente não manipulável” e “resistente a todo tratamento” (BAUMAN, 1999, p.56).

A outra estratégia analisada por Bauman (1999) foi a estratégia liberal que, segundo ele, não propunha uma solução tão radical para o problema da diferença. No entanto, suas consequências não foram menos sofridas. Sua solução, quase sempre, representou uma armadilha aos estranhos, principalmente àqueles aspirantes à categoria de nativos da comunidade nacional em construção. O liberalismo propõe uma oferta assimilatória que, num primeiro olhar, estende-se a todos os membros ocupantes do território nacional, pois todos podem se tornar nativos e compartilhar da memória, identidade, missão e destino comum da nação, desde que abandonem suas lealdades locais e particulares e apaguem todos os traços distintivos e resistentes capazes de denunciar sua inadequação e estranheza. A solução liberal nasceu da revolta moderna contra a imputação das identidades como fatalidade do destino e fundou o princípio de que

as identidades podem ser construídas, segundo o postulado universal da perfeição humana. No entanto, a direção da perfectibilidade se encontrava determinada de antemão: o caminho para a humanidade era a total adesão aos valores culturais nacionais, deslegitimando, portanto, o modo de vida do estranho como inferior e como “mancha a ser removida” (BAUMAN, 1999, p. 81).

Ainda assim, a crença moderna de que todos têm condições de abraçar os mais altos valores da civilização e que, portanto, estes se encontram universalmente disponíveis, constitui, para o autor, uma ilusão do liberalismo, pois a aposta tácita é que nem todos conseguirão sucesso na empreitada. Para que a oferta assimilatória permaneça legítima em seu pressuposto universalista, a culpa pelo fracasso da não assimilação não pode ser atribuída a contradições imanentes da oferta em si, mas tem que recair sobre o estranho com problemas de assimilação. E, no caso de este se recusar admitir a culpa imputada, o liberalismo deixa cair sua máscara universalista e recorre ao recurso da atribuição do estigma da falha moral oculta.

Se, de um lado, o estigma, em sua atribuição naturalizada de inferioridade, fere os princípios da liberdade individual, da igualdade de oportunidades e da perfectibilidade humana, alicerces centrais do orgulho liberal, sendo por isso, em muitos casos, submetido a uma “existência subterrânea” (BAUMAN, 1999, p. 79); de outro, torna-se indispensável, porque é através do processo de estigmatização que a incongruência própria dos estranhos é retirada do corpo social. O estigma traça o limite da oferta universalista do liberalismo; e este, por sua vez, esconde a abrangência do primeiro sob pena de perder a fonte de sua legitimidade como projeto emancipatório. Apesar da prática velada do estigma, o liberalismo ainda oferece a possibilidade de assimilação como promessa dirigida a todos, indiscriminadamente, obrigando os estranhos a se engajarem num processo de conversão e de “aculturação”, diligentemente empenhados em apagar os antigos traços e adquirir os modos necessários para o recebimento da credencial de nativos. No entanto, a promessa revela-se uma armadilha, porque o esforço e a dedicação por livrar-se da condição de estranho só fazem reafirmar a estranheza; a inquietude e a impaciência por livrar-se da ambivalência renitente só fazem confirmar uma personalidade errática, neurótica e instável, sinais inequívocos de

uma estranheza incurável. Desse modo, a culpa não é do projeto em si, é do estranho.

A estratégia liberal remete à ideia de que os estranhos são irremediavelmente estranhos. O combate da era moderna contra a ambivalência e os estranhos definiram, em muitos sentidos, as contradições, impasses e equívocos das premissas supostamente emancipatórias inauguradas a partir, das revoluções modernas, expressas em sua rejeição ao modo de vida irracional e estagnado da sociedade feudal e em seu elogio da liberdade e autoconstrução individuais.

Giddens (1991), Hall (2000) e Bauman (2001), ao refletirem sobre a sociedade contemporânea no que diz respeito aos processos de formação das identidades na Modernidade, indicam que estas se davam pela autoconstrução, porém, as referências identitárias seriam oferecidas de forma coletiva, segundo novas categorias modernas de pertencimento social, como a classe, o trabalho, o bairro, a vizinhança, a família. A tarefa individual de construção da biografia era apoiada por referenciais claros de identidade, de modo que o projeto de vida individual se ligava ao projeto coletivo de construção da ordem, e ganhava sentido na medida em que o sujeito pertencia a um projeto maior articulado à manutenção da ordem e do progresso. O Estado era o grande protagonista dos planos de fundação da ordem e oferecia possibilidades estáveis de reencaixe aos desencaixados.

E assim a forma de vida moderna se fundamentava em uma concepção filosófica e científica de desenvolvimento, e na ideia de que através da razão poderíamos alcançar a verdade. Filósofos e cientistas foram os grandes profetas e missionários da modernidade. Bauman (1999) argumenta:

A ciência moderna nasceu da esmagadora ambição de conquistar a Natureza e subordiná-la às necessidades humanas. A louvada curiosidade científica que teria levado os cientistas 'aonde nenhum homem ousou ir ainda' nunca foi isenta da estimulante visão de controle e administração, de fazer as coisas melhores do que são (isto é, mais flexíveis, obedientes, desejosas de servir).(BAUMAN, 1999, p.48)

Foi do projeto da sociedade moderna, do estado moderno e da ciência moderna, destacados pelo autor, que resultou o mundo globalizado-ocidental que

conhecemos. Considera Bauman (2005) que imprimir no mundo um projeto, uma ideia, foi o caminho que a modernidade percorreu nos últimos séculos. É claro que isso produz restos, lixo, algo que deve ser descartado, pois, onde há projetos, há refugos. Na visão sociológica do autor, o processo de transformação pode ser aplicado ao mundo globalizado que, na sua compulsão para produzir bens de consumo, está, ao mesmo tempo, produzindo um número impressionante de lixo. O lixo ao qual o autor se refere não é apenas no sentido material, mas, sobretudo, humano.

São milhões de pessoas que o mundo Ocidental evoluído trata como lixo, como algo indesejável, que deve ser descartado, acentua Bauman (2005). A modernidade elaborou um mundo para poucos. A força ideológica imprimida na realização do projeto social, que se tornou mais visível no plano econômico, produziu e continua produzindo um número impressionante de refugos, pessoas descartadas, que não se encaixam no projeto. Numa sociedade de consumidores quem não têm dinheiro para adquirir a mercadoria está fora, atrapalha. Existe, então, toda uma população “excedente”, “supérflua”, que nunca terá chance de fazer parte do mundo pensado, projetado da modernidade.

A presença dos refugos nas cidades ocidentais é constante motivo de preocupação e de medo e é prontamente explorada pelos políticos que prometem aos eleitores limpar as cidades dos “refugos” indesejados. Saindo da metáfora, tais refugos são os imigrantes. “Os imigrantes, em particular, os recém-chegados, exalam o odor opressivo do depósito do lixo que, em seus muitos disfarces, assombra as noites das potências vítimas da vulnerabilidade crescente” (BAUMAN, 2005, p. 72). O “refugo humano” é produzido em quantidade sempre mais crescente. O problema, agora, para “estes produtos rejeitados da globalização” é encontrar um depósito que os acolha. E, assim, no mundo Ocidental progredido, assistimos atônitos à elaboração de políticas segregacionistas mais estritas e medidas de segurança extraordinárias, “para que a saúde da sociedade e o ‘funcionamento normal’ do sistema social não sejam ameaçados”. (BAUMAN, 2005, p. 72)

Considera, ainda, Bauman (2005) que os bens e os serviços não são oferecidos a todos de forma igual; há uma desigualdade na distribuição das

soluções, determinada, em última instância, pelo poder de compra e pela possibilidade ou não de se tornar um consumidor fiel desses serviços. Estar fora da sociedade de consumo implica, então, estar fora da possibilidade de ser normal, estar dentro da ordem. Isso implica dizer que alguns vão permanecer irremediavelmente ambivalentes. Estes são, em certo sentido, como sugere Bauman (1999), os novos estranhos, sua impureza marcada por sua incapacidade de assumir a única identidade realmente relevante na sociedade contemporânea: a identidade volátil, cambiante, líquida, fragmentada de consumidor.

Assim, destaca o autor, na “modernidade sólida”, os estranhos eram os subprodutos do impulso classificatório de separar, dividir e compartimentar as categorias, o refugo do processo de construção da ordem. Na “modernidade líquida”, os estranhos são os jogadores incompetentes do jogo do consumo, os “consumidores falhos” dotados de uma inaptidão imanente para livrar-se de sua odiosa ambivalência constitutiva (Bauman, 1998).

Os novos estranhos, os “consumidores falhos”, sentem então na pele sua condição irremediável de não adaptação, sentem uma sensação de impotência permanente frente a um mundo cujo controle parece escapar-lhes das mãos, experimentam o mundo como uma armadilha sempre pronta a lhe pregar peças, mas nunca terão clareza exatamente do que estão privados. Não existem mais programas estatais convidando-os a participar do orgulhoso projeto de construção da nação, convidando-os a contribuir, de forma honrosa e digna, com o projeto de desenvolvimento nacional e expansão do progresso.

Na ausência dessa promessa, a única coisa que parecem ver, com a vista meio nublada e confusa, estampados em *out-doors* coloridos e multiformes, são as inúmeras ofertas publicitárias anunciando novos produtos, sensações, estilos e identidades, diante das quais os novos estranhos só podem olhar de fora.

A condição humana na contemporaneidade propõe Bauman (1998), apresenta então um novo e inédito drama social. Impossibilitados de se verem assimilados, os novos estranhos não se veem com outra saída senão se defrontarem com sua própria estranheza, percebida agora como uma condição permanente e irreduzível.

Estaremos nós, professores de escolas públicas, lidando com os estranhos? Os ambivalentes? Os (des)ordenados?

Bauman (2010), em uma das suas análises sobre a cultura contemporânea, aborda sobre o papel que a escola desempenharia na sociedade atual. Destaca que a educação na modernidade líquida seria regida pela mesma ótica do consumismo contemporâneo, que não visa ao acúmulo de coisas, mas ao aproveitamento momentâneo daquele objeto. Portanto, os conhecimentos obtidos durante a estada na escola não fugiriam à regra observada na prática dos consumidores. Para o autor, tais considerações remetem a um dos principais desafios colocados à pedagogia contemporânea, que é a percepção do conhecimento como algo a ser utilizado e, posteriormente, eliminado.

Nas palavras do autor, flexibilidade passa a ser a palavra-chave dos tempos da modernidade líquida. Torna-se mais importante a capacidade de abandonar hábitos do presente com rapidez do que a aprendizagem de novos hábitos. A cultura moderno-líquida não concebe a si mesma como uma cultura de aprendizagem e acumulação. Ela está mais próxima de ser uma cultura da desvinculação, descontinuidade e esquecimento. (BAUMAN, 2005, 2010)

A tarefa da educação escolarizada (dos professores e dos teóricos educacionais) que era de legislar acerca do modo correto de separar a verdade da inverdade das culturas, se desloca para função de interpretar acerca do modo correto de traduzir entre, gramáticas distintas, cada uma gerando e superando suas próprias verdades, criticáveis e passíveis de revisão. Desta maneira, a escola passa a deslocar sua missão de busca da universalidade da verdade, do juízo moral e do gosto, para ser mediadora de todas as visões de mundo. Com estas propriedades agora desreguladas e privatizadas, torna-se ainda mais difícil sustentar a tese da escola como guardiã do saber que melhor representa o mundo ou então do local em que se busca uma cultura mais elevada.

Neste contexto, qual seria o papel dos professores? Para Bauman (2010), eles teriam uma tarefa muito mais humilde: devem ser especialistas na arte de traduzir as distintas tradições culturais. Portanto, será considerado bom professor aquele que interpreta mais adequadamente o texto – a cultura – com o qual se depara, explicando as regras que guiaram sua leitura e que tornaram válida sua

interpretação. Nessas circunstâncias, a escola também deixaria de lado o ensino da civilidade, que foi sua marca principal no passado da modernidade sólida. Sabemos que a educação sempre apresentou diversos formatos e teve que se adaptar a diversas configurações sociais, estabelecendo novas metas e desenvolvendo novas estratégias. Entretanto, vemos que esta mudança que se processa na educação, notadamente escolar, nos dias de hoje é singular. Os professores são confrontados com um mundo supersaturado de informações e a escola perdeu seu lugar de monopolizadora do conhecimento.

A partir destas reflexões, indagações, inquietações propostas até aqui e que deram a tônica desta Tese que tem como pergunta principal aqui retomada - Como as práticas juvenis, além de estarem reconfigurando os espaços e tempos escolares, podem estar produzindo a escola, os professores e os sujeitos-jovens-alunos contemporâneos? - Questiono: Será a lógica da ambivalência, que regula espaços, tempos e práticas escolares contemporâneas?

## **2.2 Notas sobre espaços e tempos no contexto escolar**

No sentido de pensar acerca da questão que encerrei a seção anterior sobre a condição de ambivalência da escola contemporânea faz-se necessário refletir sobre os conceitos de espaço e tempo. O espaço posto aqui é mais que o cenário em que acontecem as práticas dos sujeitos-jovens-alunos. O espaço faz parte da trama. As divisões que ocorrem na escola, a arquitetura das salas, os corredores, os muros, os lugares permitidos e não permitidos. A mediação e o controle de tais espaços estão envolvidos em estreitas relações de poder. O tempo, neste estudo, assim como o espaço, também é entendido como algo não natural. São vistos como construções sociais, elementos inventados e reinventados pela nossa cultura e se transformam e transformam os sujeitos de formas diferentes, instituindo modos de ser e estar na cultura contemporânea.

Foucault (1988) discutiu como as categorias de espaço e tempo reorganizavam-se no século XVII mediante um novo tipo de poder que denominou de poder disciplinar. Segundo essa forma de poder, o mais rentável e mais

produtivo seria vigiar ao invés de punir. Nessa lógica disciplinar, domesticar, normalizar e fazer produtivos os sujeitos é melhor do que eliminá-los. Esse poder, em razão de sua economia e de seus efeitos, estendeu-se por todo o corpo social, mais efetivamente nas instituições educativas.

Nesta direção, Elias (1989) argumenta que, a partir dos estados modernos e com as sociedades industrializadas, as exigências sociais que pesam sobre a determinação dos tempos e espaços se fazem cada vez mais prementes no “processo de civilização”. Assim, a intensa rede de reguladores temporais vai permitir viver o tempo como um *continuum*, que serve de fundamento à categoria de identidade pessoal. O autor explica que, em nossas sociedades ocidentais, constituiu-se um tempo subjetivo, a sensação de que existe um tempo individual próprio e separado do tempo objetivo. Para ele, desde o racionalismo moderno, começa a se intensificar uma concepção de tempo mais individualizada, antropocêntrica, a qual, curiosamente, coexiste com uma tendência social, cada vez mais forte, para determinar, medir e diferenciar os ritmos temporais aos quais terão que se submeter todos os sujeitos.

Os controles exercidos através da regulação do tempo e espaço contribuem para ritualizar e formalizar condutas. Orientam uma visão de mundo. Medir e regular o espaço e o tempo de uma determinada forma implicam, não apenas em relacionar os acontecimentos de modos específicos, mas também em perceber e vivê-los de maneira peculiar. O tempo, em nossa cultura, é medido com pontual exatidão e, além disso, é percebido socialmente como um fluxo que vai do passado ao presente e do presente ao futuro.

A Modernidade trouxe mudanças radicais ao mundo, que Giddens (1991) se referiu como consequências da Modernidade. A primeira dessas consequências foi uma mudança radical das concepções de espaço e tempo. Nas sociedades pré-modernas, espaço e tempo estavam plenamente relacionados, sempre foram vinculados no agir cotidiano. Com o advento da Modernidade, com a invenção de relógios, de um calendário padronizado, e com a possibilidade de se deslocar por longos espaços em tempo reduzido, o tempo e o espaço se desconectaram, tiveram a dependência de um em relação ao outro reduzido. E,

assim, as ações humanas, com o espaço flexibilizado, passaram a repercutir fora dos contextos locais, atingindo o global.

O advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros 'ausentes', localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face. (...) O que estrutura o lugar não é simplesmente o que está presente na cena; a 'forma visível' do local oculta relações distantes que determinam sua natureza. (GIDDENS, 1991,p.27)

A esse processo de deslocamento das relações sociais - uma das principais consequências da Modernidade - de contextos locais para um contexto que articula distâncias indefinidas de tempo e espaço, Giddens (1991) se refere como *desencaixe*. Assim, do *desencaixe* da dimensão local, vamos ao *reencaixe* das relações em âmbito local-global. Porém, conforme Giddens (1991), para haver *desencaixe* e *reencaixe* é necessário existirem sistemas peritos. Os sistemas peritos removem as relações sociais de contextos locais, específicos. Eles exigem confiança em sua eficácia, que funciona como uma "fé", em seus prováveis resultados.

Nessa propositiva, Giddens (1991) indica que os sistemas peritos são "sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje" (Giddens,1991, p. 35), incluindo saberes, práticas e artefatos. O cliente ou consumidor do sistema perito, sendo por definição desprovido da excelência técnica e competência profissional específicas daquele sistema, possui uma capacidade muito reduzida de influenciá-lo - a rigor, sua influência se dá apenas através dos mecanismos de mercado. Ele pode deixar de adquirir certos produtos ou de contratar certos profissionais, iniciativa que, uma vez agregada a decisões similares de outros consumidores, seguramente, provocará uma reação. Mas é só.

A segunda e talvez a mais significativa característica dos sistemas peritos é que eles implicam, da parte dos clientes ou consumidores, uma crença em sua competência especializada. Assim, quando um indivíduo vai ao médico, em geral, não tem condições de avaliar a correção ou incorreção do tratamento que lhe é recomendado. Apenas confia no conhecimento especializado de que o médico é

portador. O mesmo vale para quem contrata um engenheiro, um psicólogo, um eletricitista etc. Também para aqueles sistemas peritos que se encontram objetivados em máquinas: o passageiro comum que embarca num avião acredita no conhecimento especializado materializado naquele aparelho, conhecimento cuja precisão é incapaz de avaliar. Computadores, viadutos, automóveis, medicamentos, a listagem é interminável.

Harvey (1997) questiona como os usos e significados do espaço e do tempo mudaram com a transição do fordismo<sup>1</sup> para a acumulação flexível<sup>2</sup>. O autor sugere que temos vivido nas duas últimas décadas uma intensa fase de compressão do tempo-espaço, geradora de um grande impacto nas práticas político-econômicas, no equilíbrio do poder de classe e na vida social e cultural.

O conceito de compressão do espaço-tempo, segundo Harvey (1997, p.219- 220), compreende os processos que alteram as “qualidades objetivas do espaço e do tempo” de maneira tal que modificam nossa forma de “representar o mundo para nós mesmos”. Com isso, o autor chama a atenção, não só para a “aceleração do ritmo da vida” associada ao capitalismo, como também para as possibilidades de deslocamentos e o rompimento de barreiras espaciais de tal modo que “por vezes o mundo parece encolher sobre nós”. A experiência da compressão do tempo-espaço é um desafio, um estímulo, uma tensão, capaz de provocar uma diversidade de reações sociais, culturais e políticas.

---

<sup>1</sup> Segundo Harvey (1997), o ano “simbólico” de início do fordismo foi 1914, quando Henry Ford introduziu, na linha de montagem de sua indústria automobilística, uma jornada de trabalho de oito horas e cinco dólares como recompensa. Para Harvey, “o que havia de especial em Ford era sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.”

<sup>2</sup> A acumulação flexível termo utilizado por Harvey (1997) para o que outros autores chamaram de capitalismo tardio é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo: “ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológicas e organizacional”, onde: “a atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores ‘centrais’ e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins.”

Considera ainda o autor, em relação às mudanças socioculturais e econômicas, que a aceleração do tempo de giro na produção envolve acelerações paralelas na troca e no consumo. Sistemas aperfeiçoados de comunicação e de fluxo de informações, associados com racionalizações nas técnicas de distribuição, possibilitaram a circulação de mercadorias no mercado a uma velocidade maior. Os bancos eletrônicos e o dinheiro de plástico foram algumas das inovações que aumentaram a rapidez do fluxo de dinheiro. Serviços e mercados financeiros também foram acelerados.

Na arena do consumo, dois fatores têm particular importância. A mobilização da moda em mercados de massa (em oposição a mercados de elite) fornece um meio de acelerar o ritmo do consumo, não somente em termos de roupas, ornamentos e decoração, mas também interfere em estilos de vida e atividades de recreação (hábitos de lazer e de esporte, estilos de música pop, videocassetes e jogos infantis etc.). Outro fator é a passagem do consumo de bens para o consumo de serviços - não apenas serviços pessoais, comerciais, educacionais e de saúde, como também de diversão, de espetáculos, eventos e distrações. O tempo de vida desses serviços é bem menor do que o de um automóvel ou de uma máquina de lavar. Como há limites para a acumulação e para o giro de bens físicos, faz sentido que os empresários se voltem para o fornecimento de serviços bastante efêmeros, em termos de consumo.

Nessa direção, Bauman (2008) indica que uma consequência importante dessa aceleração generalizada dos tempos de giro do capital foi acentuar a volatilidade e efemeridade de modas, produtos, técnicas de produção, processos de trabalho, ideias, valores. No domínio da produção de mercadorias, o efeito primário foi a ênfase nos valores e virtudes da instantaneidade (alimentos e refeições instantâneos e rápidos e outras comodidades) e da descartabilidade (xícaras, pratos, talheres, embalagens, guardanapos, roupas etc.).

Para Bauman (2005), a dinâmica de uma sociedade do descarte começou a ficar evidente durante os anos 60. Ela significa mais do que jogar fora bens produzidos, criando um monumental problema sobre o que fazer com o lixo; significa, também, ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos

adquiridos de ser e de agir. Por intermédio desses mecanismos, as pessoas foram forçadas a lidar com a descartabilidade, a novidade e as perspectivas de obsolescência instantânea.

Nesse sentido, afirma ainda o autor que, em um mundo onde o tempo vivido é o tempo presente, as pessoas vivem uma condição de “vida líquida”. Esta é uma forma de vida que tende a ser levada à frente do que ele nomeia como “sociedade líquido-moderna”. Nessa forma de sociedade, as condições sob as quais se age mudam num tempo muito curto, não experimentando consolidações de hábitos e rotinas, das formas de agir, pois a cada instante tudo pode tornar-se obsoleto. “Velocidade e não duração é o que importa”, ressalta Bauman (2005, p. 15). “A eternidade é o óbvio rejeitado. Mas não a infinitude” (p.14). Enquanto a infinitude durar, o presente permanece, o dia de hoje pode perdurar.

Em consonância com Bauman (2005), Maffesoli (2003) consideram que, em função desse “presenteísmo,” uma grande mudança de paradigma está acontecendo. É o deslizar de uma concepção de mundo “egocentrada” à outra “*locus*centrada”. No primeiro caso, a Modernidade que se acaba e se centraliza em um indivíduo racional que vive em uma sociedade contratual. No segundo caso, a Pós-modernidade nascente, na qual o que está em jogo são grupos que investem em espaços específicos e se acomodam a eles.

Maffesoli (2003, p.5) assinala que “esta é a passagem de um tempo monocromático, linear, seguro, do projeto para um tempo policromático, trágico por essência, presenteísta e que escapa ao utilitarismo do cômputo burguês.”

O tempo linear, evolutivo cuja seta está indicada para o futuro, impõe a pretensão otimista da totalidade, própria do modelo científico moderno. A Modernidade caracterizada pela moral do futuro se fundou progressivamente sobre uma concepção mecânica de tempo: um tempo útil, estritamente linear, um tempo de projeção, sustentado na crença de um futuro passível de ser planejado e construído pelo método científico.

Por outro lado, nega o tempo enquanto sucessão racional dos acontecimentos e das finalidades. Maffesoli (2003) ressalta o modo de vida trágico da Antiguidade e o associa ao modo de vida contemporâneo, que é uma espécie de vivência além ou aquém do tempo. O “presenteísmo” do sentimento

trágico que aceita a crueldade e a fatalidade, como parte da existência humana, apontam para uma concepção cíclica de tempo. Trata-se de uma circularidade espiralada.

Maffesoli (2003, p.17) afirma “o tempo determina o ser social assim como estrutura cada um de nós. Ser e Tempo. Uma tensão que permanece inteira. Sempre e de novo e atual, que condiciona nossa relação com o mundo e nossa relação com os outros.” Nesse sentido, o autor considera que esse sentimento de precariedade e de brevidade da vida são expressões próprias desse fim de século. A vida é vivida com avidez. Não é mais que simples consumo, mas uma intensa consumação. Consumir tudo, mesmo que esse tudo se torne logo obsoleto. É essa avidez que permite compreender o predomínio da moda de tudo, ou ainda, a surpreendente versatilidade que marca as relações políticas, ideológicas, afetivas, constitutivas dos laços sociais. Tudo isso traduz um modo de viver, que concorda com o mundo como ele é, já que é o único que temos o único onde podemos viver. “A arte de viver fundada já não mais na busca da liberdade absoluta, mas nas pequenas liberdades intersticiais, relativas, empíricas, e vividas no dia-a-dia.” (MAFFESOLI, 2003, p.23).

Ainda no sentido de aprofundar as reflexões sobre as noções de espaços e tempos, Bauman (2001) considera que, há algumas décadas atrás, se uma pessoa fosse questionada a respeito do que entendia por espaço e tempo, diria que espaço é o que se pode percorrer em um determinado tempo. E tempo é o que se precisa para percorrê-lo. A história do tempo sustenta o autor, começou com a Modernidade. A Modernidade é mais do que qualquer outra coisa, a história do tempo. A emancipação do tempo em relação ao espaço, sua subordinação à inventividade, e à capacidade de técnicas humanas e, portanto, à colocação do tempo contra o espaço; o tempo como ferramenta de conquista do espaço pode ser uma das práticas humanas que delimitam o início da Modernidade.

Bauman (2001) denomina como Modernidade Pesada a fase da Modernidade que priorizou as grandes conquistas dos espaços, a conquista dos territórios. A conquista do espaço veio a significar máquinas mais velozes. O movimento acelerado significava maior espaço e acelerar o movimento era o

único meio de ampliar o espaço. Nessa corrida, o espaço era o que tinha valor, e o tempo era a ferramenta, para conquistá-lo.

A Modernidade Pesada pareceu obcecada pelo volume, em que tamanho representa poder, e o volume representa sucesso. O autor aponta essa fase da Modernidade como a Era *Hardware* (Bauman, 2001), a época das máquinas pesadas, das grandes fábricas. A conquista do espaço era o valor supremo. A Modernidade Pesada foi a Era das conquistas territoriais. A riqueza e o poder estavam firmemente enraizados. Os grandes impérios econômicos se estabeleciam por todo o globo. As fronteiras totalmente demarcadas. Na Era *Hardware*, riqueza e poder dependem de tamanho. As coisas tendem a ser lentas, resistentes, e complicadas de mover. Elas são encorpadas e fixas, feitas de aço, concreto e medidas por seu volume e peso.

A rotinização do tempo mantinha o lugar como um todo compacto e sujeito a uma lógica homogênea. Na conquista do espaço, o tempo tinha que ser flexível e maleável e, acima de tudo, tinha que poder encolher pela crescente necessidade de “devorar o espaço”. Quando, porém, chegava o momento de fortificação do espaço conquistado, de sua colonização e domesticação, fazia-se necessário um tempo rígido, uniforme e inflexível: o tipo de tempo que fosse cortado em fatias de espessura semelhante e passível de ser arranjado em sequências monótonas e inalteráveis. “O espaço só era ‘possuído’ quando controlado, e controle só significava, antes e acima de tudo, ‘amassar o tempo’, neutralizando seu dinamismo interno: simplificando a uniformidade e coordenação do tempo” (BAUMAN, 2001, p. 134, grifos no original).

O tempo rotinizado se juntava às grandes fábricas, rodeadas de altos muros. A *fábrica fordista* era o modelo mais cobiçado e vorazmente seguido da racionalidade planejada no tempo da Modernidade Pesada. O tempo rotinizado prendia o trabalho ao solo. O tempo congelado das rotinas das fábricas, junto aos tijolos e argamassas das paredes, imobilizava o capital tão eficientemente quanto o trabalho que este empregava. Tudo isso começou a mudar com o advento que Bauman (2001) nomeia como capitalismo de *Software*, e de Modernidade Leve, em que a organização dos negócios é vista como uma permanente tentativa de adaptabilidade, num mundo percebido como múltiplo, complexo e rápido.

No universo de *software*, as coisas acontecem à 'velocidade da luz'. O espaço pode ser atravessado. Literalmente, em tempo algum, cancela-se a diferença entre longe e aqui. O espaço não impõe mais limites às ações.

O autor assim considerou que a instantaneidade aparentemente se refere a um movimento muito rápido e a um tempo muito curto. "O tempo não é mais o desvio na busca, não mais confere valor ao espaço. A quase instantaneidade do tempo do *Software* anuncia a desvalorização do espaço." (BAUMAN, 2001, P. 137)

Bauman (2001) menciona a obra de Milan Kundera, "A insustentável leveza do ser", para propor a expressão "a sedutora leveza do ser", ao refletir sobre a leveza do tempo instantâneo e sem substância do mundo *Software* que é também um tempo sem consequências. Instantaneidade significa não só realização imediata, "no ato", mas também exaustão e desaparecimento do interesse.

Em consonância com esses autores, Veiga-Neto (2002) indica que a compressão do espaço implica a dissolução das fronteiras. Cada vez mais, elas mudam de lugar, ou se apagam, ou se pautam por critérios cambiantes, ou se estabelecem, segundo combinações complexas. "Esse fenômeno em que acontecimentos remotos e mais ou menos desconectados do nosso mundo imediato acabam nos penetrando e assumindo tal importância a ponto de mudar o rumo do nosso dia-dia" (p. 6).

Assim, o autor destaca, o que passa a contar cada vez mais é capacidade de criar novos lugares no espaço e de trocar de lugar para lugar,

O que mais importa é a capacidade de "lugarização" e de mobilização. É a capacidade diferencial de criar lugares, de mudar, de escapar, de adiantar, de atrasar, de entrar e de sair que divide os que "podem mais" daqueles que "podem menos"; que divide os que estabelecem "onde estão as fronteiras" daqueles que se submetem a tais fronteiras. (VEIGA-NETO, 2002, p. 6, grifos no original)

Ainda, para o referido autor, outra consequência da volatilidade, do estado de contínua mudança, dessa "crescente leveza do ser" (p.6), é que só o que parece constante é a própria inconstância. Cada vez mais, vive-se a curto prazo; tudo muda rapidamente, tudo parece estar pronto para ser descartado: objetivos, valores, moda, alianças, compromissos, afetos (VEIGA-NETO, 2002).

As referências tecidas até aqui se fazem necessárias para compreender o terreno que está alicerçado à escola contemporânea. Como indica Veiga-Neto (2002, p. 10), “agora a geometria do mundo parece ser outra”. Cabe perguntar: como a escola dentro dessas novas formas de pensar o espaço e o tempo está buscando ressignificar-se? Essa ressignificação passa pelos movimentos de negociação que a escola tem feito com os sujeitos-jovens-alunos no espaço escolar, num processo contínuo de ordem-desordem-ordem?

É possível pensar que nossos sujeitos-jovens-alunos são (des)ordenados? Suas práticas estão em desalinho com a “ordem do discurso escolar”? Quem estaria “fora da ordem”? E retomando as perguntas que iniciam esta segunda parte da Tese, busco tematizar sobre a emergência da escola na modernidade e seu esforço de regular os sujeitos-jovens-alunos.

### **2.3 A ordem do discurso escolar: espaço e tempo como reguladores dos sujeitos-jovens-alunos**

Como destaquei anteriormente, houve uma ruptura entre a forma de ver o espaço e o tempo entre a Idade Média e a Modernidade e essa forma de percebê-los se impôs nos espaços escolares, permitindo o controle minucioso do processo de aprendizagem. Assim, em relação ao espaço, na escola, os indivíduos deverão ser localizados de forma que possam ser observados e controlados em todos os momentos, e o tempo precisa ser rotinizado, distribuído, para que todas as ações sejam produtivas, para que nada fique ocioso.

A escola, entre os séculos XV e XVI, foi se constituindo como um espaço singular para abrigar as gerações mais jovens. Institucionalizou-se e configurou-se tendo como função além de transmitir a cultura e os conhecimentos, também disciplinar as atitudes, ordenar e classificar os comportamentos, unificar linguagens. Coube à escola dosar os graus de liberdade, instituir a civilidade e a racionalidade com o objetivo de adaptar as gerações mais jovens às novas formas de configurações sociais. Essa função foi conferida à escola, a partir do ideário iluminista projetado na Modernidade (VARELA, 1992).

Na mesma direção, Narodowsky (1998) discute o caráter histórico não natural da infância e como se deu a sua construção histórica na Modernidade.

Suas características, no ocidente moderno, podem ser esquematicamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto, em troca de proteção. Assim, a instituição escolar foi o dispositivo que se construiu para encerrar a infância e a adolescência. Encerrá-la, tanto do ponto de vista topológico ou corpóreo, quanto do ponto de vista de categorias que a pedagogia elaborou pra construí-la. Ainda que a infância e a escola possam parecer existir desde sempre, e que a relação entre ambas possa parecer natural, as formas de percebê-las estiveram imbricadas no processo de constituição da Modernidade.

Veiga- Neto (2002), ao analisar a escola, destaca que o currículo foi a grande maquinaria da escola moderna que rompeu com os sentidos de tempo e espaço medievais. “O currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo” (p. 1). Para o autor, em termos de tempo, o currículo produziu e, ainda produz, rotinas e ritmos para todas as pessoas que, de alguma maneira, têm relação com a escola.

O tempo, na escola, é minuciosamente calculado, com horários específicos para cada disciplina, recreio, entrada e saída. Em termos mais amplos, o tempo é distribuído, na maioria das escolas, por séries de durações anuais, com progressivo aumento no grau das exigências. Para a maior produtividade do tempo, é preciso que os corpos não estejam dispersos no espaço, e sim submetidos a algum tipo de cerceamento ou confinamento.

Destaca Veiga-Neto (2002) que algumas práticas e artefatos que foram se constituindo na escola moderna servem de exemplos para o caráter relacional do espaço ocupado pelos corpos infantis, em relação à produtividade do tempo. Exemplifica indicando a invenção das classes ordenadas por idade e por desempenho; as filas durante os deslocamentos pelos espaços da escola; a posição que as crianças ocupam dentro da sala, em função de seus atributos ou nível de desempenho.

Cabe ressaltar aqui que, currículo, para o referido autor,

é um artefato escolar que, ao mesmo tempo, tanto foi *produzido* por uma nova forma de pensar que se articulava na Europa pós-medieval, quanto

foi *produtor* dessa mesma forma de pensar. Tratava-se de um novo sistema de pensamento que ressignificava as experiências com o espaço e o tempo, em conexão com as imensas mudanças que se davam nos planos econômicos, social, cultural, geográfico, religioso e político do mundo europeu e de suas nascentes colônias. (VEIGA-NETO, 2002 p.3)

No excerto, o autor salienta que as mudanças que ocorreram se alicerçavam nas novas maneiras de perceber e usar o tempo e o espaço. Assim, instituíam-se uma ruptura do medieval para o moderno. Segundo o autor, “era uma nova geometria e uma nova temporalidade no mundo europeu” (p. 3).

Nessa mesma direção, propõe Sacristán (2005) que cada atividade que desenvolvemos na escola, tais como, ler, escrever, resumir, memorizar, resolver problemas, desenhar, realizar um exercício de ginástica, representam formas de utilizar o espaço e o tempo. Uma vez fixadas as sequências das tarefas, nas organizações escolares, serão elas as responsáveis por manter o ordenamento nos espaços e tempos das salas de aulas. O espaço escolar foi sendo modelado, para que neles tenham lugar determinados acontecimentos, para realizar algumas atividades ou levar um estilo de vida específico.

Sugere, ainda, o autor que o espaço não é só uma realidade física de algumas dimensões em que é possível realizar algumas atividades. O espaço representa algo para nós: não é neutro, nos afeta, e envolve, é um âmbito em que nossa experiência fica associada. O espaço não é indiferente para nós, nos afeta por sua presença e aspecto, pelo estado de ânimo que propicia, pela satisfação que produzem em nós as atividades realizadas nele, pelo estilo de vida que permite. Os espaços escolares são espaços regulados, com sua própria disposição interna, contêm determinações normativas, regra de comportamentos para se desenvolver neles que indicam o que é certo fazer e o que não se deve fazer.

Corroborando com tais afirmações, Rocha (2000) afirma:

Ao dispormos pessoas e objetos em ambientes locais, ao delimitarmos o espaço de uso/circulação, ao separarmos, hierarquizarmos, permitimos ações, enfim, ao determinarmos possibilidades e impossibilidades, percebemos o quão comprometido o espaço está na constituição daquilo que comumente identificamos como escola e como sujeito. (2000, p. 27)

Em relação ao tempo escolar um elemento, a considerar é o tempo de duração da vida estudantil: muitas semanas no ano, mais de 20 horas por semana, várias horas por dia. O tempo da escolaridade é um tempo de não ser adulto. Superar esse tempo é entrar em outro que representará outra forma de vida, tendo a escola como referência. O tempo destinado à educação marca um antes e um depois, um sujeito pré-escolar e um sujeito pós-escolar; dá sentido ao tempo linear dos sujeitos, com suas etapas e ciclos educacionais. A escolarização é uma sinalização de grandes etapas da vida. O ano letivo escolar é um marcador decisivo da experiência de vida dos alunos, das famílias e até das atividades do comércio e do turismo.

O tempo escolar linearmente organizado ficará ligado à sequência dos conteúdos do currículo e à aprendizagem dos mesmos de maneira que seguir ou não essa sequência temporal e curricular da progressão acadêmica se transforma em padrão e serve como modelo. Essa descoberta de ligar a passagem do tempo escolar, regulado à sequência do currículo, tem uma enorme importância na ordem pedagógica. Passa-se a exigir uma sincronia entre a passagem do tempo e o desenvolvimento e concatenação dos conteúdos com o ritmo de aprendizagem ou progresso do aluno que poderá ser considerado ótimo, normal ou ruim.

Se o tempo do aluno, seu ritmo de aprendizagem, não se acomoda ao tempo regulado pela escola, então, o aluno será considerado atrasado e excluído do processo. “Atrasar-se, não terminar a tempo, realizar com lentidão uma prova de avaliação, não aproveitar adequadamente o tempo, são anomalias na sincronia entre o tempo pessoal e o escolar” (SACRISTÁN, 2005, p. 149).

A escola, ao determinar um único tempo escolar para todos os alunos acaba por produzir sujeitos atrasados, ou seja, aqueles que não acompanham o tempo e ritmo instituído pelos currículos. Para o autor, escalonar desse modo o tempo de escolarização tem duas consequências fundamentais: por um lado, faz com que o fracasso ou atraso escolar apareçam como fatos naturais; e por outro, desempenham o papel de peneira de alunos na pirâmide escolar. Sob a égide do cientificismo, o racionalismo imperou na elaboração dos currículos, consolidando a rigidez na organização do tempo linear escolar que os professores assumiram como modelo da normalidade.

Desse modo, afirma Sacristán (2005, p. 151), “todos esses sistemas de organizar o tempo são expressões e contribuições para a tendência modernizadora de disciplinar os sujeitos por procedimentos técnicos não coercivos que eles acabarão percebendo como naturais”. Nas sociedades modernas, a organização do tempo cíclico da escola (a jornada escolar ou o calendário) condiciona a vida familiar e social. Mudar a organização dos ciclos escolares pode causar importantes problemas nas famílias e sociedade, em geral. Os ciclos do tempo proporcionam uma regularidade que organiza a vida das pessoas submetidas a eles e têm grande poder disciplinador.

Na mesma direção, Ramos do Ó (2003) sugere que a escola moderna, mais do que cultivar práticas repressivas com o propósito de inculcar o medo e a obediência passiva, procurou, tomando como referência a matriz cristã do poder pastoral, formar uma personalidade no aluno através dos bons exemplos, das identificações positivas e de um trabalho interior de autorregulação.

Isso tudo desenvolvia, no aluno, a força do hábito e a força de vontade, associando sempre os comportamentos ao bem e ao mal, ao normal e ao anormal. Nesse sentido, a escola de massas, na Modernidade, ocupou-se da formação acadêmica e moral do aluno, visando, assim, à preparação adequada para a sua entrada na vida adulta. O autor ainda salienta que a escola, na sua arquitetura organizacional, trabalhava sempre para deslocar os alunos de seus hábitos, levando-os a uma chamada “perfeição natural”.

Nesse sentido, é possível inferir que a escola foi um dos espaços que propiciou a emergência de um modo específico de infância e juventude, como etapas destacadas do desenvolvimento da vida na Modernidade. A partir do momento em que a escola de massas propiciou que os sujeitos de uma determinada faixa etária convivam cotidianamente, articulando relações de sociabilidade com seus pares, a escola também se modificou a partir dos modos como esses sujeitos se relacionam entre si e com a própria instituição.

Importa destacar, nesse sistema, a redistribuição dos indivíduos no espaço, sua reorganização, a maximização de suas energias e de suas forças, sua acumulação produtiva tão necessária para a acumulação de riquezas e do capital. Nessa proposição, Sibilia (2012, p. 13) considera a escola como uma tecnologia:

“podemos pensá-la como um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo.” Em sintonia com os autores mencionados anteriormente, a autora propõe que a escola foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico da Modernidade.

Conforme Sacristán (2005), na nova sociedade que começava a surgir, ancorada nas leis e na razão, e na qual a ordem dependeria da transformação dos sujeitos, a escola passa ser um lugar privilegiado para aplicar as novas tecnologias. O poder disciplinar, que era personificado pela figura do pai, soberano absoluto da família, foi assumido pelos professores e substituído de forma muito eficiente pelas regras da instituição escolar que passou a fazer o controle dos sujeitos de forma minuciosa.

Conforme os autores que dialogam nesta Tese, a escola é uma invenção cultural singular caracterizada por sua aparência física reconhecível, uma forma de utilizar o espaço e o tempo, um modo de desenvolver a atividade dos alunos. A escola é um meio institucional regulado pelos adultos que, em princípio, não foi pensada para satisfazer as necessidades dos alunos. Suas carteiras, seus horários, a sucessão de graus e níveis, os conteúdos dos currículos, as provas, seus professores especializados foram organizados, tendo, em vista, a formação futura dos alunos.

Assim, o sujeito escolarizado é obrigado a responder a um projeto cultural que vem determinado pela reclusão da infância no espaço da escola, que tem formas próprias de aculturação. “As escolas são meios de vida de um tipo muito especial”, são lugares físicos repletos de objetos peculiares, com uma disposição de espaços, regidos por uma organização do tempo cotidiano. “É um impressionante invento cultural que demonstrou uma grande capacidade de sobreviver sem alterar muito suas nervuras essenciais. Sua solidez não se deve só a simples presença na história da qual todos participamos, mas a utilidade de suas funções” (SACRISTÁN, 2005, p. 139).

## 2.4 A categoria aluno – uma invenção cultural

No sentido de pensar a infância como uma construção cultural datada, apresento, neste subtítulo, a palavra invenção, que significa ato ou efeito de inventar, criar, imaginar. Tal expressão é produtiva para pensar que nem tudo que nos é bastante familiar é natural, tal como o fato de “ser aluno”. A maioria de nós não se concebe fora desta categoria, pois fomos constituídos em uma sociedade que obriga as crianças a frequentar escola. Assim, trata-se de uma construção social e cultural inventada pelos adultos, dentro de uma maquinaria educacional.

Destaco que, apesar de usar a expressão “categoria aluno”, não a estou tomando como universal e que se constitui para todos os sujeitos da mesma forma. Outro destaque é que, ao usar a expressão aluno, na forma masculina, não pretendo omitir a presença das mulheres, e de que as relações de gênero também constituem esta categoria.

Philippe Ariès (1987) relata, em seus estudos, que, no início dos tempos modernos, se consolidam as escolas como espaço de isolar cada vez mais as crianças, durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade e transformá-las em alunos. O autor ressalta que as crianças que eram inicialmente percebidas, como adultos em miniaturas passam, pouco a pouco, a serem vistas com suas diferenças e especificidades. Para ele, do século XVI ao século XIX, se configura a subjetividade moderna para a infância.

Bujes (2002) desenvolve a ideia de que os significados atribuídos à infância estão relacionados às mudanças estruturais na sociedade. Argumenta que a sociedade moderna, com o ímpeto da ordem, coloca em evidência formas específicas que possibilitam o disciplinamento e o governo das populações. Assim, destaca que o que pensamos sobre a infância:

São o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos em perene transformação. (BUJES, 2002, p. 24)

A infância representa, segundo Narodovsky (1998), o ponto de partida e de chegada da pedagogia. Ela representa a justificativa da pedagogia, enquanto disciplina humana, mas também constitui o campo do real que pertence ao discurso pedagógico e no qual esse deve atuar: educando, disciplinando, instruindo, desenvolvendo.

A infância gera um campo de conhecimentos que a pedagogia constrói, mas, ao mesmo tempo, é um corpo, corpo infantil, corpo adolescente, depositário do agir específico da educação escolar. Para a pedagogia, a infância é um fato dado, um processo indiscutível, a partir do qual se constrói, teórica e, praticamente, o aluno. Para o discurso pedagógico, a questão consiste em situar os corpos na posição de aluno, a partir de sua condição supostamente natural.

Elias (1993) considera que o projeto educacional produzido na Modernidade é um projeto civilizador, um projeto que estabelece novas condutas aos sujeitos. Esse processo vai do final da Idade Média, quando os comportamentos são regulados por pressões externas, até uma etapa em que ocorre uma internalização das formas de regulação dos comportamentos que vai configurar-se no sujeito moderno. Os comportamentos são tão internalizados que parecem surgir como resultado das próprias escolhas dos indivíduos.

O processo civilizador é um processo que se dá a partir do disciplinamento e individualização em que cada um torna-se objeto de si mesmo. Desse modo, é possível pensar a importância da escola, neste processo, na medida em que esta instituição com seus códigos de conduta e suas estratégias disciplinares, visa à produção de sujeitos autodisciplinados.

Varela e Álvares-Uria (1992) abordam, em seus estudos, as modificações corridas em relação às formas de aprendizagem das crianças que, anteriormente, se davam através do convívio direto com os adultos e, no contexto da Modernidade, passam a ocorrer em um espaço específico: o colégio, provocando um longo enclausuramento desses sujeitos.

Os colégios Jesuítas podem ser destacados nesse processo de disseminação dos ideais pedagógicos que começam a surgir no Renascimento. Tais espaços instituíram novas formas de organização de espaços e tempos que levaram à constituição de uma cultura escolar. Os colégios dos padres Jesuítas

organizavam as crianças por faixa etária, os métodos de ensino eram baseados na repetição, na ordem e na disciplina. Através da regularidade dos horários, dos rituais instituídos, das formas de tomar as lições, dos calendários, havia uma uniformização nos modos de ensinar e aprender. Criava-se, então, a categoria aluno, que passaria a ser alvo de vários campos de estudo.

Desse modo, destacam os autores:

Das escolas medievais passa-se a instituições modernas, colégios e instituições reformadas que além de conferir um novo estatuto ao saber exercerão sobre os estudantes funções de controle moral e de individualização psicológica. A fabricação da alma infantil, para a qual contribuem de forma especial os colégios, terá como contrapartida o submetimento dos corpos e a educação das vontades em que tanto insistem os educadores religiosos. (VARELA, ALVAREZ-ÚRIA, 1992, p. 84)

Assim, as mudanças ocorridas a partir do Renascimento e intensificadas na Modernidade, até a universalização das escolas públicas, foram condições de possibilidade de emergência de novas formas de pensar a criança. Também os discursos e saberes que foram sendo produzidos da Pedagogia Moderna foram contribuindo para noção, conforme Narodowsky (2001), de uma infância dependente do adulto e, uma vez que dependente, torna-se mais fácil de educar.

Em sua constante busca pelo enquadramento dos sujeitos, a escola normatiza o tempo, produzindo sujeitos temporalmente controlados. Esse tempo serve de medida comum para todos os sujeitos. Comenius, no século XVII, já preconizava a necessidade de que todos aprendessem da mesma forma, as mesmas coisas e ao mesmo tempo, como um princípio da ordem. A simultaneidade tinha como objetivo a universalidade e o funcionamento homogêneo de todas as instituições escolares, buscando atingir a ordem que abrange todos os tempos.

Essa preocupação de Comenius, em trazer à educação uma ordem temporal, exigiu uma organização mais rigorosa: as turmas foram organizadas de acordo com suas idades, os temas abordados deveriam apresentar uma complexidade crescente, foram definidos os tempos de trabalho e os tempos de repouso. Essa nova organização de tempo e espaço permitiu controlar, ao mesmo tempo, todos e cada um dos alunos, fazendo do espaço escolar uma maquinaria

de aprender que permitiu aos professores o controle e a normalização dos sujeitos.

Do mesmo modo, o espaço também surge como um importante mecanismo de controle e de disciplinamento. Para que o poder atinja todos do mesmo jeito e na mesma intensidade, é preciso que todos estejam distribuídos de forma organizada no espaço. “Dentro desse confinamento, a distribuição dos corpos deve ser o menos caótica, difusa e informe possível, pois é preciso que o poder atinja igualmente a todos” (VEIGA-NETO, 2000, p.13).

O nascimento da Pedagogia moderna vem na corrente do pensamento da ordenação das coisas do mundo. A Didática Magna, idealizada no século XVII por Comenius, expressa alguns dos mais relevantes mecanismos que se perpetuaram, ao longo dos últimos séculos (NARODOWSKI, 2001), sobretudo no que se refere à ordem e à disciplina nos afazeres relacionados às práticas de ensino. Isso não significa que Comenius tenha esboçado em um presente momento uma nova forma de pensar a educação. Em sua obra, a percepção do mundo e da vida humana põe em relevo a necessidade de um processo civilizador. Para Comenius, o discurso pedagógico encontra razão de ser na educação dos homens, pois, segundo ele, estes carecem de humanidade e de conhecimento e necessitam de recursos que possibilitem seu crescimento. Segundo o autor, o homem é educável; a partir dessa premissa, Comenius delinea o objetivo de “ensinar tudo a todos”.

Sacristán (2005) provoca inquietações com algumas questões sobre a construção da categoria aluno

Como as crianças vivem essa tarefa, com quais dificuldades e preocupações vão às aulas, o que encontrarão ali, que desejos deixam ao sair de suas casas e quais deixam nas portas da escola, que história têm ou que futuro os espera, porque carregam nas costas o peso dos que devem assimilar e esquecer depois, o que realmente aprenderão e o que se verão obrigados a esquecer, porque nas ruas são de um jeito e nas salas de aula são de outro, porque em sua casa podem beber água quando querem e na sala de aula não, porque têm de ir ali todos os dias e na mesma hora, porque vivem as segundas-feiras diferentes das sextas, porque em alguns casos vão vestidos de uniforme e em outros não... (SACRISTÁN, 2005, p.14)

Questiona o autor: quais aspectos de toda essa complexidade da pessoa entram como significados nas representações do que elaboramos do aluno e quais são desconsiderados?

Como foram sendo configuradas toda essa ordem cultural e social e essas representações em torno do aluno, com que lembranças e com que esquecimentos?

Sacristán (2005) propõe, em consonância com os autores mencionados anteriormente, que o aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo das experiências históricas. Considera que ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que têm a condição infantil. Em torno disso, organizou-se toda uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se configura um modo de vida que nos parece muito familiar, porque estamos acostumados a ele: “essa ordem propicia e obriga os sujeitos nela envolvidos a ser uma determinada maneira” (p. 14)

Não será estranho, então, em uma situação como a atual, em que o grupo de menores passa a ter uma certa identidade e a se constituir em agente social, que os desajustes em nossas percepções adultas sobre os alunos comecem a se tornar evidentes. (SACRISTÁN, 2005)

A carga de significação que tem o conceito de aluno é o resultado da acumulação de maneiras de entender os menores, estando escolarizados. Dado que todos têm experiência pessoal, no desempenho dessa função, por algum tempo de nossas vidas, nas sociedades escolarizadas, estaremos propensos a dar ao conceito de aluno o mesmo significado que teve para nós. “Ninguém nos ensina, nos narra ou nos teoriza o que é ser um aluno. Não é preciso. Sabemos de antemão graças às vivências que tivemos como tais” (SACRISTÁN, 2005, p.20).

Que sentidos carrega hoje a categoria aluno? Hoje ela é uma categoria clara ou nebulosa, como são tantas outras? Que consequências têm para o aluno o fato de viver nas instituições educacionais, estar afetado por reformas, permanecer na educação pública, no ensino obrigatório ou sob políticas do neoliberalismo? O que disseram

sobre ele as reformas educacionais que tanto ocuparam o cenário da atualidade e dos debates? (SACRISTÁN, 2005, p.20)

Ramos do Ó (2009), em seus estudos sobre a gênese da escola de massas e a pedagogia moderna, indica que o discurso pedagógico moderno projetou um modelo ideal de sujeito. Na chamada escola de massas, crianças e jovens passam a ter rótulos de *escolares*. Para o autor, a paisagem escolar da Modernidade alicerçou-se não tanto sobre as competências intelectuais destes alunos; como também o foco fundamentou-se na formação moral destes sujeitos. Construiu-se, assim, uma concepção única de aluno independente-responsável. Um aluno capaz de adaptar-se espontaneamente à vida escolar.

O autor, a partir das análises foucaultianas, destaca que há uma mecânica de governo das condutas desses escolares, através de estratégias que fazem com que eles trabalhem a memória, o entendimento, a vontade e o desejo numa mesma sequência lógica. Cria-se uma concepção de que corpos e mentes desses escolares são moldáveis.

As regras da arte de governo foram se impondo na escola. A palavra central não é aprendizagem, mas sim o exame. Mais que em qualquer outra organização social, a figura do exame é ritualizada pela escola num jogo de pergunta-resposta-recompensa que reativa os mecanismos de constituição do saber numa relação de poder específica. O sistema de notas, além de garantir a passagem desigual dos conhecimentos, força à comparação de cada aluno com todos os outros da classe. A lógica linear e progressiva, desenvolvida na escola, caracteriza o exercício escolar com sua complexidade crescente, tarefas repetitivas, mas em ordem crescente, visando sempre o exame. Os rituais escolares avaliam o aprendizado e posicionam os alunos uns em relação aos outros (RAMOS DO Ó, 2009).

Acerca dessa temática, Xavier (2008, p.21) considera que a escola da Modernidade fez investimentos na construção de um aluno disciplinado, passivo e desejoso de aprender, e a escola contemporânea parece esperar que este modelo de aluno “surja por geração espontânea”, sem ensinamento ou investimentos. Assim, sugere a autora, que o modelo de alunos esperado/desejado para o contexto escolar contemporâneo tem sido pouco

discutido pelos professores. Esse processo de negociação constante parece que está sendo pouco valorizado, tanto na família como na escola. Parte-se do pressuposto de que os processos civilizatórios são práticas naturais e não culturais possíveis de serem atingidos sem as mediações das gerações adultas.

Nesse sentido, Elias (1994) refere que o processo civilizatório foi ocorrendo lentamente, permitindo que a humanidade pudesse conviver melhor. Para o autor, esse processo não se deu naturalmente. Para ele, fundamentado nas obras de Freud, todo o processo civilizatório supõe uma coerção, um sepultamento dos impulsos, entre eles, agressividade e sexualidade. Nessa proposição, Bauman (1998, p. 7) afirma “a beleza, a pureza, e a ordem são ganhos obtidos na Modernidade que não devem ser desprezados, mas que certamente não podem ser obtidos sem o pagamento de alto preço”.

Corroborando com tais reflexões, Xavier (2008, p. 22) considera que ser civilizado não é genético. Não nascemos humanos, nos humanizamos com as intervenções dos outros e sugere que, quando as gerações adultas e as famílias se omitem desses ensinamentos acontece o que vemos hoje: um número significativo de crianças e jovens aparentemente desumanizados, que não estão no estágio de humanidade em que a sociedade e a escola esperam deles.

Ainda no sentido de discutir a função da escola na Modernidade, Sibilia (2012) destaca que a escola assumiu a responsabilidade de educar todos os cidadãos para que ficassem à altura de tão magno projeto, servindo-se para esse fim dos potentes recursos de cada Estado Nacional. Era preciso alfabetizar cada habitante da nação no uso correto do idioma pátrio, por exemplo, ensinando-o a se comunicar com seus contemporâneos e com as próprias tradições, por intermédio da leitura e da escrita. Além disso, era necessário instruir todos para que soubessem fazer cálculos e lidar com os imprescindíveis números.

Em resumo, um conjunto de aprendizagens úteis e práticas, foram substituindo os dogmas e mitos que não tinham respaldo científico. Por último, destaca a autora, embora não menos essencial, a escola precisava, também, se incumbir de treinar os homens do futuro nos usos e costumes ditados pela virtuosa “moral laica” desenhada pela burguesia triunfante: um cardápio inédito de

valores e normas que se impôs com o crescimento político, econômico e sociocultural (SIBILIA, 2012).

Destaca a autora que uma das prioridades da pedagogia kantiana, além da disciplina e da instrução, era propagar a “civilidade”, logrando que cada homem adquirisse boas maneiras, amabilidade e certa prudência para poder se adaptar com êxito aos costumes e usos sociais. Esse sujeito era tanto a fonte quanto o efeito do princípio democrático que pulsava a igualdade perante a lei, ou seja, um indivíduo, constituído em torno desse código apoiava-se em duas instituições fundamentais: a família e a escola, ambas encarregadas de gerar os cidadãos do amanhã. Conclui a autora, “para que houvesse escola, tinha que haver crianças: por isso, diante das necessidades históricas de realizar o projeto modernizador anunciado pelas revoluções científicas, industriais e democráticas, foi inventar as duas” (SIBILIA, 2012, p. 32).

Nesta direção, Sacristán (2005) considera que a escolaridade cria uma cultura em torno de como vemos e nos comportamos com as crianças, os “menores” como menciona o autor. Ele explica que utiliza a expressão “menor” para englobar todo o ser humano que não é adulto e por entender que o termo menor é mais amplo que a expressão criança. Segundo ele, formou-se, em torno da categoria aluno, toda uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se configura um modo de vida que nos parece familiar, porque estamos acostumados a ele. Essa ordem propicia e obriga os sujeitos, nela envolvidos a serem de uma determinada maneira.

O autor define que ser aluno é ser estudante (aquele que estuda) ou aprendiz (aquele que aprende). São categorias descritivas de uma condição que supõe trazer unidos determinados comportamentos, regras, valores, e propósitos que devem ser adquiridos por quem pertence a esta categoria. “Ser aluno é uma maneira de se relacionar com o mundo dos adultos, dentro de uma ordem regida por certos padrões, por intermédio dos quais eles exercem sua autoridade, agora com a legitimidade delegada pelas instituições escolares” (SACRISTÁN, 2005, p. 123).

A palavra aluno origina-se de *alumnus* de origem latina do verbo *alere* que *significa* alimentar. O aluno será alguém que está se “alimentando”, que é

alimentado por outros. Consideramos a nutrição relevante e necessária para seu crescimento. “O aluno é um ser carente, vazio que deve ser preenchido, pedra disforme que deve ser esculpida ou estrutura por construir.” (SACRISTÀN, 2005, p.136). Porém, aponta o autor:

Os alimentos que acreditamos ser os mais nutritivos são distinguidos formalmente por nós como finalidades da educação, conteúdo dos currículos, dos planos de trabalho e dos modelos de comportamentos que exigimos deles para estarem na mesa. As “boas maneiras” que construímos podem nos tornar tão obcecados a ponto de nossa fixação por elas poder nos fazer esquecer que o importante é se alimentar (SACRISTÀN, 2005, p.137, grifos do autor)

A partir dessas considerações é importante destacar que a identidade de aluno é uma entre as identidades dos sujeitos que habitam as escolas. Desse modo, torna-se necessário considerar como tais alunos se constituem como jovens contemporâneos, temática que abordarei na próxima seção.

## **2.5. Das juventudes contemporâneas: ensaiando movimentos teóricos**

Para pensar acerca das práticas juvenis, na escola, tornou-se necessário problematizar os universos culturais juvenis, na contemporaneidade, num contexto mais amplo lançando um olhar sobre o tipo de sociedade que comporta tais práticas. Compartilho, neste estudo, como já venho mencionando, com autores que propõem que os limites da Modernidade já estariam sendo transpostos em direção a um outro modelo de sociedade, a pós-moderna, entre outras nomeações que recebe a condição em que vivemos atualmente.

Muitos autores contemporâneos têm dado atenção às mudanças em curso que afetam o universo social e psíquico dos jovens de hoje. Alguns nomeiam estas mudanças como “novas sensibilidades” (ROCHA, ALMEIDA e EUGENIO, 2006), outros propõem “novos mapas do afeto” (ALMEIDA e EUGENIO, 2006), ou novas “expressividades” (PAIS, 2006), novas “sociabilidades” (DAYRELL, 2005) e, por fim, novas “identidades” (BAUMAN, 2005) ou “identificações” (MAFFESOLI, 2007).

Desse modo, para tematizar sobre as juventudes, divido também, as ideias dos autores Margulis e Urresti (1998), Reguillo (2003), Garbin (2003), Canevacci (2005), Pais (2006) e outros, para destacar que não existe um único jeito de ser jovem e, sim, juventudes que variam de acordo com a classe social, o lugar onde vivem as gerações às quais pertencem e à diversidade cultural.

Conforme Pais (2001), a experiência social dos jovens é, no contexto atual, cada vez mais formatada por modelos pós-lineares de socialização, em ruptura com o modelo tradicional da sociedade industrial, no qual a condição juvenil era entendida como um tempo de transição linear, ligada a uma sucessão progressiva e organizada de etapas identificáveis e previsíveis, situadas entre a infância e a idade adulta, e que passavam pela saída da escola para um emprego estável e durável, pela autonomização residencial relativamente à casa dos pais, pela estruturação de uma nova família.

Deparamo-nos, em nosso cotidiano, com uma série de representações sobre as juventudes que, de algum modo, interferem em nossas formas de compreender os jovens na contemporaneidade. Torna-se difícil precisar o que é juventude. O conceito é bastante elástico. É possível pensar que se pode ser jovem dos 15 aos 40 anos. Para alguns, a juventude é um estado de espírito, uma disposição física, um perfil de consumidor, uma fatia do mercado em que todos querem se incluir e do qual ninguém quer sair.

Nesta direção, considero ser profícuo iniciar analisando o valor simbólico da juventude na cultura contemporânea. Para tal análise, compartilho as ideias propostas por Chimiel (2000), em seu texto “El milagro de la eterna juventud”. O autor adverte que, na sociedade contemporânea, ser jovem tem adquirido um valor substancial muito diferente de outros momentos históricos nos quais se valorizava a experiência, a sabedoria dos mais velhos. Para a autora, tal fenômeno tem sido promovido pelos meios de comunicação, entre outros espaços, que expressam nas propagandas, nas ofertas para ocupar o tempo livre, nas roupas, enfim, como devem atuar os indivíduos para se tornarem jovens. Jovens que são representados como seres em permanente atividade, acelerados, capazes de realizar muitas tarefas ao mesmo tempo.

Assim, tais ideias apontam que, para “ser jovem”<sup>3</sup>, entre outras coisas, é preciso ter disposição frente ao cotidiano; “ser jovem” passa a ser um estilo de vida. Ainda considera a autora que tais representações de juventude despertam a sensação de que o tempo não passa. Não importando, assim, a idade biológica, e sim aquilo que se exterioriza através de práticas cotidianas. Sarlo (2004, p. 36) afirma: “A juventude não é uma idade, e sim uma estética da vida cotidiana”. Nesse sentido, “a juventude passa a ser um território, onde todos querem viver indefinidamente.”

Para pensar com mais profundidade acerca dessa concepção de juventude, me reporto a Veiga-Neto (2000), em seu texto “As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades...” em que propõe algumas considerações relativas à idade. Para o autor, a idade não é uma categoria isolada das demais categorias identitárias, assim, existe uma teia de relações entre elas e aponta, como exemplo os diferentes significados que a idade assume em função do gênero: assim, ‘ser velho’ é diferente de ‘ser velha’. Propõe ainda que outros marcadores identitários, tais como, o vestuário, os adereços nas roupas ou diretamente no corpo, as marcas físicas, os gestos, os modos de falar funcionam, não somente para representar um grupo, mas, ao mesmo tempo, para representar esse ou aquele grupo etário. As discussões acerca da idade não devem reservar-se a pensar sobre “a idade em si, seja lá o que isso signifique, nem mesmo está em questão averiguar o sentido de ter essa ou aquela idade biológica ou cronológica” ( Veiga-Neto, 2000, p.224).

Ressalva o autor, ao mencionar que não importa a idade cronológica em si, não está desconsiderando a materialidade dos corpos, pois os sentidos que são atribuídos aos tempos vividos pelos corpos não são independentes de uma cronologia biológica. Assim, para aprofundar as discussões, pergunta: “Como, na perspectiva do construcionismo social, podemos compreender a idade que é atribuída e que atribuímos a cada um de nós?” (Veiga-Neto, 2000, p.228). O autor sugere como resposta que atribuir idades é sempre uma questão de representação, pois atribuir uma qualidade é conferir, discursivamente, um

---

<sup>3</sup> Opto aqui por colocar a expressão “ser jovem”, entre aspas, para salientar a ideia de que as representações de juventude veiculadas na mídia podem remeter ao entendimento de um modelo de juventude única, onde todos os jovens vivem as mesmas experiências.

sentido. Assim, a idade que atribuímos e que nos é atribuída, é uma questão cultural que está indissociavelmente ligada à materialidade dos nossos corpos. Ressalta ainda que, tanto na dimensão cultural, como na material, não somos livres como pensamos ser. “Somos prisioneiros das representações e do nosso tempo já vivido ou ainda por viver” (VEIGA-NETO, 2000, p.228).

Em consonância com Chmiel (2000), Veiga-Neto (2000) também aponta o papel da mídia entre outros dispositivos<sup>4</sup>, que nos bombardeiam, nos constituem e nos atravessam com as mais diferentes representações de corpo, de beleza e de juventude. Lembra o autor sobre as implicações éticas e políticas dessa situação, pois, muitas vezes, contribuimos para que “as mais problemáticas representações se combinem, se difundam e se potencializem, na medida em que nós mesmos as legitimamos a partir das posições de sujeito que ocupamos” (VEIGA-NETO, 2000, p.232).

Com base nessas reflexões, retomo a ideia de que a sociedade contemporânea tem colocado em evidência, através de alguns dispositivos, um modelo de juventude, um ideal a ser alcançado. Nesta direção, Valenzuela (1998), ao tematizar sobre as juventudes, refere-se a ela como um conceito vazio de conteúdo, se não for pensado, a partir do contexto histórico e social. Ao longo do tempo, a condição de ser jovem tem sofrido variações, e não se podem definir as características dos jovens sem considerar seu campo de inter-relações. Para o autor, apenas no final do século XX, os fenômenos juvenis começaram a ser estudados a partir das grandes mudanças sociais, econômicas e culturais.

O autor elenca alguns fatores que fizeram o jovem de classe média emergir como ator social. Entre eles, o acelerado crescimento da população nos anos 40, o processo de urbanização, o desenvolvimento e expansão dos meios de comunicação que contribuíram para construção de uma identidade juvenil. O que não significa que anterior a isso não houvesse expressões juvenis, entretanto, elas ganham maior visibilidade nesse período. Nas análises realizadas sobre juventudes, dentro das perspectivas mais tradicionais, os jovens pobres eram

---

<sup>4</sup> Entendo aqui dispositivo, nos termos propostos por Foucault, como o conjunto das práticas, discursivas e não discursivas consideradas em suas relações com o poder. Foucault aponta alguns elementos que constituiriam um dispositivo, tais como, discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, regulamentos morais, instituições e disposições filantrópicas. (SILVA, 2000, p.43)

tomados como delinquentes e desocupados, ou então trabalhadores. Porém, suas expressões e manifestações não eram consideradas movimentos juvenis.

Uma das formas de narrar as juventudes, na perspectiva entendida pelo autor, como tradicional, é a de entendê-la como condição de transitoriedade, na qual o jovem é considerado um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido de suas ações no presente. Nesse sentido, há uma tendência de enxergar a juventude como algo negativo e passageiro. Esta concepção está muito presente nas narrativas da escola, em nome do “vir a ser” do aluno, traduzidos no diploma e nos possíveis projetos futuros, tendendo a negar o momento presente vivido pelos jovens (DAYRELL, 2003).

A concepção de juventude como tempo de passagem permeia a escrita realizada pelas alunas do Ensino Médio – Curso Normal do IE que apresento a seguir:

Somos todos juntos futuros professores! Mas nem por isso deixamos de ser, primeiro, adolescentes! Somos revoltados, sem vergonha e sem futuros. Somos hoje! Agora! Somos intensos! Somos festa! Muita festa! Somos diferentes e iguais! Somos olho no olho, falamos todos juntos, somos as quatro estações do ano! Somos sem respeito e sem educação! Somos estranhos e desproporcionais! Usamos barriga de fora, brincos grandes e temos tatuagens! Somos os futuros da nação! Fazemos moda, somos moda, fazemos coisas idiotas! Inventamos histórias e coisas loucas! Somos totalmente loucos! E não mandamos ninguém calar a boca! Não somos bipolares! Nos odiamos e nos adoramos! Somos engraçadas e bagunceiras! Somos a flor da pele! Somos beijos e pegação! Somos sexo e excitação! Somos solteiros e temos livre expressão! Somos sinceros e mentirosos, bebemos e fumamos sem preocupação! Não somos santo nem um pouco! Somos avacalhão! Somos crianças grandes e pequenos adultos [...] (SIC) (Homenagem das alunas do ensino médio – curso normal ao IE pela passagem de seu aniversário no ano de 2010)

A juventude, na escrita das alunas, aparece como um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos. A essa ideia se alia a noção de moratória, como um tempo de ensaio e erro. Tempo para as experimentações, um período marcado pelo hedonismo, e pela irresponsabilidade, com uma relativização das sanções aplicadas aos jovens.

Se, em gerações anteriores, a vida adulta era ansiosamente esperada pelos jovens, hoje, cada dia mais, não somente se prolonga a condição juvenil no tempo, como não se verifica pressa ou desejo de assumir a condição adulta.

Opero aqui com a expressão “condição juvenil”, conforme o proposto por Dayrell (2007) que indica que *Conditio*, palavra de origem latina que se refere à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade, mas também se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim, para o autor, existe uma dupla dimensão presente. Nas palavras do autor condição juvenil é:

O modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também a sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais: classe, gênero, etnia. (DAYRELL, 2007, p.4)

Com o intento de aprofundar a discussão sobre a representação da juventude, como moratória, destaco a fala da aluna *Patí*<sup>5</sup>, de 16 anos, da escola estadual. *Ser jovem é aproveitar, fazer tudo que pode sem pressa, (risos) porque mais tarde a gente vira adulto, e aí... só problema (risos).*

Ressalto na fala da aluna, a concepção de juventude como tempo de liberdade, de irresponsabilidade, a ideia de moratória, enquanto, a vida adulta significa dependência, obrigações, amarrações. Margulis e Urresti (1996) referem-se à moratória social, termo cunhado por Erik Erikson (1976) e atualizado pelos autores, para descrever um período de relativa despreocupação e de postergação do ingresso às responsabilidades da vida adulta. Os autores observam que a moratória social diferencia-se entre as classes médias, altas e populares, de modo que, em especial, as classes populares não podem gozar de períodos tão amplos de ócio ou de adiamento das responsabilidades dos adultos.

O ingresso no trabalho, o casamento ou união, o nascimento de filhos, a falta de dinheiro são indicados como complicadores das devidas condições, para uma possível moratória social. Os autores analisam, ainda, como os momentos de crise social, que causam desemprego, por exemplo, acabam proporcionando tempo livre aos jovens.

Os autores caracterizam outra forma de moratória relacionada à juventude: a moratória vital. Esta possibilita pensar a juventude, como um período da vida em que existe um excedente temporal, ou seja, uma maior probabilidade de

---

<sup>5</sup> Nesta Tese, optei por nomear os sujeitos-jovens-alunos pelos apelidos que eles costumam usar no seu cotidiano.

distância da morte, da velhice e das doenças. Para os autores, a moratória vital confere sensações de invulnerabilidade e de segurança, pois a ideia da morte é distante, inverossímil e relacionada aos outros mais velhos (MARGULIS; URRESTI, 1996).

Os autores, ao abordar sobre a moratória social, indicam que tal categoria explica com propriedade as questões sociais da juventude, de classes médias e de elite. Consideram que alguns estudos sociológicos têm mostrado que tais juventudes dependem de dinheiro e tempo e precisam de uma moratória social, para viver um período mais ou menos longo, com relativa despreocupação e isenção de responsabilidades. Esse tempo será proporcionado pela família, é aquele tempo dedicado ao estudo e à capacitação profissional, momento que a sociedade apoia e demonstra tolerância.

Entretanto, segundo os autores, quando o desemprego e a crise proporcionam um tempo livre aos jovens de classes populares, essas circunstâncias não levam à moratória social. Esse 'tempo livre' se constitui em frustração, infelicidade, impotência, culpabilização, sofrimento e mais pobreza. Este paradoxo aparece entre os jovens de meu estudo, pois alguns deles podem viver esse tempo de espera, e outros não. Apresento tal dualidade nas falas a seguir:

Ser jovem é viver a vida a milhão, se divertir, mas tem que ter tempo pra estudar se formar e escolher uma profissão, afinal os pais da gente tão investindo na gente, né! (Nando, 17 anos, escola estadual)

Bah! Ser jovem pra mim é brabo! Eu trabalho no super todo o dia e de noite venho pra escola! Diversão só sábado no baile com o pessoal. (Ric., 17anos, escola municipal)

É possível inferir que, aqui, há, pelo menos, duas formas de ser jovem. De um lado, há um jovem de classe média com a possibilidade de prolongar o tempo e as responsabilidades da vida adulta. Para esses jovens, o período de formação é maior, pois o mercado de trabalho exige qualificação, assim, há um prolongamento de uma vida, sem maiores exigências de produção de renda, além do amparo das instituições escolares. Jovens de classes média ou alta podem permanecer mais tempo na condição de alunos.

Na segunda fala apresentada, aparece o jovem *Ric* que, para viver sua condição juvenil, precisa trabalhar. Neste sentido, as juventudes não podem ser caracterizadas pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Uma grande parcela dos jovens brasileiros só podem viver sua condição juvenil porque trabalham, garantindo, com isso, momentos de lazer e diversão e consumo. Assim, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que “o trabalho também faz a juventude” (DAYRELL, 2007, p.5). Tal situação evidencia-se também na fala de *Alê*, de 17 anos, que diz *ser jovem, é legal, mas tem que correr atrás de trampo, se não o cara não se diverte, tudo custa muita grana*.

A moratória social, nos termos propostos por Margulis e Urresti (1996), é um privilégio para certos jovens, pois ter a possibilidade de retardar o momento de assumir, de forma plena, as responsabilidades econômicas e familiares não é uma possibilidade para todas as classes sociais:

A moratória social alude ao que, com a modernidade, grupos crescentes, que pertencem comumente a setores sociais médios e altos, postergam a idade do casamento e da procriação para que durante um período cada vez mais prolongado, tenham a oportunidade de estudar e de avançar a sua capacitação em instituições de ensino (...). (Margulis e Urresti, 1996, p.5)

Margulis e Urresti (1996, p.10) destacam que essas duas moratórias combinadas levam ao entendimento de que “a juventude não seja apenas uma palavra, uma estética ou uma moratória social, mas um posicionamento temporal”. Para eles, a nomeada estética jovem tem sido utilizada para classificar a juventude, porém, segundo os autores, essa percepção não tem força para encerrar o conceito. Tais autores entendem que esse conjunto de signos caracteriza não a juventude, mas sim um processo que Chimiel (2000), Bauman (2005), entre outros autores, destacaram como a juvenilização, oferecida como um produto a ser consumido, podendo ser adquirido por aqueles que desejarem consumi-lo, independentes da idade.

Propõe Dayrell (2003) que o lugar social desses sujeitos-jovens-alunos pode determinar, em parte, a forma como eles vivem sua condição juvenil. Tais jovens enfrentam desafios consideráveis, pois, aliados a sua condição juvenil,

estão a pobreza, o desemprego, a busca imediata de gratificações e até a ausência de projetos futuros.

Pais (1996) destaca que a principal questão social da juventude na sociedade contemporânea é o retardo da independência financeira dos jovens que coincide com a entrada no mundo do trabalho. Essa mesma sociedade justifica tal fato com a exigência de que o jovem necessite de um melhor preparo técnico para que seja bem qualificado no mercado de trabalho atual. Isso, conseqüentemente, resulta em um período prolongado de estudo e, portanto, para alguns, significa o adiamento da inserção no mercado de trabalho e também dificuldades para viver sua condição juvenil, como sugere também Dayrell (2003).

Essa condição juvenil muitas vezes entra em conflito com o ideal de juventude que a sociedade contemporânea tem colocado em evidência através de vários dispositivos, entre eles a mídia. Esse modelo refere-se a um “jovem legítimo” (Chimiel, 2000, p.87), um jovem branco, urbano, classe média ou alta. Tal entendimento seria empobrecedor para pensar as identidades juvenis, pois estas não foram e não são, no contexto atual, igualitárias e unitárias.

Para continuar a reflexão sobre culturas juvenis, recorro a Pais (1996). Para o autor, as questões sobre a juventude foram analisadas de acordo com duas correntes sociológicas: a geracional e a classista. Ressalto que abordarei cada uma destas correntes, sem uma análise profunda, buscando o entendimento de cada uma delas. Tomo como ponto de partida, a corrente geracional. Esta vislumbra a juventude como uma fase de vida e, conseqüentemente, um aspecto unitário. Nesta corrente, a discussão principal se encontra na questão da continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais. Pais (1996) afirma que:

fala-se de rupturas, conflitos ou crises intergeracionais quando as descontinuidades entre as gerações se traduzem numa clara tensão ou confrontação. Por se encontrarem num estado de disponibilidade, de aprendizagem da vida social e de algumas permeabilidades ideológicas, os jovens viveriam esses processos de uma maneira muito própria, formando-se entre eles uma consciência geracional. (PAIS, 1996, p.40)

Em diálogo com outros teóricos desta mesma vertente, Pais (1996) demonstra que eles são unânimes em acreditar que o jovem vive e experimenta

as situações e os problemas, como membros de uma mesma geração. As experiências que são compartilhadas entre eles mostram-se semelhantes e, por serem da mesma geração, enfrentam símiles problemas.

Sobre o relacionamento entre jovens e adultos, apresentam-se duas referências que se enquadram na corrente teórica geracional: o relacionamento do tipo aproblemático e do tipo problemático. O primeiro vai caracterizar uma relação não conflituosa, de modo que seja realizável uma convivência de harmonia entre duas gerações: jovens e adultos. Entretanto, o tipo problemático vai ressaltar o caráter ameaçador que os jovens podem representar para os adultos. Estes se mostram irritados quando se deparam com uma “cultura juvenil” (muitas vezes apresentada como *contracultura*), que vem de encontro à “cultura adulta”.

Conforme a corrente geracional, questões referentes à juventude são polarizadas e partem de duas posições diferentes. A primeira vai privilegiar sinais de continuidade em que a geração jovem vivência, interioriza e adquire valores, crenças e normas da geração adulta, garantindo um fluxo contínuo das gerações. Por outro lado, a descontinuidade gera um fracionamento entre as culturas, no que diz respeito à transmissão de comportamentos e atitudes da geração adulta para a nova geração.

A outra corrente destacada por Pais (1990) refere-se à corrente classista. De acordo com o autor, os jovens se agrupam conforme as classes sociais produzidas politicamente. As distinções que se podem observar nesta corrente são analisadas como diferenças muito mais interclassistas do que intraclassistas. Nesta corrente, a transição dos jovens para a vida adulta encontrar-se-ia sempre pautada por mecanismos de reprodução classista, não apenas ao nível da divisão sexual do trabalho, mas também a outros níveis.

Para a corrente classista, as culturas juvenis são sempre culturas de classe, isto é, são sempre entendidas como produto de relações antagônicas de classe. Daí que as culturas juvenis, conforme Pais (1990, p.158), sejam por estas corrente apresentadas, muitas vezes, como “culturas de resistência, isto é, culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações

de classe. Em outras palavras, as culturas juvenis seriam sempre soluções de classe a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social.”

Assim, propõe o autor que, tanto para a corrente geracional, como para a classista, o conceito de *cultura juvenil* aparece associado ao de *cultura dominante*. Para a corrente geracional, as culturas juvenis definem-se por relativa oposição à cultura dominante das gerações mais velhas.

Para a corrente classista, as culturas juvenis são uma forma de resistência à cultura da classe dominante, quando não mesmo a sua linear expressão. Assim, de um ou de outro modo, as culturas aparecem subordinadas a uma rede de determinismos que, estruturalmente, se veiculariam entre cultura dominante e subculturas.

Conforme afirma Pais (1990. p. 163), cultura juvenil é “o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomado como conjunto referido a uma fase de vida), isto é, valores a que os jovens vão aderir de diferentes meios e condições sociais” e vem contrapondo-se à corrente da cultura intergeracional e da corrente classista.

Nada de imposições, uma possibilidade entre outras, certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinentes, mais eficaz, mais produtiva. (EWALD, apud VEIGA-NETO, 2002, P. 34)

### III. DAS ESCOLHAS E DOS CONTORNOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TESE

#### 3.1 Dos modos de fazer a Tese no campo dos Estudos Culturais

Início a parte três desta Tese com a epígrafe de Ewald (apud VEIGANETO, 2002), para abordar os caminhos que percorri para construir este estudo, a fim de destacar a pertinência de se realizar uma pesquisa no Campo dos Estudos Culturais. Para tal intento, retomo algumas considerações sobre este campo teórico.

Os Estudos Culturais surgem, de forma organizada, através do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), diante da mudança dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do Pós-Guerra. Inspirado na sua pesquisa, *The Uses of Literacy* (1957), Richard Hoggart funda em 1964, o Centro de pesquisa. Ele nasce ligado ao *English Department* da Universidade de Birmingham, constituindo-se num Centro de Pesquisa de Pós-Graduação da mesma instituição. Os eixos de estudos desde sua fundação são as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais.

O campo dos Estudos Culturais diferencia-se de outros campos de estudo pela sua concepção particular de cultura e seu enfoque sobre a dimensão cultural contemporânea. O conceito de cultura é revisado e ampliado. A cultura não é uma entidade monolítica ou homogênea, mas, ao contrário, manifesta-se de maneira diferenciada em qualquer formação social ou época histórica. A cultura não significa simplesmente sabedoria recebida ou experiência passiva, mas um grande número de intervenções ativas dos sujeitos, desse modo, Os Estudos Culturais entendem as práticas culturais simultaneamente como formas materiais e simbólicas. Assim, o conceito de cultura é expandido, isto é, inclui as formas nas quais os rituais da vida cotidiana, instituições e práticas, ao lado das artes, são constitutivos de uma formação cultural, rompendo com uma tradição em que a cultura se identificava apenas com artefatos.

Os Estudos Culturais, como destacam Grossberg, Nelson, Traichler, (1995), não se configuram em uma disciplina, mas em um campo onde diferentes disciplinas interatuam, visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade. Tal campo, segundo os autores, resulta da insatisfação com algumas disciplinas e seus próprios. É um campo de estudos em que diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea, constituindo um trabalho historicamente determinado. Dessa forma, Costa considera.

É extremamente difícil definir os “Estudos Culturais” com qualquer grau de exatidão. Não é possível fazer demarcações e dizer que esta ou aquela seja sua esfera de atuação. Tampouco é possível indicar uma teoria ou metodologia unificada que seja característica deles ou parte deles. Um verdadeiro amontoado de ideias, métodos e temáticas da crítica literária, da sociologia, da história, dos estudos da mídia, etc. são reunidos sob o rotulo conveniente de estudos culturais. (SPARKS 1994, p. 14 apud COSTA, 2000, p. 14).

Na agenda de pesquisa dos Estudos Culturais estão gênero e sexualidade, identidades nacionais, pós-colonialismo, etnia, cultura popular e seus públicos, políticas de identidade, práticas político-estéticas, discurso e textualidade, pós-modernidade, multiculturalismo e globalização, entre outros. (GROSSBERG, NELSON, TRAICHLER, 1995).

De acordo com Costa, Silveira, Sommer (2003), as preocupações dos Estudos Culturais se concentram em problematizações da cultura, agora entendida em um espectro mais amplo de possibilidades no qual despontam os domínios do popular. Desde seu surgimento, configuram espaços alternativos para atuarem, no intuito de fazer frente às tradições elitistas que persistem, exaltando relações de poder, ou seja, distinções hierárquicas entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular. Esta questão da descentralização e expansão dos Estudos Culturais também é destacada por Escosteguy (2001):

A observação contemporânea de um processo de estilhaçamento do indivíduo em múltiplas posições e/ou identidades transforma-se tanto em tema de estudo quanto em reflexo do próprio processo vivido atualmente por este campo: descentrado geograficamente e múltiplo teoricamente. (ESCOSTEGUY, 2001, p. 39)

Na América Latina, os Estudos Culturais se desenvolvem de maneira singular, emergindo de diferentes contextos, ao contrário dos Estudos Culturais Britânicos. Escosteguy (2001, p. 40) afirma que, nos anos 90, pesquisadores latino-americanos passam a se identificar e ser identificados, como pesquisadores que usam o contexto geográfico em que estão inseridos para realizar estudos relacionados ao campo. São fundamentais as trajetórias do semiólogo, antropólogo e filósofo colombiano, nascido, na Espanha, Jesús Martín-Barbero, e do antropólogo argentino, Nestor García Canclini.

Tais autores tratam dos Estudos Culturais inseridos no espaço que abarca “heterogeneidades culturais, pluralidades étnicas, diversidades econômicas, experiências diferentes e desigualdades estruturais” (Escosteguy, 2001, p. 12). Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), os Estudos Culturais disseminaram-se nas artes, nas humanidades, nas ciências sociais e inclusive nas ciências naturais e na tecnologia, ancorados nos mais variados campos, apropriando-se de teorias e metodologias. Segundo Costa (2000), o próprio Raymond Williams (1997) afirmou que os Estudos Culturais eram ativos, antes mesmo da década de 60, em meados dos anos 40, no campo da educação, mais especificamente na educação para adultos e militares que lutavam na guerra.

Conforme Costa (2000), uma das maiores contribuições do campo dos Estudos Culturais, para o processo educativo, é a proposta de diálogo na diversidade, já que as identidades são construídas na relação entre as diferenças. No campo teórico dos Estudos Culturais, cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo e, é, pela construção de sistema classificatório que ela nos propicia os meios, pelos quais podemos dar sentido ao mundo. Sugerem os autores que pesquisar no campo dos Estudos Culturais nos propicia:

A extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. Sobretudo, tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia. (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 56).

Frente a tais considerações, é importante dizer que esse campo sustenta a necessidade de pesquisar nas fronteiras. É necessário, percorrer caminhos nunca antes trilhados, vislumbrar a possibilidade de pensar de outras formas o que estamos estudando onde o que interessa é perguntar por possibilidades, ainda que, de modo incompleto, limitado e imperfeito, mesmo que já pareça banal preciso destacar que fazer pesquisa no contexto da pós-modernidade é muito desafiador, pois, mudaram os tempos, os espaços, as geografias, os problemas, as relações sociais e culturais. Ser uma pesquisadora na pós-modernidade implica navegar como propõe (Silva, 2003), com novos mapas culturais.

Nessa direção, cabe demarcar algumas fronteiras desta pesquisa e apresentar o modo como fui construindo e reconstruindo meu olhar sobre as escolas, os professores e professoras, e os sujeitos- jovens-alunos que nela transitam. Este campo de estudos me permite entender esse olhar, como produzido, não-natural, limitado, sabedor da impossibilidade de generalizações, contingente. Em consequência, um alerta sobre as limitações de uma construção de algo definitivo que abre um olhar entre outros possíveis, que se atualiza e se modifica no próprio fazer de pesquisadora.

Pesquisar práticas dos sujeitos jovens contemporâneos, no campo Estudos Culturais, é bastante profícuo e instigante, pois este campo nos permite considerar os sujeitos jovens em toda sua pluralidade inscritos em seu contexto cultural. Assim, nesta Tese, articulo o campo dos Estudos Culturais ao campo de estudos sobre Juventudes buscando conexões, para refletir acerca das práticas juvenis na escola contemporânea. Wortmann (2005) afirma que pesquisar no campo dos Estudos Culturais permite-nos navegar nas fronteiras de outras áreas disciplinares buscando as articulações possíveis para melhor refletir acerca de nosso problema de pesquisa. Nessa propositiva, é que também, naveguei pelo campo da antropologia, especificamente da etnografia, tomando como referência autores como Geertz (1989; 1997), Gottschalk (1998) e Clifford (2002), autores cujos trabalhos se situam na chamada corrente antropológica pós-moderna, temática que abordarei na próxima seção.

### **3.2 Dos modos de fazer pesquisa sobre Juventudes nos campos da Educação e dos Estudos Culturais**

Pesquisar juventudes, no campo da Educação e dos Estudos Culturais, implica embrenhar-se na pesquisa qualitativa. O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem o objeto de pesquisa. Os pesquisadores qualitativos contestam a neutralidade científica dos discursos positivistas e afirmam a vinculação das investigações com os problemas éticos, políticos, sociais e culturais. Desse modo, novos temas originários de classe, gênero, etnia, raça, culturas trazem novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos. Uma confluência de tendências, campos disciplinares, processos analíticos, métodos e estratégias aportam à pesquisa qualitativa.

O estruturalismo, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo introduzem críticas à autoridade privilegiada das teorias, certezas, paradigmas, narrativas e métodos de pesquisa. Assim, as pesquisas desvinculam-se dos referenciais positivistas e tendem para o estudo de questões delimitadas, locais, apreendendo os sujeitos no espaço onde vivem nas suas interações interpessoais e sociais. Deste modo, a etnografia adentra no campo da Educação, conforme Lüdke e André (1986).

A utilização da etnografia para questões envolvendo o espaço escolar, e neste caso, também, práticas de jovens alunos, as autoras destacam a necessidade de não reduzir os estudos apenas aos espaços escolares, mas estabelecer relações entre o que se aprende na escola e o contexto cultural em que ela está inscrita (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

A etnografia, na sua acepção mais ampla, conforme Godoy (1995), abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo, com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento do indivíduo e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo. O trabalho de campo é o coração da pesquisa etnográfica, sem um contato intenso e prolongado com a cultura ou grupo será impossível ao pesquisador descobrir como seu sistema de significados culturais está organizado (GODOY, 1995).

O etnógrafo procura desenvolver uma descrição mais ampla do grupo estudado, pois compreende que atribuir significados a algum evento só é possível a partir das interrelações que emergem de um dado contexto. Assim, sugere Godoy (1995) que o etnógrafo deve estar atento e receptivo aos eventos que ocorrem ao seu redor. Pode-se dizer que se ele manterá aberto em relação ao grupo que está estudando, Isso não significa iniciar o trabalho de campo com a mente vazia. Como em qualquer trabalho de investigação, o projeto contém um conjunto básico de instruções sobre o que fazer e aonde ir durante o estudo (GODOY, 1995).

Na pesquisa etnográfica, o etnógrafo evita definições antecipadas de hipóteses, porém deve possuir um modelo que o oriente no estabelecimento de algumas questões ou proposições específicas. Afirmar que o etnógrafo constrói modelos ou teorias explicativas indutivamente, a partir dos significados que os sujeitos participantes atribuem aos eventos estudados não significa um descaso, por estudos anteriores ou por teorias já existentes. O pesquisador deve se manter bem informado acerca do tema em estudo, podendo, assim, utilizar o conhecimento obtido por meio de uma cuidadosa revisão de literatura (GODOY, 1995).

A etnografia na perspectiva de autores como Geertz (1989; 1997), Gottschalk (1998) e Clifford (2002), é eminentemente interpretativa – para eles, ela é uma descrição densa, sendo que nessa abordagem não existiriam reconstituições, distorções e nem, tampouco, espelhamentos da realidade. Tais autores propõem que os textos etnográficos sejam vistos como empreendimentos situados num sistema complexo de relações, com propósitos e fins próprios, desconstruindo a ideia de uma suposta ‘superioridade’ da etnografia como uma prática que “daria conta” da descrição fiel de pessoas e situações, a partir de instrumentos, (métodos) hábeis para tal intento. Nessa direção (Silva, 2006,) cita Geertz (1978) para argumentar que a etnografia não se trata apenas de aplicar bons métodos de coleta de dados quando este faz a seguinte referência:

Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é etnografia. E é justamente ao compreender o que é a etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica

como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Praticar etnografia é estabelecer, relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas que definem o empreendimento. (GEERTZ apud SILVA, 2006, p. 58)

Assim, para Geertz (1989), fazer etnografia é ir além, é perguntar-se como as palavras se ligam ao mundo, os textos às experiências, as obras às vidas. Nesta mesma propositiva, o trabalho etnográfico de Gottschalk (1998) sobre a cidade de Las Vegas, sob orientação pós-moderna, utilizou diversas práticas textuais ao mesmo tempo em que circula pelas ruas de Las Vegas. Ele lançou mão de metáforas para registrar várias localizações e experiências, para recriar contatos com informantes (incluindo as suas próprias emoções e reações a eles). Conclama o leitor de seu trabalho a articular-se e posicionar-se frente ao que vai descrevendo e, também, inclui textos culturais tais como as mensagens e comerciais de neon que constantemente circulam nos outdoors da Strip, nos cassinos, nos caça-níqueis, nas ruas e, assim por diante.

Dessa forma, o texto etnográfico se torna um hipertexto emergindo, segundo o autor, do mapeamento de um território cultural feito por um etnógrafo que está dentro de seu panorama, movendo-se e agindo dentro dele, em vez de ter sido arrancado de um ponto transcendente, separado. Gottschalk (1994), ao apontar a Pós-Modernidade como elemento chave para a prática da etnografia da atualidade, argumenta que, além de se posicionar no texto, escrevendo-o na primeira pessoa do singular – eu -, o “outro”, que está presente no texto, é sempre dissertado pelo eu, pesquisador. O autor também argumenta que:

Todo etnógrafo (a) é seu próprio instrumento auto-reflexivo de pesquisa, portanto devemos desenvolver nosso próprio equilíbrio através do qual relatamos nossa história de forma que propicie compreensão, identificação e empatia com os fenômenos que estamos evocando, enquanto, ao mesmo tempo, reconhecemos e trabalhamos a inevitável presença de nossa subjetividade que está em todo o processo etnográfico. Estas duas tarefas estão intrinsecamente inter-relacionadas. (GOTTSCHALK, 1994, p.210).

Corroborando com o autor acima mencionado, Canclini (2007), em suas reflexões sobre antropologia em tempos pós-modernos, menciona o papel do

etnógrafo, como autor. Toda a sua narrativa estará condicionada, pelo que se disse previamente desse lugar, pelas relações que se estabelecem com os grupos que estuda e com os diferentes setores do mesmo, ou pelo que quer demonstrar sobre esse grupo ou sobre si mesmo, à comunidade acadêmica para a qual se escreve. Enfim, muitas são as relações que se estabelecem entre o 'pesquisador-autor', o campo e a escrita.

Nessa direção, apoiados, principalmente, no fato de que as populações e os lugares em que os etnógrafos pesquisavam passaram por profundas transformações, assumindo uma feição nova. Os autores argumentam que os movimentos populacionais através do turismo, da circulação urbana, ou das migrações, muitas vezes vinculadas aos fluxos do capital, criam outras realidades mais complexas para serem observadas por um pesquisador que, necessariamente, não 'vai mais a campo', mas 'vive e experimenta' cotidianamente imbricado pelas práticas culturais que nele se realiza. Nessa propositiva, situo meu estudo.

Compreender que o pesquisador/pesquisadora está implicada ao seu campo de estudo e que a neutralidade é impossível não significa que o trabalho não possui rigor ou seriedade. Canclini (2007) registra que, para o antropólogo pesquisador manter sua autoridade enquanto autor precisa pelo menos realizar três operações: 1) incluir na exposição das investigações a problematizações das interações culturais e políticas do antropólogo com o grupo estudado; 2) suspender a pretensão de abarcar a totalidade da sociedade examinada e prestar a atenção especial às fraturas, às contradições, aos aspectos inexplicados, às múltiplas perspectivas sobre os fatos; 3) recriar esta multiplicidade no texto, oferecendo a pluralidade de vozes das manifestações encontradas, transcrevendo diálogos ou reproduzindo o caráter dialógico da construção de interpretações. Em vez do autor monológico, autoritário, busca-se a polifonia, a "autoria dispersa" (CANCLINI, 2007, p. 133). Sugere ainda o autor:

Para saber como conhecer melhor, é necessário conhecer melhor como nos organizamos para conhecer. Como se interiorizam em nós hábitos metodológicos e estilos de investigação consagrados pelas instituições e pelos dispositivos de reconhecimento. Trata-se, portanto, não só de desconstruir os textos, mas de fazer com que os antropólogos tornemos

nosso mundo *outro*, alheio, e sejamos etnógrafos de nossas instituições. (CANCLINI, 2007, p. 139 grifos do autor)

Para realizar tais movimentos, menciona Canclini (2007) a Antropologia abriu-se aos conceitos, instrumentos e elaborações da linguística, da análise do discurso, da história, da filosofia e da epistemologia. Segundo o autor, passaram a ser frequentes as articulações com autores como Michel Foucault, Wittgenstein, Gadamer e Ricoeur. Tomando esses modos de fazer a seguir, apresento como fazemos pesquisas sobre juventudes no campo dos Estudos Culturais.

Sob inspiração dos autores mencionados, destaco, a seguir, algumas pesquisas que articulam os campos da Juventude, da Educação e dos Estudos Culturais, com intento de marcar minha aproximação teórica com tais estudos. Estas, entre outras pesquisas, tem nos permitido compreender as juventudes numa perspectiva cultural, possibilitando leituras que considerem os diferentes aspectos que constituem as condições nas quais esses sujeitos são produzidos na contemporaneidade.

Destaco os estudos do grupo de pesquisa do qual faço parte, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisabete Maria Garbin. Nossos estudos são balizados pelo campo dos Estudos Culturais em Educação. Neste sentido, ancorada na perspectiva da centralidade da cultura que considera que estar frente a jovens é levar em conta a multiplicidade de experiências, de narrativas, de saberes e singularizações estéticas, marcas corporais, preferências musicais, enfim, é possível dizer que muitos são os caminhos pelos quais transitam os jovens nos fluidos contemporâneos. Nossos estudos versam sobre as práticas culturais que podem estar constituindo identidades juvenis, nos espaços escolares.

A Dissertação de Linck (2009) abordou a temática das práticas culturais de jovens no espaço do recreio. O objetivo da pesquisa da autora foi analisar como determinadas práticas culturais, ocorridas no recreio escolar, atuam na produção e no tensionamento de processos de pertencimentos identitários juvenis. Foram observados jovens alunos de turmas de sexta, sétima e de oitava séries em sua rotina escolar, no ano letivo de 2007, em uma escola municipal de ensino fundamental do município de São Leopoldo (RS). Foram consideradas suas diferentes maneiras de estar no recreio escolar, sejam através das múltiplas,

simultâneas e, às vezes, descartáveis formas de sociabilidade, ou mesmo, do fortalecimento de amizades. Os caminhos teórico-metodológicos para o estudo partiram de referenciais inscritos no campo dos Estudos Culturais e na etnografia pós-moderna, tendo, nos diários de campo, na transcrição das conversas realizadas, bem como nos registros fotográficos, a base para a construção dos dados.

A autora considerou que durante o momento do recreio escolar, esses jovens percorriam diferentes espaços da escola destinados a tal prática, transbordando conversas, respingando inconstâncias, contornando obstáculos, inundando espaços, compondo temporariamente lugares, como se fossem vitrines dinâmicas que se dissolviam ao término do período destinado para se recrear. Os jovens observados constituíam grupos, comunidades fundidas por ideias, produzindo práticas, lugarizando espaços nos quais alguns sujeitos eram incluídos e/ou excluídos entre seus pares. Nesse sentido, inferiu que o momento do recreio escolar, apesar de estar inserido num contexto institucionalizado, atrelado a um espaço específico e com tempo estabelecido, constitui-se em importante lugar de socialização, de tensionamentos, de processos de pertencimentos. O recreio ultrapassa o espaço da sala de aula e do currículo formal, ou seja, através das práticas culturais ocorridas nesse período de recrear, pode-se observar um 'borramento de fronteiras', alguns 'escapes' que permeiam esse espaço/tempo, local de produção e fortalecimento de identidades.

Faço referência, também, ao meu estudo de mestrado (Severo, 2008), que teve como objetivo problematizar as negociações identitárias que as alunas do Curso Normal do Instituto de Educação de Porto Alegre realizam entre a condição de ser jovem e ser professora. Busquei olhar para essas identidades juvenis, a partir das teorizações que consideram que, na contemporaneidade, é necessário levar em conta uma multiplicidade de experiências, narrativas, saberes, singularizações estéticas, marcas corporais, estilos musicais. São muitos os caminhos pelos quais os jovens transitam nos fluidos contemporâneos.

As análises foram construídas a partir de registros fotográficos, composições gráficas e entrevistas, no sentido de pensar em toda uma

discursividade produtora desses sujeitos, possibilitando a valorização de certos produtos e estilos de vida, demarcando, assim, pertencimentos e negociações.

As análises indicaram que, com as múltiplas transformações que atravessam nosso cotidiano e que nos envolvem de diferentes maneiras, é possível considerar que os jovens, dentro ou fora da escola, tecem outros fios nas tramas das relações interpessoais: transitam, deslocam-se, fazem movimentos alternados, negociam entre várias posições de sujeitos possíveis. Assim sendo, pode-se inferir que as 'gurias normais' do Curso Normal estão se constituindo identitariamente, não somente nas práticas cotidianas, mas também são atravessadas por várias histórias que são contadas sobre professoras. Histórias essas que também são produzidas e circulam no Instituto de Educação. Suas identidades de jovens professoras são construídas, tomando como referência 'velhas práticas pedagógicas'. Estas são 'coloridas' por outros códigos afetivos e investimentos estéticos, bem como no uso de tecnologias de informação, formas musicais, entre outros. Torna-se necessário compreender tais movimentos, pois eles caracterizam algumas das transformações por que vêm passando as identidades juvenis e docentes das gurias normais na contemporaneidade.

Nossas pesquisas navegam na internet, olhando para as narrativas de si como um dos modos de fabricar sujeitos jovens contemporâneos. Um dos estudos que faz referência às práticas juvenis no espaço virtual é a Tese de Marques (2013) que teve como objetivo analisar as práticas de compartilhamento da vida privada, no espaço virtual, como produtoras de sensibilidades reconfiguradas nas relações de afeto entre sujeitos jovens contemporâneos. Utilizando a netnografia como escolha metodológica, a autora analisou postagens disponibilizadas por dez jovens nas páginas de abertura dos perfis que mantinham nas redes sociais.

Devido à fluidez característica do espaço virtual e, em especial, aos deslocamentos dos sujeitos nas redes sociais, o estudo iniciado no Orkut foi sendo ampliado, incluindo a observação focada nestes movimentos e em cenas cotidianas relacionadas ao tema proposto. Ao concluir a Tese, considerou ter trazido importantes subsídios para o campo da educação, no que se referem à

compreensão das juventudes contemporâneas, suas formas de expressar sensibilidades e vivenciar vínculos de afeto.

Nossos estudos, igualmente, invadem os espaços urbanos e as diferentes maneiras de ser e estar nesses múltiplos espaços sociais. Destaco o estudo de mestrado de Silva (2008) que objetivou investigar e mostrar práticas culturais que funcionam entre um grupo de jovens homoafetivos – que trocam afetos com pessoas de mesmo sexo – num espaço urbano de Porto Alegre (RS). A autora analisou os modos através dos quais tal grupo vem lugarizando o espaço e como tais práticas atuam, como possibilidade de resistência, em sua constituição identitária. Os jovens se referem a este lugar como ‘point’, um ponto de encontro, onde se reúnem, conversam, namoram, ‘desfilam’ efusivamente, onde podem – e fazem questão de – ver e serem vistos, sugerindo um modo singular de ser jovem, que não somente transita por um espaço, mas ocupa, transfigura e, muitas vezes, incomoda.

O grupo pesquisado era composto, predominantemente, por jovens da periferia urbana de Porto Alegre, que se encontra nos finais de tarde de domingo, nos arredores do Shopping Nova Olaria, no bairro Cidade Baixa. A entrada e frequência desses nas dependências do Shopping vêm sendo barradas, justificadas pelo ‘não-consumo’ e comportamentos considerados inadequados, levando-os, então, a ocuparem a rua, marcando-a fortemente com performances homoafetivas, utilizando-se das paredes das casas, dos carros estacionados, do ponto de ônibus, do meio-fio das calçadas. Ficam expostos sob as luzes dos postes públicos, dos faróis dos carros, alvo de olhares passantes: palco perfeito para uma juventude transviada.

No estudo, a autora trata tais jovens sem a ideia de uma cultura juvenil universal e homogênea, mas, sim, juventudes plurais, fluidas e transitórias que, ao expressarem publicamente seus homoafetos, acabam transviando, de várias formas, as configurações espaciais, criando um novo lugar. As análises – compostas por observações, diários de campo, fotografias, imagens, sons, músicas, vestimentas, adereços, conversas, documentos, materiais impressos diversos – indicam que tais jovens utilizam-se de performances homoafetivas

lugarizantes para demarcar um território, como forma de resistência à ordem heteronormativa e de consumo instituída.

Forma-se, segundo a autora, uma comunidade de resistência a tal ordem, um grupo específico de jovens que adota e compartilha práticas, não necessariamente, criando um novo modelo de juventude, mas, outras formas de fazer e viver no espaço instituído, para produzirem outros caminhos.

O estudo de Silva, (2011) também se voltou ao estudo das juventudes no espaço da rua. O estudo problematizou práticas culturais de tribos de jovens grafiteiros e pichadores em espaços urbanos de Porto Alegre (RS), entre os anos de 2008 e 2009. Teve como referencial teórico o campo dos Estudos Culturais, da Cultura Visual e busca ferramentas metodológicas da etnografia pós-moderna. O corpus da pesquisa foi construído a partir de fotografias, filmagens, diários de campo, entrevistas e conversas que possibilitaram a construção dos eixos analíticos. O autor concluiu que a partir dessas práticas constituídas em meio a uma urbanidade contemporânea, grafiteiros e pichadores atuam em redes sociais móveis, plurais e abertas, reforçando suas condições de ser e estar jovem em contextos contemporâneos. A característica transgressora e ilegal de tais práticas culturais também permitiu uma aproximação às formas plurais de resistências que são manifestadas nos cotidianos juvenis urbanos.

Na mesma direção, Pereira (2012), em sua Tese de Doutorado, teve como interesse central analisar as práticas de transgressão e as performances dos jovens, aos domingos num dos mais frequentados parques de Porto Alegre (RS) tomando-as como pistas para compreender a experiência de ser jovem na contemporaneidade. A autora olhou para estas práticas, considerando que os discursos sobre ser jovem são pautados em prescrições sociais que circulam em diversos espaços e, ao mesmo tempo, numa condição cultural de enfraquecimentos institucionais e de fortalecimento do hiperconsumo que incita e convoca os sujeitos a ousar, inovar, ser diferentes, buscando criar uma imagem espetacular de si. Enquanto parte da metrópole, o Parque e as coisas que nele acontecem configuram-se num espaço/tempo propício para práticas diversas, através das quais os jovens aprendem modos de viver suas juventudes.

A pesquisa está ancorada na interlocução entre as teorizações dos Estudos Culturais, dos estudos foucaultianos e dos estudos sobre juventudes. Ela tem, na etnografia, o suporte para as incursões no campo e para a construção dos materiais analisados. As discussões apresentadas pela autora estão fundamentadas em autores como Zygmunt Bauman, Michel Foucault, Gilles Lipovetsky, Carles Feixa, José Machado Pais e Massimo Canevacci. As análises têm como eixo central a espetacularização de práticas e de estéticas corporais que conferem um caráter ambivalente às práticas de transgressão: ao mesmo tempo que elas chocam, incomodam e criam rupturas, são celebradas e, muitas vezes, já não parecem excessivas, produzindo uma experiência de ser jovem fortemente ancorada nas práticas de consumo que enaltecem o incessante desejo de ser diferente, ilimitadamente.

Busquei, também, autores que, em seus estudos, analisam a escola e a produção dos sujeitos-jovens-alunos contemporâneos. Minha escolha em mencioná-los, aqui, de forma sintética, se dá, também, pela possibilidade de articulação e diálogo com seus autores, o que fiz ao longo desta pesquisa e, também, porque se tratam de estudos que têm a mesma vertente teórica nos quais minha pesquisa está inscrita, o campo dos Estudos Culturais, dos estudos foucaultianos, dos estudos sobre Juventude e Educação.

Entre os estudos destaco a dissertação de mestrado de Fabris (1999) intitulada *Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola* que trata das representações de espaço e tempo escolares em um conjunto de dezesseis filmes hollywoodianos, das décadas de 60 a 90, que tem a educação e a escola como temas centrais. O objetivo da pesquisa foi mostrar como as narrativas sobre escola, educação, estudantes e docentes apresentadas nesses filmes, na perspectiva do olhar de Hollywood, operam na constituição e manutenção de uma representação moderna de espaço e tempo escolares. A análise consistiu em problematizar essas representações, desde o ponto de vista das reflexões pós-estruturalistas, no campo dos Estudos Culturais. As análises da autora versaram sobre as relações desses filmes hollywoodianos com as transformações culturais deste final de século em que as concepções

espaçotemporais se alteram profundamente e apontam para algumas conexões entre essas concepções e o trabalho docente.

Rocha (2000), em sua Dissertação de Mestrado, intitulada *Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo*, analisou a relação entre espaços escolares e espaços pedagógicos, descrevendo suas continuidades e rupturas. Analisou também os processos de sujeição e disciplinamento que se ativaram na modernidade em relação ao uso e disposição dos espaços. As análises da autora indicaram que a regulação dos espaços permitia um contínuo e mais econômico controle com um menor exercício de violência.

A mesma autora, em 2005, em sua Tese de doutorado, denominada, *A escola na mídia: nada fora do controle*, analisou textos midiáticos, publicados nas revistas de circulação nacional, *Veja* e *Isto é*, entre 1998 e 2002, que versavam sobre as seguintes temáticas: violência escolar, novas tecnologias de comunicação e informação, os mecanismos de controle e a educação a distância no sentido de compreender algumas das condições de possibilidades que permitem a instituição escolar se modernizar e continuar produzindo corpos dóceis, disciplinados, educados e controlados. As análises da autora indicaram que a mídia, de maneira geral, enfatiza a importância da escola, ainda que proponha que esta tem que recorrer a uma transformação total.

Destaco a Tese de doutorado de Xavier (2003), *Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios*, que aborda a caracterização da população presente nas escolas municipais de Porto Alegre (RS) face às Políticas de Inclusão adotadas, agrupada prioritariamente nas Turmas de Progressão – agrupamento provisório de estudantes aos quais se atribuem defasagens entre a idade cronológica e o nível de conhecimentos – adotadas no Projeto Escola Cidadã: Ciclos de Formação. Os integrantes dessas turmas eram, na situação estudada, crianças e jovens pobres, multirepetentes, alguns com déficits orgânicos e ou psicológicos, muitos com carências materiais e afetivas graves, na maioria das vezes negros sendo muitos deles oriundos de Classes Especiais.

A autora abordou tais sujeitos, ancorada nos estudos de Foucault (1997) quando este trata da produção dos “anormais” e/ou dos estranhos, tal como foi

nomeada por Bauman (1998). As análises da autora focaram instrumentos usados nas práticas pedagógicas - as fichas da secretaria, os relatórios de avaliação, os dossiês – que atuam na constituição e disciplinamento desses sujeitos/alunos e também de suas professoras. As considerações da autora versaram sobre o fato de que preciso dar aula para quem não sabe ainda ser aluno e aluna. Temática esta de extrema relevância em meu estudo.

O estudo *Outros espaços, Outros tempos: Internet e educação* de Saraiva (2006) abordou, entre outras coisas, os conceitos de espaço e tempo para problematizar a temática da educação à distância, buscando analisar as representações de espaço e tempo presentes nas narrativas sobre educação via internet e analisou sua inter-relação com os sentidos que vêm sendo tramados para o espaço e tempo na contemporaneidade.

Minha proposição de pesquisa se aproxima dos estudos mencionados, por também compreender que os espaços e tempos controlam, mediam, assujeitam e constituem os sujeitos-jovens-alunos contemporâneos. O que difere meu estudo dos mencionados acima, é que ele se dá no terreno das ações, das práticas vivenciadas pelos jovens no espaço escolar. Além disso, tem a pretensão de problematizar as negociações que a escola realiza com os sujeitos jovens considerando que essas negociações acontecem em movimentos constantes de capturas e escapes.

O estudo de Stecanela (2008), *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela “escola da vida*, também foi referência para meu estudo, pois trata-se de uma Tese de doutorado em que a autora transitou pela dimensão não-escolar da educação, tomada como objeto de análise a partir do cotidiano de jovens de uma periferia urbana do interior do Brasil, entrelaçando elementos das culturas juvenis com a categoria nativa escola da vida.

A questão central de investigação situou-se em saber como os jovens da periferia urbana vivem, percebem e concebem sua condição juvenil na ocupação de seus tempos livres e como e quais conhecimentos eles constroem em suas redes de sociabilidade. Os caminhos investigativos transitaram pela pesquisa qualitativa, pela sociologia da vida cotidiana e pela etnografia. Os suportes teóricos do estudo ancoram-se em autores contemporâneos, tendo José Machado

Pais e Alberto Melucci como os grandes inspiradores, tanto na perspectiva metodológica quanto no que se refere ao tema da juventude.

### **3.3 O que significa ir a campo quando o campo está aqui? Dos contextos desta Tese e das ferramentas analíticas etnográficas**

O fato de eu circular dentro das escolas, como professora, e tomar a decisão de torná-las o meu campo de estudo, foi uma experiência bastante desafiadora. O desafio da proximidade foi algo com que tive que conviver ao longo de todo o estudo, tanto para 'entrar' no campo quanto para 'sair' dele. 'Entrar' no sentido de ir constituindo minha identidade de pesquisadora num espaço em que eu já ocupava a posição de professora, lugar em que os sujeitos-jovens-alunos já estavam acostumados. 'Sair' do campo, parar de coletar dados? Como poderia fazer isso? Eu estava lá todos os dias, vivenciando as experiências cotidianas da escola.

Diante desse desafio, busquei realizar o movimento de estranhar o familiar, como propõe Velho (2003), no sentido de olhar as coisas sob outra perspectiva, que devido à familiaridade se tornaram invisíveis ou imperceptíveis. Tarefa esta que o autor aponta como nada trivial, pois desnaturalizar impressões, noções, categorias não é tarefa fácil. Conforme o referido autor, as possibilidades de esse empreendimento ter sucesso dependem das peculiaridades das próprias trajetórias dos pesquisadores; logo, não há fórmulas ou receitas, e sim tentativas de armar estratégias e planos de investigação que evitem esquemas empobrecedores. "Assim, cada pesquisador deve buscar suas trilhas próprias a partir do repertório de mapas possíveis" (VELHO, 2003, p. 18).

Na tentativa de construir tais mapas, me reporto a Bujes (2002) que argumenta que a pesquisa nasce sempre de uma inquietação, de uma insatisfação com as respostas que já temos, com as explicações das quais passamos a duvidar. Assim, trato aqui de me posicionar para olhar de outra maneira aquilo que eu não podia ver, se não com as minhas lentes velhas e talvez confortáveis. Ainda nesse sentido, Corazza (2002, p. 120) observa que nosso problema só se constituirá se formos capazes de dar aos objetos do nosso

universo de investigação um lugar em uma rede de significação, problematizando “o que não era tido como problemático, ou [reproblematizando] com outro olhar, o já problematizado”.

Na mesma direção, Veiga-Neto (2002) aponta que não podemos mais nos apoiar nas crenças iluministas que nos indicavam caminhos para encontrarmos as verdades. Numa perspectiva pós-moderna, como sugere o autor, há uma impossibilidade de efetuarmos uma ‘asepsia’ no olhar, pois somos parte daquilo que analisamos e, assim, além da escuta atenta, precisamos dar voz aos sujeitos envolvidos na investigação, sem perder de vista que neste exercício ainda assim é o pesquisador que recorta as falas, que evoca os acontecimentos, que escolhe as palavras.

Destaco, igualmente, que as práticas aqui descritas são mediadas, construídas, significadas no interior das relações sociais. Hall (1997) considera que as práticas sociais tomadas em seu conjunto, constituem nossas ‘culturas’. Nessa direção, reforça o autor que todas as ações sociais são culturais e que dependem e estabelecem relações com os significados que são construídos culturalmente. Assim, acentua a centralidade da cultura em nossos tempos. Tal centralidade refere-se à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea. A cultura é “o terreno real, sólido das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica” (HALL, 1997, p. 22).

E é neste terreno em que as identidades dos sujeitos-jovens-alunos se constituem. Hall (1997) argumenta em seus estudos que a identidade não deve ser tomada como algo dado ao nascer, ligado a uma essência, fixa, permanente que emana de um centro interior de um eu verdadeiro, mas sim do diálogo entre conceitos e definições que são representados, para nós, pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo de responder aos apelos feitos por esses significados, de sermos interpelados por eles.

Apresento a seguir uma citação de Larrosa (2004) que me auxiliará a descrever os movimentos que realizei ao longo desta pesquisa:

A experiência requer parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar atenção e delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p.160)

Tomando, como referência, as ideias do autor, penso que, para realizar uma pesquisa é necessário viver a possibilidade da experiência, como algo que nos acontece. Ao longo deste estudo, me propus a olhar, escutar e mergulhar nas tramas do cotidiano escolar com a intenção de analisar e problematizar os significados e as práticas que fazem parte da cena da escola contemporânea. Nesta direção, convido o leitor a pensar em uma história construída pelos olhares de quem vive as cenas da escola. Narro aqui algumas rotas, encontros, desencontros, desafios, implicações, movimentos com os quais me defrontei no percurso deste estudo. Destaco a seguir algumas ferramentas que me auxiliaram nos movimentos de pesquisa.

### **3.2.1 Das ferramentas analíticas etnográficas**

Olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes. (LARROSA, 2004, p.160)

Este movimento consistiu em escolher com quais ferramentas iria operar para poder me movimentar no campo de pesquisa, para escutar e cultivar a arte do encontro, como propõe Larrosa (2004). Assim, a seguir apresento as ferramentas que utilizei ao longo da pesquisa.

#### **Registros no diário de campo**

Ao longo de minhas andanças pelas escolas, no recreio, nos corredores, no pátio, nas salas de aula, no refeitório, nas escadarias fui registrando acontecimentos e situações de conversas com alunos e professores que entendi

como pertinentes para possíveis análises. Foram observados trinta e seis recreios e seis momentos de salas de aulas.

Entendo que meus registros como mencionaram anteriormente, constituem-se em uma versão, dita por alguém, de um determinado lugar e em determinado tempo, sobre um acontecimento ou acontecimentos passados. No início dos registros, como já havia acontecido durante o mestrado, eu me debatia com a forma de registrar o que estava sentindo, vendo e vivendo, pois ainda me debatia com a ideia da assepsia do olhar, da propensa neutralidade. Cada vez que esta sensação aparecia voltava para as leituras e lá me questionava com as escolhas dos registros, das cenas e das conversas.

Assim, ressalto aqui a importância de refletir sobre como estou entendendo as narrativas que foram registradas em meu diário de campo. Para tal reflexão, me reporto a Arfuch (2002), que salienta que as narrativas têm um papel organizador do discurso, histórias que contamos sobre nós e sobre os outros, a fim de se construir um sentido para a vida, possibilitam a construção de quem somos e de quem são os outros, constituindo identidades individuais e sociais.

A autora aponta para a dimensão da narrativa enquanto configurativa da experiência humana, e argumenta que o relato não se resume somente a uma sequência temporal, com sua lógica, personagens e tensões, mas a narrativa corresponderia “à forma por excelência de estruturação da vida, e, por fim, da identidade” (p.88). Culler (1999) apoia esse argumento afirmando que as histórias são as melhores formas através das quais compreendemos as coisas de nossa existência.

Ao referir-se à narrativa, Silveira (2005, p. 198) explica que a entende como “um tipo de discurso que se concretiza em textos nos quais se representa uma sucessão temporal de ações apresentadas como conectadas, de alguma forma, entre si, com determinados personagens ou protagonistas em que haja uma transformação, entre uma situação inicial e /ou intermediária”.

O processo contínuo de contar, narrar, enfim, comunicar a alguém ou a nós mesmos o que se passa a nossa volta, quem somos como agimos [ou seja, quem pensamos que somos ou o que pensamos que nos rodeia] me fez retomar o que Culler (1999) tratou por *centralidade cultural da narrativa*. Segundo o autor,

teríamos mais facilidade para compreender os acontecimentos e fatos contados por histórias do que por uma lógica científica. Considera a ideia de que há um impulso básico no ser humano de ouvir e narrar histórias. Para o autor, as crianças, desde cedo, desenvolvem uma competência narrativa.

Ao lançar meus olhares, por estes espaços e na tentativa de ‘guardar’ algumas cenas, também me apoio na máquina fotográfica. Algumas fotografias foram feitas por mim e outras foram obtidas por alguns dos alunos que fazem parte deste estudo, no sentido de que os olhares dos sujeitos-jovens-alunos deste estudo também possam ser narrados. A seguir, apresento, então, como tratarei tais fotografias.

### **Os usos das fotografias**

Fotografar é fazer inscrições sobre um suporte de prata a fim de recolher pequenas porções do reflexo da realidade, é aprisionar a luz do instante presente para fixar breves fragmentos do passado. A fotografia é uma operação exercida sobre o passado ou sobre um presente recente. (ACHUTTI, 2004, P.111)

Tomando como referência o excerto e o que mencionei anteriormente sobre a forma de olhar para nosso campo de pesquisa e para os nossos sujeitos que nele transitam, apresento algumas considerações sobre a forma de analisar as fotografias. Assim, inicio, destacando o proposto por Sontag (2008, p.137), que a “fotografia é antes de tudo, um modo de ver”. Com alguns “clics”, transformei meu olhar sobre a escola em algo concreto. Apresentarei uma composição de fotos que selecionei para narrar a escola e os jovens que nela circulam. Ao longo de meus movimentos pelas escolas, compus em torno de duzentos registros fotográficos, cinco filmagens durante os horários de entrada, recreio e saída das escolas.

Em relação aos usos das imagens justifico que tenho o termo de consentimento de todos os sujeitos que seus rostos aparecem de forma visível nas fotografias. Também obtive consentimento das diretoras das escolas da pesquisa para divulgar o nome e as imagens das escolas pesquisadas, posto que em uma pesquisa etnográfica tais imagens compõem os materiais de análise.

Uso a expressão composição, pois compor é produzir, dispor em certa ordem, reconciliar, harmonizar. Segundo Laplatine (1996) apud Achutti (2004, p.112):

Todo o olhar já é potencialmente uma composição. A descrição é uma descrição daquele que descreve e que progressivamente vai construir um objeto. A significação não é imanente, dada, manifesta, anterior e externa a questão da pesquisa. Ela está no ato daquele que questiona o sentido do que se observa.

Neste sentido, as fotografias produzidas ao longo deste estudo sofrem a ação do presente do passado e estão sujeitas à censura, à autocensura e ao ocultamento – escolhas, edições de olhar, contexto... Assim, as narrativas apresentadas nas fotografias estão matizadas pelas minhas escolhas de foco, de tempo, de espaço, enfim o ato de apertar o botão disparador da máquina fotográfica é uma decisão que resulta de outras tantas que foram tomadas anteriormente. De forma a corroborar meus argumentos, trago Achutti (2004, p. 111) que assim assinala:

As fotografias são recortes arbitrários, traduções da realidade, suas margens delimitam as escolhas feitas pelo fotógrafo para demarcar o tempo e espaço. [. . .] Uma fotografia é a materialização de um olhar, é o discurso de um olhar. (ACHUTTI, 2004, p.111)

Neste estudo, pretendo articular a narração que emerge das imagens a outras ferramentas metodológicas, tais como registros em diário de campo, já abordadas nessa seção e as conversações que estabeleci com os jovens alunos. Silva (2006) indica que, no trabalho de campo, a utilização das técnicas de pesquisa ou a decisão sobre o que ver e ouvir e como registrar não depende apenas do pesquisador, mas da representação que os grupos observados fazem sobre as técnicas e que determinam as restrições impostas ou os consentimentos dados.

Faço essa referência para destacar que meus 'sujeitos-jovens-alunos' demonstraram uma ótima aceitação em relação à câmara fotográfica. Sempre dispostos a serem fotografados, à vontade em frente às câmeras. Porém, quando sugeria gravar as conversas que tínhamos, eles ficavam em dúvida. Alguns

achavam melhor não gravar. Enfim, o gravador não foi tão bem aceito quanto a câmera fotográfica. A seguir, apresento, então, como realizei as entrevistas e conversas.

## **Das Entrevistas**

Nos movimentos de andar pela escola observando, registrando algumas impressões, narrando algumas cenas, também me propus a conversar com os sujeitos-jovens-alunos. A escolha dos sujeitos com quem conversei se deu de forma bastante espontânea, propositadamente. Por atuar como professora nas escolas objeto deste estudo, na medida em que eu circulava pelos corredores, com a máquina fotográfica e fazendo anotações, os alunos indagavam sobre o que eu estava fazendo. Ao passo que eu lhes explicava minha pesquisa, e que precisava conversar com eles e circular pela escola para coletar dados. Sua receptividade sempre foi positiva e respeitosa.

É fato que escolhi frequentar os espaços onde circulavam sujeitos entre treze e dezoito anos, e não o espaço destinado ao recreio infantil, por se tratar de um estudo sobre juventudes. Nossas conversas versavam sobre o que eles pensavam acerca do espaço físico da escola, sobre os tempos destinados aos rituais do recreio e de entrada nas salas de aula, bem como às práticas realizadas por eles. Para este estudo, ao longo de quatro anos, conversei com oitenta e seis sujeitos-jovens-alunos.

Das oitenta e seis conversas vinte e sete estão gravadas na íntegra, doze jovens da escola municipal e 15 jovens da escola estadual. As outras conversas ocorreram em situações em que o gravador não foi utilizado, muitas vezes por opção dos alunos que não tinham muita simpatia pelo gravador diferentemente da intimidade que demonstravam com a máquina de fotografia, porém registrei alguns excertos das falas dos alunos em meu diário de campo logo após as conversas. Destaco também, que possuo o termo de consentimento dos alunos ou alunas que gravei as entrevistas.

A partir da literatura sobre ferramentas teórico-metodológicas de pesquisa afins aos Estudos Culturais bem como sobre Juventudes, em consonância com os

estudos já realizados em nosso grupo de pesquisa, escolhi nominar tais conversas de *entrevistas*. A razão dessa escolha se concentra na intencionalidade. As entrevistas marcavam dois lugares: um de quem quer saber algo, e o outro de quem está disposto a dizer algo e também, no sentido de tomar cada um dos alunos entrevistados como uma personagem que, ao narrar-se, cria e recria sua história, tecendo, assim, as próprias tramas. Nessa direção, Silveira (2002) propõe que:

A situação de entrevista – um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/entrevistadora ‘quer saber algo’, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercícios de lacunas a serem preenchidas...Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. (SILVEIRA, 2002, p. 139-140)

Corroborando com tal ideia Arfuch (1995, p. 26) considera que:

pensar a entrevista como gênero discursivo é atender à situação comunicativa, seus interlocutores, o pacto de cooperação que se estabelece sobre eles (mesmo quando seja para discordar), suas regras e infrações. Mas também é considerar os sentidos dessa interação, os sistemas de valoração do mundo que são colocados em jogo, a relação com outras formas discursivas, o modo ao qual se articula ao contexto sociocultural.

As entrevistas apresentam-se de diversas formas e possuem múltiplas finalidades. Silveira (2002) afirma que “como gênero discursivo, a entrevista apresenta suas características; pode-se subvertê-las, questioná-las, resignificá-las, mas tais regras são sua referência e de certa forma sua garantia” (p.123). Sendo assim, geralmente a entrevista é composta por, pelo menos, duas pessoas, um entrevistador e um entrevistado, os quais possuem papéis específicos: o entrevistador é aquela pessoa responsável por fazer as perguntas, e o entrevistado por respondê-las. Embora haja entrevistas com mais de um participante, cada um respondendo a mesma pergunta, continuam existindo esses dois papéis.

Arfuch (1995) argumenta que as entrevistas são um tipo de conversação. Elas têm origem nos diálogos e nas interações verbais do cotidiano, apresentando características comuns a esse gênero. Assim, como nas conversas cotidianas, há

vários elementos que devem ser considerados e que compõem a entrevista: os olhares, os silêncios, a maneira como acontecem as trocas de turno e como é tratado aquilo de que se fala. Em consonância com esta ideia, Silveira (2002) ressalta a importância dos turnos como elementos importantíssimos em uma conversação, pois se referem “a cada intervenção de um falante em uma troca linguística, conversa qualquer que seja sua extensão” (p.129). Os turnos têm a função de regular as trocas dos participantes na conversação, distribuírem as intervenções feita por eles, regular o tempo que cada participante fala.

Segundo Arfuch (1995), nas entrevistas, as questões das trocas de turnos funcionam de maneira diferente do que na conversação. A autora afirma que tratar disso parece ser irrelevante, uma vez que as trocas de turnos, a princípio, se dariam a partir da conclusão de uma resposta, e que o ritmo da conversa fluiria através de um mútuo consentimento. Porém, como as entrevistas, muitas vezes, são um campo de disputa, nos quais vários jogos de poder estão envolvidos, frequentemente ocorrem disputas por espaços de fala, desvios da narrativa e da resposta à pergunta, além de interrupções, agressões que são estratégias que visam à tomada de turno. Nesse sentido, Silveira (2002) chama atenção para os jogos de poder e de controle oriundos desses papéis e que estão presentes nas situações de entrevista. A autora destaca que a entrevista acontece, a partir de uma assimetria, tendo em vista que,

O uso do sufixo - *or* em *entrevistador* (indicativo de agente) e do participio passado *entrevistado*, sempre indicando ‘quem sofre a ação’, para usarmos o velho jargão da gramática escolar, etiqueta (ainda que não de forma definitiva) os papéis que a dupla envolvida deveria assumir. (SILVEIRA, 2002, p. 123)

Entretanto, como os participantes estão envolvidos em jogos de poder e como nem tudo pode ser previsto, o entrevistado também possui estratégias de resistência, exercendo assim seu poder, não respondendo a uma pergunta, ou respondendo de forma evasiva, enfatizando um aspecto da pergunta em relação a outro, interpretando o que lhe foi perguntado de outra maneira. Enfim, o entrevistado não está totalmente subjugado ao entrevistador. Propõe Silveira (2002) que o pesquisador deve levar em consideração esses vários aspectos para

se valer desse instrumento e utilizá-lo sem a pretensão de encontrar, no material coletado, a verdade sobre os temas acreditando que seria possível, através de determinados procedimentos, no momento da coleta de dados, afastar as marcas da subjetividade, as hesitações, os subterfúgios discursivos. Ainda de acordo com a autora:

A nossa condição de sujeitos culturalmente constituídos, circunstancialmente situados, quer como entrevistadores, quer como entrevistados, podemos refletir sobre outras questões que não fidedignidade, imparcialidade, exatidão e autenticidade. Podemos pensar sobre os jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações. (SILVEIRA, 2002, p. 123)

Em sintonia com a autora, Larrosa (1994, p.43) argumenta que a experiência de si é o resultado de um complexo processo histórico de fabricação “no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui a própria subjetividade”. Para o autor, a experiência de si está constituída, em grande parte, a partir das narrativas que fazemos a respeito de nós mesmos na qual cada pessoa é o autor, narrador e o personagem principal da história que conta. E, assim, assinala:

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. (LARROSA, 1996,p.48)

Segundo o autor, nossa história é sempre uma história polifônica. E, ao pôr em relação significativa diversas histórias sobre nós mesmos, também aprendemos a compor e a modificar nossa história. Larrosa (1996), ao relacionar as autonarrativas com o conceito foucaultiano das tecnologias do eu, nos faz perceber a possibilidade de reflexão consigo mesmo, com o outro e com o mundo que pode ser estabelecida através da linguagem numa perspectiva de construir novos significados para a nossa existência.

Em consonância com Larrosa (1996), Arfuch (2002) salienta que as narrativas têm um papel organizador do discurso. A partir das histórias que contamos sobre nós e sobre os outros, a fim de se construir um sentido para a vida, elas possibilitam a construção de quem somos e de quem são os outros, constituindo identidades individuais e sociais.

Considera Larrosa (1996) que a forma de perceber-se a si próprio é produzida narrativamente. A percepção da minha relação comigo mesmo se revela nas narrativas que eu construo a meu respeito. Os códigos linguísticos e narrativos que circulam socialmente me permitem construir as histórias que quero narrar e que me narram pelo movimento de identificação, da subjetivação; e as narrativas obedecem à lógica dos significados construídos discursivamente. Elas nem sempre correspondem à chamada realidade, pois se opera aqui com a ideia de que não existe uma “verdade” e sim construções discursivas que produzem verdades. Elas são frutos da interpretação dada através dos códigos circulantes e dos acordos sociais. Mesmo que cada grupo possua seus códigos próprios, eles estão em disputa permanentemente com aqueles que são legitimados pelas instituições que apontam formas homogêneas de discurso e para modelos ideais de personagens de histórias exemplares.

Penso ser importante destacar que o ser humano é um ser que se interpreta, e nessa autointerpretação utiliza de modo significativo formas narrativas. Portanto, as experiências narrativas nos ajudam a organizar ideias, nos permite recriar a realidade, projetar nossos desejos e frustrações. Ainda em consonância com Larrosa (1996), o que nos acontece como experiência só pode ser interpretado narrativamente, E é na história das nossas vidas que os acontecimentos atingem uma ordem, um sentido e uma interpretação. É nessa trama que articulamos os conhecimentos de nossa vida, que construímos nossas continuidades e descontinuidades ao longo dela.

### 3.2.3 Dos contextos: as escolas da pesquisa

Com o intuito de pensar nos Bairros Restinga e Bom Fim, bairros onde estão situadas as escolas que fazem parte desta Tese recorri ao Google maps, ferramenta da Empresa Google, que pode nos auxiliar para apreender, com o olhar, as escolas que fazem parte de minha pesquisa. Também, destaco alguns autores que tomaram tais bairros como cenários de seus estudos. Entre eles, a dissertação de Mestrado de Pedroso (2009) defendida na Faculdade de História da UFRGS, intitulada *Transgressão do Bonfim* que teve como objetivo analisar a vida noturna e as transgressões vividas, no bairro, entre as décadas de 1980 e 1990. Utilizei, como suporte teórico, a Tese de Doutorado de Angélica Pereira, defendida em 2012, intitulada *Domingo no Parque: notas sobre a experiência de ser jovem na contemporaneidade*. A Tese teve como interesse central analisar as práticas de transgressão e as performances dos jovens aos domingos num dos mais frequentados parques da cidade de Porto Alegre, localizado no bairro Bom Fim.

Outro estudo analisado foi a Dissertação de Mestrado, pela Faculdade de Arquitetura da UFRGS de Vanessa Zomboni, defendida em 2009, intitulada *Construção social do espaço, identidades e territórios em processo de remoção: o caso do Bairro Restinga/ Porto Alegre/ RS* que teve como objetivo conhecer como os grupos sociais pertencentes às classes populares, removidos por políticas públicas, constroem suas identidades em um novo território. Nunes (1990), em seu livro *Memória dos Bairros: Restinga*, aborda a forma como o bairro foi se constituindo.

A dissertação de Steiw (2013) defendida na Faculdade de Educação da UFRGS, também foi um referencial, pois se trata de um estudo que analisou e identificou os estilos juvenis de alunos de uma escola municipal localizada no bairro Restinga. Escolhi esses estudos, entre tantos outros, porque eles dialogam, mesmo que, em outros campos de conhecimento, com os mesmos autores e conceitos que articulo nesta Tese, tais como espaço, tempo, identidades, lugar, representações na perspectiva de Hall (1990), Woodward (2000), Bauman (2010), Certeau (2011) entre outros autores:

Início, então, apresentando a seguir um mapa de Porto Alegre onde é possível visualizar a localização das escolas onde atuo como professora e escolhidas como campo de pesquisa.

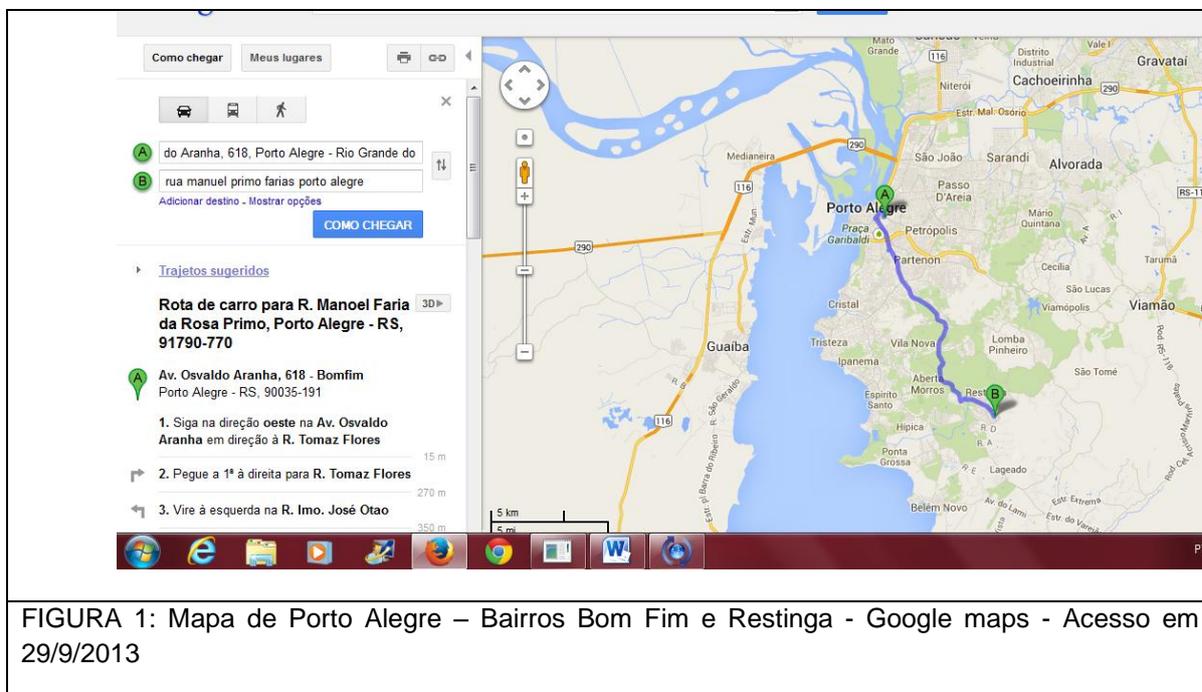


FIGURA 1: Mapa de Porto Alegre – Bairros Bom Fim e Restinga - Google maps - Acesso em 29/9/2013

### Escola Municipal Lidovino Fanton e o Bairro Restinga

O bairro Restinga tem hoje em torno de sessenta mil habitantes e situa-se a 22km do centro da cidade, em região que é considerada periférica, conforme os dados que apresentei na imagem anterior. Está posto, no imaginário da cidade, como lugar de precariedades, ausências, pobreza e violência. O bairro foi criado em meio a uma área rural, distante do centro da cidade e com ausência de infraestrutura. Foi concebido para as camadas de baixa renda da cidade, desde a parcela dos removidos até o segmento social que encontrou, na Restinga, a possibilidade de aquisição da casa própria. As remoções das vilas de malocas do centro da cidade marcou a origem da Restinga. Tais remoções foram legitimadas pelas concepções que entendiam que as vilas e os seus moradores estavam desajustados socialmente, desconfigurando as paisagens urbanas.

Tais vilas, segundo Zamboni (2009), não estavam em conformidade com a Porto Alegre moderna e asséptica que se almejava. A criação da Restinga, em 1967, fez parte desse processo, envolvendo múltiplos planos e incidindo no lugar, alterando o espaço e as vidas de muitas pessoas. A Restinga foi, então, criada a partir dessas remoções, do “confinamento” dessas famílias em uma área rural. O bairro surgiu a partir da Velha Restinga, em seguida, o Estado produziu habitações populares. O bairro seguiu crescendo, agregando outras áreas para assentamento de remoções, produção habitacional, loteamento irregular e ocupações, constituindo um espaço plural, cujo ponto em comum é o sentimento de pertencimento ao espaço Restinga. Atualmente se divide em Restinga Velha e Restinga Nova.

Zamboni (2009) faz referência que a diferença entre uma e outra se dá tanto no plano espacial quanto no plano simbólico. No plano espacial, a Restinga Nova é plana e mais urbanizada; a Velha tem terreno mais acidentado, com morros e ruas de chão batido, como é possível ver nas imagens apresentadas, tendo inúmeras vielas com algumas moradias irregulares. No plano simbólico os moradores da Restinga Velha são vistos como os moradores mais antigos e tido como os que têm menor poder aquisitivo. A Escola Municipal Lidovino Fanton é umas das escolas do Bairro. Situa-se na Restinga Velha. Ao andar pelos arredores da escola, é possível encontrar com pessoas andando pelas ruas, vizinhos conversando, jovens reunidos nas esquinas, crianças brincando de bola ou taco, brincando com seus cães, ao ritmo de *funk* e, às vezes, pagode.



FIGURA 2 : EMEF Escola Lidovino Fanton vista de cima – Bairro Restinga Velha - Google maps - Acesso/em 29/09/2013



FIGURA 3: Portão de entrada da EMEF Lidovino Fanton – (SEVERO, 2010)



FIGURA 4: O pátio da EMEF Lidovino Fanton (SEVERO, 2010)



FIGURA 5: O Pátio dos fundos da EMEF Lidovino Fanton (SEVERO, 2010)

Na sequência de imagens apresentadas, pode-se ver um pouco da escola Municipal Lidovino Fanton. O nome da escola homenageia o deputado federal gaúcho Lidovino Fanton. A escola completou, neste ano de 2013, 25 anos. Foi fundada 1988, e faz parte das 96 escolas municipais de Porto Alegre. Atende alunos na educação infantil, ensino fundamental e educação para jovens e adultos (EJA). Tem cerca de oitocentos alunos. É considerada, na rede municipal, uma escola de porte médio.

A escola está organizada em três ciclos. Cada ciclo com três anos de duração que visam respeitar o ritmo, o tempo, as experiências e as características das faixas etárias dos alunos. O primeiro ciclo atende crianças entre seis e oito anos. O segundo ciclo atende crianças entre nove e onze anos. O terceiro ciclo atende jovens de doze aos catorze anos. A educação de jovens e adultos (EJA) funciona na escola no turno da noite, oferecendo totalidades iniciais e finais. Atende os alunos provenientes de programas de alfabetização, do ensino regular e das escolas de educação especial.

### **O Instituto de Educação e o Bairro Bom Fim**

O bairro Bom Fim, inicialmente chamado de Campo da Várzea, uma área pública de aproximadamente 69 hectares que servia para a guarda do gado trazido para o abastecimento local, teve sua denominação alterada para Campo do Bom Fim, em função da construção da Capela Senhor do Bom Fim, localizada junto ao futuro prolongamento da rua Barros Cassal.

A construção da capela teve início em 1867 e conclusão em 1872. Até o final do século XIX, o Campo do Bonfim se manteve sem grandes alterações: poucas casas, algumas chácaras e sítios, matas nativas que, muitas vezes, foram utilizadas como refúgio dos escravos. Após a abolição, muitos libertos que não tinham para onde ir, abrigaram-se nessa região, que passou a se chamar popularmente “Campo da Redenção”.

Na segunda década do século XX, começaram a chegar as primeiras famílias judaicas em Porto Alegre, que se instalaram nas imediações da Avenida Bom Fim, atual Avenida Osvaldo Aranha, desde 1930, e em suas transversais

como a rua Santo Antônio, a rua Silveira Martins, hoje rua Gen. João Teles e a rua Dom Afonso que, posteriormente, chamou-se Ramiro Barcelos.

A comunidade judaica foi construindo suas casas, seu templo de oração – Sinagoga - pequenos comércios e oficinas que, mais tarde, vêm a formar um bairro residencial e comercial, especialmente equipado por lojas de móveis. Desde 1944, o Hospital de Pronto Socorro funciona nas esquinas das avenidas Venâncio Aires e Osvaldo Aranha.

No que se refere a lazer e cultura, o Bom Fim sempre apresentou um perfil bastante diversificado. Em 1931, foi inaugurado o cinema Baltimore, localizado na Avenida Osvaldo Aranha, com instalações modernas e confortáveis, apresentando filmes sonoros, novidade para época. Muitos bares e restaurantes tradicionais, como “O Fedor”, frequentado pela comunidade judaica que se reunia para trocar ideias, o Bar João e a Cia das Pizzas.

Nas décadas de 1970 e 1980, surgiram algumas músicas que referenciavam o Bom Fim, pelas composições de Nei Lisboa e Kleiton & Kledir. O bairro é lembrado até hoje por sua boemia e intelectualidade. Foi reconhecido como bairro através da Lei 2022 de 7/12/1959, ficando limitado pela Avenida Osvaldo Aranha, da esquina da rua Sarmento Leite até a Felipe Camarão, até a rua Castro Alves, sempre paralelo à avenida Independência. A seguir apresento fotografias do IE, prédio de grande destaque no bairro Bom Fim.

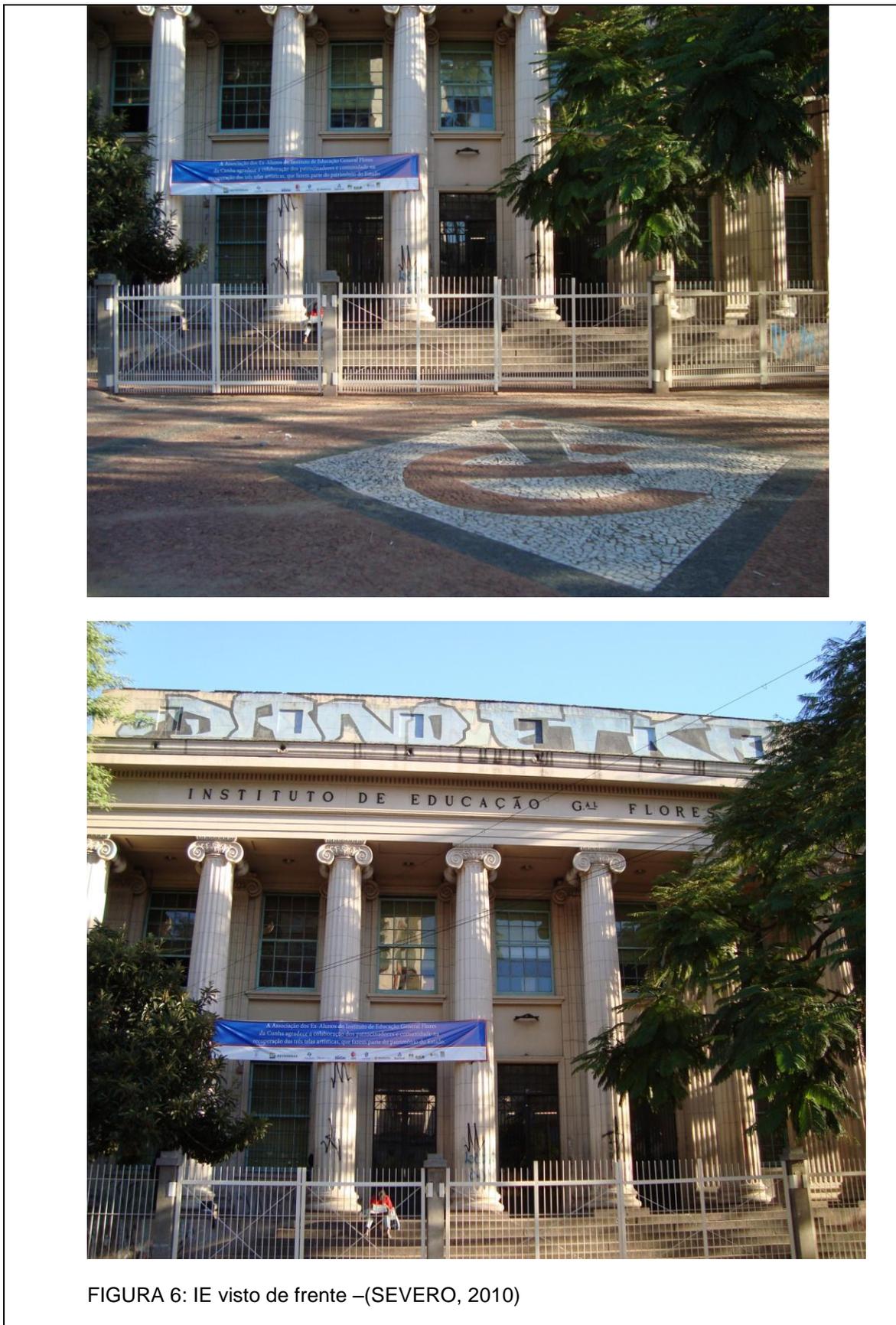


FIGURA 6: IE visto de frente –(SEVERO, 2010)



FIGURA 7: Fundos do IE – (SEVERO, 2010)

Nas imagens anteriores, apresento o Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha conhecido como (I.E.), uma escola pública da rede estadual de Porto Alegre, situado no bairro Bom Fim. É o mais antigo estabelecimento de Ensino Médio e de formação de professores do Rio Grande do Sul. Foi nomeado em homenagem ao governador do Rio Grande do Sul e general do exército brasileiro, José Antônio Flores da Cunha, natural de Santana do Livramento. Foi criado como Escola Normal da Província, em 5 de março de 1869 sendo instalado em primeiro de maio do mesmo ano, objetivando a formação de um quadro docente para o ensino primário.

Nas reformas estruturais, na educação decretadas por Júlio de Castilhos, em 1897, a Escola Normal foi transformada, em 1900, em Colégio Distrital de Porto Alegre e, em 1906, outro decreto a tornava Escola Complementar.

A partir da Resolução nº 253 de 10/12/ 2003, o 'tradicional' Instituto de Educação General Flores da Cunha passou a ser chamado oficialmente de Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha. Este nome foi adotado legalmente para que a escola continuasse mantendo as escolas de aplicação Dinah Néri Pereira, composta pelos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, e a Educação Infantil. Entretanto, segundo a Resolução nº 275 de 19/12/2006, a unidade central onde estão situadas as turmas de quarta à nona séries do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Curso Normal manterá o nome antigo [Instituto de Educação General Flores da Cunha], por meio do qual é conhecido pela comunidade porto-alegrense e gaúcha.

O Instituto de Educação é simplesmente chamado de IE pela comunidade escolar em geral, abreviatura do seu nome e também um suposto 'apelido'. Por este motivo, neste estudo, adotarei a expressão IE para falar da referida Escola. A Escola atende hoje cerca de 3000 alunos em seus três turnos de trabalho. Destaco que os alunos do IE há muitos anos deixaram de ser oriundos somente do bairro ou dos bairros próximos. A Escola hoje é considerada uma escola de trânsito, ou seja, fica entre o trabalho e a residência dos pais ou dos próprios alunos. Os alunos de minha pesquisa são moradores dos bairros Lomba do Pinheiro, Agronomia, Partenon, Restinga, diferentemente dos alunos da EMEF Lidovino Fanton que todos são moradores do bairro.

Saliento que, ao refletir sobre as práticas dos sujeitos-jovens-alunos, estou fazendo um recorte. Trata-se de uma parcela de jovens que frequenta a escola pública, entre quinze e dezoito anos, e que pertencem às classes sociais médias e baixas. Porém, mesmo se tratando de realidades diferentes, não significa que as questões que serão abordadas no limite deste estudo não possam, de alguma maneira, ser vivenciadas por jovens de outras classes. Logo, não podemos esquecer que, em uma sociedade cada vez mais global, muitos dos desafios dos jovens podem ser os mesmos, ultrapassando as barreiras da classe social, o que amplia muito o campo de compreensão das práticas juvenis contemporâneas. Assim, as análises realizadas neste estudo levam em consideração tais condições que, em parte, vão determinar as condições e possibilidades de ser e estar jovem no contexto contemporâneo.

Cultivar atenção e delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 94)

#### **IV: MOVIMENTOS ANALÍTICOS: COMPARTILHANDO E RECONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR E OS SUJEITOS-JOVENS-ALUNOS**

Como propõe a epígrafe de Larrosa (2004) apresentada na página anterior, esta parte da Tese nasce dos movimentos de “cultivar a atenção, a delicadeza, de abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (p. 94). Assim, foram quatro anos mergulhada entre os materiais que observei e guardei com cuidado e zelo e que me dariam suporte para construir o que nomeei aqui como movimentos analíticos.

Como mencionei nos contornos metodológicos, foram 86 entrevistas/conversas, produzi mais de 200 fotos, foram 36 recreios observados e 6 rotinas de sala de aula. Tais materiais me são caros, pois marcam a construção desta Tese, mas não apenas isso, eles também me constituíram a professora e pesquisadora em quem venho me transformando nos últimos quatro anos. Esses materiais marcam um espaço e tempo contingente, importante. Os eixos de análise denominados aqui de *movimentos analíticos* emergiram a partir das recorrências nas falas e observações e das escolhas teóricas que fui fazendo ao longo deste doutorado.

Organizei os movimentos analíticos da seguinte maneira: no primeiro movimento, **Os sentidos da escola: Narrativas dos sujeitos contemporâneo**, analiso duas narrativas que emergiram das conversas com alunos e professoras sobre os sentidos da escola. Na **Narrativa 1** nomeada **Escola espaço de construção de um futuro melhor**, abordo os significados que a escola tem para os sujeitos-jovens-alunos do estudo. Na **narrativa 2**, intitulada **Dos sentidos da escola e as representações docentes**, discuto as narrativas sobre a escola e as identidades docentes que emergiram nas conversas com as professoras.

No segundo movimento analítico, intitulado **Práticas ambivalentes nos espaços e tempos escolares: os rituais da escola sob tensão**, discuto algumas práticas dos sujeitos-jovens-alunos que tensionam os rituais instituídos pela escola. Dentre os rituais, destaco dois, o **Ritual 1**- O uso dos espaços e tempos escolares, no qual discorro sobre os espaços e tempos da entrada em sala de aula e do recreio e, no **Ritual 2**, tematizo sobre como os usos das

tecnologias em sala de aula têm tensionado as práticas pedagógicas de alguns professores.

No terceiro movimento, nomeado **Produzindo outros sentidos: práticas docentes e discentes possíveis** destaco alguns projetos das escolas da pesquisa que, considero, que dialogam com os sujeitos-jovens-alunos que, de alguma forma, produzem outras práticas pedagógicas possíveis.

### **I MOVIMENTO - Os sentidos da escola: Narrativas dos sujeitos que habitam o espaço escolar contemporâneo**

Pensar a escola e os sentidos que lhe são atribuídos pelos sujeitos que nela transitam é o fio condutor deste eixo analítico. Apresento duas narrativas, uma marcando as posições dos sujeitos-jovens-alunos sobre a escola e sua função. Na segunda narrativa, faço emergir os sentidos que as professoras atribuem à escola e à profissão docente. Nas análises, procurei não perder de vista que, no espaço e tempo escolar, os sujeitos não são agentes passivos diante da estrutura sólida da escola, ao contrário, estão em contínua construção de sentidos, de conflitos e negociações, onde espaço e tempo são utilizados de maneiras diferentes pelos atores que fazem parte desse contexto.

Analisar o espaço e tempo escolar significa focar o olhar no cotidiano da escola, levado a cabo pelos diferentes atores que compõem o cenário educativo. Concordo com Dayrell (1996) quando indica que cada um dos sujeitos que compõem o universo da escola são frutos de um conjunto de experiências vivenciadas nos mais variados espaços sociais. “Assim a vida não começa na escola, e o cotidiano se torna espaço e tempo significativo” (p. 140).

#### **Narrativa 1 – Escola: espaço de construção de um futuro melhor**

Aqui na escola a gente passa um tempo, um tempo para aprender coisas para o futuro. Mas quem sabe as coisas do futuro, né? (aluna da escola municipal, 16 anos- maio de 2010)

Tomando o excerto da aluna como referência, inicio estas análises questionando: O que os sujeitos-jovens-alunos esperam da escola? Quais planos de futuro os jovens estudantes têm construído para suas vidas? Há relações entre tais planos e as suas experiências escolares? Quais sentidos têm a escola para estes sujeitos?

Nesta parte das análises, discuto a noção de 'futuro melhor' atribuída à escola, e as lógicas de tempo em que estão inseridos os sujeitos-jovens-alunos. A partir das conversas com os sujeitos da pesquisa, foi possível considerar que a escola não deixou de ser central na vida dos sujeitos-jovens-alunos, embora ela seja representada por diferentes sentidos, o que é próprio da complexidade das identidades desses jovens.

A representação da escola, como um espaço que prepara para o futuro, é bastante recorrente. Para a maioria dos jovens, o universo escolar configura-se por uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo, como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que supre uma possível falta de sentido que eles encontram no presente.

Nas entrevistas, perguntei: *o que significa a escola para você? E por que você estuda?* Todos os alunos entrevistados consideraram que a escola é importante em suas vidas, pois abre caminhos para o futuro, para uma vida melhor, um trabalho ou uma profissão. Ressalto tais afirmativas no excerto do diário de campo a seguir:

A escola é quem vai garantir um futuro melhor. Estudando temos chance de crescer na vida. Né? (aluna do IE, 17 anos)

Além da ideia da escola, como um espaço que ajuda a construir o futuro, gostaria de destacar, na fala da aluna acima, o uso da expressão 'né?' com ponto de interrogação. Essa forma de expressão das alunas me causou um pouco de angústia, pois me parecia que elas falavam aquilo e buscavam em mim uma resposta afirmativa. Penso que gostariam que eu lhes desse essa confirmação, coisa que, como professora, também não tenho tanta certeza. Outra impressão que tive ao conversar com os alunos, é que eles não tinham uma fala segura

quanto ao futuro, como se esse não fosse possível de planejar, nem minimamente.

Desse modo, me pareceu pertinente pensar nas transformações contemporâneas e nas relações de tempos presente e futuro. Pais (2006) considera que, perante as estruturas sociais cada vez mais fluídas, os jovens sentem sua vida marcada por crescentes inconstâncias, como sugere a fala da aluna de dezessete anos da escola estadual, mencionada anteriormente “Estudando temos chance de crescer na vida, né?”. A vida de alguns dos jovens contemporâneos está marcada pelas flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém. Como salienta Pais (2006), com sua metáfora da geração loiô.

Pais (2006), ao caracterizar esta geração como “loiô”, numa rica metáfora, traduz bem a ideia da vida inconstante das gerações atuais. Essa reversibilidade é informada por uma postura baseada na experimentação, numa busca de superar a monotonia do cotidiano, por meio da procura de aventuras e excitações. Nesse processo, testam suas potencialidades, improvisam, se defrontam com seus próprios limites e, muitas vezes, se enveredam por caminhos de ruptura, de desvio, sendo uma forma possível de autoconhecimento. Para muitos desses jovens, a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais, da obrigação, da norma e da prescrição, e aqueles intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer (DAYRELL, 2007).

É nesse percurso, marcado pela transitoriedade, que vão se delineando as trajetórias para a vida adulta. É nesse movimento que se fazem modos próprios de ser jovem. Nesse contexto, é cada vez mais difícil definir modelos na transição para a vida adulta. As trajetórias tendem a ser individualizadas, conformando os mais diferentes percursos nessa passagem. Podemos dizer que, no Brasil, o princípio da incerteza domina o cotidiano dos jovens, que se deparam com verdadeiras encruzilhadas de vida. Os sujeitos deste estudo transitam entre moradias, ora moram com os pais, ora com os avós, ora mudam de bairro por conta da violência e envolvimento com o tráfico. Transitam, também, em seus empregos que, na maioria das vezes, são temporários e mal remunerados.

Essa vida de inconstâncias desperta nos jovens, segundo Pais (2007), um processo de relativização. Os jovens tendem a tudo relativizar, desde os valores dos diplomas, até a segurança no emprego, nas relações afetivas, desenvolvendo vínculos frágeis nas relações:

Nos tempos que correm, os jovens vivem uma condição social em que as setas do tempo linear se cruzam com o enroscamento do tempo cíclico. Temporalidades ziguezagueantes e velozes, próprias de uma sociedade *dromo...cráticas*, na qual os tempos fortes se cruzam com os fracos e, em ambos, se vivem os chamados *contratempos*. (PAIS, 2006, p. 9, grifos do autor)

Para o autor, são muitos desses contratempos que caracterizam a condição juvenil contemporânea. Para Melucci (1997), os sujeitos juvenis, tanto do ponto de vista biológico, como cultural, estabelecem uma desafiadora e “íntima relação com o tempo”, pois nela o enfrentam “como uma dimensão significativa e contraditória da identidade”, e entrecruzam o plano temporal de sua vida ao do tempo social (MELUCCI, 1997, p. 8). No cruzamento desses processos, a educação escolar e a não escolar, os valores e normas por elas transmitidos adquirem concretude, significado, legitimando ou desautorizando suas experiências e escolhas. Para o sociólogo, tais possibilidades são melhor compreendidas quando situamos os jovens em suas relações com o tempo (MELUCCI, 1997).

É apreendendo os jovens, nas suas relações com o tempo, que percebemos e podemos examinar as experiências desses atores face ao passado – e os modos como interagem com o acervo sociocultural que lhes é legado, como eles (re)agem e se situam em relação à história e à memória das gerações passadas. Paralelo a tais processos, podemos melhor compreender, ainda, como os jovens tecem planos e projetos de futuro. Eles enfrentam-se com o futuro, e muitas vezes, os projetos de vida que idealizaram nem sempre estão disponíveis a todos. Projetos de vida que estão fortemente marcados pelas lógicas do consumo.

Feixa (1999) propõe levar, em consideração, para compreender a evolução histórica da juventude, a metáfora do relógio que servirá para entender os mecanismos utilizados em distintos lugares para o acesso à vida adulta. O autor ressalva que o relógio, como instrumento, mede o tempo cronológico, mas

também pode simbolizar o tempo biológico e, sobretudo, o tempo social, na medida em que as idades, conforme mencionei anteriormente, com Chimiel (2000) e Veiga-Neto (2000), são estágios biográficos construídos culturalmente.

A partir desta perspectiva, segundo Feixa (1999), a evolução histórica do relógio pode servir-nos para ilustrar a evolução do ciclo vital e, especificamente, a evolução histórica da relação entre juventude e consumo cultural.

Feixa (1999) propõe levar em consideração três exemplos de relógios, o de areia, o analógico e o digital. O relógio de areia se fundamenta em uma concepção natural, cíclica do tempo dominante nas sociedades pré-industriais. No relógio de areia, prevaleceria uma visão circular do ciclo vital, segundo a qual cada geração reproduziria seus conteúdos culturais da geração anterior.

No relógio analógico, prevaleceria uma visão linear, em que cada geração instauraria novos tipos de conteúdos culturais, e no relógio digital, as relações inverteriam as conexões entre as idades, e entrariam em colapso os rígidos esquemas de separação biográfica. O terceiro relógio, o digital, se embasa numa concepção virtual do tempo, emergente com a sociedade pós-industrial.

Assim, conforme o autor, se o relógio simboliza em cada caso a medida do tempo biográfico, podemos considerar que os graus de separação estabelecidos pela idade podem ser usados, como uma metáfora de mudança social. Essa mudança se dá dentro de cada sociedade que conceitua e marca as fronteiras entre as idades demarcando formas de ser jovem ou adulto.

Nos estudos de Dayrell (2007), a inserção no mundo do trabalho que, em algumas sociedades, marca uma passagem para a vida adulta, no Brasil, compõe uma condição para viver as juventudes. O autor aponta que é necessário situar as mutações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e, no Brasil, vem alterando as formas de inserção dos jovens no mercado, com uma expansão das taxas de desemprego aberto, com o desassalariamento e a geração de postos de trabalho precários que atingem, principalmente, os jovens das camadas populares, delimitando o universo de suas experiências e seu campo de possibilidades.

Como já abordei na seção sobre as juventudes, conforme Dayrell (2007), no Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela

de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar. As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos.

Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que “o trabalho também faz a juventude”, mesmo considerando a diversidade existente de situações e posturas, por parte dos jovens em relação ao trabalho.

Quando questionei nas entrevistas, sobre qual seria o modelo ideal de escola, a partir das muitas questões levantadas em nossas conversas, sublinho que os jovens desejam uma escola diferente, com propostas de ensino mais diversificadas. Para eles, as propostas significam, por exemplo, aulas mais animadas, mais cores, aulas no laboratório de informática. Fazem referência ao espaço físico, indicando que este deveria ser diferente, mais amplo, com mais espaços para socialização. Sugerem a existência de projetos para lazer e cultura, abrangendo toda a comunidade escolar, laboratório de informática melhor equipado, atividades esportivas. Além disso, referem-se à possibilidade de “discutir coisas da vida”.

O que aparece em destaque, em suas falas, é que querem encontrar uma escola da qual eles gostem, que valorize a sociabilidade, o encontro, o respeito pelo seu tempo. Um lugar para fazer amizades, de convivência, de aprender e discutir coisas da vida, como destaca a aluna do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual.

A escola é importante pra todo mundo, ensina muitas coisas, mas o mais legal são os amigos que a gente faz, acho que vão ser para sempre. (aluna da escola estadual, 15 anos, maio de 2010)

O recreio deveria ser de meia hora pra gente conviver mais com a galera, isso é mais produtivo que aula, aula, aula. (aluna da escola estadual, 16 anos, maio, 2010)

Ressalto que alguns jovens não se reconhecem muitas vezes na escola onde suas culturas não podem se realizar e se fazer presentes:

**A:** Essa escola não é pra mim! Nada aqui me interessa!

**P:** Como assim? Por que nada te interessa?

**A:** Aqui nada pode fazer! Não pode conversar, tem que só ouvir os professores falarem horas. Não dá pra escutar música, nem mexer no celular! Bah! sem chance!

**P:** Tá! E os amigos?

**A:** Ah! Ai sim, mas só tem o recreio e “elas” (fazendo referência às monitoras e vice-diretora) tão sempre cuidando, se a gente tá escutando um funkzinho mais pegado elas vêm pra cima do cara, não dão uma liberdade. (aluno da escola estadual, 17anos, junho, 2011)

A conversa com este aluno me remeteu aos estudos de Pais (1996) sobre as práticas que se realizam no cotidiano. Segundo ele, o espaço cotidiano pode se configurar em espaços lisos e estriados. O autor aborda conceitos que foram desenvolvidos por Deleuze e Guattari (1997). O espaço estriado é revelador da ordem e do controle, estando os seus trajetos confinados às características do espaço que os determinam. Em contraposição, o espaço liso abre-se ao caos, ao nomadismo, ao devir, ao performativo, ou seja, como um espaço de um *patchwork* e, portanto, de abertura para novas sensibilidades e realidades. Assim, o espaço liso seria um espaço nômade, sem trajetos previamente determinados. Importa considerar que, para Deleuze e Guattari (1997, p. 180), os dois espaços só existem coexistindo, ou seja, graças às misturas entre si, “[...] o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso”.

O que sugere Pais (2006) é que parece não haver chances e negociações entre os espaços lisos – que permitiriam aos jovens transitar sem as marcas prévias da instituição do mundo adulto – e os espaços estriados - cujas principais características seriam a ordem e o controle.

Segundo Pais (2006, p. 10), os jovens, principalmente os de periferia, vivem uma “desfuturização do futuro” e fazem um investimento total no presente. Em alguns jovens, surge, então, uma forte orientação em relação ao presente, já que muitas vezes o futuro fracassa em oferecer possibilidades de concretização das aspirações que, em relação a eles, se desenham. “Os projetos do futuro encontram-se relativamente ausentes. Ou, existindo, são de curto prazo. O importante é viver o dia-a-dia” (p. 10).

As reflexões do autor me servem muito para compreender a forma e até o ‘desânimo’ que pude perceber durante algumas conversas com os sujeitos de minha pesquisa. A seguir, apresento algumas falas que denotam esses desânimos aos quais me refiro:

Todos dizem que a escola é pra gente melhorar no futuro, mas tá ai né, “sora”. A senhora estuda aí o doutorado e o Tarso [fazendo referência ao governador do RS] não quer nem lhe pagar o piso, [salário base ] né? Não é bem assim, né? (aluno da escola estadual, 17 anos, julho 2012)

Um dia a “sora” de ética tava dizendo que a escola é o melhor lugar pra pensar no futuro. Bah! que futuro, né!? A gente já é explorado desde o estágio, sabe quanto ganho um estagiário? 400 pila! [referindo-se a Reais] Vou curtir a vida agora, enquanto moro com meus pais. (aluno da escola estadual, 16 anos)

Pais (2006) sugere que as gerações mais velhas orientam suas vidas por caminhos e valores de segurança e rotina, os jovens escolhem, muitas vezes, as rotas de ruptura, do desvio, do risco. Segundo o autor, o jovem se encontra desfuturizado porque o futuro é regido pelas incertezas. Para ele, alguns jovens investem na imersão, no mundo virtual, como forma de protagonizar ações que, no cotidiano, não conseguem fazer.

As realidades virtuais permitem que em sociedades dominadas por um desemprego juvenil, muitos jovens se envolvam em “alucinações virtuais”, “drogas virtuais”, “sociabilidades virtuais”, “ociosidades virtuais”, “aprendizagens virtuais”. (PAIS, 2006, p. 12):

Com efeito os jogos informáticos proporcionam uma desrealização do real, mas também a concretização de novas vivências de realidade. E, assim sendo refúgio não deve ser entendido como uma “batida em retirada”, uma desvinculação social. A questão é saber se tais jogos permitirão realizar, de modo virtual, aspirações dificilmente concretizáveis na realidade. (PAIS, 2006, p. 12)

Assim, na propositiva de Pais (2006), para os jovens, a falta de projetos futuros, a desintegração no mercado de trabalho parece dar lugar a uma compensatória integração no mercado de consumo, real ou imaginário.

## **Narrativa 2: Dos sentidos da escola e das representações docentes**

Discuto, nesta seção, as representações de professoras e professores que foram tomadas como referência e postas em circulação nas falas das professoras da pesquisa. Para iniciar, utilizo-me do conceito de representação proposto por Hall (1997), o qual indica que representar é produzir significados em meio às relações de poder, em que os grupos mais poderosos impõem aos mais fracos seus significados sobre outros grupos.

Opero, aqui, na perspectiva teórica que entende que essas representações não funcionam como espelhos de uma realidade, mas sim como sua constituidora. Essas representações produzem sentidos sobre os sujeitos e aparecem nas narrativas das professoras e dos alunos.

Tais identidades docentes, mesmo sendo as mais recorrentes nas entrevistas, certamente, não dão conta de explicar as múltiplas identidades que permeiam as práticas docentes. Assim, não tenho a pretensão de classificar as identidades das professoras como se elas se enquadrassem apenas em uma ou outra identidade docente.

Para discutir essa representação docente que apareceu de forma recorrente nas narrativas dos sujeitos desta pesquisa, me remeto a minha Dissertação de Mestrado (2009) em que as identidades docentes que fazem parte do ideário das futuras professoras. Nelas utilizei, entre outros, os estudos de Garcia (2000) que, em sua Tese de Doutorado, intitulada “A função pastoral-disciplinar das Pedagogias Críticas” analisa tais pedagogias. Além disso, demonstra que são tecnologias humanas e intelectuais que exercem uma função pastoral-disciplinar que visam produzir um sujeito autoconsciente, engajado e emancipado. O papel do professor, nessa perspectiva, é ser um guia, um conselheiro.

Início esta análise apresentando três excertos de fala de professoras do Ensino Médio da Escola Estadual decorrentes das seguintes questões: *Quais os significados da escola para você? E Qual o papel do professor/ professora dentro da escola?*

Antes, a gente sabia que tipo de professora deveria ser! Aquela que tinha que passar os conhecimentos. E os alunos aqueles que deveriam aprender os conhecimentos. Saíamos da faculdade com os mapas para mostrar o caminho. Agora a gente não sabe mais o que tem que fazer! Eles não têm nem aí para o que tu diz. (professora da escola estadual)

Teve uma época em que o professor era tido como exemplo, e é até hoje, porém, os alunos não nos têm mais como referência. Eu acho uma pena, pois temos muito que ensinar a eles. (professora da escola estadual)

A escola antes tinha um papel de educar o cidadão pra construção de um mundo melhor, mas a gente hoje não consegue nem sequer passar o conhecimento. (professora da escola estadual)

A partir destas narrativas das professoras, é possível destacar que elas estão colocando em xeque seu papel e a própria identidade de professora no contexto escolar contemporâneo. Segundo o estudo de Garcia (2000), os pensadores associados às teorias críticas propõem que o professor ou a professora devem educar pelo exemplo e pela retidão, assim serão capazes de modificar a conduta de seus alunos, através da luta, da persistência, da vontade de mudança. Destaca, ainda, a autora, que as pedagogias que se intitulam como revolucionárias, sócio-históricas, históricas-críticas, crítico social dos conteúdos, libertadora, da conscientização, e da esperança trazem a ideia de salvação e redenção do mundo e de si através do poder da razão e da ação.

Nessa perspectiva, educar significa produzir um sujeito ou uma classe social soberana, ciente de suas condições sociais e portadores de um saber universal e totalizador acerca de si e das relações sociais. A atividade docente, nessa perspectiva, está associada a muito mais que ter conhecimentos. Implica, também, ser um sujeito vocacionado que deve conduzir seus alunos pelo caminho através do conhecimento.

Conforme menciona Louro (2001), o processo educacional que se instalou, no início dos tempos modernos, se assenta na figura de um mestre exemplar. O professor se tornará responsável pela conduta de seus alunos, cuidando para que estes carreguem para fora da escola os comportamentos e virtudes que nela aprenderam. Para que isso aconteça, não basta que o professor tenha somente conhecimento dos saberes que serão desenvolvidos, é preciso, pois, se tornar um modelo a ser seguido. “Por isso o corpo e alma dos mestres, seu comportamento

e seus desejos, sua linguagem e seu pensamento também precisam ser disciplinados” (LOURO, 2001, p.92).

Foucault (1990) faz referência ao poder pastoral, como uma forma de poder orientada para os indivíduos e destinada a governá-los de modo contínuo e permanente. O poder pastoral foi uma tecnologia de poder utilizada por muitos séculos, no interior das instituições cristãs, que institui a abnegação e o sacrifício do pastor pelo bem de suas almas e a salvação do rebanho.

Tal reflexão é produtiva para pensar o que propõe Garcia (2000), “as Pedagogias críticas exortam os/as docentes e intelectuais educacionais críticos/as a se constituírem enquanto sujeitos de princípios e de condutas exemplares, guardiões da verdade e guias da consciência esclarecida e engajada” (p 6). Enfim, posso inferir que os sentidos da função docente e o entendimento acerca da função do professor e de suas práticas pedagógicas estão marcadas pela noção idealizada de infância.

Em outras palavras, as práticas das professoras entrevistadas são condicionadas por certa infância-referência, eu diria aqui, juventude-referência, ou seja, por uma imagem cristalizada que é produto de discursos do campo da psicologia cujos efeitos vão além da pura descrição de como as crianças ou jovens são, mas que, de fato, acabam estabelecendo o que se faz, e como se faz, no espaço da sala de aula. Os efeitos de verdade de tais discursos estão marcados nas falas das professoras ao abordarem sobre sua prática de trabalho.

Mais uma vez, as narrativas do campo psicológico permeiam a fala das professoras acerca de seus alunos. Na verdade, pode-se afirmar que persiste a imagem de aluno universal, a-histórico e determinado biológica e psicologicamente. Tal como aponta Bujes (2003), em pesquisa que examinou currículos de cursos de formação de professores, há a predominância dessa noção de criança, como seres em desenvolvimento “de *base biológica*, seqüenciado *em etapas*, prolongando-se por *toda a vida*, envolvendo *dimensões cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras*, ainda que se dando num *todo indissociável*” (p. 13, grifos do original).

Ao questionar as professoras a respeito dos sentidos da escola e sobre as relações que estabelecem com os alunos, elas destacaram a importância da

escola reconhecer a cultura dos jovens. Consideraram, no entanto, que a escola, na forma como está estruturada, não contribui ou contribui muito pouco para promover essa relação. Tais afirmações aparecem descritas nas falas das professoras que apresento a seguir:

A escola é, e sempre foi o lugar do conhecimento! O que tá acontecendo é que esse conhecimento não cabe no currículo que tem uma estrutura muito ultrapassada.(professora. da escola estadual há 12 anos - julho de 2012)

A escola é um espaço das aprendizagens, mas tem que se renovar! (professora da escola municipal há 19 anos- julho de 2012)

Acho que a escola tem que mudar pra continuar sendo um espaço de construção de um futuro melhor para esses alunos. Afinal o tempo passa e eles só vão ficar com o que aprenderam na escola. (professora. da escola municipal há 21 anos – julho de 2012)

Os professores lidam de diferentes formas com as manifestações dos jovens alunos no cotidiano de suas aulas. Alguns incorporam as práticas juvenis na sua área temática, porém mantêm uma relação verticalizada. Muitas vezes, as diferentes manifestações e saberes dos alunos estão associados àquela visão de “jovem como um problema”, muito difundida pelos meios de comunicação e bastante recorrente na fala das professoras.

Destaco, de acordo com as falas das professoras entrevistadas na pesquisa, que existem poucos espaços e tempos na escola para os professores realizarem estudos e pesquisas sobre culturas juvenis. E, quando existe tempo de estudo, estes se destinam a discutir metodologias de ensino e planejamento. A temática da juventude é pouco discutida. Com a ausência dessa formação, os atores (professores, funcionários, equipes diretivas...) que vivenciam a escola reproduzem ali a relação de tutela com as crianças e jovens.

Em algumas conversas, as professoras destacam que são vários os motivos para que os professores e professoras estudem pouco. O primeiro motivo destacado foi relacionado à forma como os tempos da escola são organizados. Na maioria das vezes, a carga horária do professor é toda absorvida pelo exercício da docência em sala de aula, e, como os professores praticamente trabalham quarenta horas semanais não lhes sobra tempo livre para realizar estudos e pesquisas.

Outro motivo é que as reuniões organizadas na escola, que deveriam ser de caráter pedagógico, geralmente tornam-se espaços de avisos e de organização administrativa. Outro motivo é que, quando há reuniões de formação pedagógicas, na maioria das vezes, é direcionada à estrutura curricular ou à área na qual o professor está atuando.

A falta de espaço e tempo para realizar estudos e/ou pesquisas ou reflexões sobre a escola contemporânea tem levado os professores a ter uma visão restrita sobre espaço e tempo escolar e sobre os jovens que nele transitam. Sendo assim, sua visão fica limitada ao espaço físico da escola. Fica a indagação de como é possível ter uma visão diferente de educação se os espaços e tempos da formação destinados aos professores são restritos aos tempos e espaços da disciplina que eles ministram?

As professoras entrevistadas foram unânimes em afirmar que não existem ou raramente acontecem momentos de reflexões sobre as juventudes presentes no espaço escolar. O que relataram é que são discutidos alguns casos de problemas de conduta de certos alunos, mas nada mais abrangente. Então, fica a ideia de que falar de juventude é falar de problemas, o que destaca nas falas a seguir:

A gente só fala dos jovens na hora do conselho de classe quando eles causam algum problema, geralmente puxação, matação de aula, ou desordem. (professora da escola municipal, 40 anos de idade e 19 anos de magistério)

Na verdade a gente só pensa em como ensinar e nunca em pra quem estamos ensinando. (professora da escola estadual, 36 anos e 12 de magistério)

Nas entrevistas, as professoras mostraram-se abertas às iniciativas; no entanto, pontuam que faltam, na escola, instrumentos concretos para que se desenvolva um trabalho mais envolvente com os jovens, como, por exemplo, falta de tempo e espaço para formação, conhecimento real da comunidade onde trabalham. A identificação dos professores com as necessidades dos jovens são fundamentais para melhor compreender a relação que o jovem estabelece com a escola.

Pude perceber, ao longo das conversas que, tanto as professoras, quanto os sujeitos-jovens-alunos, sentem-se desconfortáveis com a rigidez curricular,

com a fragmentação do ensino, com o ensino descompassado e descolado da realidade.

## **II MOVIMENTO: Práticas ambivalentes: rituais da escola sob tensão**

Neste eixo analítico, discorro sobre algumas práticas dos sujeitos-jovens-alunos que tensionam os rituais prescritos pela escola. A expressão ritual é aqui vista no sentido de regras e cerimônias que acontecem cotidianamente, o momento da entrada, a ocupação dos corredores e o tempo do recreio, a organização da sala de aula, as relações entre professores e alunos. Pensar acerca dessas tensões não quer dizer que elas sejam novas, que os sujeitos-jovens-alunos de outros tempos já não as tenham feito. O foco destacado aqui é como a escola contemporânea reage a esses tensionamentos.

### **RITUAL 1: O uso dos espaços e tempos escolares**

Início dialogando com os estudos de Pais (1998), especificamente, no seu artigo intitulado “As cronotopias das práticas culturais do cotidiano”. O autor propõe refletir acerca das práticas juvenis cotidianas à luz das cronotopias, do grego *Khrónos* (tempo) e *topos* (lugar) uma vez que elas aparecem relacionadas às temporalidades e espacialidades específicas (PAIS, 1998).

Em relação às temporalidades, o autor destaca que, nas sociedades arcaicas, o tempo dominante era o tempo policrônico e, nas sociedades modernas, a prevalência de um tempo monocrônico cuja figura emblemática é o cronômetro, que impõe um tempo para cada coisa, ou “que tudo tem um tempo”. “Qualquer violação deste princípio seria considerado um contratempo, isto é, um

obstáculo, uma dificuldade” (PAIS, 1998, p.1). Os tempos monocromáticos remetem a um tempo linear, à concepção da racionalidade organizada de acordo com a lógica da causalidade, a um tempo uniforme, homogêneo e quantitativo. “Tempo calendarizado que instituiria uma ordem na agenda do cotidiano” (PAIS, 1998, p.1).

Na sociedade contemporânea, o pluralismo do tempo parece assegurar uma concomitância de tempos contrastantes. “O tempo rigoroso, mecanizado, previsível cruza-se com o tempo volúvel, flexível, imprevisível” (PAIS, 1998, p.2). Continua o autor, “os chamados contratempos derivam da velocidade do tempo. Os tempos que correm são velozes, *dromocráticos*. O tempo foge, o tempo falta”.

Sugere ainda o autor que, no século XXI, estamos nos encaminhando para uma sociedade em que distintas temporalidades se entrelaçam e pergunta: como dar conta e decodificar esse entrelaçamento de temporalidades cotidianas? (PAIS, 1998). A resposta para essa pergunta enfatiza Pais (1998)

É a percepção dinâmica que convém exercitar ao estudarem-se o tempo: tempos que se deslocam e se desmembram ao percorrerem espaços, numa dispersão e difusão de detalhes numa fragmentação e justaposição de modos. ( p.3)

Propõe ainda o autor:

Da mesma forma que o pulsar urbano ecoa pelo balcão da varanda, também os tempos exteriores invadem os tempos interiores, da subjetividade, e vice-versa. A um mesmo nível, os tempos do presente recuperam os do passado projetando-os no futuro. Os tempos contrastantes entrelaçam-se, cruzam-se. (p.3)

Em relação às espacialidades cotidianas, Pais (1998) considera que assistimos às manifestações polifônicas quando estão em jogo realidades hipertextuais e virtuais. O autor afirma que, com Isaac Newton, nos veio a noção de tempo absoluto, mas que, com Albert Einstein, o tempo perde sua idealidade newtoniana e deixa de ser exterior ao espaço. Ainda propõe:

Apenas o olhar domina o espaço, mas o faz através de um “ângulo de visão”, isto é, de uma dimensão geométrica. “ver de longe”, “ter vistas largas”, ou seja, saber prever é antecipar o tempo pela leitura do espaço. Por isso o espaço não se limita a ver o tempo passar. Tempo e espaço interpenetram-se numa relação de mútua dependência. (PAIS, 1998, p. 3)

Nas suas reflexões, Pais (1998) sugere ainda que o tempo só existe porque o medimos e, medindo-o, damos a ele uma existência objetiva. Essa objetividade não passa, contudo, de uma ficção, na medida em que sua medição é uma simples convenção. Convenção que é uma imposição dada pela necessidade de uniformizar o tempo. Prossegue, ainda, o autor, apropriando-se das considerações de Giddens (1991), que a convenção estará dando lugar à confusão.

Como já registrei anteriormente, Giddens (1991) destaca que a vida social contemporânea caracteriza-se por processos profundos de reorganização dos espaços e tempos cotidianos. O que se constrói, nas práticas cotidianas, é o que o autor chama de hiperrealidade, referindo-se uma condição na qual várias formas de simulação problematizam a relação entre verdade e ficção, a realidade e o mito.

É nesse contexto de hiperrealidade que as temporalidades e espacialidades da vida social readquirem uma potência polifônica. A hipertextualidade apresenta-se como uma multiplicidade de vozes que se encontram ecoando muito além. “Assim, se passa com as temporalidades e espacialidades múltiplas da vida cotidiana que se entrecruzam e desdobram em outras temporalidades e espacialidades” (PAIS, 1998, p. 4). Adiante, afirma o autor, “tempos e espaços interpenetram-se como fluidos num sistema (cronotópico) de vasos comunicantes. Provavelmente, esta estética do diverso será um dos principais traços das práticas culturais contemporâneas” (p. 4)

Buscando articular minhas análises aos estudos de Pais (2006), abordo aqui a forma de como os sujeitos-jovens-alunos expressam suas identidades e ocupam os espaços e tempos escolares.

### ***Entrada e o recreio...***

Início minha discussão apresentando um fragmento do Guia das Escolas Cristãs La Salle (Sacristán, 2005), escrito no início do século XVIII, e um registro de diário de campo realizado no início do século XXI.

<p>Artigo primeiro: da entrada na sala de aula e do início das aulas</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quando a porta abrir cuidar-se-á para que as crianças não entrem em tropel, mas que o façam lentamente uma atrás da outra.</li> <li>2. Ao entrar na escola os escolares caminharão tão suave e lentamente que não farão nenhum barulho; tendo seu chapéu na mão, tomarão água benta e, depois de fazer o sinal da cruz, irão diretamente para sua sala de aula.</li> <li>3. Os que tiverem de passar por outras salas para ir a sua não pararão em nenhuma por nenhum motivo, sob o pretexto de falar com alguém mesmo que seja seu próprio irmão.</li> <li>4. Quando chegarem ao seu lugar, permanecerão quietos nele, sem deixá-lo por motivo algum, até que o professor tenha entrado.</li> <li>5. Os professores advertirão que aqueles que falarem ou fizerem barulho na sala durante sua ausência serão rigorosamente castigados, e que não serão perdoados nunca as faltas que cometeram contra o silêncio e a boa ordem durante esse tempo. (Fragmento do Guia das Escolas Cristãs de La Salle, SACRISTÁN, 2005, p.130)</li> </ol>	<p>13h20- Escola na Restinga-</p> <p>A companhia da escola soa, marcando o início do turno da tarde. Eu estou parada no portão da escola, onde no horário de entrada tenho como função receber e organizar a entrada dos alunos e conduzi-los o mais rapidamente às salas de aula. Observo do portão que a maioria dos alunos é indiferente ao ruído que é tão alto que pode ser audível mesmo fora da escola. Eles se movimentam em um ritmo próprio, conversam, riem, ignoram as orientações das funcionárias e professoras que indicam que andem mais rápido, pois a aula já vai iniciar. Eles parecem alheios às recomendações e continuam percorrendo os corredores, sem pressa... (abril, 2010)</p>  <p>FIGURA 8: Entrada na Escola Lidovino Fanton</p>
---	--

Estes dois excertos, apresentados na abertura destas análises são férteis para discutir as tensões que as práticas dos sujeitos-jovens deste estudo realizam aos rituais da ordem escolar. Então, iniciarei discutindo o fragmento do Guia das escolas La Salle, no séc. XVIII, apresentado por Sacristán (2005).

No início da Modernidade, para a nova sociedade que estava emergindo e fundando-se nos ideais da lei e da razão, a ordem vai depender da transformação dos sujeitos. A escola deveria instituir novas tecnologias de controle. O poder disciplinador ficou a cargo desta instituição. A regulação minuciosa dos corpos no tempo e no espaço é necessária para viver de forma disciplinada em uma nova sociedade. O fragmento da Escola La Salle, escrito no início do século XVIII,

apresentado por Sacristán (2005), mostra a preocupação com a ordem como valor absoluto. A ordem é imprescindível para o desenvolvimento confiado à escola e isso a obriga a manter uma disciplina rígida. Dessa forma, pode-se perguntar: É possível garantir essa “antiga” ordem e disciplina no contexto contemporâneo? Que tipo de disciplina exigimos de nossos alunos? Com quais objetivos? Saberão o que desejamos deles?

Na sequência dessas indagações, retomo aqui o que propõe Xavier (2010), quando destaca que o modelo de aluno desejado/esperado para o contexto contemporâneo não tenha sido suficientemente discutido e considera que:

O indivíduo nasce na espécie humana, mas só se humaniza pela mediação do adulto. E quando as gerações adultas se omitem desses ensinamentos, acontece o que está se vendo hoje: um número significativo de crianças e jovens aparentemente desumanizados, que parecem estar num estágio de humanidade que a sociedade e a escola esperam deles. (XAVIER, 2010, p.101)

A autora assinala que são esses sujeitos que estão nos bancos escolares hoje, não permitindo que os professores ministrem suas aulas e que não se veem representados nem atendidos em suas necessidades e interesses. Desse modo, tensionam a todo o momento a ordem do discurso escolar vigente que ainda teima em se alicerçar em discursos impostos por outro contexto histórico e cultural.

Nesta direção, destaco, no excerto do diário de campo, que apresentei na abertura desta seção, uma destas tensões que diz respeito aos usos dos espaços e dos tempos escolares. Quando observo que: *a maioria dos alunos é indiferente ao ruído que é tão alto que pode ser audível mesmo fora da escola. Eles se movimentam em um ritmo próprio, conversam, riem, ignoram as orientações [ . . . ]* (excerto de diário de campo, abril, 2010).

O excerto mostra o conflito com os horários instituídos pela escola. O horário de entrada e nas aulas não é respeitado de forma rigorosa. Embora, a campainha soe, sinalizando o início das atividades, a maioria dos alunos é indiferente ao ruído, tão alto que pode ser audível a muitos metros de distância. Os monitores e professores da escola circulam freneticamente por entre os alunos com a intenção de conduzi-los o mais rapidamente às salas de aulas, para que os corredores fiquem “organizados” e que se iniciem as atividades. A fotografia que

destaco a seguir é a do momento em que soa o sinal de entrada para as salas de aula:



FIGURA 9: Horário de entrada à EMEF Lidovino Fanton (SEVERO, Maio de 2010)

Um dos propósitos almejados pelos jovens é o de livrar-se do espaço e do tempo institucional, para a constituição de uma espacialidade e temporalidade próprias. Eles andam pelos corredores. Alguns com seus fones de ouvido, outros, em grupos, conversam e riem, outros ainda aguardam os professores para começar o movimento em direção às salas de aula, enquanto outros não vão para a sala, ficam pelos corredores, escadarias e pátio.

Os tempos da escola são controlados. Entretanto, é possível observar que os jovens recriam espaços, alternam tempos e subvertem algumas regras da escola. Tais transgressões têm criado, nos professores, a sensação de 'descontrole', de perda de autoridade, e as reclamações têm, como fundamentação, a indisciplina e o desinteresse dos alunos. Talvez, mais do que o interesse em analisar as causas dessas transgressões e rompimentos, o que me parece que há entre os professores é a urgência em retomar o poder de controle

e a ordem, que historicamente foram instituídos à escola, a partir do rigoroso controle dos espaços e tempos.

Considerando que o tempo escolar está intimamente ligado ao tempo que se permanece na escola, busquei, neste estudo, também, verificar como se gasta ou se usa os tempos e espaços na escola. E o que registrei, neste estudo, é a forma de como a escola aprisiona o tempo e delimita o espaço, causando fragmentação e, muitas vezes, desencanto para alunos e professores. Esta forma linear de pensar o tempo e, a partir dela, exigir comportamentos dos alunos congruentes a esse conceito de tempo linear, torna-se inócuo. Destaco a seguir algumas falas dos alunos nas quais se pode perceber o desencantamento pelos ritmos impostos da escola.

**P:** Me conta um dia teu de aula?

**A:** Bom! A aula começa às 7h40. Vou te contar a segunda-feira, pior dia da semana!

**P:** Pior, por quê?

**A:** Porque tem, dois períodos de matemática e dois de português e um de inglês. São 45 minutos de cada um é uma overdose.

**P:** E tu não gosta destas disciplinas?

**A:** Gostar! Gostar, não gosto! Mas fazer o quê?

**P:** E o que mais tu fazes na escola?

**A:** Ah! Tem o recreio que nos salva. São 15 minutos. Primeiro tem matemática, depois a gente agita na aula de inglês, vai para o recreio de 15min, mas a gente espicha até 20min e depois dois de português ai sim é sério! (Entrevista com aluno do 2º ano do Ensino Médio/ 2011)

**P:** Me conta um dia teu na escola?

**A:** Bah! Aqui tu é que nem quartel!!! Todo mundo tem que marchar.

**P:** Como assim marchar?

**A:** Ah! Fazer tudo certinho, quando bate o sinal tem que sair correndo para as salas, tem que ficar 45min sem abrir a boca e sem olhar no celular, aguentando o blábláblá das professoras. (Entrevista com aluno do 3º ano do Ensino Médio/ 2011)

Destaco, nestas falas, a forma de como os jovens entrevistados percebem e narram os tempos da escola e como esse tempo escolar se choca com suas vivências temporais. A lógica temporal da escola é a que nós herdamos da Modernidade, como já mencionei anteriormente. O tempo é medido pelo relógio, que marca nossos horários cotidianos, organiza a vida social, assinala papéis, mede atrasos, decide o valor dos desempenhos.

Conforme Melucci (2004), os relógios são máquinas, medem o tempo como uma quantidade homogênea, divisível e equivalente. Adotam e produzem uma standardização do tempo. O tempo do relógio é um tempo igual a si mesmo, divisível em unidades menores e equivalentes em qualquer ponto de experiência, em qualquer espaço e em qualquer contexto. Assinala Melucci (2004)

Os relógios transformam a duração num percurso abstrato no espaço, embora o movimento dos ponteiros mantenha ainda uma relação física entre percepção visual e medida de tempo. Na abstração e na padronização da duração permanece, todavia, uma referência constante à sequência e ao fluxo, tornada visível pela relação entre os pontos do quadrante. Quando dizemos “faltam cinco minutos para as...” ou “passam dois minutos das...”, utilizamos uma medida de tempo que ainda conserva uma relação física com o espaço senão outro, o pequeno círculo que os ponteiros percorrem. (MELUCCI, 2004, P. 21)

Para o autor, as experiências de tempo dos sujeitos, nunca ou raramente, coincidem com aquilo que o relógio decreta. A relação linear de tempo, não é nada simples porque concomitante a ela vivemos ainda outros entrelaçamentos entre as dimensões do tempo. Nas sabedorias das culturas passadas, cita o autor, existe uma figura que procura sintetizar essas experiências contraditórias que é a representação espiral do tempo.

No espaço e no tempo escolar, as possibilidades dos alunos ficam cercadas e limitadas. Cada atividade (recreio, estudo, descanso, lanche) e cada tarefa acadêmica (prestar atenção nas falas dos professores, ler, escrever, resumir, memorizar, desenhar, resolver operações, fazer exercícios físicos) representam formas de utilizar o espaço e o tempo escolares. Uma vez organizadas e fixadas essas sequências de , como hábito, reproduzirão a ordem do espaço e do tempo das salas de aulas, a disposição interna da escola, a regulação do ano escolar, a sequência de tarefas ao longo do dia, até mesmo as práticas docentes e discentes que serão desenvolvidas.

Transformados em hábitos, os usos do espaço e do tempo escolares regulados adquirem tal autonomia que chegamos a pensar que foram naturalmente construídos. O espaço escolar foi sendo modelado para que nele determinadas práticas ocorram e, outras não. O que constatei neste estudo é que há, portanto, uma disputa entre espaço e tempo institucionais, rígidos e inflexíveis

e as temporalidades fluidas dos jovens estudantes. Para esta discussão, apresento a seguir um excerto do meu diário de campo.

**10h- Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha**

*A campainha da escola soa, marcando o início do recreio! Em menos de 30 segundos os corredores são inundados de cores, vozes, risos, sujeitos-jovens-alunos que saem de todas as salas. Eu estou parada na porta de uma das salas de aula do andar superior, tomando 'coragem' para enfrentar aquela multiplicidade de sujeitos que esbarram, atiram, se chocam com meu corpo de professora, que neste momento passa completamente despercebido, ninguém literalmente me vê! Atravessar o corredor me parece uma odisséia, pois os alunos vão ocupando os espaços, principalmente os da escadaria central do prédio! Alunos e alunas com seus instrumentos musicais vão se aglomerando em volta de um grupo que tamborila em um pandeiro músicas em ritmo de samba. Outros alunos e alunas estão parados no outro canto da escadaria rindo e trocando conversas como se aquele som do pandeiro, acompanhado da música que o grupo que está ao lado escuta em um pequeno tocador, que pela má qualidade do som não consigo definir qual o estilo musical, não fosse quase ensurdecedor, pelo menos aos meus ouvidos. Lá estão eles, todos conectados num tempo, espaço que decididamente não era o meu. Antes de chegar ao meu destino sou abordada por um aluno, troco algumas palavras, e a campainha da escola volta a soar! Era a hora de retornar a sala de aula! Terminou o recreio! Eu mais que rápido volto-me na direção da escadaria ansiosa, pois tenho que retornar e lá estão eles fazendo exatamente o que estavam fazendo tocando e conversando. E lá ficaram até a chegada da vice-diretora que do pé da escadaria gritou e bateu palmas dizendo: "gente vamos se conectar, já tocou o sinal é hora de voltar pra sala" e eles lentamente foram se dispersando. E eu? Bom! Eu só queria ter ido até a sala dos professores e não deu tempo. (excerto do diário de campo maio, 2010)*

Na escola a que refiro no diário de campo, usar a escada para deslocar-se de um andar a outro passa a ser um desafio a quem tem esse desejo, pois, durante os quinze minutos de recreio ela é povoada por vários jovens. De acordo com Certeau (2001, p. 201), uma escola geométrica e arquitetonicamente definida é transformada em espaço pelos sujeitos que interagem cotidianamente no contexto escolar. Tais sujeitos são os professores, alunos e outros agentes que, por meio de suas práticas, transformam incessantemente lugares em espaços ou espaços em lugares. Certeau (2001) estabelece, em seus estudos, uma diferenciação entre espaços e lugares.

Os espaços, para o autor, permitem percursos, passagens, intercâmbios, trocas, compartilhamentos e não apenas a determinação da lei de um "lugar próprio", pois a lei de um "lugar próprio" se expressa pela autoria definida e,

portanto, pela criação, mesmo que personalizada, individualizada. Dessa forma, os espaços são ações de sujeitos históricos. Assim, para o autor:

Um lugar é a ordem (seja qual for) [ . . . ] Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo [...]. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidades polivalentes de programas conflituais ou de proximidades contratuais. Em suma, o espaço é um lugar praticado. (CERTEAU, p. 184 grifos do autor).

Considerando que, para Certeau (2011), o lugar é um espaço próprio e o espaço um lugar praticado devem ser compreendidos como uma dinâmica que não pode ser reduzida a uma situação de diferenciação entre espaço e lugar, pois um pressupõe o outro. O autor propõe a ideia de “táticas”, que seria a resistência contra operações que visam controlar e organizar o espaço social, visto que o conceito de resistência aparece como uma fissura no espaço praticado, constituindo-se como uma subversão ao lugar controlado.

As táticas são as possibilidades de operações e enunciações que não supõem um controle ou uma regra universal e, evocando um movimento contínuo, porém, indeterminado, abrem fissuras no poder estabelecido. Em sintonia com Certeau (2011), afirmo que, longe de se constituírem como uma revolta ou uma revolução, as práticas exercidas pelos jovens observados nos corredores, nas escadarias, no portão de entrada apresentam-se como subversão às regras da escola. Trata-se de “trajetórias indeterminadas”, como sugere o autor, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. (CERTEAU, 2011, p.91)

Assim, as táticas (espaço de reconhecimento da criatividade cotidiana) não pretendem se constituir como uma teoria revolucionária, tendo em vista sua indeterminação e contingência. Porém, se o ato estratégico organiza o espaço próprio (lugar), o momento tático tem a mesma ambição. Um como o outro, um pressupondo o outro visam à organização espacial. O primeiro de forma determinada, e o segundo em sua indeterminação (espaço liso) e/ou recusa de operar com regras modelares (espaço estriado).

As táticas organizam um novo espaço (espaço liso), um lugar praticado; elas implicam um movimento que foge às operações de poder que tentam controlar o espaço social. Importa, portanto, considerar as estratégias e as táticas em sua relação. A seguir apresento algumas fotografias dos espaços onde há, conforme Certeau (2011), um lugar praticado, lugares que são ocupados para a realização de práticas não previstas pela escola.

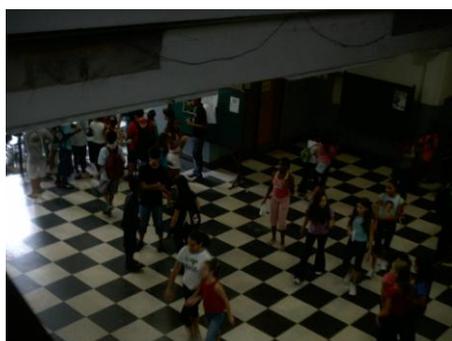


FIGURA 10: O recreio acontece no IE – (SEVERO, 2010)



#### Intervalo de recreio

Quando soa o sinal marcando o início do recreio, em 30 segundos, os corredores são inundados de vozes, risos, cores e estilos. São os jovens-alunos saindo das salas, muito mais velozes do que durante a entrada para as aulas. Em alguns minutos, os grupos vão se formando nas escadarias, próximos ao portão, no saguão de entrada da escola ao longo do pátio. O recreio acontece...(IE, 2010)

FIGURA 11: Escadaria de acesso ao IE no Recreio – (SEVERO, 2010)



FIGURA 12: Recreio na EMEF. Lidovino Fanton ( SEVERO, 2011)

Destaco, nas fotografias, a forma de como os sujeitos-jovens-alunos ocupam estes espaços e tempos institucionalizados, e me remeto, também, aos estudos de Garbin (2006), ao analisar algumas cenas juvenis na Casa de Cultura Mario Quintana<sup>6</sup>, em Porto Alegre, nomeia esses espaços como ilhas urbanas, ou espaços lugarizados. Garbin (2006) toma emprestada a expressão de Veiga-Neto

---

<sup>6</sup> A Casa de Cultura Mario Quintana é uma instituição ligada à Secretaria de Estado da Cultura / Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Os espaços tradicionais da Casa de Cultura Mario Quintana estão voltados para o cinema, a música, as artes visuais, a dança, o teatro, a literatura, a realização de oficinas e eventos ligados à cultura. Eles homenageiam grandes nomes da cultura do Estado do Rio Grande do Sul. (retirado do site: [www.ccmq.com.br](http://www.ccmq.com.br); acessado em 28 de julho de 2011.)

(2002) para se referir a “lugarizações” como uma porção culturalizada do espaço, um espaço a que se atribui um significado cultural por meio das práticas e dos marcadores culturais.

Assim, os jovens-alunos observados neste estudo vão dando forma aos espaços da escola, criando lugares não previstos pela instituição. Lugares que, para eles, servem para verem e serem vistos, lugar para fazer amigos. Nas análises propostas por Garbin (2006) “Esses seriam os lugares onde esses jovens fazem investimentos de identidade, [...] lugares onde as identidades, se constituem, negociam umas com as outras, se aproximam, se identificam [ ]” (GARBIN, 2006,p.202).

Nessa direção, destaco o estudo de mestrado de Linck (2009) que, em suas análises, infere que o momento do recreio escolar, apesar de estar inserido num contexto institucionalizado, atrelado a um espaço específico e com tempo estabelecido, constitui-se em importante lugar de socialização, de tensionamentos, de processos de pertencimentos, que ultrapassam o espaço da sala de aula e do currículo formal. Por meio das práticas culturais ocorridas nesse período de recrear, podem-se observar um 'borramento de fronteiras', alguns 'escapes' que permeiam esse espaço e tempo, local de produção e fortalecimento de identidades.

Assim, em consonância com os autores mencionados afirmo que o espaço não é só uma realidade física de algumas dimensões em que é materialmente possível ou não realizar determinadas atividades. O espaço representa algo para nós, nos afeta por sua presença e aspecto, pelos estados de ânimos que propicia, pela satisfação que produzem em nós as atividades possíveis de serem realizadas nele, pelo estilo de vida que permite.

Segundo Pais (1996), a escola propicia que indivíduos de uma determinada faixa etária convivam cotidianamente, articulando relações de sociabilidade com seus pares. A escola também passa a sofrer a influência do modo como estes se relacionam entre si e com a instituição. Assim, criam-se novas demandas, e constituem-se novos arranjos que vão reconfigurar o espaço escolar e sua dinâmica. Pode-se dizer, portanto, como mencionei anteriormente, que, se a

escola é uma das responsáveis pela criação da noção de juventude, a juventude também reinventa a escola, como lugar de sociabilidade juvenil.

Nessa direção, Green e Bigum (1998) destacam que a construção social e discursiva da juventude passa pela escolarização, mas não se resume a ela. Segundo os autores, existem outros fatores como os meios de comunicação de massa, a cultura *pop* (ou cultura de massas) e a cultura da droga, por exemplo, que também seriam responsáveis pela configuração da juventude atual. Estaria emergindo uma nova geração, que se constituiria de maneira radicalmente diferente das anteriores. Ao serem questionados por que se agrupam nesses lugares, os jovens que destaque na fotografia, a seguir, argumentam que:



A galera vai saindo das salas e vai se juntando, pra ficar trocando figurinha, conversando, se arriando em alguém. Há o lugar? Bom! cada um tem o seu! Os pagodeiros tocam lá na escada, a gente fica por aqui, chega um, chega outro... (lu, 16 anos escola estadual)

FIGURA 13 – A galera do Rock- Escadaria do IE – (SEVERO, novembro, 2010)



Bom! Nós ficamos por aqui tocando até que a vice-diretora venha nos colocar pra dentro,(risos). A escada é o melhor lugar a gente vê quem entra e quem sai. Quem quiser vai chegando, estamos aqui pra se conectar.

FIGURA 14 : As escadarias do IE – (SEVERO, novembro, 2011)

Saliento, nas falas destes sujeitos-jovens-alunos, o desejo que expressam de estar juntos dividindo alguns espaços. Estar juntos, pelo simples fato de gostarem uns dos outros. De gostarem das mesmas coisas. Maffesoli (2006) indica que, neste contexto de mudanças vertiginosas, percebemos novas formas de socialidades. O autor descreve a socialidade como agrupamentos urbanos contemporâneos nos quais as relações cotidianas se estabelecem fora do controle social, permitindo práticas que escapam do controle rígido.

Não estou afirmando que as relações desses sujeitos-jovens-alunos não passam por controles e vigilâncias. Quero destacar é que essas relações, muitas vezes, escapam os controles, e os jovens ocupam os espaços com práticas não previstas para a instituição reconfigurando assim os espaços da escola. Como destaque nas fotografias a seguir, os sujeitos- jovens-alunos vão ocupando o Hall de entrada no horário do recreio, com instrumentos musicais, com bancas improvisadas de classes para vender as comidas que eles mesmos para arrecadar algum dinheiro.



FIGURA16: Recreio na Escola Estadual - (SEVERO, junho, 2011)

Ao lançar um olhar atento, é possível perceber que eles se juntam e se diferenciam pelas suas práticas ou estilos.

Maffesoli (2006) propõe, ainda, que:

As relações que compõe a socialidade constituem o verdadeiro substrato de toda a vida em sociedade, não só na sociedade contemporânea. São os momentos de despesa improdutiva, de engajamentos efêmeros, de

submissão da razão à emoção de viver o estar junto que agrega determinado corpo social. Assim, é a socialidade que faz a sociedade, desde as sociedades primitivas com seus momentos efervescentes, ritualísticos ou mesmo festivos, até as sociedades tecnologicamente avançadas. (MAFFESOLI, 2006, P.133)

Essa nova socialidade diz respeito ao que Maffesoli (2006) refere como o novo tribalismo que está se tornando, nos grandes centros urbanos, um marcador nas relações sociais. Reúnem-se de acordo com suas afinidades e seus interesses no momento. Não há outra finalidade a não ser reunir-se.

A proposição de Maffesoli (2006) é a de que esse paradigma venha substituir o paradigma do individualismo, da Modernidade. Essas novas tribos pós-modernas ou neotribalismos são caracterizadas pela fluidez, pelos ajuntamentos pontuais e pela dispersão. O autor também denomina esses agrupamentos como comunidades emocionais que remetem a uma paixão partilhada. A adesão a esses grupamentos é sempre fugaz. Não há um objetivo concreto para esses encontros que possa assegurar a sua continuidade. Trata-se de redes de amizades pontuais. Refere-se ao desejo de estar-junto. O que importa é o desejo de compartilhar emoções em comum. Essa cultura do sentimento tem como única preocupação o presente vivido coletivamente.

O Neotribalismo seria uma resposta a uma sociedade individualista e competitiva, em que a vivência em tribos abre a possibilidade de encontros afetivos, a criação de um espaço de dissidência e de um canal simbólico de expressão identitária. Ainda no sentido de pensar as práticas de socialidades desses jovens-alunos, quero fazer referência à seguinte fala da aluna de Tai de 15 anos: *A gente tá sempre junto! Aqui na escola, no MSN, em todos os lugares. A gente faz tudo junto!*

Aponto que as relações de socialidades extrapolam o espaço real e adentram o espaço virtual. O senso de pertencimento é possível em virtude de uma territorialidade simbólica. É possível pensar o ciberespaço como um lugar que se oportuniza o nascimento de novas socialidades, na interface entre corpo e computador. Tomando, como apoio Leitão (2006), considero que tais tecnologias podem reconfigurar as vivências em grupo que, para esses jovens, não se

restringem aos momentos vividos na escola, no bairro, *shopping*, ou nas festas, mas ganha outros espaços que ultrapassam fronteiras e territórios geográficos.

A comunicação entre os jovens ganhou novas linguagens e novas sensibilidades, criando, assim outros contornos para as relações interpessoais. Trata-se de uma geração que está reinventando novas formas de ser e viver a partir das relações que estabelecem em outro espaço que podemos chamar de espaço virtual, realidade da internet, ciberespaço, entre outros. Esse espaço é, segundo Castells (2000) apud Leitão (2006), desprovido de materialidade, embora seja dotado de realidade. É um espaço flexível, estruturado em redes, e com infinitos centros de comunicação e serve como suporte para muitas das práticas sociais da atualidade.

Considero que as relações de socialidades que se estabelecem entre esses jovens poderiam ser tomadas como práticas de amizade contemporânea. Para tanto, reporto-me a Ortega (1999). Ele indica que os sentimentos de amizade foram tematizados na tradição filosófica, sobretudo, com vistas ao seu disciplinamento e supressão, não havendo, salvo raras exceções, uma valorização substancial dos sentimentos humanos. O autor faz uma análise das reflexões que Foucault realiza em torno dessa temática.

Para Ortega (1999), a reflexão foucaultiana oferece certo contraponto às análises sociológicas sobre a amizade. Ele não se interessou tanto pelo caráter compensatório da amizade, como, desde os gregos até a sociologia clássica, ela tinha sido pensada. Foucault buscou olhar o caráter transgressivo que ela representa em relação às formas de relacionamento prescritas e institucionalizadas.

Trata-se de um apelo à experimentação de outras formas de socialidade e de comunidade, sobretudo em alternativa aos modelos tradicionais de relacionamento. Em Foucault, a amizade “não é vista como uma forma de relação e de comunicação além das relações de poder. A amizade representa antes um jogo agonístico e estratégico que consiste em agir com a mínima quantidade de domínio. Falar de amizade é falar de multiplicidade, intensidade, experimentação, desterritorialização” (ORTEGA, 1999, p. 157).

A dimensão ético-transgressora da amizade se faz sentir exatamente nas formas impostas de relacionamento e subjetividade, uma vez que a amizade representaria a possibilidade de constituir a comunidade e a sociedade, ao nível individual, pautada num tipo de relação livre e não institucionalizada. Portanto, longe de assumir um caráter individualista essa intensificação da relação consigo próprio, na relação com o outro, deve resultar numa forma de intensificar as relações sociais: “A amizade supera a tensão existente entre o indivíduo e a sociedade mediante a criação de um espaço intersticial (uma subjetivação coletiva), passível de considerar tanto necessidades individuais quanto objetivos coletivos e de sublinhar sua interação” (p. 91).

Intensidade, multiplicidade, experimentação, estilo, práticas de si, novas sensações, novas vivências. Talvez estas sejam, entre outras, algumas das noções relacionadas à discussão foucaultiana sobre amizade, as quais parecem passíveis de aproximação às experiências vivenciadas pelos jovens de meu estudo, como lazer e ludicidade nos espaços e tempos da escola. Essas vivências podem ser pensadas em suas potencialidades para o exercício de uma relação renovada consigo mesmo, com o outro e com o mundo, a qual possa abrir caminho para processos de constituição de subjetividades mais autônomas e livres, abertas à experimentação de novas formas de socialidade.

Na mesma direção, Pais (1993) e Dayrell (2007) destacam que aliada às expressões culturais, outra dimensão da condição juvenil é a sociabilidade. Uma série de estudos sinaliza a centralidade dessa dimensão que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais, como a escola, ou mesmo o trabalho. A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, “trocam ideias”, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um “eu” e um “nós” distintivos. Segundo Pais (1993), os amigos do grupo “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros.” (PAIS, 1993, p. 94).

A sociabilidade expressa uma dinâmica de relações, com as diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos (“os amigos do peito”)

e aqueles mais distantes, os colegas, bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas ou galeras. O movimento também está presente na própria relação com o tempo e o espaço.

A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade.

Essas dimensões da condição juvenil são influenciadas pelo espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios, transformando-se em lugar, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados. (DYARELL, 2007)

## **Ritual 2: O uso dos tempos e as novas tecnologias na sala de aula**

Para pensar acerca do uso das tecnologias em sala de aula, inicialmente discorro sobre este espaço onde permanecemos a maior parte de nosso tempo na escola, a sala de aula. Assim, me apoio nos estudos de Dussel e Caruso (2003) que consideram que:

A situação da sala de aula é conhecida de todos nós. Todos passamos por ela e como professores atuais ou futuros, continuaremos a fazê-lo, e não apenas uma vez; pelo contrário, estivemos e estamos na sala de aula pelo menos quatro horas por dia, cinco dias por semana, nove meses por ano, durante muitos anos. Assim, como acontece com uma pessoa que passa grande parte da sua vida em um hospital, a

instituição, com sua estrutura, seus costumes e seus hábitos, torna-se “natural” e marca nosso caráter. (DUSSEL e CARUSO, 2003, p. 29)

Não proponho fazer uma genealogia da sala de aula como realizaram Dussel e Caruso (2003). Acorados em estudos foucaultianos, eles percorreram a história da sala de aula e as formas de ensinar, partindo do pressuposto de que as definições de um bom professor, a estrutura curricular, os métodos são saberes históricos, produzidos por indivíduos sociais dentro de uma determinada cultura.

Dussel e Caruso (2003) trabalham com a ideia de que a sala de aula elementar é uma invenção do ocidente cristão, a partir de mil e quinhentos e que, nesse processo, a pedagogia utilizou muitos argumentos diferentes para dar corpo e forma a esse espaço. Os autores não descartam a existência de outras experiências pedagógicas antes desse período; pelo contrário, os gregos, os romanos tiveram formas de ensino mais ou menos institucionalizadas e que, certamente, conservamos algumas delas. Porém restringem seus estudos à Modernidade ocidental, pois argumentam que foi, neste período, que a maioria das estratégias pedagógicas foram constituídas.

Do vestíbulo das catedrais, no fim da Idade Média, ou da casa paroquial, nos tempos da Reforma, passando pelo grande salão onde se ministravam aulas por meio do ensino mútuo, no século XIX até chegar à sala de aula hoje denominada tradicional, esse espaço passou por diversas reformulações materiais e comunicacionais.

Como abordei na seção sobre a ordem do discurso escolar, produziu-se um modelo escolar muito semelhante em todo o mundo esse modelo acabou estabelecendo uma escolaridade obrigatória: classes mais ou menos homogêneas, com seleção por idade e por nível de aprendizagem dos alunos, além de turmas com um determinado número de alunos.

Outra característica comum e quase invariável, ao longo destes cento e cinquenta anos de escolarização de massas, tem sido o formato da sala de aula: a escola, ao reunir, no mesmo prédio, diversas turmas de estudantes e diversos professores, estabeleceu a presença de um professor para cada turma, de tal maneira que sempre haverá um professor se responsabilizando por um grupo de

alunos em cada momento da jornada escolar. Seriação, critérios de seleção, duração do tempo de aula e métodos de ensino utilizados combinam-se com o arranjo arquitetônico dos edifícios escolares que designa às classes espaços retangulares regidos por padrões internos mais ou menos padronizados.

Consolidou-se, ao longo dos tempos, um determinado modelo de sala de aula com uma distribuição de pessoas, de material didático e de mobiliário bastante característico. Para dar conta da crescente população escolar, criam-se às aulas expositivas, o ordenamento quadriculado das carteiras escolares, de modo que todos os alunos se voltem para frente da sala, onde se instalam o professor e o quadro.

Rocha (2000) destaca

No templo do saber, o professor continua com seu lugar privilegiado, mesmo que sua mesa tenha mudado de tamanho, mesmo que ele se sente ao lado dos alunos ou até mesmo que se confunda no meio deles. Ele permanecerá sempre acima de todos, numa posição cômoda (ou não) de detentor do saber. Ele não precisa de cátedra ou do móvel de maior dimensão para demarcar seu espaço central de ocupação. Parece que o espaço do aluno na cultura escolar moderna, é e será sempre bem delimitado, mesmo que os móveis que ele ocupa tenham se transformado, estejam mais leves e soltos. (ROCHA, 2000, p. 35)

A referência de Rocha (2000) enfatiza que a sala de aula, como conhecemos hoje, não tem nada de natural, e que ela é, certamente, uma construção histórica com propósitos e objetivos específicos. A sala de aula tem muitos elementos, não apenas os alunos e alunas e professores, mas a sua arquitetura, as classes, o quadro, os armários, as paredes; enfim, tudo isso marca, um modo de ser e pensar a escola e a educação.

A seguir, algumas fotografias mostram a forma como o espaço está organizado nas salas e como esta organização espacial serve de controle da conduta dos sujeitos-jovens-alunos.



FIGURA 16: A organização das classes no IE (SEVERO, março, 2012)



FIGURA 17: A posição das classes e mesa do professor- Escola Municipal (SEVERO, março, 2012)

É possível visualizar, nas fotografias, as classes dispostas para que todos ocupem seus lugares e estejam sentados em uma ordem que possam ser vistos pelo professor. Já a mesa do professor está localizada à frente, para que, daquele lugar, ele possa observar e controlar todos os movimentos dos alunos. Alguns alunos respeitam o ordenamento e ocupam as classes do modo como elas estão dispostas na sala, outros se agrupam em torno delas ou se sentam encima da mesa até que a professora peça, individualmente, para que se acomode na classe de forma 'adequada'. Algumas fotografias registram esses momentos.



FIGURA 18: Alunos na sala de aula aguardando a chegada da professora- (SEVERO, setembro, 2011)

Segundo Foucault (1997), para que o poder atinja a todos de maneira minuciosa, é preciso que os corpos estejam distribuídos no espaço e essa distribuição deve ser econômica. Os corpos não devem estar dispersos. Essa conformação é visível nas fotografias destacadas que mostram a organização e disposição das classes.

Em consonância com esses autores, Rocha (2000) considera que a conformação dos espaços e das maneiras de ser e agir neles estão diretamente relacionadas à delimitação, à distribuição e à utilização dos espaços. Para a autora, é possível estabelecer uma relação entre os espaços escolares e as pedagogias utilizadas. A organização dos espaços permite compreender o tipo de escolha pedagógica que se faz. Refletem os objetivos pretendidos, as posturas privilegiadas, as práticas realizadas.

Propõe a autora

A disposição espacial – seja aquela da localização da escola no tecido urbano, da distribuição do(s) edifício(s) no terreno, da organização interna (salas de aula, espaços cheios e vazios, abertos e fechados,

corredores, fluxos de entrada e saída, sala dos professores, espaço reservado à administração e direção, entre outros) e mesmo aquela distribuição interna entre vários elementos (móveis, portas, janelas, etc.) que compõem os diversos ambientes/espços escolares – é sempre um elemento de demarcação não somente arquitetural, mas consideravelmente pedagógico. (ROCHA, 2000, p. 10)

E mais adiante considera:

São as práticas escolares – ai incluídos os espaços técnica e pedagogicamente constituídos – que contribuem fortemente para fazer de nós aquilo que nós somos. Pois, dentro dos espaços escolares – e a partir deles e suas diversas relações e interrelações é que se dá o exercício pedagógico. (ROCHA, 2000, p. 10)

Esse tornar-se o que nós somos trata-se de um investimento que a escola realiza de normalização dos sujeitos. A necessidade de classificação e separação dos sujeitos de acordo com as capacidades reflete o desejo de manter a ordem. Esta ordem serve para construir o aluno ideal, balizar comportamentos e aprendizagens que são legítimas no espaço escolar. Desse modo, a escola, na maioria das vezes, operando em uma lógica binária, classifica os sujeitos como bons ou ruins, normais e anormais, aprendentes e não aprendentes. Estas categorias definem os lugares que os sujeitos ocupam dentro do espaço escolar. Desse modo, a escola, também normaliza o tempo, produzindo sujeitos temporalmente controlados. Foucault (1987) reforça que aquilo que se convencionou chamar de normal ou anormal são categorias que estão sob um mesmo quadro de referência.

A norma é uma referência do indivíduo em relação aos outros indivíduos, não a ele mesmo. A norma organiza e dispõe elementos de uma população. Desse modo, não há norma sem população. A população é entendida por Foucault (1987), como um corpo múltiplo que tem regularidade própria. Assim, a norma classifica, mede, avalia e hierarquiza os sujeitos, seus comportamentos e suas capacidades, definindo o que é normal e, por conseguinte, o que é anormal.

Quando afirmo que a escola e as práticas que nela se realizam se mobilizam para capturar algumas práticas juvenis, para garantir a disciplina das condutas, imprimir comportamentos, me remeto ao conceito de governo e governamentalidade proposto por Foucault (2004).

Foucault (2004), através da análise de alguns dispositivos, buscou refletir como historicamente foi se encaminhando o problema do controle das populações, suas reflexões o conduziram à temática do governo. Assim, em suas análises, afirma que, se com o tempo, o poder emanado da violência física tornou-se menos produtivo, outras formas de exercício de poder foram colocadas em prática, a fim de manter e controlar as indesejáveis manifestações de indisciplinas.

Para o autor, a verticalidade estabelecida pelo poder soberano vai dando lugar ao poder disciplinar. Assim, a disciplina obtém efeitos mais úteis, menos custosos e com utilidade igualmente grande. A disciplina distribui os indivíduos no espaço, localiza os indivíduos para que tenham maior produtividade. Foucault declara que é com o mecanismo de poder que conseguimos controlar, no corpo social, até os elementos mais tênues, e conseqüentemente, controlar sua conduta, seus comportamentos, suas atitudes, intensificar seus rendimentos, aumentar suas capacidades. Nesse sentido, a disciplina, para o autor, é um mecanismo que produz sujeitos úteis. Para conseguir tais efeitos, utiliza como recursos, para o “bom adestramento”, a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora, e o exame. (FOUCAULT, 1997).

Para o exercício da vigilância, é preciso que estabeleçam aparelhos capazes de vigiar constantemente. Foucault (1997) utiliza como referência o modelo Panóptico. E, assim, destaca que as instituições disciplinares, tais como o exército, os hospitais e as escolas produziram uma maquinaria de controle que funcionou, como uma espécie de microscópio para observar os comportamentos. O aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar para ver tudo constantemente. Para tanto, é preciso uma escala hierárquica para o necessário controle. Vigiar, então, se torna parte de um processo de produção. Um pessoal especializado e instrumentalizado passa ser necessário.

Nessa direção, considera Foucault (1997, p. 148) que: “A disciplina faz funcionar um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados.” Mas, a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, pois, na perspectiva disciplinar, castigar é exercitar. A arte de punir, em

suma, para o autor, não visa nem à expiação, nem mesmo à repressão. Põe, em funcionamento, cinco operações bem distintas: “relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir” (p. 152).

Tal exercício conduz os indivíduos a traçar os limites, a fronteira externa do “anormal”, “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares: compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*” (FOUCAULT, 1997, p. 153, grifo do autor). Através das disciplinas, aparece, o que o autor nomeia como o poder da norma. O normal se estabelece como princípio de coerção. Veiga-Neto (2001) indica que normalizar é estabelecer de forma arbitrária uma identidade que sirva como modelo, como parâmetro. Tudo o que não estiver de acordo com a norma, que foge ao ‘padrão’, é tomado como ‘anormal’.

Veiga-Neto (2001), utilizando as contribuições de Foucault, usa a palavra ‘anormais’ para designar

Esses cada vez mais variados e numerosos que a Modernidade vem inventando e multiplicando: os sindrômicos, deficientes, os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os gays, os outros, os miseráveis, o refugo enfim. (VEIGA-NETO, 2001, P.26)

Considera ainda o autor que essas identidades ‘anormais’ são construídas discursivamente em processos que envolvem as relações de poder-saber. Para manter os indivíduos dentro da norma, também se torna necessário e produtivo, examinar constantemente. O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as sanções que normaliza, construindo uma estratégia que permite qualificar, classificar e punir. Dessa forma, todas as formas de exame são altamente ritualizadas dentro da disciplina.

Para Foucault (2004, p. 291), a disciplina nunca foi tão valorizada quanto a partir do momento em que se procurou gerir a população. Gerir as populações, não queria dizer, simplesmente, gerir apenas os resultados globais. “Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe”. O autor nos atenta a não compreendermos que houve uma substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta para uma

sociedade de governo. “Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental que tem, na população, seu alvo principal e, nos dispositivos de segurança, seus mecanismos essenciais.” (FOUCAULT, 2004, p. 291).

Quanto à noção foucaultiana de governo, Castro (2009), aponta dois eixos: o governo como relação entre os sujeitos; e o governo com relação a si mesmo. Quanto ao primeiro eixo, governo significa um conjunto de ações sobre ações possíveis, diz respeito a conduzir a conduta do indivíduo e do grupo. No segundo eixo, a relação pode se estabelecer consigo mesmo, na medida em que se refere à dominação dos prazeres e desejos. Ressalta o autor que Foucault se interessa, particularmente, pela relação entre as formas de governo de si mesmo e as formas de governo dos outros.

Dessa forma, propõe governamentalidade como

O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2004, P. 291-292)

Nessa proposição, Foucault utiliza o termo governamentalidade para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar. Assim, a análise da governamentalidade abarca, em um sentido amplo, o exame do que Foucault nomeia como as artes de governar. Essas artes incluem os estudos do governo de si (ética), o governo dos outros que seriam as formas políticas de governamentalidade e as relações entre governo de si e governo dos outros.

Nesta mesma propositiva Veiga-Neto (2003), considera que a escola teve um papel determinante na construção de um mundo que declarou almejar a ordem e a vida civilizada. Assim a escola, enquanto grande maquinaria de civilidade, assumiu, na Modernidade, o papel de transformadora dos indivíduos selvagens em indivíduos civilizados.

Bujes (2005, p.195) afirma que uma das características da Modernidade totalmente incorporada pela escola foi a manutenção da ordem, e considera:

O mundo moderno precisou da ordem para projetar, manipular, administrar, planejar. As práticas modernas desejaram exterminar, suprimir ou eliminar o que não podia ser precisamente definido, exatamente para poder viabilizar o projeto ordenador. A Pedagogia não foge desse modelo, quando define-lhe um currículo, institui rotinas, instaura classificações, normatizações, hierarquias sacraliza rituais (BUJES, 2005, p. 194)

E sobre esse movimento de governo dos sujeitos, a autora afirma que o processo de educação;

Não esteve apenas comprometido com a ordenação escolar – com a organização disciplinar dos currículos, com o disciplinamento dos corpos, dos tempos e do espaço, com o controle dos processos e das etapas de desenvolvimento [. . .] a suposição nele presente é que ter frequentado a escola nos ajudaria a manter a ordem no mundo, a mantê-lo livre do acaso e da contingência. (BUJES, 2005, p. 194)

Assim, a escola, esta grande maquinaria de disciplinamento e normalização assumiu para si a tarefa de execução do projeto da Modernidade: de formar cidadãos conscientes e autônomos para viver em sociedade. (VARELA, 2000).

A partir das considerações da autora, retomo algumas inquietações: Como nós, professores, secularmente formados para cultivar a ordem, reagimos frente à ambivalência na escola?

Conforme Rocha (2000), as ações disciplinares, as de controle e as de vigilância promovidas pela escola, mesmo que diferentes entre si, produzem corpos educados, dóceis, classificados, esquadrinhados e enfileirados. Entretanto, pude presenciar nas salas de aula observadas certa tensão e até uma ineficácia das formas de controle exercitada pelos professores, os quais usam como argumentos de controle: as notas finais, a construção de um futuro melhor, que se realizará através do ingresso na universidade, ou no mercado de trabalho. É possível pensar que estes argumentos foram plausíveis, em outro cenário cultural, porém, parece que têm poucos resultados com os alunos contemporâneos. É o que retrato na cena que apresento do diário de campo, a seguir:

**Aula de Língua Portuguesa – Ensino Médio – escola estadual**

*Entro na sala de aula, às 10h 30, após tocar o sinal de retorno do recreio. Como já havia pedido autorização para a professora para realizar a observação, fui me dirigindo ao fundo da sala onde imaginei que teriam lugares vazios. Enganei-me. Os lugares vazios estavam localizados em frente à mesa da professora. Como conhecia alguns alunos, eles logo me conseguiram uma classe, e lá fiquei compondo a cena da sala que estava se montando com a chegada lenta dos alunos. As classes estavam dispostas em fileiras. Entretanto, os alunos sentavam de lado. Sentavam de costa para a mesa. Sentavam com os encostos das cadeiras entre as pernas. Enfim, somente as classes pareciam organizadas, pois os corpos que a ocupavam, tomavam formas 'tortas' para poderem conversar e interagir. A professora iniciou a aula mesmo com os alunos e alunas conversando, ou escutando música, ou teclando no celular. Alguns alunos estavam de costas para o quadro. Em algum momento, a professora disse, em tom profético, 'assim vocês nunca vão passar no vestibular se não aprenderem a escrever uma dissertação' e continuou a explicar para alguns poucos alunos que me pareciam interessados nos passos de uma dissertação. (excerto do diário de campo, maio, 2011)*

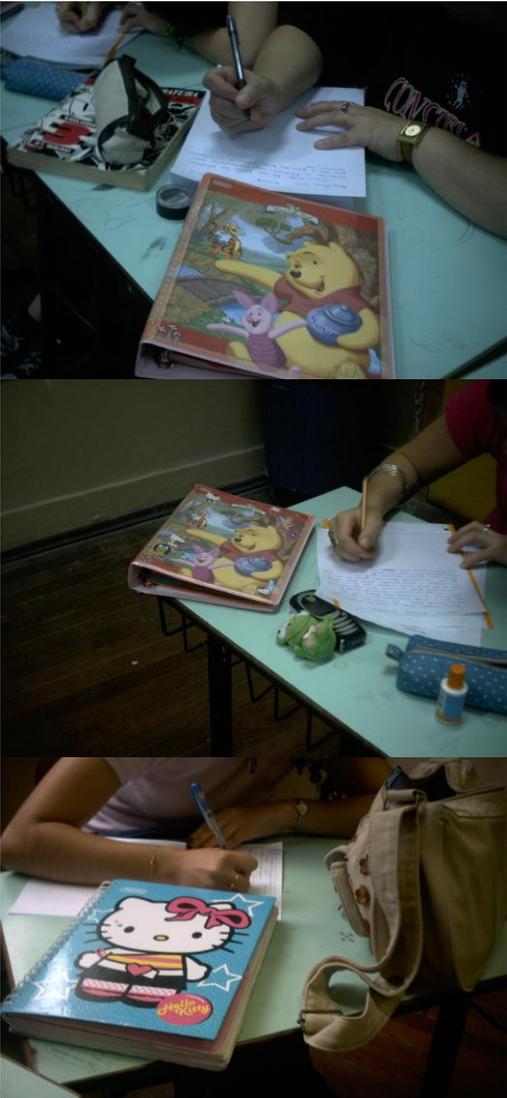
A dissonância, talvez, esteja na forma como os professores percebem o futuro, como um tempo que há de vir, algo a ser construído a partir da solidez, do esforço contínuo e do trabalho árduo. Cabe ressaltar que os sujeitos-jovens-alunos com os quais nos deparamos, na escola, todos os dias, vivem e viveram a maior parte de sua existência no tempo entendido, como condição pós-moderna. Para eles, aprender com a experiência agir, conforme estratégias que tiveram sucesso no passado, não é uma posição possível, Bauman (2005), afirma que na vida pós-moderna nada pode permanecer em um mesmo curso por muito tempo, nada pode perdurar até que vire rotina ou hábito, e a noção de futuro, constituída, na Modernidade, se esvai frente ao presenteísmo.

Retomo ainda uma afirmação de Rocha (2000) que, além dos aspectos arquitetônicos, a sala de aula implica uma relação de comunicação entre os sujeitos. Há o lugar de quem fala e o lugar de quem escuta. É certamente uma comunicação hierárquica. Sabemos também que é uma relação que não está pautada simplesmente no saber, que não se trata apenas de quem sabe mais, mas se estabelece uma relação de poder, o professor é quem está autorizado a falar, aos alunos, cabe escutar.

Fica claro que esse poder, às vezes, não é absoluto, uma vez que os sujeitos- jovens-alunos mencionados, de alguma forma, transgridem as regras, com seus corpos e sua postura em relação à professora. Tacitamente se

estabeleceu um acordo entre alunos e professora: eles não faziam muito barulho, e ela não lhes chamava a atenção. Eles ocupavam aquele espaço, mas certamente estavam atribuindo outro significado para aquele momento. Eles estavam ali trocando afetos, risos e vivências alheios à aula de Redação e Expressão.

A seguir apresento duas cenas que registrei em maio de 2011 na escola estadual, na cena 1, imagens de uma aula de Biologia, na cena 2, narração – descritiva no diário de campo da mesma observação. Destaco uma cena de conflito em relação ao uso do celular, como instrumento de registro das atividades que a professora escreve no quadro, A cena culmina quando o aluno destaca: ***essas professoras são viciadas em caderno***. A frase proferida pelo aluno me levou a pensar sobre a temática do uso das tecnologias dentro da escola.

Cena 1	Cena 2
	<p>Estou sentada no fundo da sala observando o contexto da sala quando me salta aos olhos e aos ouvidos 3 alunos fotografando com seus celulares o quadro verde, de forma muito discreta, eu diria escondida. Aquilo me causou imenso interesse e dediquei minha observação naquela aula a acompanhar com o meu olhar seus movimentos. Ao final do período, momento em que troca de professor e disciplina me aproximei dos alunos e perguntei porque estavam fotografando o quadro. Eles me responderam com muita simplicidade:</p> <p>— Eu não preciso copiar do quadro eu fotografo e depois estudo, às vezes nem imprimo, eu tenho pastas com os conteúdos.</p> <p>Esta aqui é a de química, olha só! E eu olhei rapidamente com olhos de quem já dominava tal tecnologia, justifiquei minha postura, pois sei que se confessasse naquele momento minha total ignorância não teria chance de continuar perguntando, seria totalmente ignorada em função de meu desconhecimento.</p> <p>Aí, continuei:</p> <p>- O quê as professoras acham disso? Fotografar o quadro ao invés de copiar?</p> <p>— Elas odeiam! É outra forma de copiar! Tu não acha?</p> <p>Na verdade, aquela pergunta me pegou de surpresa eu nunca tinha me perguntado a respeito e então respondi:</p> <p>— Olha, não sei! Eu me sinto um pouco incomodada quando os meus alunos tiram fotos.</p> <p>— É! as professoras ficam muito iradas quando a gente grava a aula ou tira foto! Bah! Elas são viciadas em caderno.</p> <p>Depois disso a conversa fluiu para outros temas, mas ficou latejando em minha cabeça a pergunta: serei eu uma professora viciada em caderno?(Escola Estadual, junho, 2011, diário de campo)</p>
<p>FIGURA 19: Alunas copiando do quadro na escola estadual (SEVERO, junho, 2011)</p>	

Destaco, aqui, a questão da velocidade que um aluno leva para copiar do quadro ou fotografar aquilo que está escrito. O tempo de copiar do quadro é um tempo, e o tempo de fotografar o quadro é outro tempo muito menor. Sobra mais tempo para outros movimentos e afazeres que fogem ao controle vigilante do professor, tais como enviar mensagens, entrar no *facebook*, enviar fotos. São

atividades que esta geração parece conseguir fazer, enquanto ouvem (ou não) as explicações dos professores.

Com relação ao uso do celular, em sala de aula, é possível inferir que os sujeitos-jovens-alunos usam a ferramenta da câmera do celular como forma de “copiar” do quadro. Além disso, têm que estar sempre conectados, em uma rede de contatos na qual podem acessar a tudo e a todos, numa teia de informações e conversas com os modernos aparatos tecnológicos, tais como os celulares com acesso à internet. Destaco aqui que nem todos os alunos têm celulares com todos os recursos, mas todos têm celulares.

Sarlo (2004) define essa a geração como *zapping*, aquela que está constantemente mudando de canal, transitando entre uma programação e outra, navegando entre as possibilidades. É possível pensar que o *zapping* ultrapasse os limites do comportamento diante de um aparelho e se estenda para um comportamento geral, um estilo de relações que os jovens estabelecem, com um mundo movido por intensidades, fragmentações e segmentações, onde tudo acontece ao mesmo tempo, onde se pode estar ‘conectada’ a tudo e a todos ao mesmo tempo. (ALMEIDA; TRACY, 2003)

Nicolaci-da-Costa (2006), em seu texto, “Jovens e celulares: a cultura do atalho e da sociabilidade instantânea” aborda a pesquisa que realizou sobre as novas formas de sociabilidade tornadas possíveis pela difusão da internet e dos celulares. A pesquisa, realizada pela autora, ocorreu no ano de dois mil e dois, em que foram entrevistados individualmente vinte jovens pertencentes às camadas médias cariocas, cujas idades variavam entre dezoito e vinte e cinco anos. Apresento alguns dos resultados obtidos pela referida pesquisadora, pois estes, de alguma forma, podem ser articulados a este estudo, sem objetivo específico de analisar o uso dos celulares pelos alunos.

Um dos resultados obtidos foi que todos os jovens entrevistados têm seus celulares sempre por perto, mantendo-os ligados quase que o tempo inteiro. As fotografias que apresento destacam essa presença constante do celular nas duas escolas da pesquisa.

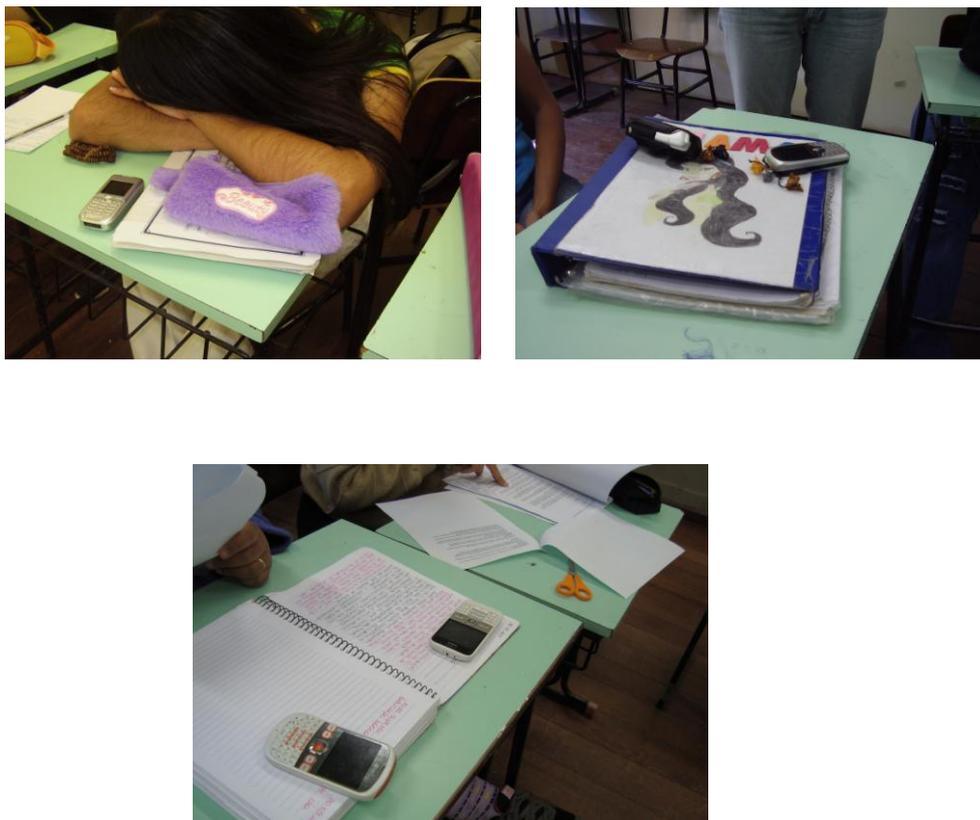


FIGURA 20: Os celulares na sala de aula – escola estadual- (SEVERO, junho, 2011)

Não presenciei, em nenhuma de minhas observações de salas de aula, alunos efetivamente atendendo ligações dos celulares, mas, mesmo assim, o deixam por perto para saber quem está ligando e poder depois retornar a ligação, não querem estar ‘desconectados’, nem por um segundo. O que visualizei, muitas vezes, foi eles escrevendo o que eu supunha que fossem mensagens ou acessando furtivamente a internet. Essa questão também foi referida na pesquisa de Nicolaci-da-Costa (2006), na qual os jovens entrevistados argumentam que para ter sempre conhecimento de quem está ligando, é preciso que o número esteja agendado e, segundo a pesquisadora a maioria dos jovens utiliza toda a capacidade de memória do celular, pois ‘agenda lotada é sinal de popularidade’.

Ter os celulares sempre por perto e ligado, atender todas as ligações, geram um fluxo intenso, e representa ter acesso direto e imediato ao outro. Isso faz com que os jovens partilhem uns com os outros diversos aspectos de seu dia-a-dia, causando a sensação de que os celulares aumentam a intimidade das relações. O intenso uso de celulares para manter as redes sociais, agendar as

programações, ainda segundo Nicolaci-da-Costa (2006), tem uma importante consequência: quando ficam sem o celular os entrevistados sentem que ficaram sem contato com o mundo, sentem-se excluídos de suas redes de contato e enfrentam outra forma possível de solidão.

A comunicação via celular possibilitou, segundo a autora, a mobilidade, a instantaneidade, a personalização e o acesso direto. Os celulares dão fluidez a uma rede de sociabilidade muito intensa. Os contatos breves, mas constantes, para obter informações, fazer combinações, planejar encontros e festas aos finais de semana, ou mesmo, para simplesmente contar algo que acabou de acontecer dá a esses jovens a sensação de não estar sozinhos.

Nas conversas com as professoras, uma reclamação frequente é a de que os alunos, quando estão na escola e, mesmo dentro das salas de aula gastam grande parte do tempo em brincadeiras e zoações. Estão sempre com seus celulares e com diversos tocadores de músicas, tais como (mp3<sup>7</sup>, mp4, entre outros e seus respectivos fones de ouvidos). A seguir registro esse momento:

---

<sup>7</sup>O MP3 (*MPEG-1/2 Audio Layer 3*) foi um dos primeiros tipos de [compressão](#) de [áudio com perdas](#) quase imperceptíveis ao ouvido humano. A sua [taxa](#) de compressão é medida em [kbps](#) (*quilobits por segundo*), sendo 128 kbps a qualidade padrão, na qual a redução do tamanho do arquivo é de cerca de 90%, ou seja, o tamanho do arquivo passa a ser 1/10 do tamanho original. (Wikipédia. Acesso em 28/07/2011)



Tô escutando música sim! Mas, também escuto o que os professores dizem. Consigo fazer as duas coisas! (aluno da escola municipal, março, 2011)

FIGURA 21: Entrada dos alunos na Escola Municipal- (SEVERO, março, 2011)

Muitas vezes, é possível que, ao invés de prestar atenção às explicações dos professores, os alunos estejam ouvindo músicas, partidas de futebol, tirando fotos, exibindo imagens de festas, entre outras coisas. O aluno da imagem argumenta que consegue fazer as duas coisas, ao mesmo tempo.

Apesar de nem todos os alunos disporem de aparelhos celulares com todas essas tecnologias, elas acabam intervindo na dinâmica das aulas. A maioria dos alunos não chega a receber nenhuma ligação, mas esses aparelhos permitem a introdução, não prevista pela escola, de elementos voltados ao lazer e entretenimento, em um espaço que tradicionalmente foi projetado como o lugar da ordem e da concentração.

Green e Bigum (1998) já ressaltavam, no final do século XX, o aumento cada vez maior da intimidade dos jovens com as novas tecnologias e com a denominada cultura de massa que se articula com essas novas tecnologias de comunicação e entretenimento. Entretanto, prosseguem os autores, esta realidade seria ignorada pelas escolas e pelos educadores que ainda tenderiam a ver tais questões como indignas de atenção ou como influências negativas para o contexto educacional.

A influência dos produtos tecnológicos na configuração do que Green e Bigum (1998) denominaram como juventude pós-moderna é, para eles, tão grande que os mesmos se utilizam, também, da metáfora do ciborgue para designá-la. Influenciados pelas reflexões de Haraway (2000) e seu *Manifesto Ciborgue*, sugerem, com esta metáfora, uma relação de descontinuidade entre os jovens e sua porção máquina representada pelos aparelhos de comunicação e entretenimento. Por este motivo, eles encaram esta nova geração, em sua relação com a escola e com os professores, como alienígenas, pois defendem a ideia de que um novo tipo de subjetividade humana estaria sendo configurado, que não é apreendido pelos professores em sala de aula.

Assim, Green e Bigum (1998) expõem que “a partir do nexos entre a cultura juvenil e o complexo crescentemente global da mídia está emergindo uma formação de identidade inteiramente nova” (GREEN & BIGUM, 1998, p.214). Talvez, as transformações nas relações entre os jovens e o universo escolar não sejam tão radicais como anunciaram estes dois autores, nem o papel desempenhado pelas novas tecnologias de comunicação, neste processo, seja tão intenso assim. Entretanto, é difícil negar que estejam ocorrendo mudanças substanciais que têm preocupado especialistas e profissionais da educação sobre como lidar com esta nova geração de estudantes.

Nesta mesma direção Barbero (2008), ao analisar o significado do jovem, no que definiu como “des-ordem cultural da sociedade contemporânea” (p.11), considera:

um des-ordenamento cultural observável especialmente a partir de dois ângulos: da defasagem da escola em relação ao modelo social de comunicação que foi introduzido pelos meios audiovisuais e pelas “novas tecnologias; e da emergência de novas *sensibilidades*, nas quais se encarnavam, de forma “precipitada” e desconcertante, alguns traços mais fortes de mudança da época. (BaRBERO, 2008,p.11)

O des-ordenamento cultural nomeado por Barbero (2008) é mobilizado, como destaca o excerto, pelas tecnologias digitais. Para realizar tal afirmação, o autor realizou, entre outros estudos, uma pesquisa em Guadalajara, no México sobre os usos que os adolescentes faziam da internet. Tal estudo investigou o uso dos computadores nos três espaços de maior acesso: a casa, a escola e cibercafé. Ele destaca que a informação mais interessante da pesquisa foi de que

o lugar onde o computador é mais interativo e explorado é o cibercafé, porque é onde os jovens *navegam* em grupo, seja aleatoriamente ou para fazer trabalhos escolares.

Já o lugar onde o uso do computador é mais passivo, quase inerte, indica o autor, é a escola. Os alunos só podem usá-lo para realizar atividades didáticas, através de manuais e qualquer interação não autorizada é penalizada pelo professor.

O uso dos laboratórios de informática das duas escolas onde realizei a pesquisa são bastante restritos. Os alunos só têm acesso acompanhado dos professores. A maioria das atividades é voltada para consultas na internet, porém, como destaque no excerto do diário de campo a seguir, alguns professores ainda proíbem seus alunos de acessar o Google e as informações disponíveis na internet.

#### **Aula de História – Escola Estadual – junho 2012**

A professora encaminhava um trabalho para entregar e passou aos alunos as seguintes orientações:

O trabalho deve ter cinco páginas escritas à mão, e não pode pesquisar no *Google*. Ao ouvir tais orientações, a turma ficou muito agitada e uma avalanche de perguntas começaram a ser lançadas pelos alunos.

**A:** Como assim? A mão? Ficou louca? Nunca ouviu falar de computador?

**A:** Só pode tá louca? Quem vai copiar a mão cinco folhas? Tá e onde a gente vai procurar?

A professora imóvel, no centro da sala, com uma das mãos na cintura respondeu: \_\_ em livros! Na biblioteca!

**A:** O Google é a maior biblioteca do mundo! Asperamente falou um aluno.

**P:** Não vou aceitar coisa do Google.

**A:** Então ninguém vai fazer.

**P:** Então, todos vão ganhar zero!

O impasse não foi resolvido até o final do período e, se havia uma sintonia entre a professora e aqueles alunos, naqueles instantes de discussão, foi quebrada e os alunos conversaram entre si o restante do período. (Escola Estadual, junho, 2012, diário de campo)

Para discutir a cena que descrevi no excerto e pensar no significado que as tecnologias têm para escola, destaco uma consideração de Barbero (2008, p.19):

o que a escola ensina não é jogar/desfrutar do computador, mas somente tarefas preestabelecidas que castram pela raiz as potencialidades de buscar e se perder, sem as quais é impossível o interagir, o descobrir, o inovar. Ao estabelecer que o jogo deva ser reservado unicamente para a hora do recreio, a escola acaba sendo incapaz de entender o mais antigo e também o mais novo sentido do

verbo *navegar*, que é ao mesmo tempo, conduzir e esperar, manejar e arriscar.

Barbero (2008, p. 20) propõe que “as tecnicidades criam novas subjetividades e produzem transformações das sensibilidades”. A tecnologia como sugere o autor, “é uma das metáforas mais potentes para compreender o tecido, redes e interfaces de construção da subjetividade”.

Afirma o autor:

Os sujeitos com os quais vivemos, especialmente entre as novas gerações percebem e assumem a relação social como uma experiência que passa fortemente pela sensibilidade que é em muitos sentidos sua corporeidade, e por meio da qual muitos jovens, que falam muito pouco com os adultos, acabam lhes dizendo muitas coisas. (BARBERO, 2008, p.21)

Acrescento ao excerto de Barbero (2008) que a comunicação dos jovens assume outras linguagens tais como: os rituais de vestir-se, tatuar-se, adornar o corpo, pela moda e pela publicidade. É desse lugar que nos olham os jovens, “estruturalmente mediados por suas interações pela e com a tecnologia” (BARBERO, 2008, p.22).

Um destaque que faz o autor é que alguns analistas sociais mais apocalípticos levantam a possibilidade de um processo de ‘ensimesmamento’, com o computador, tornando os jovens ansiosos e desvinculados da realidade. Ainda que haja essa possibilidade, o autor destaca que os jovens que estão conectados diretamente à internet seguem frequentando igualmente as ruas, as festas e tendo encontros com seus amigos nos finais de semana. E assevera: “um exemplo de que a sociabilidade não está perdida” (p. 23).

Autores como Bauman (1997, 2001) e Sennett (1998) asseveram sobre os riscos dos usos das tecnologias e a formação das novas subjetividades. Sennett (1998), em a *Corrosão do caráter*, aponta que a instantaneidade das comunicações mediadas por computadores e celulares atingiu vários setores da vida, em sociedade, e pôs fim ao ‘longo prazo’ da era moderna. Para o autor, o ‘curto prazo’ tem consequências desastrosas, corrói a confiança, a lealdade o compromisso mútuo e, como consequência, corrói o caráter dos homens e mulheres contemporâneos. Na visão de Sennett (1998), o ‘curto prazo’ das

comunicações eletrônicas tornam as relações interpessoais passageiras, volúveis e superficiais.

Bauman (1997), por sua vez, não é tão contundente, mas destaca que o 'curto prazo', a virtualidade, a instantaneidade das comunicações eletrônicas estão provocando um enfraquecimento e a decomposição dos laços humanos, das comunidades e das parcerias. Não me afasto totalmente destas importantes reflexões dos autores, porém questiono se essa visão absolutamente moderna não nos impede de olhar para esses sujeitos pós-modernos. Vivencio cotidianamente as relações que os sujeitos-jovens-alunos estabelecem com as tecnologias e concordo com Barbero (2008): novas subjetividades estão emergindo.

Sarlo (2012, p. 73), versando sobre o surgimento de novas subjetividades, questiona: “o que significa tudo isso? Como interpretá-lo e lhe dar sentido? Se as observamos em conjunto e sob uma perspectiva genealógica, essas novas práticas podem ser consideradas indícios de uma mutação”. Pontua a autora que, quando essa questão é analisada pelo dispositivo escolar, tais subjetividades são tomadas como problema. E sugere que, talvez, as subjetividades dos jovens sejam incompatíveis com a aparelhagem da escola. Destaca que os jovens são “peritos em opinar, fazer zapping e ler imagens, pena que não lhes sirva para habitar a situação escolar e universitária”.

Ainda destaca Sarlo (2012, p.75) sobre os jovens.

Eles são acostumados a receber informações de maneira realmente rápida. [ . . . ] gostam do processamento paralelo e de multitarefas; preferem gráficos a textos, priorizam o acesso aleatório, como ocorre com o hipertexto, funcionam melhor quando estão conectados em rede, gostam de gratificação instantânea, de prêmios e reconhecimentos frequentes, preferem jogos ao trabalho “sério”. Em virtude de tudo isso, por estarem habituados à velocidade da internet e por terem estado conectados durante a maior parte de suas vidas, resulta que têm pouca paciência para as conferências, a lógica passo a passo e o tipo de instrução baseado em avaliações sobre o que foi ensinado em sala de aula. (SARLO, 2012, p.75)

A autora propõe que, no contexto contemporâneo, aconteceu o desmoronamento do sonho letrado a partir da inquietação, evasão e *zapping* dos jovens. Trata-se, segundo Sarlo (2012), do declínio da cultura letrada:

“Desmorona-se a utopia da comunicação que alumiu o sonho iluminista e sustentou o projeto moderno.” (p.64).

Sarlo (2012), entre outros autores, aponta que a era contemporânea estimula modos performáticos de ser e estar no mundo. *Performances* ante o olhar do outro, ou mesmo diante de uma câmera, no universo da imagem. Assim, costuma ser mais fácil e eficaz pôr o corpo em cena para falar ou atuar, ao passo que ler e escrever são tarefas solitárias e silenciosas. Longe da linhagem das artes performáticas, ler e escrever são atividades aparentadas com o artesanal. Para realizá-las, é preciso exercer uma pressão contra os ritmos da atualidade.

Outra narrativa das professoras da pesquisa foi a falta de compreensão dos alunos daquilo que eles copiam do quadro. Exemplifico isso na fala a seguir:

Quando os alunos copiam, porque na maioria das vezes eles nem abrem o caderno, não entendem nada. Parece que não ouviram uma palavra da explicação, também vivem com os fones enfiados nos ouvidos.(prof. da escola estadual)

Sarlo (2012), ao abordar a forma como os jovens contemporâneos lidam com a leitura, sugere que essa ação já não se realiza usando as ferramentas tradicionais do silêncio e da imersão no texto. Tais jovens estão habituados a surfar entre vários materiais midiáticos, ao mesmo tempo, abordam algum dispositivo conectado a internet. A autora afirma que hoje ainda se lê e se escreve muito, mas isso se faz em um ritmo e de forma diferente como se observa nas interações na internet e nas mensagens pelo telefone celular.

Outro exemplo de que os sujeitos jovens leem é a venda astronômica de literaturas como os livros *Harry Potter*. Além da venda de livros, estes se desdobram em diversos produtos que incluem filmes, jogos e sites da rede. “Por isso os usuários desses meios encarnam uma subjetividade que não se constitui lendo, como costumava acontecer com as crianças-alunos de algumas décadas atrás, mas se gera na interface desses diferentes suportes” (SARLO, 2012, p.76).

Destaca Sarlo (2012, p. 76)

Esse novo tipo de leitura transmidiática exige que o indivíduo elabore estratégias para habitar o fluxo de informações entre as quais se inclui a tentativa de se vincular aos outros para dar coesão e experiência. Em

contrapartida, estudar um livro do modo tradicional para fazer uma prova, por exemplo, requer o manejo de táticas bem diferentes, relacionadas com a memória e atenção, assim como usos específicos do espaço e do tempo.

Para a autora, o ponto crucial do problema parece residir na incongruência entre o que as crianças e os jovens contemporâneos são e o que as instituições educativas esperam deles. Para Sarlo, isso ocorre porque tais crianças e jovens, em vez de terem sido moldados nos meios disciplinares que costumavam ser homogênicos, até algum tempo atrás, sua subjetividade se constitui na experiência midiática e mercantil da contemporaneidade.

Sarlo (2012, p.78) argumenta que

Por causa desse dismantelamento da lógica disciplinar, os ensinamentos e as moralizações outrora contundentes já não se assentam nem são absorvidos por esses corpos estudantis, mas resvalam e escorrem por entre as velhas carteiras que ainda tentam sustentá-los [ . . . ] Desvaneceu-se o valor simbólico que envolvia o conhecimento com sua pompa de cultura letrada, deixando em seu lugar esses salões esvaziados nos quais ocorrem inúmeros desencontros e fracassos; às vezes porém, na melhor das hipóteses uns e outros são obrigados a inventar formas alternativas e inovadoras de habitar essa situação para que ela tenha algum sentido. (SARLO, 2012, p.79)

Acerca da mesma propositiva, Corea, afirma que

Num ambiente enfraquecido, onde o saber, a avaliação, e a autoridade estão destituídos, não pela má-fé por parte de alguém, mas simplesmente pelo esgotamento prático de seus poderes instituintes, nos docentes, também ficamos abalados [ . . . ] estamos diante de algo inédito que não deveríamos desperdiçar a chance de nos constituirmos, em algumas situações, num vínculo real de pensamento com os jovens, não instituídos nem representados pelas instituições. (COREA, apud SARLO, 2102, p.79)

Nos estudos de Xavier (20012), aparecem as mesmas reflexões, e a autora sugere que se retomem as discussões acerca dos objetivos da educação básica, para que a escola se torne um lugar para aprender e aprender a viver. É necessário redescobrir o vínculo entre sala de aula e a vida fora da escola, para que a mesma se torne um espaço para a qualificação da vida. É preciso resgatar o compromisso da educação básica com o processo humanizador, civilizatório, cultural das crianças e jovens.

Dessa forma, para a autora, a escola precisa conciliar o duplo papel de espaço de estudo e lazer, cabendo ao professor e à professora a promoção da

análise crítica das obras, das reportagens e dos programas. Isso permite ao estudante a leitura do que não está sendo dito, dos silêncios, dos significados das imagens. É o mundo atual, a vida e a cultura da comunidade propostos como conteúdo escolar. A escola retoma assim a pluralidade de suas funções, espaço de convivência, de aquisição de conhecimentos, de produção e manifestação cultural.

Penso que as tecnologias, de modo geral, que foram inseridas dentro da escola, seguem obedecendo à distribuição do tempo ali existente - o tempo linear. Tais tecnologias, como televisão e vídeo, retroprojetor, *datashow* e o computador, pouco impacto causaram sobre o processo de ensino-aprendizagem, visto que se privilegia uma ótica tecnicista de instrumentalização destas. Embora tenha sido uma grande novidade levar para a sala de aula cores, sons e imagens, efetivamente, não se criaram alternativas para descaracterizar a rigidez do horário ou dos currículos.

Apesar das novas tecnologias representarem para a escola novos caminhos, diferentes e dinâmicas metodologias, o que vem se construindo sobre elas são as práticas tradicionais de aulas expositivas. Estas não estão favorecendo um novo modo de aprender, definido pela velocidade que os alunos parecem estar conectados. A velocidade do acesso garante-lhes muitos artigos sobre o mesmo tema, em muitas bibliotecas do mundo inteiro, revistas e jornais numa fração de segundos. Como questiona o aluno que mencionei anteriormente no excerto do diário de campo o *Google não é a maior biblioteca do mundo?* O que me parece é que os novos processos de ensino e aprendizagem devam ser mediados, no contexto contemporâneo, pela categoria velocidade.

Na perspectiva da sociedade de consumo, baseada na concorrência e competitividade, exige-se, cada vez mais, que haja rapidez no processo de aprendizagem. Tanto no sentido do aluno aprender mais rápido o assunto proposto e, para isso fazer uso da tecnologia educacional, quanto no sentido de mais rápido atingir o ápice do grau de ensino. Porém, um paradoxo se institui: o tempo escolar, conforme situei anteriormente, obedece à lógica linear de ordenamento de etapas vinculando a estas o processo de aprendizagem. Como entender, então, essa dinâmica que traz novos elementos para o conceito de

tempo e vem penetrando na escola via novas tecnologias? Não pretendo abordar, nos limites desta Tese, as questões de ensino e aprendizagem no contexto contemporâneo, somente fiz referência para pensar nas relações entre sujeitos-jovens-alunos, tecnologias e usos dos tempos.

### **III Movimento: Produzindo outros sentidos na ambivalência: práticas docentes e discentes possíveis**

Pensar outros sentidos para a escola contemporânea na ambivalência é o eixo condutor deste movimento analítico. O que destaco a seguir são projetos de professores e professoras que, a partir das ações cotidianas de suas salas de aula, construíram espaços pedagógicos utilizando diferentes linguagens, e produzindo saberes através da dança, do esporte, das artes e que podem ressignificar os espaços e tempos escolares. O que ressalto é que as práticas pedagógicas exercidas pelos professores coordenadores dos projetos são atravessadas pelo desafio de produzir processos pedagógicos que contribuam para que estudantes e demais sujeitos escolares realizem aprendizagens em diversas áreas e vivenciem experiências escolares que dialoguem com suas condições de jovens-alunos.

Apresento seis projetos que são: A oficina de grafite do IE, do show de talentos no IE, da rádio da Escola Lidovino Fanton, o projeto Condança- dança contemporânea na EMEF Lidovino Fanton, de dança do ventre Shimy na EMEF Lidovino Fanton, o projeto de voleibol que foram construídos pelas professoras que participaram de meu estudo com a intenção de integrar os alunos ao espaço institucional e de aproximar a escola das linguagens dos sujeitos- jovens-alunos.

A pedagogia de projetos é mais uma, entre tantas outras formas de pensar o processo de ensino aprendizagem, na escola contemporânea. Em poucas palavras, essa pedagogia propõe que o aluno aprenda no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações. Incentiva novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento.

O papel do professor, dessa forma, deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações, mas passa a criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem nesse

processo. Cabe ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações.

Não pretendo, nos limites desta escrita, discutir a produtividade desta forma de planejar. Destaco como são pensadas essas atividades, nas escolas que fazem parte deste estudo.

### **Projeto das oficinas de Grafite do IE e do Lidovino Fanton**

Em momentos diferentes, as duas escolas em que realizei a pesquisa, lançaram a ideia de uma oficina de grafite, mobilizadas pelas excessivas pichações que surgiam nos espaços da escola, muros, paredes, fachadas. Alguns alunos foram reunidos, e os projetos foram construídos. As escolas viabilizaram um espaço onde os alunos poderiam 'expressar através do grafite o universo juvenil', palavras que retirei dos projetos das escolas. Esses dois projetos tiveram duração de um ano letivo que foi o ano de 2012.



FIGURA 22: Espaços da oficina de grafite na Escola Municipal (SEVERO, junho, 2010)



FIGURA 23: Espaços da oficina de grafite na Escola Estadual (SEVERO, junho, 2010)

Apresento, a seguir, algumas fotografias dos espaços autorizados para o grafite e algumas pichações não autorizadas. Na escola Municipal, foram disponibilizados algumas paredes internas do pátio e os muros da frente da escola. Na escola Estadual, foi disponibilizada uma parede do pátio interno da escola. Os alunos tiveram oficinas com grafiteiros e acesso aos sprays, além de tintas utilizadas na execução das imagens. As turmas que participaram das oficinas foram aquelas em que as escolas tinham conhecimento de 'alunos pichadores', entretanto foram abertas inscrições para outros alunos das escolas.



FIGURA 24: Muro externo e pátios internos da Escola Municipal (SEVERO, maio, 2011)

### O projeto do show de talentos na Escola Estadual



FIGURA 25 : Apresentação de pagode no show de talentos da Escola Estadual (SEVERO, Junho, 2011)

O projeto show de talentos acontecia no IE coordenado pelo Serviço de Orientação Educacional do turno da noite. O objetivo do projeto era destacar os talentos dos alunos da escola proporcionando um espaço de sociabilidade e integração. O espaço do hall de entrada da escola servia de palco para as apresentações que eram de bandas de vários estilos, dentre elas rock e pagode, como destaque na fotografia acima. O projeto vigorou até 2011.

## Projeto de Rádio na Escola Estadual



FIGURA 26: Nos embalos do recreio no Lidovino – ( SEVERO, JUNHO 2011)

O projeto da Rádio na escola Lidovino Fanton foi desenvolvido e coordenado inicialmente pela professora Silvana Bitencourt do Serviço de Orientação Educacional, depois passou pela coordenação do professor Darwey Orengo e no ano de 2011, pela professora Adriana Guimarães, que dispunha de 10 horas aula para organizar tal projeto. O projeto consistia em construir um espaço de comunicação entre os alunos e alunas da escola. Espaço em que pudessem expressar suas ideias e gostos musicais. Além de sonorizar os recreios, os participantes do projeto tiveram aulas de locução de rádio e faziam informes diários das notícias da escola. Fizeram parte deste projeto alunos do terceiro ciclo (6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> séries). esse projeto foi desenvolvido até 2011.



Aqui a gente dança! Aproveita o recreio pra zoação!!!! (aluna da escola municipal, 15 anos, junho, 2011)



O pátio e o banquinho (como é chamado o banco de concreto que fica situado no pátio interno da escola) vira palco para as coreografias improvisadas das meninas embaladas ao som da rádio da escola.

(excerto de diário de campo, junho 2011)

A gente fica aqui só curtindo o recreio!!! Bem de cantinho!!!! As vezes chega uma guria ou outra, mas esse canto aqui é nosso!  
(aluno da escola municipal, 15 anos)



Figura 27: O pátio da Escola Municipal vira palco (SEVERO, junho, 2011)

## O projeto Condança - Dança Contemporânea na Escola Municipal

O projeto foi coordenado pela professora de Educação Física, Carmem Lúcia Jardim, até o ano de 2011. Participaram do projeto 30 alunos do segundo e terceiro ciclos, alunos entre 12 e 16 anos.



O projeto teve como objetivos:

Possibilitar o desenvolvimento integral dos alunos, através da ampliação do tempo de permanência na escola, com atividades de dança e expressão corporal, em parceria com os projetos, setores e eventos da Escola Lidovino Fanton e outras Escolas da Rede Municipal.

FIGURA 28: Aniversário da Escola Municipal – (SEVERO, agosto, 2010)



FIGURA 29: Apresentação de dança – escola municipal – (SEVERO, agosto, 2010)

Oportunizar ações motoras e interdisciplinares que possibilitem aos alunos desenvolver a autoestima, a socialização, a expressão oral e corporal, contribuindo, assim, na sua formação como cidadão.



Figura 30: Apresentação no Recreio da escola municipal – (SEVERO, agosto, 2010)

## Projeto de dança do ventre – Shimmy na Escola Municipal



O projeto Shimmy é coordenado pela professora de dança Roberta Silveira Malheiros. Conta hoje com 40 integrantes, entre 11 e 16 anos. Busca proporcionar às crianças e aos adolescentes o conhecimento teórico e prático em Dança do Ventre e danças folclóricas árabes. A palavra Shimmy designa um movimento da Dança do Ventre que treme que vibra. Tem origem no termo da língua inglesa *Shimmering*, que significa cintilar, como a água do mar, que refletida à luz da lua, reverbera indefinidamente.

FIGURA 31: Dança do Ventre – escola municipal – (SEVERO, novembro, 2012)

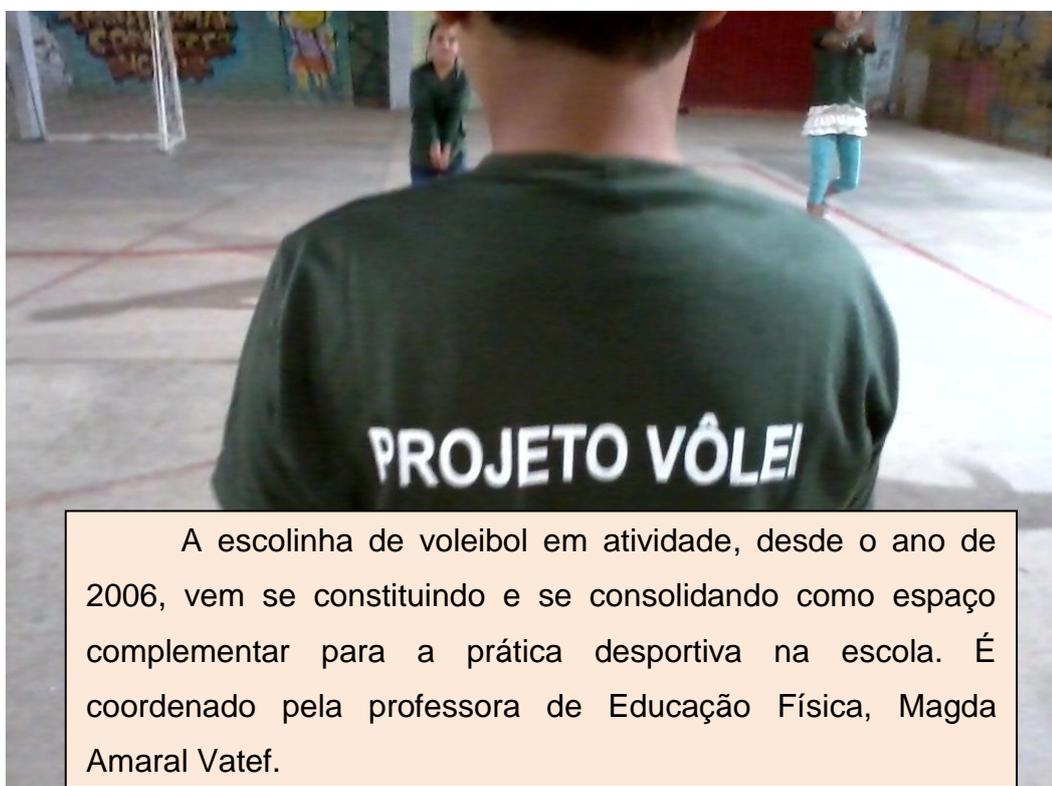


O projeto apresenta os seguintes objetivos:

- Desenvolver o repertório de movimentos da dança do ventre;
- Conhecer o contexto cultural que permeia as danças árabes e como a dança está inserida atualmente;
- Conhecer elementos musicais que compõem a música árabe
- Desenvolver a postura, a desenvoltura e a presença cênica;
- Refletir e questionar sobre os significados do feminino, da mulher e do corpo, na contemporaneidade.

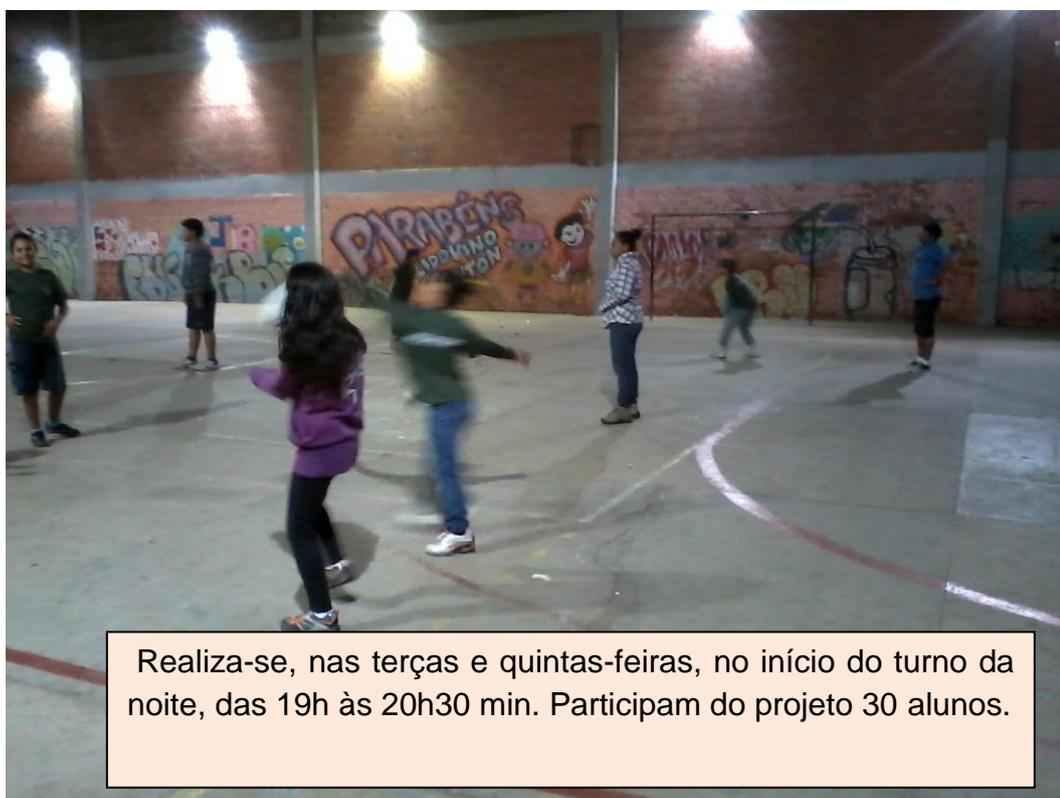
FIGURA 32: Dança do Ventre – Escola Municipal – (SEVERO, novembro, 2012)

## O projeto de voleibol na Escola Municipal



A escolinha de voleibol em atividade, desde o ano de 2006, vem se constituindo e se consolidando como espaço complementar para a prática desportiva na escola. É coordenado pela professora de Educação Física, Magda Amaral Vatef.

O projeto “Escolinha de Voleibol” está comprometido com a construção da imagem corporal dos nossos alunos, com o acesso à prática desportiva regular, com a adesão por interesse, com a proposição de desafios e com a superação de dificuldades.



Realiza-se, nas terças e quintas-feiras, no início do turno da noite, das 19h às 20h30 min. Participam do projeto 30 alunos.

Figura 33: O vôlei no Ginásio da Escola Municipal (SEVERO, setembro, 2011)

Pretendo discutir, a partir dos projetos elencados é que, estamos frente a outros sujeitos-jovens-alunos, que se constituem em múltiplos espaços e tempos contemporâneos. Um dos papéis que a escola assume hoje, conforme os professores que entrevistei, seria a de contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais. O peso da tradição encontra-se diluído e os caminhos a seguir são mais incertos e fluídos.

Os jovens fazem seus trânsitos para a vida adulta no contexto de sociedades produtoras de riscos, como apontou Bauman (1999), Mafessoli (2006), entre outros autores. Muitos dos riscos experimentados de forma inédita, tais como o da violência e o do tráfico de drogas. Entretanto, também experimentam processos de sociabilidades com maiores campos de possibilidades para a realização de apostas diante do futuro.

A escola, em especial as que me debrucei para realizar esta pesquisa, são escolas que, de algum modo, buscam dialogar com os sujeitos-jovens-contemporâneos. As escolas deste estudo, mesmo com toda a solidez dos espaços e tempos, currículos, de modo controverso, ainda com ações focadas em determinadas professoras e professores, buscam por meio de alguns fazeres pedagógicos se reconfigurar. Tais mudanças não se dão no âmbito do currículo da escola. São práticas que acontecem paralelamente à estrutura curricular sólida da instituição.

Tais escolas têm experimentado conflitos. Não necessariamente violências que causam dissonâncias na comunicação entre instituição e juventudes. Ao se abrirem ou serem abertas por práticas coletivas juvenis que penetram em seus tempos e espaços administrativo-pedagógicos, em geral fechados e pouco tolerantes ao diverso, as escolas se percebem despreparadas, ou mesmo não conseguem enxergar a possibilidade de reorganizar seu cotidiano institucional, em geral orientado para a uniformização e homogeneização.

Mesmo que os projetos não atendam a todos os jovens, as iniciativas dos professores valorizam os campos de interesse da juventude, que são a música e

os esportes. Acredito que é um caminho possível para superar o abismo entre jovens e escola. Trata-se de uma articulação entre a educação escolar e o conjunto das experiências, interesses e demandas juvenis.

As práticas que descritas buscam consonâncias com as reflexões teóricas de autores como Dayrell (1996, 2003, 2006, 2007, 2008), Novaes (2006), Pais (2003, 2006) e outros já mencionados anteriormente. Apontam para a importância de se repensar e redefinir conceitos e concepções sobre os jovens na contemporaneidade, dando ênfase a sua diversidade cultural e formas de sociabilidade vivenciadas, nos mais variados espaços cotidianos. Em destaque, neste estudo, o espaço e tempo escolar que, apesar de não ser o único lugar de sociabilidade dos jovens, ainda assume um papel importante em sua trajetória e constituição identitária.

Para os jovens, a escola, muitas vezes, parece ser concebida como um lugar sem vida, distante de suas experiências vividas em múltiplos espaços, onde elaboram suas maneiras de se fazerem presentes no mundo. Ainda parece existir certo distanciamento entre o que os jovens vivenciam fora da escola com as práticas curriculares desenvolvidas no espaço escolar.

Assim, não podemos deixar de continuar a nos indagar: Quem são esses jovens que chegam à escola? Que lugares esses jovens ocupam na organização curricular? Segundo nos aponta Arroyo (2011), a juventude é vista como o outro, indesejado, tanto na sociedade quanto na escola, e a sua inclusão tem se consolidado em estruturas excludentes, havendo um embate entre a inclusão produtiva versus a inclusão cidadã.

Conforme o autor, para entender os jovens como sujeitos, é preciso considerá-los como:

sujeitos de linguagens, de produção da vida, da sobrevivência, do espaço inseridos em coletivos de trabalho, de reprodução dos bens materiais da existência e da subversão das formas tão precarizadas a que são submetidos. (ARROYO, 2011, p. 258)

É nesta perspectiva que surge a necessidade de se entender que educação é um processo de formação de sujeitos, e não apenas de instrução. Por isso, precisa avançar na percepção e no diálogo com os jovens que ainda buscam manter um vínculo com o espaço escolar, mesmo que, muitas vezes, não se

reconheçam neste espaço. A educação e a escola, como lugares privilegiados de formação, precisam se constituir, por meio de uma estrutura curricular, como espaços fundamentais no processo de reconhecimento, reflexão e ressignificação das múltiplas identidades vivenciadas pelos jovens em suas práticas sociais e culturais. Dayrell (1996) nos indica que precisamos:

Compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas, de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. (DAYRELL, 1996, p. 140)

O que se observa, no entanto, é que a cultura escolar ainda continua referendando a normatização, a organização fragmentada e descontextualizada de programas curriculares formalizados com uma proposta educativa homogeneizante. Desconsidera o jovem em sua especificidade e diversidade de gênero, etnia, cultura, de orientação sexual, dentre outras expressões, manifestadas pela condição juvenil. A escola parece ainda apresentar dificuldades para compreender o currículo como uma construção cultural.

Ainda se perpetua uma forma dominante de se pensar, executar e sustentar uma estrutura curricular que acaba por reduzir a compreensão do processo educativo à mera transmissão de informações. Essa estrutura privilegia a dimensão cognitiva e o conhecimento passa a ser visto como produto, ou seja, a ênfase dada à aprendizagem se reduz a resultados, e não ao processo de construção, desconstrução, reconstrução do conhecimento.

É importante ressaltar que essa perspectiva reforça a homogeneidade de conteúdos, ritmos e estratégias e não a diversidade.

Segundo Silva (1999), a escola e o currículo devem ser espaços em que os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. É necessário romper com o ocultamento nos currículos escolares em relação às culturas juvenis, pois a escola, como um dos espaços de sociabilidade juvenil que congrega e educa os jovens, não pode mais se restringir

unicamente aos seus próprios valores. Muitas vezes, ela não reconhece os diferentes espaços sociais e culturais por onde os jovens circulam e elaboram, e desenvolvem e aprendem outros valores, hábitos, visões de mundo e saberes que, de alguma forma, se tornam elementos constituidores de identidades.

Como afirma Dayrell (2007), as culturas juvenis são entendidas como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos. Muitas vezes, deparamo-nos no espaço escolar, com algumas imagens construídas socialmente em relação à juventude e acabamos reforçando-as. Essas imagens nos dificultam perceber e compreender os jovens, por se encontrarem arraigadas a um único modelo de juventude.

A escola ainda não conseguiu compreender quem são esses jovens que chegam ao espaço escolar e muitas vezes, desconsidera os contextos em que estão inseridos, o que trazem, como sonhos, desafios, expectativas, valores, visões de mundo e expressões culturais.

Segundo Pais (2003, p. 76):

Existe uma diversidade de comportamentos entre os jovens. Os jovens se movem em diferentes contextos sociais, partilham linguagens diferentes, valores diferentes, vestem de maneira diferente, comportam-se de maneira diferente. As suas diferentes maneiras de pensar, de sentir e de agir resultam de diferentes mapas de significação que orientam as suas condutas, as suas relações interindividuais, as suas trajetórias.

A escola muitas vezes não estabelece um diálogo mais próximo com os jovens por não entendê-los como sujeitos de suas práticas. Dayrell nos mostra, em suas pesquisas sobre juventude, o valor que tem a expressão sujeito, quando afirma que:

O sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e a sua singularidade. O sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere. (DAYRELL, 2003, p. 159)

Outro ponto importante, que não abordei nos limites desta escrita, mas que merece destaque é que, com o evento da escolarização de massas, houve chegada de um grande número de jovens ao Ensino Médio. Tornando-o ainda mais diverso em sua heterogeneidade. A juventude, além de estar inserida em

contextos de desigualdades sociais, é marcadamente pautada por múltiplas diferenças e práticas culturais, acabando por trazer e manifestar novos desafios no espaço escolar. Afinal, “[...]. É importante desvendar as sensibilidades performáticas das culturas juvenis em vez de nos aprisionarmos a modelos prescritivos com os quais os jovens já não se identificam” (PAIS, 2006, p.13). A escola, sobretudo no âmbito da estrutura curricular, precisa reconhecer que não é mais o único espaço de sociabilidade dos jovens, uma vez que a socialização e vivências culturais entre eles ocorrem em múltiplos espaços e tempos.

A escola não pode continuar preocupada somente com os indicadores de rendimento, a segurança. Outros fatores, como o bem-estar de todos, o pertencimento ao espaço escolar, a auto-estima e a participação - são aspectos importantes no seu cotidiano. Compreendo que é preciso buscar estratégias de superação dos problemas, criando um ambiente onde a comunidade escolar (alunos, professores, diretores, demais funcionários e comunidade) se sintam pertencentes ao universo escolar, restabelecendo vínculos e relacionamentos positivos, sem a perda de identidades.

As normas escolares são estabelecidas sem consenso, são aceitas ou não, como normas formais impostas por um grupo, sem nenhuma legitimidade social. Nesse sentido, como vimos anteriormente, a convivência se constrói sobre relações informais entre os diferentes atores, esvaziando o conteúdo regulador do sistema. A sociedade se modificou nos últimos anos, com a construção de uma marcante identidade, tanto do adolescente, quanto dos jovens.

Essas mudanças atingem diretamente os jovens que têm um maior poder de negociação. A escola deve mostrar o seu conhecimento e autoridade através de um processo de transação quase diário: saber quem é o seu aluno real, valorizando as suas necessidades, interesses e expectativas. Nesse contexto, conforme Elias (1999), o equilíbrio de poder entre as gerações sofreu mudanças importantes. As relações entre jovens e escola continuam sendo assimétricas: ela não leva em conta as novas relações intergeracionais.

As instituições educativas não somente devem levar em conta as mudanças, como também os dispositivos que regulam as relações de autoridade, os que organizam a ordem e a disciplina nas escolas. É preciso reconhecer,

igualmente, que adolescentes e jovens têm direitos específicos - ter sua própria identidade, expressar opiniões, ter acesso à informação, participar das regras que organizam a escola. Temos que pensar nos mecanismos institucionais que garantam a escuta, o respeito e o reconhecimento dos alunos, em geral.

## V – Outros atores, outros espaços, outros tempos... CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever uma Tese no campo da Educação foi um desafio. O que escrever de diferente sobre a escola, um campo tão próximo a nós? Um espaço que é analisado por diferentes discursos, por diferentes perspectivas e que sobre ele recaem muitas expectativas. As abordagens teóricas que escolhi, as lentes que usei e o desejo intenso de pensar o espaço e o tempo em que me constituo dia-a-dia como professora e nos quais contribuo para a construção das identidades de sujeitos-jovens-alunos me conduziram à temática abordada ao longo desta Tese.

Detive meu olhar nas práticas vivenciadas pelos jovens no espaço escolar e os sentidos que tais sujeitos atribuem a elas e à própria escola. Além disso, as tensões, as negociações realizadas entre a escola e os sujeitos-jovens-alunos me levaram a considerar que a escola contemporânea, tensionada pelas novas exigências, entre elas, as formas de conceber o espaço e o tempo, os conflitos entre os rituais escolares e as práticas dos sujeitos-jovens-alunos têm realizado movimentos de busca de outros sentidos para o espaço escolar na contemporaneidade.

Retomo a questão central de minha Tese: *Como as práticas juvenis, além de estarem reconfigurando os espaços e os tempos escolares podem estar produzindo a escola, os professores e os sujeitos-jovens-alunos contemporâneos?*

Da questão central, surgiram outros desdobramentos; quais sejam:

*Essa reconfiguração passa pelos movimentos de negociações que a escola tem feito com os sujeitos-jovens-alunos no espaço escolar, num processo contínuo de ordem-desordem-ordem?*

*Como a escola está buscando se (re) significar diante das novas formas de se conceber o espaço e o tempo no contexto contemporâneo?*

*Será a ambivalência a situação atual da escola contemporânea? Será esta a lógica que rege as práticas escolares nos espaços e tempos contemporâneos?*

Balizando meu olhar, a partir dessas questões, neste estudo, tive como objetivos:

- IV. *Analisar práticas juvenis que ocorrem nos espaços e tempos escolares problematizando as relações que se dão entre os sujeitos-jovens-alunos e os rituais instituídos pela escola.*
- V. *Analisar narrativas e práticas de alunos e professores nos espaços e tempos escolares, focando na atribuição de significados que os mesmos dão ao contexto escolar;*
- VI. *Inventariar, identificar a produção de outros (novos) sentidos para a escola contemporânea em tais relações.*

Ao longo desta pesquisa, foi possível inferir que as diferentes dimensões da condição juvenil são mediatizadas e imbricadas pelas categorias de espaço e tempo. Os lugares onde as práticas juvenis são construídas e que passam a ter sentidos próprios, transformando-se em espaços conforme Dayrell (2007), do fluir da vida, do vivido, o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção particular de significados.

Foi possível perceber, ao longo do estudo, a construção de significados que os jovens atribuem à escola que aparece como um lugar de interações afetivas e simbólicas. Os sujeitos-jovens-alunos também apontam a escola como um lugar especial para 'estar junto', o lugar da sociabilidade, ou mesmo, o palco para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção dos espaços e tempos do recreio, dos corredores, do pátio e, até mesmo, das salas de aula. Desse modo, os sujeitos-jovens-alunos observados expressam uma forma própria de viver o espaço e o tempo dentro do espaço escolar marcado pelos horários, pela pontualidade e pela rigidez.

Afirmo que, na sociedade contemporânea, os sujeitos-jovens-alunos não são constituídos unicamente a partir das orientações das instituições tradicionais escola/família. Isso significa dizer que eles constituem suas identidades em

universos sociais diferenciados. Mantêm, muitas vezes, laços fragmentados; seus espaços de socialização são múltiplos, heterogêneos e concorrentes.

Nesse sentido, é possível inferir que a constituição das identidades juvenis são complexas, com os sujeitos-jovens-alunos vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias. Tais jovens constituem-se como atores plurais, constituídos pelas experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade e também nos espaços virtuais.

Diversas manifestações culturais presentes na cidade, como por exemplo, encontros nos parques e praças das cidades, encontros no shopping, festas noturnas em bares e boates, shows musicais e que, muitas vezes, têm baixa visibilidade na escola, têm os jovens como atores principais. Os jovens criam espaços próprios de socialização que se transformam em territórios culturalmente expressivos nos quais diferentes identidades se constituem.

São nestes espaços e tempos que os jovens, como sujeitos, interagem com seus pares e com os adultos, que vivem os processos de socialização. Educam-se e educam, constroem e reconstroem laços sociais, reproduzem e produzem valores socioculturais e políticos. Assim, considero que a escola precisa abrir mão dos mecanismos de silenciamento e homogeneização dos sujeitos-jovens-alunos e abrir espaços para as expressões culturais dos sujeitos e levar em conta uma outra dimensão da condição juvenil que é a sociabilidade.

Uma série de estudos, conforme mencionei ao longo da Tese, sinalizam a centralidade dessa dimensão que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como a escola ou mesmo, o trabalho. A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, trocam ideias, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um “eu” e um “nós” distintivos.

Segundo Pais (1993, p. 94), os amigos do grupo “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em

relação aos outros”. A sociabilidade expressa uma dinâmica de relações, com as diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos, os amigos do peito, e aqueles mais distantes, os colegas, bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas ou galeras.

A sociabilidade também está presente na própria relação com o tempo e o espaço. A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, nas andanças pelo bairro ou pela cidade. Enfim, conforme Pais (1993), a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade.

Posso inferir que, nos espaços escolares pesquisados, convive-se com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes dão forma à vida escolar. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração ou reelaboração expressas pelos sujeitos sociais, fazendo da instituição educativa um processo permanente de construção social.

Desse modo, torna-se importante questionar quem são os jovens que chegam às escolas? Quais as representações que a escola e seus professores fazem dos jovens alunos? A escola conhece seus alunos? Que tipos de vivências e saberes constroem fora do universo escolar? Por que tantos evadem do sistema escolar? Quais sentidos que os jovens atribuem a essa experiência escolar?

Tomadas como referência tais questões, me reporto a Xavier (2008) que sugere que é preciso incluir nos debates da escola princípios e práticas de um processo de inclusão social não homogeneizante que,

além de garantir o acesso à escola, considere nos seus projetos pedagógicos, a diversidade humana, social, cultural, econômica, das crianças e jovens que estão hoje na escola, muito dos quais pertencentes aos grupos historicamente excluídos. Ao falar de tais grupos, estão sendo referidas as questões de classe, gênero, raça, etnia,

geração, que se entrelaçam na vida social dos pobres, das mulheres, dos afro-descendentes, dos indígenas, dos chamados portadores de necessidades especiais, das populações do campo, dos grupos de diferentes orientações sexuais, dos sujeitos albergados, daqueles em situação de rua, em privação de liberdade, enfim de todos e todas que compõem o mosaico que é a sociedade brasileira e que começa a ser visibilizado pelas políticas públicas. (XAVIER, 2008, p. 315)

Assim, considero que para pensar nas práticas que os sujeitos-jovens-alunos constroem na escola, deve-se levar em conta não apenas as relações que eles estabelecem com o tempo, mas também as interações que estabelecem com e nos espaços em que estão inseridos. O espaço escolar e outros espaços do bairro e da cidade, pois seus modos de agir também contribuem para a estruturação, significação e alterações destes espaços e tempos.

Se, por um lado, a escola muitas vezes não tem claro quem são os sujeitos jovens que circulam no espaço escolar, por outro lado, os sujeitos-jovens-alunos se reconhecem com clareza como jovens e como alunos. Assim, se a escola não vê o sujeito-aluno como um sujeito-jovem, ela não reconhece o direito dele à moratória, seja ela social ou vital, deixando de considerar as suas identidades plurais. Daí decorre uma verdadeira intolerância da instituição e de seus representantes às condutas eminentemente juvenis.

O reconhecimento de que a condição de jovem e a condição de aluno estão intimamente ligadas, poderia ser o primeiro passo a ser dado pela escola, em direção à visibilidade da juventude no espaço e no tempo escolar, e à transformação de seus alunos em sujeitos-jovens-alunos. Parece-me, que só assim, as constantes ebulições e os tensionamentos destes sujeitos poderiam contribuir para que a escola se constitua em um espaço e um tempo de reconfiguração permanente em que o jovem se reconheça como constituinte deste processo.

## REFERÊNCIAS

ABUCHAIN, Beatriz. *Habitantes de corpos estranhos*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2012.

ABRANTES, Pedro. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta, 2003.

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. *Fotoetnografia da biblioteca jardim*. Porto Alegre: Ed. UFRGS/ Tomo editorial, 2004.

ARFUCH, Leonor, *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

\_\_\_\_\_, *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires. Fondo de Cultura economica: 2002.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança*. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da Pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelle Gama. Rio de Janeiro. Jorge zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. *Modernidade e Ambivalência*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

\_\_\_\_\_. *Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: JorgeZahar, 2008.

\_\_\_\_\_. *Legisladores e intérpretes*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro.:Jorge Zahar, 2010.

BUJES, Isabel. Descaminhos. In: COSTA. Maria Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11- 33.

CANEVACCI, Massimo. *Culturas eXtremas*. Mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Trad. Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidade*. Barcelona: Gedisa, 2004.

CASTRO, Edgardo, *Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHMIEL, Silvina. El milagro de la eterna juventud. In: MARGULIS, Mário (ed.) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Biblos, 2000, p. 133-145.

COSTA, Marisa Vorraber. *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. *A Escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Velhos temas, novos problemas- a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber ; BUJES Maria Isabel E. *Caminhos investigativos III. Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. SILVEIRA, Rosa Hessel. SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista brasileira de educação*. Maio/Jun/Jul/Ago, nº23, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf> . Acesso em 18 nov 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Org. COSTA, Marisa Vorraber. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. Mídia, magistério e política cultural. In *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Org. COSTA, Marisa Vorraber. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000.

CULLER, Jonathan. Narrativa. In: \_\_\_\_\_ *Teoria literária – uma introdução*. São Paulo: Beca Produções, 1999.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: Dayrell, J. (org.) *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. 2003, nº 24, set/ out/ nov/dez.

\_\_\_\_\_. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, 2007; Campinas, vol. 28, n. 100 – outubro. Especial, p. 1105-1128. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DUBET, F. *Quando um sociólogo quer ser professor: Revista brasileira de Educação*. AMPEd. São Paulo, mai/jun/jul/agost. Nº5, 19

Elias, Norbert, *O Processo Civilizador*. Uma História dos Costumes, tradução brasileira de Ruy Jungmann, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, vol. 1..

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. *Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana*. Belo Horizonte. Autêntica, 2001.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Os estudos culturais em debate. UNIrevista - Vol. 1 nº 3: (julho 2006). Disponível em: [http://www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/UNIrev\\_Escosteguy.PDF](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Escosteguy.PDF). Acesso em 19 nov 2011.

FEIXA, Carles. *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel, 1999.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes 1998.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Tradução e org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1989.

GARBIN, Elisabete M. *www.identidadesmusicaisjuvenis: um estudo de chats sobre música da Internet*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. *Cultur@s juvenis, identid@des e Internet: questões atuais*. *Revista Brasileira de Educação*. V. 23. mai/jun/ago, 2003. p. 119-135.

\_\_\_\_\_. Cenas juvenis em Porto Alegre: 'Lugarizações' nomadismos e estilos como marcadores identitários. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel (org.). *Educação e Cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GOTTSCHALK, Simon. Sensibilidades pós-modernas e possibilidades etnográficas. Tradução de Ricardo Uebel. Texto digitado)

GREEN, Bill & BIGUM, Chris. "Alienígenas na sala de aula". In: SILVA, Tomaz (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Vozes, 1998.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: *Educação e realidade*. Porto Alegre: FAGED/ UFRGS, v.22,n.2, jul/dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. P. 103-131

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Estela Gonçalves. Edições Loyola: São Paulo, 1992.

LARROSA, Jorge. Teconologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomas T. (org). *O sujeito e da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

\_\_\_\_\_. Narrativa, identidad y desidentificación: In: \_\_\_\_\_. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contra bando, 1998.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, nº 19, jan./fev./mar./abr.2002. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LINCK, Rosane Speggorin. Hora do recreio!: processos de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LOURO. Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber Costa (org.) *Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996. P. 119-129

MAFFESOLI, Michel. O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 4ª Ed. Rio de Janeiro. Forense Universitário, 2006.

MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. La construcción social de la condición de la juventud. In: CUBIDES, Humberto J., TOSCANO, Maria Cristina Laverde, VALDERRAMA, Carlos Eduardo H., (ed.). *“Vivendo a toda” – Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Serie encuentros, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá: Paiadós, 1998.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, Número Especial: n. 5: mai/jun/jul/ago e n. 6: set/out/nov/dez, 1997.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância: e à escola que educava. In: SILVA, Luis Heron (org.). *A Escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 17-177.

NELSON, Cary; TRAICHLER, Paula A.; GROSSBERG. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis. Vozes, 2003.

NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz a diferença? In: ABRAMO, helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo (Org.) *Retratos da Juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto de Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2004.

Ó. Jorge Ramos do, *Emergência e Circulação do conhecimento psicopedagógico moderno.(1880-1960): Estudos comparados Portugal- Brasil*. Lisboa: Educa, 2009.

PAIS. José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes. EUGENIO, Fernanda. (orgs). *Culturas jovens. Novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. P. 7-21.

PAIS, José Machado. Culturas Juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996.

\_\_\_\_\_A construção sociológica da juventude—alguns contributos. Revista *Análise Social*, vol. XXV, 1990 (p. 139-165).

PEREGRINO, Mônica; CARRANO, Paulo. Jovens e escola: compartilhando territórios e sentido de presenças. In: Em questão 1 escola e mundo juvenil experiências e reflexões: São Paulo: Ação Educativa, 2003, (p.12 - 21)

PEREIRA, Angélica Silvana. Somos expressão, não subversão!: a gurizada punk em Porto Alegre,2006. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

REGUILLO, Rossana. Las Culturas Juveniles: un campo de estúdios; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*. V.23. Maio/jun/ago, 2003. p.103-118.

ROCHA, Cristiane Maria Fammer. *Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

\_\_\_\_\_. *A escola na Mídia. Nada fora do controle*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ROCHA, Everardo. ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. EUGÊNIO, Fernanda. (orgs). *Comunicação, consumo e espaço urbano: novas sensibilidades nas culturas jovens*. Rio de Janeiro: PUC- Rio: Mauad ed., 2006. P. 71-87.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Lisiane Gazola. *Sons da tribo: compondo identidades juvenis em uma escola urbana de Porto Alegre*, 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SANTOS, Luis Henrique S. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 9-22.

SARAIVA, Karla. *Outros espaços, outros tempos: internet e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. *As gurias Normais do Curso Normal do Instituto de Educação de Porto Alegre*. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

SILVA, Thais Coelho. *Juventude trans-viada: identidades marcadas invadem a rua*, 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVA, Eloenes da Silva. *A gente chega e se apropria do espaço! Graffiti e pichações demarcando espaços urbanos em Porto Alegre*, 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVEIRA, Rosa Hessel. A entrevista na pesquisa em educação- uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Caminhos investigativos II Outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a p. 117-138.

\_\_\_\_\_. *Cultura, Poder e a Educação – Um debate sobre Estudos Culturais em Educação*- Editora ULBRA, 2005.

STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano. Trânsitos pelas Culturas Juvenis e pela Escola da vida*. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorin. *Estudos Culturais: desafios atuais*. Canoas: Ed, ULBRA, 2012.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6,1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (corporal)idades, (ident)idades. In: AZEVEDO, José Clovis de, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa, SIMON Cátia. (orgs). *Utopia e democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: ed. UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação,2000.

\_\_\_\_\_. Olhares...In: COSTA. Marisa V. (org.). *Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 23- 38.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA. Marisa V. VEIGA-NETO, Alfredo...[et al.]. *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. P.37- 69.

\_\_\_\_\_. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: *Figuras de Foucault / organizado por Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto*. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto ; KUSCHNIR. Karina (orgs.). *Pesquisas Urbanas. Desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

XAVIER, Maria Luiza Merino. *Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação Básica... o necessário resgate. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, jul./dez. 2008

## **ANEXOS**

Porto Alegre, 29 de novembro de 2013

Ilma Prof<sup>a</sup>. Leda Larratéia  
Diretora do Centro Estadual de Formação General Flores da Cunha – Instituto de  
Educação  
Porto Alegre, Rs

Senhora diretora

Venho por meio desta solicitar permissão a esta direção, educadores/ educadoras, alunos/as, bem como seus familiares – das turmas do Ensino Médio diurno e noturno para desenvolver junto a esta instituição de ensino para desenvolver junto a esta instituição a pesquisa intitulada **Enquanto a aula acontece...Práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos**. Trata-se do estudo que desenvolvi como doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da prof<sup>a</sup>. Elisabete Maria Garbin. Este estudo tem como objetivo principal: Analisar práticas juvenis que ocorrem nos espaços e tempos escolares problematizando as relações que se dão entre os sujeitos-jovens-alunos e os rituais instituídos pela escola.

Minha intenção é observar, acompanhar e registrar as atividades que envolvem os jovens-alunos e professores/as nas atividades da escola. Para tal, deverei entrevistá-los, observá-los durante projetos/atividades, horários de recreios, que se dispuserem a participar devidamente autorizados pelos familiares, caso sejam menores de idade, conforme o *Termo de Consentimento Informado*, que segue em anexo o qual cada aluno se aceitar participar das atividades, deverá trazer assinado.

Os dados coletados serão gravações de conversas e entrevistas, fotografias e eventuais filmagens. Estes dados serão analisados e utilizados em minha Tese de Doutorado. Respeitando os preceitos éticos da pesquisa os nomes das escolas e suas imagens serão divulgadas na Tese, tendo em vista que se trata de um estudo etnográfico no qual conhecer o contexto onde acontecem as práticas dos sujeitos-jovens-alunos que descrevo é de suma importância para essa metodologia de pesquisa. Cumpre notar que o material não será utilizado para fins comerciais ou estranhos aos objetivos educacionais.

Na certeza de poder contar com o apoio desta instituição de ensino, bem como da comunidade de pais, alunos e educadores, antecipadamente agradeço.

---

Rita Cristine Basso Soares Severo (doutoranda do PPGEDU/UFRGS)

---

Elisabete Maria Garbin\*

– Orientadora-

\*Elisabete Maria Garbin  
Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação e do  
Programa de Pós-graduação em Educação da Ufrgs  
e-mail: [emgarbin@terra.com.br](mailto:emgarbin@terra.com.br)

contatos com a doutoranda: (51) 92358029 – (51) 32225067 ou pelo endereço eletrônico:  
[ritabasso@terra.com.br](mailto:ritabasso@terra.com.br)

Porto Alegre, 29 de novembro de 2013

Ilma Prof<sup>a</sup>. Tirza Verry  
Diretora da Escola Municipal Lidovino Fanton  
Porto Alegre, Rs

Senhora diretora

Venho por meio desta solicitar permissão a esta direção, educadores/ educadoras, alunos/as, bem como seus familiares – das turmas do Ensino Fundamental diurno e noturno para desenvolver junto a esta instituição de ensino para desenvolver junto a esta instituição a pesquisa intitulada **Enquanto a aula acontece...Práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos**. Trata-se do estudo que desenvolvo como doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da prof<sup>a</sup>. Elisabete Maria Garbin. Este estudo tem como objetivo principal: Analisar práticas juvenis que ocorrem nos espaços e tempos escolares problematizando as relações que se dão entre os sujeitos-jovens-alunos e os rituais instituídos pela escola.

Minha intenção é observar, acompanhar e registrar as atividades que envolvem os jovens-alunos e professores/as nas atividades da escola. Para tal, deverei entrevistá-los, observá-los durante projetos/atividades, horários de recreios, que se dispuserem a participar devidamente autorizados pelos familiares, caso sejam menores de idade, conforme o *Termo de Consentimento Informado*, que segue em anexo o qual cada aluno se aceitar participar das atividades, deverá trazer assinado.

Os dados coletados serão gravações de conversas e entrevistas, fotografias e eventuais filmagens. Estes dados serão analisados e utilizados em minha Tese de Doutorado. Respeitando os preceitos éticos da pesquisa os nomes das escolas e suas imagens serão divulgadas na Tese, tendo em vista que se trata de um estudo etnográfico no qual conhecer o contexto onde acontecem as práticas dos sujeitos-jovens-alunos que descrevo é de suma importância para essa metodologia de pesquisa. Cumpre notar que o material não será utilizado para fins comerciais ou estranhos aos objetivos educacionais.

Na certeza de poder contar com o apoio desta instituição de ensino, bem como da comunidade de pais, alunos e educadores, antecipadamente agradeço.

---

Rita Cristine Basso Soares Severo (doutoranda do PPGEDU/UFRGS)

---

Elisabete Maria Garbin\*

– Orientadora-

\*Elisabete Maria Garbin  
Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação e do  
Programa de Pós-graduação em Educação da Ufrgs  
e-mail: [emggarbin@terra.com.br](mailto:emggarbin@terra.com.br)

contatos com a doutoranda: (51) 92358029 – (51) 32225067 ou pelo endereço eletrônico:  
[ritabasso@terra.com.br](mailto:ritabasso@terra.com.br)

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTAS  
DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_

—

Declaro por meio do presente termo que ACEITO a participação na pesquisa intitulada: **Enquanto a aula acontece....práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos**, organizada pela doutoranda Rita Cristine Basso Soares Severo vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Doutora Elisabete Garbin. A investigação tem como objetivo principal: Analisar práticas juvenis que ocorrem nos espaços e tempos escolares problematizando as relações que se dão entre os sujeitos-jovens-alunos e os rituais instituídos pela escola. Autorizo a utilização das entrevistas, conversas, registros fotográficos, e filmagens, assim como, a divulgação de seus nomes obtidos durante a execução da pesquisa para uso restritamente acadêmico.

Estou ciente de que, em caso de dúvida, poderei contatar a pesquisadora pelos telefones (51) 92358029 ou (51) 32225067 ou por e-mail: [ritabasso@terra.com.br](mailto:ritabasso@terra.com.br).

---

Assinatura do responsável

