UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

ALEXANDRE BARBOSA PEREIRA

“A maior zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo

São Paulo

2010

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

“A maior zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo

Alexandre Barbosa Pereira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Antropologia Social.

Orientador: Prof. Dr. José Guilherme Magnani

São Paulo

2010

Aos meus pais,
José e Joana.
Pela cotidiana sabedoria.

Agradecimentos

A tarefa de construir esta tese desde o projeto à redação da dita cuja, passando pela pesquisa de campo, só foi possível, ou ao menos foi facilitada sobremaneira, pelos convívios, contribuições, conversas e companheirismos de muitas pessoas. Apenas me resta agora, sem mais delongas, agradecer a todos.

Ao Prof. Dr. José Guilherme Magnani pela orientação desde o começo ainda na graduação, depois no mestrado e, agora, no doutorado, mas também pelos ensinamentos e pela amizade.

À professora Fraya Frehse pela leitura atenta do relatório de qualificação.

À professora Marília Sposito pelos comentários, sugestões e críticas, durante e depois da qualificação, que foram de grande valia.

Aos inúmeros colegas e amigos do Núcleo de Antropologia Urbana, de ontem e de hoje, pelas profícuas trocas de idéias.

Aos amigos e amigas sempre dispostos a ajudar. À Íris, pelas trocas de idéias e comentários sempre profícuos. Ao André Luiz, pela camaradagem nos rolês de sempre.

Ao Fred, pela leitura crítica e sugestões ao trabalho. À Cleide, pelos comentários e leitura atenta e cuidadosa.

À FAPESP, pela concessão da bolsa.

Aos funcionários do Departamento de Antropologia, Ivanete, Rose, Soraya, Celso e Edinaldo, pelas informações valiosas.

A todos os professores e colegas pós-graduandos – e pós-graduados – do PPGAS/USP.

A todos os que de alguma forma contribuíram em campo, para a realização de minhas etnografias pelas quebradas da vida, nas escolas, nas lan houses, nos pancadões etc.

Finalmente, à Marli, minha companheira de todas as horas, pelo carinho, amor e cumplicidade e por ter me aguentado esse tempo todo.

RESUMO:

Esta tese aborda diferentes experiências juvenis observadas em variados contextos etnográficos em duas localidades em periferias do município de São Paulo: Cidade Ademar, na zona sul, e Brasilândia, na zona norte. A partir de uma perspectiva multilocalizada, a pesquisa buscou entender como as experiências juvenis modificavam e eram modificadas por outras experiências como as escolares, territoriais (de moradores da periferia), tecnológicas, além das de gênero, classe social e raça. Assim, com base em etnografias realizadas de maneiras e intensidades diferentes em cinco escolas, atentou-se para a importância de dois aspectos no cotidiano dos jovens: o lúdico e o tecnológico. A centralidade das tecnologias mostrou-se de forma bastante contundente nas experiências juvenis por meio dos telefones celulares acionados em sala de aula, da internet, dos *games* e dos sons automotivos emitidos em volume elevado nas festas funks produzidas no espaço da rua. As interações que os jovens estabeleciam com os itens tecnológicos mantinham fortes associações com o lúdico, muitas vezes esse também marcado por particularidades de gênero. Em suas múltiplas relações com o cômico, o jocoso, o festivo e o agonístico nas experiências juvenis contemporâneas, a questão da ludicidade mostrou-se como um componente importante não apenas do cotidiano das escolas – muitas vezes desestabilizando a ordem institucional destas – como também de outros contextos e práticas como as lan houses e a música funk.

Palavras-chave: antropologia, juventude, escola, periferia, lúdico, tecnologia

ABSTRACT:

This thesis presents as content, different youth experiences as observed in a variety of ethnographical contexts from two different locations in São Paulo city outskirts: Cidade Ademar, southern district, and Brasilândia, northern district. From a multi-sited point of view, the research aimed to raise understanding on how changeable youth experiences are, and how the experiences themselves are changed by other issues, such as education, territory (where they dwell), technology, as well as issues related to gender, class and race. Thus, based on ethnographies carried out in different manners and with different degrees of intensity in five schools, two aspects have received special focus on day to day youth activities: playfulness and technology. Technology was seen as a pivotal element, given its sturdiness within youth experiences, through the use of mobile phones in the classroom, the Internet, games and the sound of loud music reverberating from automobiles, creating space for street funk parties. The interactions between the youth and their technological gadgets, presented a strong connection with playfulness, often characterized by particularities common to the modality. The multiple relations between comic, humorous, jolly and agonistic features in contemporary experiences faced by the youth, have turned playfulness into a very important element, not only in everyday experiences at school – often disturbing institutional order – but also in other contexts and practices such as the use of lan houses (internet cafes), and carioca funk music “get togethers”.

Key words: anthropology, youth, school, urban outskirts, playfulness, technology

Introdução - A noção de juventude.....	8
Socialidades juvenis nas periferias de São Paulo.....	9
Invenções e reinvenções: relações entre juventude e escola.....	11
Reinvenções tecnológicas: apropriações juvenis.....	16
Múltiplas experiências juvenis: a perspectiva escolar e a não escolar.....	19
Uma aproximação multilocalizada: uma antropologia sem objeto.....	23
 Experiências periféricas.....	 29
A abordagem sobre a periferia.....	30
Espaços da periferia no ciberespaço.....	38
A periferia como categoria de afirmação.....	54
Outras afirmações: periferias dissonantes.....	57
A periferia, a criminalidade e a mídia no funk.....	64
Percepções ambíguas a respeito da periferia.....	75
 Experiências escolares.....	 80
A instituição escolar.....	81
Os espaços escolares.....	88
Os atores sociais nas escolas.....	98
Tempos de escola, tempos de juventude.....	103
A escola como produtora e produto da juventude.....	109
Relações explosivas: indisciplinas, violências e dissonâncias.....	113
Repertórios juvenis e repertório escolar em confronto.....	118
Tentativas de retomada do controle escolar.....	122
Docência, geração e autoridade: diferenças entre pesquisador e pesquisado.....	129
 As zoeiras: relações de ludicidade e jocosidade.....	 144
Socialidades lúdicas.....	145
As dinâmicas das zoeiras.....	157
Zoeiras de gênero.....	163
Corpos caricaturados: gênero, sexualidade e raça.....	175
Controles e descontroles da escola.....	187
 Apropriações tecnológicas.....	 193
A escola, a escrita e as disputas tecnológicas.....	194
As novas tecnologias no cotidiano escolar.....	206
Do espaço da escola ao espaço das redes.....	211
A forma e o controle das lan houses.....	217
Hiper-relações: a internet como campo de múltiplas relações.....	221
Entre pancadões, carros e motos.....	229
A dimensão de gênero das tecnologias.....	238
 Considerações Finais.....	 243
 Referências Bibliográficas.....	 253

Introdução

A noção de juventude

Socialidades¹ juvenis nas periferias de São Paulo

O interesse pela temática da juventude e suas relações com a cidade iniciou-se com a pesquisa que realizei para o mestrado, entre os anos de 2001 e 2005, sobre a prática da pixação² e sua interação com o espaço urbano em São Paulo. Acompanhei jovens adeptos desta atividade por mais de três anos e tentei entender o modo como esses se organizavam. A etnografia evidenciou que, mais do que o ato de pixar, o grande fator que os mobilizava era a possibilidade de construção de um circuito de contatos e de afirmação de prestígio entre indivíduos de diferentes localidades, que estabeleciam tanto relações de aliança como de rivalidade e conflito. A pixação caracterizava-se, portanto, por conter um forte componente agonístico, pois havia uma competição intensa entre os pixadores para ver quem deixava suas marcas pela cidade no maior número possível de lugares e enfrentassem os riscos mais intensos, para estampar sua marca no alto de um prédio, por exemplo. Quem conseguisse os feitos mais ousados e com maior visibilidade alcançaria maior reconhecimento entre os pares. Portanto, se não fosse possível dizer que os pixadores configuravam um grupo, pois havia entre eles centenas de pequenos grupos ou mesmo indivíduos que pixavam sozinhos, podia-se perfeitamente afirmar que esses configuravam um circuito da pixação em São Paulo³. A pesquisa que realizei junto a eles tentou, de certa forma, mapear esse circuito, identificando tanto espaços como grupos e indivíduos que dele faziam parte.

As relações dos pixadores com a cidade estabeleciam-se não somente pelas marcas que eles deixavam pela paisagem, como também pelo modo como eles engendravam uma forma peculiar de pensar o espaço urbano a partir de sua prática. Formados em sua maioria por rapazes moradores de bairros pobres nos extremos de São Paulo, os adeptos dessa prática afirmavam positivamente a ideia de periferia, associada não apenas ao âmbito territorial do bairro onde moravam, mas também a noções como força, transgressão e risco. A periferia configurava para eles uma espécie de *éthos*⁴ que remetia a valores e a modos de portar-se. Esse *éthos* reverteria a percepção de certos

¹ Utilizo aqui a noção de socialidade e não a de sociabilidade para referir-me às relações sociais estabelecidas pelos jovens; a justificativa teórica para tal troca será apresentada mais à frente.

² Designo aqui pixação com “X” e não com “CH” conforme o uso nativo do termo (PEREIRA, 2005).

³ Conforme afirma José Guilherme Magnani (2007), ao optar, em pesquisa sobre práticas culturais juvenis em São Paulo, pela ideia de circuitos de jovens em vez de outras designações como tribos urbanas ou culturas juvenis.

⁴ Clifford Geertz (1989) define o conceito de *éthos* como os aspectos morais e estéticos de uma determinada cultura.

caracteres, antes vistos como estigmas, como a própria ideia de pobreza, atribuindo significados positivos à noção de periferia, ligados a marcas mais gerais de pertencimento que transcenderiam o contexto local de um bairro específico.

Ao percorrer o circuito dos pixadores, pude notar que essa dimensão da apropriação nativa da ideia de periferia como marca positiva e de pertencimento também ocorria em outros contextos e entre jovens ligados a outras práticas que dialogavam com a pixação, ainda que com nuances, como o hip hop, por exemplo. Instigado por essa nova categorização da noção de periferia realizada pelos atores sociais, resolvi tentar ampliar meu enfoque. A finalidade principal era compreender se essa maneira peculiar de referir-se a essa noção poderia ser observada entre jovens adeptos de outras práticas e, assim, aprofundar a discussão sobre as intersecções entre as ideias de juventude, cidade e periferia.

Minha pretensão inicial, nesta pesquisa de doutorado, era observar diferentes grupos ou práticas juvenis na periferia de São Paulo. Contudo, tive grande dificuldade em encontrar grupos mais articulados ou práticas mais regulares. Decidi, então, voltar-me para espaços que congregassem uma maior diversidade possível de experiências juvenis relacionadas com diferentes elementos e questões, como gênero, classe social, lugar de moradia, condição estudantil etc. Assim, a escola surgiu-me como um espaço bastante promissor por permitir uma maior aproximação de diferentes práticas juvenis na periferia de São Paulo. Desde a pesquisa com os pixadores, a escola já se apresentava como um local importante de articulação. Em seus pontos de encontro, muitos apareciam com os cadernos escolares, cujas últimas páginas encontravam-se totalmente preenchidas pelos desenhos de suas pixações. Além disso, as escolas públicas estaduais de ensino médio - que agregam jovens, em sua maioria com idade entre 15 e 18 anos - podem ser encontradas em todas as regiões da cidade, o que me possibilitaria realizar comparações entre instituições de uma mesma região, assim como entre diferentes localidades da cidade. Há ainda a constatação de que em muitas regiões de São Paulo as escolas públicas são os equipamentos de maior referência para os jovens, ou mesmo os únicos existentes. Eu considerava, portanto, no projeto de pesquisa que deu origem a esta tese, a hipótese de que o espaço escolar configuraria atualmente, assim como pude observar no circuito da pixação, um lugar importante para a expressão de diferentes socialidades juvenis.

Invenções e reinvenções: relações entre juventude e escola

Não parto, entretanto, de uma definição rígida e estática da noção de juventude, pois entendo tal conceito como uma construção sócio-histórica e, portanto, contextual e relacional. Philippe Ariès (1978), com o objetivo de demonstrar o novo lugar assumido pela criança e pela família nas sociedades industriais, evidencia como a ideia de criança - e consequentemente a de juventude - é construída historicamente, afirmando a importância da instituição escolar nesse processo. Conforme Ariès, na sociedade medieval o mundo infantil não era separado do adulto, não havendo, portanto, uma fase de transição destacada.

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. Apesar das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1978, p. 11).

Se a escola foi a principal responsável pelo surgimento das categorias de infância e juventude como se configuram atualmente, pode-se dizer que ela ainda continuaria a inventar e reinventar essas noções, porém, também ocorreria hoje um processo inverso em que os jovens e as crianças, que foram isolados desde o início dos tempos modernos para passarem por um período de formação moral e intelectual separado da sociedade dos adultos, recriariam tal espaço com suas novas demandas e práticas. Isto porque o isolamento de crianças e jovens permitiu a esses um contato maior entre si e o estabelecimento de redes de socialidade juvenis e infantis específicas que passaram a ter a escola como referência. Abre-se, assim, a possibilidade de se inverter a função de adestramento e de disciplina autoritária inicial da escola⁵. Bill Green e Chris Bigum (1998), ao discutirem o novo papel desempenhado pelos jovens no ambiente de ensino, constroem a figura dos “alienígenas na sala de aula”. Os autores

⁵ Os temas da indisciplina escolar e da crise de autoridade do professor em sala de aula constituem duas das principais questões levantadas pelos profissionais da educação ao tratarem da “crise atual” da educação. Para uma discussão mais aprofundada – cf. AQUINO, 1998.

defendem a ideia de que estaria surgindo uma nova geração com uma constituição radicalmente diferente: “o sujeito-estudante pós-moderno”. Essa outra constituição, afirmam, deve-se às relações que a juventude contemporânea estabelece com as novas tecnologias de comunicação e entretenimento e com a cultura popular de massa.

A construção social e discursiva da juventude envolve um complexo de forças que inclui a experiência da escolarização, mas que, de forma alguma, está limitada a ela. Entre essas forças e fatores estão os meios de comunicação de massa, o *rock* e a cultura da droga, assim como várias outras formações subculturais. Até o momento, entretanto, educadores/as, professores/as, pesquisadores/as e elaboradores/as de políticas não têm considerado essas perspectivas e questões como sendo dignas de atenção (GREEN, BIGUM, 1998, p. 210).

Conclui-se dessa discussão que se a escola inventa a noção de juventude, essa mesma noção também reinventa a escola, pois a mesma é redefinida pela presença dos jovens e de suas relações que configurariam socialidades juvenis⁶. Em seu trabalho de estipular convenções que inventariam a noção de juventude e de aluno, a escola proporciona aos alunos também reinventar a noção de escola. Roy Wagner (1975), ao descrever o trabalho do antropólogo como uma invenção de sua própria cultura a partir da observação, e também da invenção, da cultura do outro, afirmará que há uma relação dialética entre convenção e invenção que seria ao mesmo tempo de interdependência e contradição⁷. Uma das propostas desta pesquisa é, portanto, detectar as diferentes invenções e contrainvenções que são processadas pelos atores sociais em suas experiências, tomando a noção de juventude como ponto de partida, e também de orientação, para essa empreitada.

Nesse processo de reinvenção da escola pela juventude, as novas tecnologias têm cumprido um papel destacado, tanto na sua associação com a juventude, reinventando-a, como principalmente no que concerne à alteração das configurações da dinâmica escolar. A influência dos produtos tecnológicos na conformação do que Green e Bigum denominaram como juventude pós-moderna é, segundo esses autores, tão grande que os mesmos se utilizam da metáfora do ciborgue para designá-la. Influenciados pelas reflexões de Donna Haraway (2000 [1991]) e seu *Manifesto*

⁶ James Coleman (1961) afirmará como a escola criaria uma “sociedade adolescente” pela separação e agregação dos jovens em um espaço de relacionamento comum.

⁷ “The tendency of culture is to sustain itself, by inventing itself” (WAGNER, 1975, p. 60).

ciborgue, eles sugerem, com essa metáfora, uma relação de não descontinuidade entre os jovens e sua porção máquina representada pelos aparelhos de comunicação e entretenimento. Por esse motivo, eles definem essa 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. Em resumo, Green e Bigum expõem que “a partir do nexo 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 jovens e universo escolar não sejam tão radicais como anunciam os dois autores, nem o papel desempenhado pelas novas tecnologias de comunicação nesse processo sejam tão cruciais, mas é difícil negar que a ocorrência de mudanças substanciais tem preocupado especialistas e profissionais da educação sobre como lidar com essa nova geração de estudantes. Muitos professores com os quais conversei durante a pesquisa afirmaram que encontravam muitas dificuldades para trabalhar com a juventude contemporânea ou com “Essa geração atual”, como me revelou um professor de sociologia.

Essas novas configurações da ideia de juventude, apontadas pela literatura e pelos professores, mas também observadas em campo, levaram-me a reforçar a importância de se abordar as experiências juvenis como um importante fator para se compreender melhor as redefinições das dinâmicas escolares. Edward Thompson em sua tentativa de evidenciar a singularidade das práticas culturais de indivíduos e grupos da classe operária destaca a noção de experiência como uma categoria “que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos interrelacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15). O meu objetivo é justamente evidenciar as respostas criativas empreendidas pelos agentes com os quais dialoguei e interagi durante a pesquisa a partir de diferentes categorias como a juvenil, a escolar, a de lugar de moradia etc. Contudo, o ponto de partida e de certa forma de orientação para se captar essa diversidade de experiências é o modo como a noção de juventude é concebida, relacionalmente, pelos agentes em seu cotidiano. Segundo Guita Debert (1999), em reflexão sobre a noção de velhice, mesmo em pesquisas cujo foco central é a questão das categorias de idade, dificilmente apresentam-se as transformações pelas quais tais categorias passam, nem quais contribuições essa discussão “sobre a relação entre as idades e as gerações pode oferecer para a compreensão da experiência contemporânea”

(DEBERT, 1999, p. 41-42). Do mesmo modo, não se tem discutido como as condições etárias influenciam ou são influenciadas na relação com outras categorias sociais como classe social, gênero, identidade étnica, lugar de moradia, religião etc. Já Mario Margulis e Marcelo Urresti (1996) enfatizam a necessidade de se atentar para o modo como a condição juvenil manifesta-se de forma desigual conforme outros fatores como classe social e/ou gênero. Não se constitui, portanto, um conceito unívoco. Contudo, ressaltam os autores que assim como não se deve considerar apenas os critérios biológicos de idade para definir juventude, não se pode também levar em conta apenas os critérios sociais.

Ser jovem, portanto, não depende somente da idade como característica biológica, como condição do corpo. Tampouco depende do setor social, com a consequente possibilidade de aceitar de maneira diferencial a uma moratória, a uma condição de privilégio. Há que se considerar também o fato geracional: a circunstância cultural que emana de ser socializado com códigos diferentes, de incorporar novos modos de perceber e de apreciar, de ser competente em novos hábitos e destrezas, elementos que distanciam os recém-chegados do mundo das gerações mais antigas (MARGULIS & URRESTI, 1996; trad. minha).

Para se pensar as peculiaridades da juventude em relação às outras gerações e às especificidades internas aos diversos modos de se vivenciá-la, esses autores trabalharam com as noções de *moratória social* e *moratória vital*. Segundo eles, a partir do século XVIII e XIX a juventude, como uma etapa da vida, passou a ser vista também como uma camada que detém certos privilégios. Constituir-se-ia, então, um período, antes da maturidade biológica e social, marcado por uma maior permissividade, configurando, dessa forma, a moratória social da qual desfrutam alguns jovens por pertencerem a setores sociais mais favorecidos. Para esses que detêm tal privilégio, o ingresso na vida adulta, com as exigências requeridas para a entrada na maturidade social, é cada vez mais postergado pelo aumento do tempo de estudo. Dessa forma, os jovens das camadas populares, devido, entre outras coisas, ao ingresso prematuro no mercado de trabalho e à assunção de obrigações familiares (casamento, filhos etc.) em idade reduzida, teriam sua moratória social diminuída e, por consequência, uma vivência juvenil diversa da dos jovens mais abastados. Os jovens das classes populares “carecem de tempo e dinheiro –

moratória social – para viver um período mais ou menos prolongado de relativa despreocupação” (MARGULIS & URRESTI, 1996; trad. minha).

Por outro lado, Margulis e Urresti apontam ainda a existência de uma moratória que consideram complementar à social: a moratória vital. Um período da vida em que se possui um excedente temporal, um crédito, algo que se tem economizado. Um elemento que se tem a mais e se pode dispor e que os não jovens teriam mais reduzido: um certo “capital temporal” ou “capital energético”. “Daí a sensação de invulnerabilidade que caracterizaria os jovens, sua sensação de segurança: a morte está longe, é inverossímil, pertence ao mundo dos outros, às gerações que os precederam” (MARGULIS & URRESTI, 1996; trad. minha). Sobre essa moratória também incorrem as diferenças sociais e culturais, de classe e/ou de gênero, nos modos de ser jovem, afirmam os mesmos. Haveria, no entanto, a ênfase de alguns autores apenas na moratória social, o que, por isso, levaria a uma restrição à condição de juventude apenas aos setores médios e altos. Isto porque se ocultaria, ou se esqueceria, esse outro lado, definido como moratória vital, comum a todas as classes. Para os autores, a moratória social define então certa noção de juvenil que se expressaria por certos aspectos estéticos e configura um privilégio das classes sociais mais abastadas. Já a moratória vital define uma noção fática de ser jovem comum a todas as classes sociais, marcada pela energia do corpo, pela distância da morte etc.

Em consequência, pode-se reconhecer a existência de *jovens não juvenis* – como é, por exemplo, o caso de muitos jovens dos setores populares que não gozam da moratória social e não portam os signos que caracterizam hegemonicamente a juventude -, e *não jovens juvenis* – como é o caso de certos setores médios e altos que vêm diminuindo seu crédito vital excedente, mas são capazes de incorporar tais signos (MARGULIS & URRESTI, 1996; trad. minha).

Com isso, os autores ressaltam a especificidade de classe nas definições do que seria a experiência juvenil, pois, avisam, há classes nas gerações, assim como há gerações nas classes. Contudo, eles ressaltam também a especificidade de gênero na definição de juventude: “a juventude depende também do gênero, do corpo processado pela sociedade e pela cultura; a condição de juventude se oferece de maneira diferente para o homem e a mulher” (MARGULIS & URRESTI, 1996; trad. minha). O tempo transcorreria de maneira diferente para a maioria das mulheres em relação à maioria dos

homens. Entre outros fatores, os autores apontam a maternidade como um elemento relevante para a definição dessa temporalidade diferenciada, pois ela não alteraria apenas o corpo, mas também o modo como as mulheres desfrutariam e configurariam a sua juventude. Assim, um homem jovem de classe alta diferiria de uma mulher jovem de sua mesma classe social, em termos do que foi denominado como crédito vital e social, porém esse mesmo homem se diferenciaria ainda mais de uma mulher de mesma idade pertencente aos setores populares. Em outras palavras, há diferentes maneiras de se experienciar a juventude, não apenas no que se refere às próprias especificidades etárias e geracionais, mas também no que tange a outros fatores que contribuem para a conformação de experiências particulares.

Outros autores também apontarão as singularidades que a noção de juventude assume conforme suas conexões com outros fatores, como os de classe social e/ou de gênero. Carles Feixa (2006 [1998]), ao discutir as culturas juvenis, também demonstrará a sua especificidade conforme os dois fatores, porém, ele também destacará outras variáveis que definem e são definidas pela noção de juventude, como território, etnicidade e estilo. Com isso, ele nos direciona para algumas importantes questões sobre como e por que estudar tal tema. Tais questões podem ser vistas, por outro lado, mais como pautas possíveis de pesquisa e reflexão para a antropologia das idades proposta: “em que medida a idade contribui na conformação de identidades coletivas? Como interage com outros fatores, como a etnicidade, o gênero, a classe e o território? É uma dimensão central ou marginal na estrutura social contemporânea?” (FEIXA, 1996; trad. minha). Amplia-se, assim, a possibilidade de enfoques para se refletir sobre as potencialidades de uma antropologia das idades, ou, mais especificamente, uma antropologia da juventude, pois se a classe social e o gênero são categorias importantes para se refletir as definições de juventude, conforme apontam Margulis e Urresti, não se pode esquecer de outros fatores igualmente relevantes, como os apontados por Feixa.

Reinvenções tecnológicas: apropriações juvenis

Ao tratar das práticas juvenis na periferia da cidade, esta pesquisa, buscando os múltiplos fatores que contribuem para as diferentes conformações relacionais da experiência juvenil, voltou-se também para elementos ou equipamentos da cidade que contivessem um forte componente juvenil ou que congregassem majoritariamente as

práticas dos jovens. O primeiro desses foi a escola, percebida como importante espaço de socialização juvenil. A pesquisa de campo mais intensiva com os jovens nas escolas sinalizou-me que um segundo movimento interessante seria o de sair das instituições escolares e direcionar a etnografia para outros equipamentos e práticas apontados pelos alunos como relevantes. Assim, seria possível realizar uma intersecção entre as categorias de cidade e de juventude, buscando compreender como cada uma delas incorpora e é incorporada reciprocamente, evidenciando outras possíveis variáveis que poderiam ser articuladas na constituição relacional do que seriam as experiências dos jovens em um bairro da periferia de São Paulo: representações sobre classe social, questões de gênero etc. O segundo espaço entendido como relevante a partir das pistas fornecidas pelos próprios jovens na escola foram as *lan houses*. Na análise dessas, procurei aprofundar a relação desses jovens com as novas Tecnologias da Informação e do Conhecimento (TICs).

Dessa forma, se num primeiro momento, ao se analisar duas localidades diferentes na cidade, buscou-se apreender as suas regularidades, os elementos de permanência dos equipamentos e de algumas práticas associadas à vida nas grandes cidades, em seguida, o objetivo foi o de identificar a relação desses com a juventude ou com a ideia que se faz de juventude. Parto, portanto das questões observadas durante a pesquisa de campo, que têm sido mais associadas ao que seria uma definição de juventude, ou que expressariam melhor a percepção do que configuraria as práticas juvenis. Tendo em vista que noções como etapa de aprendizagem, transformações no corpo, lazer/tempo livre, intensidade, risco, violência, novas tecnologias são muito relacionadas ao que seria a experiência da juventude contemporânea moradora das grandes cidades, tentei perseguir o modo como essas representações e conceitos adotavam diversas formas, segundo os diferentes espaços, experiências e campos de pesquisa.

Nesse contexto, a pesquisa demonstrou como as novas tecnologias e certos aspectos da cultura de massa continham uma forte potencialidade geracional, na medida em que os mais jovens estariam mais aptos a compreendê-las e manipulá-las. Mas tal relação não é, contudo, uma grande novidade. Os autores da Escola de Birmingham nos anos 1970 já apontavam para o modo como a emergência de uma produção cultural ou de uma indústria de lazer voltada para a juventude teria também impulsionado o surgimento dessa noção tal como ela se configuraria na contemporaneidade (CLARKE, HALL, JEFFERSON & ROBERTS, 1993 [1976]). No caso mais atual da internet, por

exemplo, Pierre Lévy (1999) vai mais além e sustenta que a emergência do ciberespaço teria se originado de um movimento social liderado por um grupo específico: a juventude metropolitana escolarizada. Essa intensa relação entre os jovens e as novas TICs é destacada por Carles Feixa (2004) em sua denominação da juventude contemporânea como geração @. Esse termo expressaria, segundo ele, três tendências: o acesso universal às TICs, o esmorecimento das divisões tradicionais entre os sexos e os gêneros e um processo de globalização cultural que acarretaria em novas formas de exclusão social em escala planetária. Já para Regina Novaes (2006, p. 119) o ciberespaço constituiria mais uma agência de socialização dos jovens.

Houve uma ampliação das agências socializadoras da juventude que extrapolam o âmbito da família e da escola, implicam o aumento do espaço de influência dos meios de comunicação e a presença da internet. A inovação tecnológica tem aproximado jovens de mundos diferentes.

Neil Postman (1999), em livro intitulado *O desaparecimento da infância*, destacará o modo como as inovações tecnológicas transformariam as categorizações por idade. Postman tratará mais especificamente do desgaste da linha divisória que separaria as crianças dos adultos. Escrito no início dos anos 1980, esse texto de Postman aponta para a televisão como o principal agente tecnológico responsável pela eliminação das grandes diferenças que existiram entre adultos e crianças. Esse processo ocorreria porque, segundo o autor, a televisão revelaria segredos, antes exclusivos dos adultos, não permitindo mais a esses constituírem um grupo diferenciado. Esse autor chega a afirmar que, a partir da televisão, configurar-se-ia a categoria etária do adulto-criança, adultos que não alcançariam certa maturidade, conservando traços infantis, ao mesmo tempo em que as crianças se tornariam adultas mais rápidas. Nesse contexto, segundo Postman, eliminar-se-iam as categorias intermediárias entre a infância e o mundo adulto e a própria infância, pois se passa não mais a exigir um período de disciplina e de aprendizagem para ingresso na vida adulta. Cria-se a categoria etária adulta como a principal e mais prolongada, intermediária, entre os indivíduos das duas pontas etárias, os recém-nascidos e os senis. O que se percebe atualmente, no entanto, é que, ao contrário do que afirma Postman, há uma valorização da categoria juvenil que se tornaria um ideal a ser alcançado ou a ser preservado, no que se refere a, padrões de beleza, corporalidades, comportamentos etc. (DEBERT, 2004). Entretanto, se as

experiências juvenis são definidas, ou influenciadas, fortemente pelas tecnologias, tais experiências juvenis também redefinem os componentes tecnológicos, ou os moldam ao seu gosto ou às suas necessidades, a partir de novos usos e apropriações inesperados. Durante a pesquisa de campo tentei também apreender essas outras dinâmicas de usos imprevistos das novas tecnologias que alteram outras dinâmicas como as relações escolares ou intrabairros. Nesse sentido, além das observações de campo nas lan houses onde busquei entender as relações com os computadores e a internet, também enfoqueei os aparelhos celulares que alteravam a ordem escolar e as festas funks produzidas nas ruas a partir dos potentes equipamentos de som instalados em alguns automóveis.

Múltiplas experiências juvenis: a perspectiva escolar e a não escolar

Carles Feixa (2006 [1998]), em seu livro *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, utiliza a imagem da ampulheta como metáfora para a juventude. Segundo ele, na parte superior da ampulheta estariam as culturas hegemônicas e parentais com suas instituições: escola, família, vizinhos, meios de comunicação etc. Já na parte inferior estariam as culturas juvenis propriamente ditas com suas formas de expressão. Os materiais de base, a areia na parte superior, seriam formados pelas condições sociais de geração, gênero, classe, etnia, território etc. Na parte central da ampulheta estaria o estilo, que filtraria esses materiais. Enfim, a areia filtrada na parte inferior da ampulheta conformaria os produtos culturais juvenis finais: estética, música e práticas culturais diversas. Esta minha pesquisa etnográfica sobre as experiências juvenis procurará, portanto, dar maior enfoque ao que Feixa situa na parte superior da ampulheta e na sua areia inicial. Isto não implicará, entretanto, em desprezar determinados aspectos das práticas juvenis, mas em compreender essa experiência juvenil como uma categoria relacional que se constitui e reconstitui conforme os termos com os quais é associada.

Dessa maneira, embora não abandone a questão dos estilos e das culturas juvenis propriamente ditas, a proposta que apresento nesta pesquisa é ressaltar os elementos anteriores à conformação de estilos distintivos para se pensar como se configura a juventude a partir da instituição escolar e da articulação de determinadas práticas culturais em sua relação com os agentes tecnológicos. Desses, a escola constituiu-se como um campo privilegiado de observação. Enfatiza-se, assim, que, os jovens exercem

diferentes papéis além daquele ligado ao marcador etário, como os de filho, amigo e estudante. Aqui interessará enfocar o quanto a dimensão estudantil entrelaça-se com a juvenil, ambas a atuarem modificando-se reciprocamente. Tendo em vista que noções como a de infância e a de juventude têm seus significados contemporâneos fortemente atrelados à instituição escolar – Bourdieu destaca, por exemplo, a importância do processo de escolarização na construção de uma percepção mais geral e naturalizada de juventude – cabe também refletir um pouco mais sobre a condição estudantil. José Gimeno Sacristán (2005 [2003]) apresenta o aluno como uma construção social, uma invenção dos adultos, do mesmo modo como a criança e o jovem. Para Gimeno Sacristán, a partir da expansão do processo de escolarização, passaria a ocorrer uma atribuição considerada como dada entre a condição de aluno e a de criança. Segundo o autor, a criança, ou o jovem, e o aluno, construíram-se mutuamente e parcialmente. Ele destaca ainda que há pouca referência à categoria aluno nas pesquisas educacionais – em contraposição à infância, muito mais abordada – devido ao fato da primeira noção ser muito pouco problematizada e não ser vista como um conceito que se define nas relações que se constituem. Afirma ainda o autor que, se categorias como infância e juventude não poderiam ser entendidas a partir de padrões de homogeneidade, pois compreenderiam diferentes vivências, a condição de aluno também não o poderia, pois seria da mesma forma vivenciada de maneiras diversas, conforme outras categorias como gênero, classe social, raça ou território.

Marília Sposito (2003) – em texto no qual defende a adoção de uma perspectiva não escolar para o estudo da escola, ou seja, de um olhar sociológico que não se limite à análise do espaço escolar propriamente dito, mas que apreenda a escola a partir das múltiplas relações que são estabelecidas em seu interior e exterior – também apresenta a figura do aluno como uma condição social que deve ser sempre questionada e nunca tomada como predefinida de modo não problemático. Nessa perspectiva não escolar do estudo da escola, afirma a autora, a análise da condição juvenil e do modo como essa se relaciona com a condição estudantil é um dos caminhos para a apreensão mais ampla da realidade estudada. Desse modo, meu objetivo nesta pesquisa, que se configura na interface entre antropologia e educação, é, por um lado, inserir uma perspectiva antropológica para o estudo da escola e que se configura, portanto, de um ponto de vista não escolar, mas também, por outro lado, buscar um entendimento da forma como a experiência escolar afeta as experiências juvenis nas periferias de São Paulo e vice-versa. Assim, menos do que aspectos propriamente educacionais, como dificuldades de

aprendizagem e/ou questões relativas ao sucesso ou ao fracasso escolar, a pesquisa tentou focar nas múltiplas relações que são engendradas nos estabelecimentos escolares. Desse modo, se as experiências juvenis e estudantis são construídas mutuamente, há que se refletir sobre como outras experiências afetam as anteriores, tais como as de gênero, de raça ou etnia, de morador de determinada localidade etc.

O que se busca é evidenciar como as condições, ou experiências, de ser jovem e aluno entrelaçam-se de modo complexo nas relações cotidianas que são tecidas nas escolas de bairros da periferia de São Paulo. Por outro lado, embora muitos jovens apresentem-se a partir de elementos distintivos ligados às denominadas culturas juvenis, a pesquisa revelou que esses componentes estão sempre em diálogo com outros em seu cotidiano. Do mesmo modo, percebeu-se como não se pode olhar para todos os estilos e práticas juvenis de forma indistinta. Há múltiplas formas e intensidades de se vivenciar uma “cultura juvenil”, bem como pode se vivenciar simultaneamente as múltiplas culturas juvenis. Nas escolas públicas que observei a figura dos roqueiros, por exemplo, apesar de sua presença minoritária, era sempre destacada pelo seu estilo distintivo. Em todas as escolas, havia sempre um ou outro roqueiro que chamava a atenção pelo seu visual com as roupas pretas, camisetas de bandas e as botas, entre outros acessórios. Porém, o termo roqueiro poderia congrega diferentes estilos, dos admiradores do heavy metal aos punks, passando pelos mais contemporâneos EMOs, além de fãs de pop rock e góticos. Claro que a denominação roqueiro, tendo em vista a possibilidade diversa de gostos e estilos a que pode remeter, era exterior, atribuída por aqueles que não tinham muita afinidade com esse gênero e/ou desconheciam as variantes do rock. Em sua maioria, no entanto, os alunos e alunas com quem conversei gostavam de diferentes estilos musicais, não necessariamente demarcados tão acentuadamente por uma forma padronizada de vestir-se ou de portar-se, de modo não muito excludente. Ou seja, gostar de um gênero musical não necessariamente significava repelir outro. Dos gêneros mais apreciados pelos alunos o pagode, ou samba, o funk e o que chamavam de black, esse remetendo à música pop negra contemporânea, eram os mais citados. Contudo, gostar de black ou funk, por exemplo, não significava não ouvir rock ou MPB de vez em quando, por exemplo, conforme me revelaram alguns dos alunos. Outro estilo presente era o hip hop, muito mais comum entre os meninos e com uma aceitação bem menor que os outros três (pagode, funk e black), pois, assim como o rock, gostar de hip hop implicava, na maioria das vezes, uma participação mais distintiva, com as fronteiras mais bem delimitadas, com as roupas e acessórios característicos, calças largas e

camisetas de times de basquete norte-americano. Essa relação mais intensa com determinadas culturas juvenis revelou-se no caso de Felipe, um dos alunos da Escola 1, que fazia parte de um grupo de hip hop e disse que havia se transferido para a escola anterior em que estudava porque um professor de lá apoiava o hip hop com a promoção de shows, festas e incentivando os grupos juvenis. Com a posterior saída do diretor, a abertura para o hip hop encerrou-se e, então, Felipe resolveu transferir-se novamente de escola, ingressando nessa instituição que pesquisei.

Tomando como pressuposto essa concepção de que ocorrem diferentes intensidades de participação em culturas juvenis ou em práticas articuladas em torno de elementos da cultura de massa como a música, mas também as vestimentas e acessórios, aponto para ineficácia de se abordar, principalmente no contexto escolar ou dos bairros, esses como grupos juvenis ou tribos urbanas, na medida em que os atores muitas vezes não conformam um grande grupo com práticas homogêneas e/ou regulares. Nas escolas, os elementos das chamadas culturas juvenis mostraram-se sim como fatores importantes de agregação e conformação de vínculos de amizade, por isso não se pode negar sua relevância, mas eles não eram únicos. Muitas vezes, outros fatores também contavam como a vizinhança ou mesmo estudar na mesma classe em que o colega, por isso, era comum também se observar grupos de amigos formados por roqueiros, rappers, pagodeiros etc. Dessa forma, pretendo então abordar as práticas culturais juvenis para além desses elementos, pois mesmo quando abordo a questão do funk, não necessariamente estou tratando de um grupo específico ou de um movimento, mas de um conjunto de práticas, que envolve a cultura de massa, os automóveis, os aparelhos de telefone celular, a apropriação festiva do espaço da rua e o repertório da criminalidade, entre outros, mas sem enfoque em um nível de adesão radical que conformaria o que seria um modelo de funkeiro paulistano típico, descrevendo vestimentas, hábitos etc. Tal postura, permitiu-me observar não apenas um grupo específico, mas as múltiplas relações que uma prática desenvolve em bairros da periferia, atentando para o modo como o funk configura um campo de percepção das diferentes conexões entre os temas discutidos a partir da pesquisa, como juventude, tecnologia, espaço urbano, periferia etc.

Uma aproximação multilocalizada: uma antropologia sem objeto

A proposta deste trabalho não é a realização de uma etnografia sobre jovens, escolas ou periferias de São Paulo, mas sim uma etnografia de como essas temáticas são suscitadas nos discursos e nas práticas cotidianas dos atores por eles mesmos (Latour, 2005). Nesse sentido, não foquei em um único campo de pesquisa muito bem delimitado, mas busquei a articulação dessa temática em diferentes locais e campos de pesquisa, a partir do que os atores me apontaram. Tentei apreender as múltiplas experiências que observei e vivenciei para entender como a questão da juventude era pensada de diferentes formas e em diferentes contextos na periferia de São Paulo, pois acredito, conforme afirma Clifford Geertz (1997 [1983], p. 234), que um trabalho antropológico tem que tentar captar essa diversidade e descrevê-la porque é a descrição etnográfica que “possibilita a transformação daquilo que parece ser apenas uma coleção de material heterogêneo em uma rede de entendimentos sociais que se reforçam mutuamente”. Dessa forma, o etnógrafo em campo, por não ocupar um papel marcado, pode colocar-se próximo de diversas posições e papéis sociais, buscando apreender essa heterogeneidade das práticas cotidianas dos atores de que fala Geertz. Em outras palavras, por não ocupar um lugar definido, o etnógrafo, ou o antropólogo, pode transitar por diferentes lugares e tentar apreender diferentes interpretações do mundo social. Entendo aqui, portanto, a etnografia como uma experiência pessoal de situar-se em outras posições para tentar compreender o modo de vida dos atores sociais com os quais estabelecemos relações na pesquisa antropológica. Sempre considerando, conforme afirma Geertz (1989, p. 10), que a pesquisa etnográfica, concebida como experiência pessoal, consistiria em “situar-nos, um negócio enervante que só é bem sucedido parcialmente”. Por isso, ao invés de situar-me em torno de um e apenas um ponto de vista, busquei uma etnografia multilocalizada, como expõe George Marcus (1995), não apenas em diferentes espaços, mas também entre os vários atores sociais que ocupavam um mesmo espaço.

A partir das diversas possibilidades de articulação das ideias de juventude, cidade e periferia os campos para a pesquisa etnográfica foram definidos em duas regiões da cidade de São Paulo. Uma ao sul, o distrito de Cidade Ademar. Outra, ao norte, Brasilândia. Ambos são distritos considerados periféricos, pobres ou com grupos censitários com altos índices de vulnerabilidade social. Em Cidade Ademar, foram observadas três escolas - denominadas aqui apenas como Escolas 1, 2 e 3 - e sete lan

houses. Dessas sete lan houses observadas, três fecharam antes do término da pesquisa. Das três escolas, uma delas, a Escola 1, acompanhei por um período maior, por cerca de um ano, no segundo semestre de 2006 e primeiro de 2007. E as outras duas acompanhei por apenas um semestre em 2007 e 2008. Já em Brasilândia a pesquisa acompanhou um estabelecimento de ensino, a Escola 4, e nessa os jovens que participavam de um projeto social articulado a um bairro da região considerado violento, o Jardim Elisa Maria, e duas lan houses. A pesquisa na escola de Brasilândia foi realizada durante um semestre, no ano de 2007. Quanto às lan houses, a pesquisa de campo se deu de modo contínuo nos dois distritos entre os anos de 2007 e 2009, observando as relações estabelecidas em mais de um lugar ao mesmo tempo. Além disso, observei outros espaços como festas funks que aconteciam na rua e reuniões de projetos sociais, entidades e associações locais, como o Conselho Comunitário de Segurança (CONSEG) de Cidade Ademar ou a Virada Social no Jardim Elisa Maria. A experiência de atuar como professor substituto por alguns meses em uma escola particular de uma região da cidade considerada de classe média contribuiu também para um melhor entendimento das experiências juvenis, escolares e estudantis que tentava apreender em campo. Nesse último caso, não me interessou o espaço urbano, ou o bairro onde estava localizada a escola, mas sim as múltiplas experiências escolares, principalmente, a docente.

Devo afirmar, portanto, que dentro dessa perspectiva de uma pesquisa multilocalizada o meu foco incidiu menos nesses espaços do que nas experiências vividas ou suscitadas neles. Isto porque a etnografia é aqui concebida também como uma descrição de experiência intersubjetiva entre o antropólogo e os atores sociais com quem ele dialoga. O que o antropólogo descreve, portanto, é o estabelecimento desses processos comunicativos (FABIAN, 2001). Assim, mais do que discutir a realidade de uma ou de outra escola, proponho-me a explorar as múltiplas experiências juvenis que podem ser articuladas nas periferias de São Paulo a partir das interações com outras experiências como as escolares e as tecnológicas. As escolas não foram identificadas, apenas nomeadas por números, para evitar qualquer tipo de constrangimento com as instituições ou com os atores sociais com quem mantive contato⁸. Ainda em uma tentativa de proteger os interlocutores, alterei os nomes dos estudantes e não identifiquei os professores, designando-os muitas vezes apenas pelas disciplinas que ministravam. Wagner (1975) define o trabalho etnográfico como um ato, empreendido pelo antropólogo, de experienciar o outro, a partir do universo de seus próprios significados. Nesse processo de experienciar uma outra cultura, afirma Wagner, o antropólogo reinventaria a sua própria cultura. Por isso, conforme esse autor, toda experiência seria uma espécie de invenção baseada em comunicação com convenções compartilhadas.

Durante a pesquisa tentei captar essas múltiplas experiências, ou invenções, que os atores sociais empreendiam em suas relações cotidianas. Nesse processo de busca das experiências, a preocupação situou-se em torno daquelas que transformavam ou empreendiam eventos que destoavam das grandes determinações das estruturas hegemônicas de poder. Evidenciando-se assim o que Marshall Sahlins (2003 [1987], p. 7) denominou como “as circunstâncias contingentes da ação que não se conformam necessariamente aos significados que lhes são atribuídos por grupos específicos”, o que permitiu levantar as práticas inventivas dos atores que reinventavam os “esquemas convencionais” aos quais estavam submetidos. O interesse principal, portanto, incidiu sobre as invenções microscópicas do cotidiano agenciadas pelos atores sociais em suas experiências cotidianas nas escolas, nos bairros onde vivem, com as tecnologias e os produtos da cultura de massa, dentre outros elementos. Michel de Certeau (2009 [1990]) refere-se à importância de se atentar para os procedimentos criativos do cotidiano que são postos em prática pelos atores e que geram dissonâncias na efetuação do poder, nas

⁸ Além disso, esta decisão reforça minha intenção de descrever, não um objeto específico, mas as experiências múltiplas, minhas e dos atores com quem convivi.

redes microscópicas de vigilância e controle de instituições como a escola. Apresenta-se assim a possibilidade de se pensar outros elementos que se contrapõem à eficácia dos mecanismos de vigilância e de exercício de poder preconizados por Foucault (1987). Essa perspectiva não nega as estruturas de poder que determinam a reprodução de desigualdades sociais, mas apresenta o que Certeau denomina como as táticas que articulam os detalhes do cotidiano e que configuram uma rede de antidisciplina. Há que se ressaltar que denomino as práticas do cotidiano empreendidas pelos agentes com quem interagi em campo não como resistências a estruturas de poder simplesmente, mas como procedimentos dissonantes das estruturas de poder. Porque se as ações dissonantes empreendidas nas experiências juvenis e/ou estudantis colocam em questão a eficácia disciplinar ou de dominação e reprodução de desigualdades de instituições como a escola, elas não necessariamente configuram uma oposição radical às ordens hegemônicas, e tais práticas podem inclusive reafirmar outras estruturas de poder ou pensamentos hegemônicos, ainda que de modo alternativo aos mecanismos de exercício de poder das escolas. Meu objetivo foi o de tentar apreender os jogos de contrários que conformam, relacionalmente, as categorias nas experiências dos atores sociais. Enfatizo assim o que Stuart Hall (2003), ao discutir a noção de cultura popular, denomina como o mais importante na investigação da formulação prática de determinados conceitos, as tensões contínuas, de relacionamento, influência e antagonismo, experienciadas e inventadas pelos atores, pois, conforme Hall (2003, p. 258), “o que importa não são os objetos culturais intrínseca ou historicamente determinados, mas o estado do jogo das relações culturais”.

Para a realização da pesquisa de campo e coleta de dados, além de conversas e entrevistas informais com diferentes jovens, professores e donos de lan houses, eu também frequentei aulas em escolas públicas, acompanhei jovens em caminhadas pelo bairro, participei de encontros e oficinas em projetos sociais, acessei a internet em lan houses, observei a realização de pancadões⁹ na rua e nas escolas. Também prestei bastante atenção nos telefones celulares em sala de aula e nos carros e motos que circulavam por ruas e avenidas de Cidade Ademar e Brasilândia com o som alto tocando funk ou com o barulho do motor e dos estouros dos escapamentos sempre a chamar a atenção. Em muitos momentos participei de alguns jogos e brincadeiras com os meninos, como os games nas lan houses, o futebol na quadra da escola, o dominó na

⁹ Modo como são designadas as festas funks.

sala de aula e a sinuca no bar. Com isso, além das experiências juvenis, estudantis, urbanas, periféricas e tecnológicas, eu também pude observar e experienciar outras práticas como as interações lúdicas, as performances de gênero, as trocas agonísticas ou as afirmações de posturas mais violentas ou agressivas.

A experiência que tive como professor de uma escola particular proporcionou-me a apreensão da influência da distância geracional na relação entre docentes e discentes, ao mesmo tempo que me permitiu entender melhor minha relação com os jovens que estudava, ajudando-me a esclarecer certas particularidades do campo que pesquisava e a reforçar a tese de que a experiência juvenil contemporânea em suas múltiplas relações e concepções tem tido um papel crucial nas redefinições das dinâmicas escolares, assim como dos lugares onde vivem nas periferias da cidade. Dessa forma, ao seguir os diferentes aspectos da noção de juventude nas experiências cotidianas dos atores, a tese trata também de outros temas como cidade, periferia, violência, escola, condição estudantil, ludicidade, relações jocosas, gênero, tecnologias e cultura de massa. Apesar de cada capítulo direcionar seu foco para as conexões das experiências juvenis com um tema específico, periferia, escola, ludicidade e tecnologias, essas temáticas perpassam todo o texto, sempre alinhavadas pelas problematizações da noção de juventude. Ressalto mais uma vez, que não se trata aqui de uma etnografia de um objeto específico, mas das múltiplas experiências, vivenciadas e articuladas pelo antropólogo. Portanto, utilizo-me desse enfoque em temas diversos observados em contextos diferentes como um recurso metodológico da pesquisa a fim de propiciar uma melhor apreensão de toda a complexidade das articulações entre as temáticas exploradas com base nos interesses prévios da pesquisa, como a intersecção entre juventude e cidade, a partir da noção de periferia, mas também a partir do que foi suscitado pelos atores em campo.

Não recorrerei a um marco teórico específico para a discussão dos temas que abordo a partir da pesquisa de campo, não apresento assim a conformação de um capítulo teórico que, de alguma forma, explicaria o campo, mas procuro articular, durante a descrição etnográfica, a teoria com o que me foi suscitado nas experiências etnográficas com os atores em campo. O mesmo procedimento é utilizado com relação às referências a outras pesquisas e abordagens etnográficas. Dialoguei com a bibliografia de caráter teórico ou empírico conforme a possibilidade de estabelecer relações com os temas que desenvolvi ou de obter quadros comparativos a partir do

diálogo entre diferentes contextos etnográficos, como no caso das diversas pesquisas sobre escolas empreendidas por outros autores que cito ao longo da tese.

Experiências periféricas

As abordagens sobre a periferia

Houve, no Brasil, no final dos anos 1970 e início dos 1980 um grande interesse das Ciências Sociais pela realidade dos moradores da periferia das grandes cidades. Em artigo sobre o tema, a antropóloga Eunice Durham (2004 [1986]) destaca a riqueza do material que se acumulou nesse período, cujo principal objetivo de análise era a classe trabalhadora, a população pobre das grandes cidades. Conforme Durham, tal conjunto de pesquisas tratava de temas como migração, família, papel da mulher, movimentos sociais e modos de vida dessa camada social. Como destacou Teresa Caldeira (1984), esses estudos enquadravam-se, em sua maioria, em dois grandes conjuntos, os que davam ênfase à questão do tipo de espaço urbano e os que abordavam o padrão de comportamento político de seus moradores. O grande interesse pela periferia, segundo afirma José Guilherme Magnani (1998), situava-se mais em torno de questões então consideradas mais nobres pelos acadêmicos como o trabalho e a política, deixando de lado outros enfoques possíveis, como as práticas de lazer e as relações cotidianas de seus moradores. Baseando-se nesse acúmulo de discussões e de referencial teórico já desenvolvido, esta tese tenta abordar a noção de juventude também a partir da relação com a temática da periferia, a partir da inserção em duas localidades periféricas em dois distritos diferentes: Cidade Ademar e Brasilândia.

Embora reconhecendo que as divisões distritais são construções sociopolíticas empreendidas pelo poder público como forma de garantir uma organização e administração mais eficiente do espaço urbano, procuro também mostrar como essa dimensão territorial do distrito ou do bairro adquire importante sentido para aqueles que habitam tais circunscrições políticoadministrativas. Em tese, a noção de distrito seria mais ampla, pois englobaria muitos bairros, e de uso mais políticoadministrativo, pois se trataria da divisão empreendida pela gestão pública municipal que configura as subprefeituras administradoras de mais de um distrito. Já a dimensão do bairro seria mais localizada, remetendo a determinados “pedaços” mais circunscritos, ao menos para a administração municipal e para a apropriação cotidiana dos moradores e suas relações de vizinhança - essas duas, nem sempre coincidentes. Na prática e no discurso dos moradores, muitas vezes, as referências às noções de distrito e de bairro confundiam-se; por isso, Cidade Ademar e Brasilândia eram vistos ao mesmo tempo como bairro e distrito. Assim, embora respeitando a designação de distrito para as delimitações mais amplas como Cidade Ademar e Brasilândia e de bairro para as divisões que compõem

os distritos , muitas vezes também me refiro a ambos, de modo indiferenciado, ora como distrito, ora como bairro, pois entendo que quando os moradores referem-se aos distritos onde moram como bairro é porque estão remetendo a essa delimitação especial à experiência de bairro, à experiência de viver em determinado espaço, de compartilhar referências e elementos de reconhecimento comum, tal como na acepção de pedaço de que trata Magnani (1998).

Há tanto particularidades entre pertencer a ou morar em uma localidade e não a/em outra, quanto elementos comuns, identificados por alguns atores sociais, no que diz respeito, por exemplo, a morar em regiões periféricas. Pierre Mayol (1998), em estudo sobre as relações e apropriações subjetivas que configurariam a categoria bairro, define sua conformação a partir de uma dialética entre o dentro e o fora. O bairro, muitas vezes, concebido como um prolongamento da habitação, ou um espaço intermediário entre a rua e a casa como afirma Magnani (1998) em sua definição de pedaço, pode ser compreendido, assim, como o espaço no qual, negativa ou positivamente, os moradores, ou usuários, sentem-se reconhecidos. Ao refletir sobre como essa categoria geográfica torna-se um componente de identificação para determinadas práticas juvenis, procuro não apenas contextualizá-las, mas apresentar o modo como as experiências juvenis e escolares relacionam-se com a experiência urbana ou metropolitana, mas também com o lugar onde vivem, e, principalmente, com a experiência de se morar na periferia de São Paulo.

A circunscrição de Cidade Ademar, na zona sul de São Paulo configura-se como uma região de transição de áreas mais nobres para outras mais pobres, com menor infraestrutura e planejamento urbanístico governamental. Isto porque em uma das extremidades desse distrito tem-se a fronteira com bairros mais ricos ou com menores índices de vulnerabilidade social, conforme dados do “Mapa da vulnerabilidade social” do Centro de Estudos da Metrópole, abaixo¹⁰, como Chácara Monte Alegre no distrito de Santo Amaro, Campo Belo nas proximidades do Aeroporto de Congonhas, além da região do Jabaquara, na qual está a estação final do lado sul da linha do metrô que faz o eixo norte-sul. Na outra extremidade do distrito, porém, encontra-se a parte mais pobre, ou com maiores índices de privação ou de vulnerabilidade social, limítrofe ao município de Diadema (na região do Grande ABC Paulista) e ao distrito de Pedreira, esse último

¹⁰ Na página 33.

próximo a uma das ramificações da represa Billings¹¹. O distrito de Cidade Ademar é cortado pela Avenida Cupecê, que, na verdade, constitui um corredor que liga o bairro do Brooklin ao município de Diadema. Essa importante via é uma continuação da Avenida Roque Petroni Júnior, que parte da Marginal do Rio Pinheiros e passa em frente ao Shopping Morumbi, em área nobre da cidade. Ao se percorrer a Avenida Roque Petroni Júnior até o final da Avenida Cupecê na divisa com o município de Diadema, o caráter de transição fica bastante evidente, pois a paisagem, composta pelo Shopping Morumbi e por alguns edifícios de alto padrão, transforma-se gradativamente até se chegar aos pequenos comércios e às casas de autoconstrução na Avenida Cupecê. Vez ou outra, no entanto, avista-se algum prédio de apartamentos.

Avenida Cupecê/Cidade Ademar (São Paulo, 2008).

Duas das três escolas e as sete lan houses que foram observadas em Cidade Ademar situam-se no entorno dessa avenida. A terceira escola observada, a Escola 2, situa-se em outra região entre a avenida Yervant Kissajikian e o distrito de Pedreira. Ao referir-se a Cidade Ademar, portanto, abordarei diferentes bairros que o compõem. As três escolas, por exemplo, situam-se em bairros diferentes dentro do distrito.

¹¹ A represa Billings, que se estende por municípios como Diadema, Rio Grande da Serra, Ribeirão Pires, São Bernardo do Campo, Santo André e São Paulo, é um dos maiores e mais importantes reservatórios de água da Região Metropolitana de São Paulo.

Segundo o “Mapa da vulnerabilidade social”, desenvolvido pelo Centro de Estudos da Metrópole do CEBRAP, com base em dados do censo demográfico do IBGE de 2000, o distrito de Cidade Ademar, apesar da predominância de territórios em que prevaleceriam alta e média privação social, seria marcado por uma grande diversidade de grupos de setores censitários ou de territórios com diferentes graus de privação social, desde os com altíssima privação aos com baixa privação. Com exceção dos grupos de setores censitários sem nenhuma privação social, todos os outros estariam representados nesse “Mapa da vulnerabilidade social” de Cidade Ademar. Compreendo que mapas ou levantamentos estatísticos como esse, ainda que apontem para diversidade, também apresentam perspectivas um tanto quanto homogêneas, pois mesmo dentro das áreas classificadas por um determinado nível socioeconômico também se pode encontrar uma grande diversidade de modos de vida e mesmo de níveis de privação social. Contudo, considero relevante a apresentação dos mesmos para um panorama que contribua para um olhar mais distanciado, capaz de apreender regularidades e padrões mais gerais dos lugares pesquisados, como afirma Magnani (2002).

Extraído de: www.centrodametropole.org.br

Com o intuito de investigar se seria possível levantar questões mais amplas que apontassem para elementos comuns às periferias da cidade de São Paulo, a pesquisa também se direcionou a outro bairro da periferia, o Jardim Elisa Maria no distrito de

Brasilândia, na zona norte da cidade. Assim, ao observar um bairro localizado em um distrito que fica em região oposta a de Cidade Ademar, tentei apreender os fatores de convergência, mas também os de divergência entre esses dois lugares apontados como periféricos. Ou seja, pretendo, assim, falar da periferia de São Paulo de uma maneira geral a partir dessas duas localidades, apontando para as similitudes, mas também apresentando as especificidades desses dois lugares abordados. Do mesmo modo como em Cidade Ademar, pode-se dizer que o distrito de Brasilândia é também bastante heterogêneo, pois congrega diferentes camadas sociais. Nele, há tanto as regiões mais precárias no que tange a serviços públicos e à infra-estrutura urbana, como aquelas em que há uma maior consolidação da ocupação e presença de instituições e ações do poder público. As distâncias entre essas regiões diferenciadas socioeconomicamente dentro do próprio distrito não necessariamente são longas, às vezes, áreas com grande desigualdade de consolidação são vizinhas. Essa diversidade social de Brasilândia é também reafirmada pelo “Mapa da vulnerabilidade social”, que apresenta a existência de diferentes níveis de privação. Contudo, em Brasilândia há um predomínio ainda maior do que em Cidade Ademar de grupos de setores censitários com alta privação social. Percebe-se no mapa que os setores censitários com menor nível de privação social concentram-se na divisa com o distrito de Freguesia do Ó. Nesse, conforme o mapa, predominam os setores censitários com baixa privação social.

Extraído de: www.centrodametropole.org.br

O Jardim Elisa Maria é uma das localidades com menor infra-estrutura e menor acesso a serviços públicos no distrito de Brasilândia. Esse bairro e suas adjacências, entretanto, apresentam algumas peculiaridades: quando da realização da pesquisa de campo, era apontado pela mídia como um dos mais violentos da cidade e é uma região de ocupação ao pé da Serra da Cantareira. Na verdade, o que seria o bairro hoje, menos de 30 anos atrás ainda era região de mata da Serra da Cantareira, como me revelaram moradores. Essa particularidade marca o bairro não apenas pelo seu relevo, mas também pela própria configuração das moradias. Grande parte dos moradores não possui documentação regular do imóvel onde moram.

Jardim Elisa Maria/Brasilândia (São Paulo, 2007).

Por conta de seu relevo sinuoso e íngreme e devido à ausência de planejamentos urbanísticos governamentais para o bairro, desenvolveram-se ali espaços particulares de ocupação e circulação: os escadões, os becos, as lajes e as vielas. Um olhar mais próximo e a partir de dentro do Jardim Elisa Maria apresentou-me algumas peculiaridades em relação ao modo como os moradores ocuparam-no, proporcionando, a cada novo plano descoberto pelos inúmeros caminhos do lugar, novas vistas panorâmicas do bairro, da Serra da Cantareira e mesmo de outras partes de São Paulo.

Pode-se subir um escadão, em uma laje ou, em alguns casos, abrir uma janela para se ter um novo ângulo de visão do bairro e da cidade. Pela fresta de um beco enxerga-se parte da mata da Serra da Cantareira. De uma janela: o mar de parabólicas sobre os tetos das casas. De uma laje: crianças empinando pipas ou mulheres estendendo suas roupas para secar. E em cada uma das vielas do bairro descobre-se quase que bairros menores dentro do outro, pois são inúmeras pequenas casas, com as janelas e portas muito próximas umas das outras. Em alguns momentos era difícil de distinguir quando ainda se estava andando no espaço da rua ou quando já se estava no quintal ou mesmo dentro da casa de alguém.

Jardim Elisa Maria/Brasilândia (São Paulo, 2007).

Entre os meses de março e julho de 2007, o Jardim Elisa Maria passou por uma grande intervenção policial, denominada Operação Saturação. Essa ação policial intensiva e ostensiva foi iniciada devido a duas grandes chacinas ocorridas na região em 2007 e também como uma tentativa de combate ao tráfico de drogas. Após os quase quatro meses em que o Jardim Elisa Maria ficou ocupado por 600 policiais militares, considerados de elite por possuírem treinamento especial (Tropa de Choque, Rota, Cavalaria etc.), o poder público, congregando o governo estadual e a prefeitura municipal, iniciou uma atuação social conjunta, cujo objetivo maior era demonstrar que haveria também iniciativas de minimização de alguns problemas sociais. Tentou-se assim ampliar o acesso a serviços públicos essenciais no bairro por meio de intensificação da coleta de lixo, oferta de serviços móveis de atendimento jurídico e de saúde, construções e reformas de praças, além de ações em escolas e mobilizações pela construção de uma Unidade Básica de Saúde (UBS) na região, dentre outras. Iniciou-se assim um programa denominado Virada Social. Minhas observações de campo nessa região aconteceram justamente pela inserção em um dos projetos elaborados pela Secretaria Estadual de Cultura, que integravam a Virada Social. Acompanhei, portanto, a realização desse projeto social, fomentado conjuntamente pelo Governo do Estado e pela Prefeitura do Município de São Paulo. O projeto, realizado em uma escola do bairro, apontava como seus objetivos principais conduzir os jovens a uma reflexão sobre a história e as relações sociais constituídas em seu bairro e a produção de uma exposição que evidenciasse uma identidade local positiva. A entrada nesse projeto permitiu-me, portanto, uma via de acesso aos jovens e a uma escola de Brasilândia. Embora, nesse distrito de Brasilândia, eu tenha conseguido realizar minha pesquisa de campo na escola a partir de um projeto social, meu foco incidiu menos no projeto em si, e muito mais na articulação dos jovens com a escola e com o bairro onde viviam. Desse modo, tentei viabilizar uma etnografia que apontasse para as noções de juventude, periferia e cidade, refletindo principalmente sobre suas intersecções.

A escola, pesquisada em Brasilândia, localiza-se nas imediações da Avenida Deputado Cantídio Sampaio, e as duas lan houses ficam na entrada do bairro Jardim Elisa Maria, situadas próximas à avenida supracitada. Entretanto, como minha presença nesse campo se deu pelo acompanhamento do projeto que se desenvolvia na escola, minha observação foi mais intensiva no bairro onde os jovens moravam. Desse modo, se em Cidade Ademar a pesquisa situou-se em torno dos equipamentos próximos ao eixo da principal avenida do distrito (a Avenida Cupecê) e, por isso, abrangeu

simultaneamente vários bairros, em Brasilândia obtive uma inserção mais aprofundada, situando o foco em um bairro e em seu entorno. Essa ampliação e também esse olhar mais direcionado para um bairro de outra região permitiram-me comparar como se constituem as relações em um local mais estruturado em termos de oferta de serviços públicos e grau de urbanização, como no entorno da Avenida Cupecê em Cidade Ademar e em um bairro menos estruturado como no Jardim Elisa Maria. De certa maneira, voltar-se para esse último tornou possível um deslocamento que me proporcionou um novo olhar para as práticas juvenis em Cidade Ademar e, ao mesmo tempo, possibilitou-me articular outras questões para uma discussão mais ampla sobre aspectos de regularidade das práticas culturais nos diversos bairros da periferia paulistana.

Nesta investigação da periferia paulistana, a partir de minha inserção em duas diferentes localidades, pude perceber, ao atentar para os estabelecimentos urbanos, algumas permanências que possibilitaram falar de pontos comuns à periferia de São Paulo. Além das lan houses e das escolas, os dois espaços que observei mais detidamente, é possível indicar alguns outros equipamentos que têm sua presença destacada na periferia como as academias de ginástica, os salões de cabeleireiros, as igrejas evangélicas, os bares, além das ONGs ou associações de bairro e os projetos sociais. Apesar de todos esses espaços configurarem elementos importantes para se pensar a juventude, a pesquisa que empreendi, inicialmente focada na relação dos jovens com as escolas, revelou-me a importância das diferentes tecnologias com que os estudantes mantinham contato ou aos quais faziam referências constantes, como os telefones celulares, a internet e os automóveis. Essa constatação levou-me, além de direcionar a investigação para outros estabelecimentos de forte presença nas regiões observadas, como as lan houses, a também olhar com mais atenção para a interação dos jovens das periferias de São Paulo com os diferentes aparatos tecnológicos, dentre esses a própria internet.

Espaços da periferia no ciberespaço

Além das pesquisas nos próprios distritos e bairros, a partir principalmente das escolas e das lan houses, um outro elemento importante de observação foi a internet e, principalmente, as comunidades em sites de relacionamento e redes sociais - sobre os

lugares pesquisados. As discussões nessas comunidades virtuais, além de revelarem um pouco mais sobre as características e particularidades do distrito e de seus moradores, também permitiram uma maior apreensão da multiplicidade de sentidos e de sentimentos sobre o que seria morar em um bairro da periferia de São Paulo. As comunidades acompanhadas desde o início da pesquisa de campo nos distritos foram Cidade Ademar, Brasilândia e Jardim Elisa Maria, criadas no Orkut. A comunidade de Cidade Ademar foi a que revelou um conteúdo mais profícuo de percepção da localidade e das diferentes concepções que os seus moradores desenvolviam sobre o lugar onde viviam. Nela, ocorreram muitas discussões sobre os problemas do distrito e possíveis soluções, além de se abordar as políticas públicas implementadas na região. Os conteúdos dos tópicos de discussão das comunidades sobre os bairros variavam entre propagandas de comércios locais, anúncios de festas, busca de amigos e ou paqueras e também política, principalmente no que se refere à realização de obras de infraestrutura no bairro¹². Ao atentar para duas comunidades - Cidade Ademar e Jardim Elisa Maria – percebi que, entre 2004 e 2006, esses espaços na internet foram utilizados para se apresentar questões sobre o que os moradores achavam do lugar onde viviam. Essas iniciativas geraram muitas discussões sobre a realidade local e sobre propostas de trabalhos conjuntos. Contudo, com a expansão do acesso a essas comunidades ao longo dos últimos anos, tais discussões perderam força, transformando as comunidades virtuais dos bairros em espaços de propaganda de comércios locais. Das duas comunidades observadas, a que apresentou um número maior de discussões e de participantes nos debates foi a de Cidade Ademar. Tal fato se explica, dentre outros fatores, pela maior população e também por essa ser uma região de ocupação mais antiga que a do Jardim Elisa Maria, o que não apenas traz mais elementos históricos para a discussão, como propicia comparações entre os lugares antes e hoje e confrontos entre moradores antigos e novos¹³. Dessa maneira, como a comunidade de Cidade Ademar apresentou mais discussões que remetiam às múltiplas apreensões da ideia de se morar em um bairro da periferia, vou me ater um pouco mais sobre os temas tratados nela. Uma dos debates que ocorreu nessa comunidade tratou de um projeto de construção de um corredor exclusivo de ônibus que passaria pela principal avenida do

¹² A questão das potencialidades de uso político do ciberespaço é também abordada por Pierre Lévy (1999) que, em sua discussão sobre a cibercultura, trata da relação do ciberespaço com a cidade e com uma idéia de democracia eletrônica.

¹³ Ou entre estabelecidos e outsiders, conforme a pesquisa de Norbert Elias (2000 [1994]) em uma cidade inglesa.

distrito. Os membros da comunidade indagaram a importância efetiva dessa obra para a região e questionaram sua realização. Em outros tópicos, comentava-se sobre o problema do transporte público na localidade.

Dentre os diferentes assuntos comentados sobre a localidade, alguns dos temas postados na comunidade de Cidade Ademar concernentes ao que as pessoas achavam do bairro foram os que geraram mais comentários e debates mais intensos e acalorados de alguns de seus participantes. Nas vezes em que as discussões tornaram-se mais acirradas, essas acabaram fugindo de seu tema principal e transformaram-se em trocas de ataques e ofensas pessoais. Tal situação extrema aconteceu duas vezes, ambas por causa do tom depreciativo sobre o bairro por parte de quem iniciou a discussão. Numa dessas conversas mais acaloradas, um jovem reclamou do que considerava uma deterioração do bairro e um comportamento inadequado de uma parte de seus moradores. No título do tópico iniciado por ele comparava-se o distrito com uma favela carioca, a favela da Rocinha. Copiei, em agosto de 2006, toda essa discussão. Tal contenda durou mais de dois meses. Para propiciar uma maior apreensão de todas as minúcias desse debate, apresento-o na íntegra abaixo, com as datas e horários em que cada um dos comentários foi postado. Acredito que esse debate possa esclarecer um pouco da complexidade das dinâmicas que acontecem nessa localidade e de como seus moradores se posicionam frente ao cotidiano de onde vivem. Como a discussão foi realizada em um fórum público na internet, tomei como pressuposição a ideia de que os debatedores tinham consciência do caráter público de suas opiniões e, portanto, mantive os nomes originais - apenas o primeiro nome, como consta na visualização da internet - dos atores que participaram do debate.

Alex:

CIDADE ADEMAR - A NOVA ROCINHA? 24/04/2006 05:17

Sou morador do bairro há 23 anos e acho inadmissível o que acontece com quem mora aqui...Até 10 anos atrás, Cidade Ademar era um lugar bacana pra morar, viver, curtir cada canto, cada ponto...Hoje, se tornou um bairro abaixo dos padrões da periferia, beirando à uma extensa e longínqua favela. Um buraco.

Gente sem educação e com cérebro limitado a músicas estúpidas, sem nexos, estão tomando conta daqui!

Que graça tem, desfilando com o carro, tocando uma música ridícula, diversas vezes? O pior é que todo mundo é piolho...se um imbecil escuta, todo mundo escuta a mesma merda de música, tocando repetidas vezes e em dois dias, você não suporta mais ouvir

aquilo, de tão ridículo (ainda mais) que ficou.

O pior é que não podemos criticar ou falar nada...porque aqui, tudo se resolve na bala.

Mas é ridículo que a Cidade Ademar virou um antro de paga-pau de carioca.... todo aderiu a imbecilidade musical....querendo transformar isso aqui num morro da

Mangueira, Rocinha, Cajú....

A Avenida Cupecê se tornou a nova Santo Amaro....nem espaço mais tem pra se andar e pessoas passam por cima, se ficar por segundos parados...

Ahhh, maldita seja a Princesa Isabel!

Alex:

O povo do bairro tá virando tudo carioca 25/04/2006 08:58

Ouvi duas meninas conversar com um cara, e de 100% da conversa, 99.9% era gíria do tipo: "Caô", "Glamourosa", "Chapa tá esquentando" - expressões do cotidiano bandido carioca...

Será que o povo aqui, além de serem levados pelo funk e ritmos imbecis (um leva o outro, o outro sem criatividade e sem cultura, vai no embalo e por ae vai), estão se tornando cariocas da gema? Que lixo!

Caio:

Não existe maior falta de respeito. 29/04/2006 16:51

Não consigo imaginar alguém como vc.

A maior parte das pessoas continuam levando suas vidas naturalmente convivendo com a periferia que pelo menos há 20 anos domina a maioria do Bairro sempre com suas modas musicais culturas verbais, Más as pessoas como vc que se julgam superior ou acha que um modo de comportamento dos outros para com os outros entrevirem tanto em sua medíocre vidinha não deveria ao menos morar por aqui se tanto te incômoda à maneira como se leva à vida por aqui vai pros jardins escutar Fank que sai da janela da loira do andar de cima troxa só que ai nunca terá o prazer de dançar com ela se um dia ela conhecer sua mente ridícula.

Alex:

Olá, Caio, respondendo ao seu post 04/05/2006 04:01

Não é fank. É FUNK.

E não vou aderir a um tipo de movimento imbecil, que todos aderem, se contagiam, como se fosse uma doença. Todo mundo escuta o mesmo lixo de música, ninguém tem criatividade musical, é a mesma história de sempre: pra mostrar que tem carro

(comprado por inúmeras prestações ou roubado mesmo), o indivíduo coloca o som no último volume, com música recheadas de palavrão, com conotações que deixaria uma senhora de idade ou uma mãe respeitosa com muita vergonha.

Trabalho no comércio e vejo esse tipo de coisa todo dia. Ninguém aqui não respeita ninguém, seja numa calçada, seja em um comércio, ou até mesmo na vizinhança.

Eu tenho vergonha e nojo daqui.

E se você consegue conviver com esse tipo de situação, onde todo mundo se porta com péssima educação, cultura pobre e pífia, e falha mental, sinto muito, meu amigo, mas eu não.

Não preciso ir pro Jardins, não preciso ir a lugar algum, mas certamente, se pudesse, dava um jeito aqui, porque moro aqui há 25 anos e isso aqui decaiu de tal forma que dá vergonha de trazer alguém de fora pra cá.

O povinho se limitou a ser isso. E ninguém toma providências ou dá um grito em meio à multidão, pra, ao menos, mudar um pouquinho essa marginalidade que bate à nossas portas...

Ou isso, de maneira respeitosa ou pacífica ou encho minha rua de arame farpado e pregos....

E tenho total direito de expressar meu descontentamento....quando realmente puder, eu mudo desse lixo, sem olhar pra trás...é porque tenho uma avó que amo muito e um sobrinho nota 1000, senão, já tinha ido há muito tempo e todos que se acabassem aqui.

Você consegue imaginar isso aqui daqui 10 anos? Eu, não.

Ucha:

IRONIA 04/05/2006 08:32

Seguem abaixo frases destacadas do discurso acima:

"ninguém tem criatividade"

"Você consegue imaginar isso aqui daqui 10 anos? Eu, não."

Parece uma ironia, não é mesmo?? Criatividade não é apenas musical, é na vida, e se você não consegue imaginar isso daqui a 10 anos, então falta criatividade para você também.

A maior falta nem é a criatividade, mas sim a falta de atitude. Fazer um discurso dizendo que tudo está horrível e que precisa mudar é discurso de partidos de esquerda que nunca fizeram e nem fazem nada para mudanças e ainda quando chegam ao poder rompem com a sua história.

Sugiro arregaçar as mangas e botar a mão na massa pois só com esse discurso realmente Cidade Ademar não vai para frente.

Outrossim, é muito fácil desistir da luta quando vimos que a vitória é quase impossível,

e é o que vossa senhoria está a fazer...

"quando realmente puder, eu mudo desse lixo"

Veja, um ato de abandono, de quem já não sonha mais... de quem já entregou os pontos... Oras, por que você não sai logo daqui? Leve com você a família, sobrinhos, avós, etc, etc...

Certamente, Cidade Ademar não precisa de sua força.

Isabelle:

credo 04/05/2006 11:28

acho horrível isso cuspir no prato que comeu desprezar o lugar que te acolheu que você cresceu que fez você ser o que é.... acho que todos devemos ter ambição e querer mudar pra um lugar melhor mais jamais esquecer suas raízes.

Alex:

OK.... 06/05/2006 04:19

Não cuspi no prato que comi, porque isso aqui já foi ótimo há 15 anos atrás.....

Se quer que eu arregace as mangas e transforme isso num lugar melhor, porque não o fazem ao invés de sugerir isso pra mim....?

Por que já não o fizeram? Eu, certamente o faria....e criatividade, tenho de sobra, mas não pra gastar com um bando de cangaceiros.

Mas adoraria ficar cara a cara com vcs e discutir, mostrar a real pra vcs....

Isabelle:

O seu problema é.. 06/05/2006 10:30

Vc num suporta a cultura o gosto dos outros, talvez vc queria que todo mundo só ouvisse as musicas que vc curte.

Só que as coisas não são como queremos, vc critica tanto o funck só que existem musicas de funck que vão alem do atoladinha... que passam uma verdadeira mensagem...

Acho que o barato é vc saber conviver com a diversidade das coisas, imagine vc morando em Alphaville e tendo que escutar música clássica em alto volume o dia inteiro? com certeza num é o tipo de musica q vc gosta e vc tbem vai reclamar, as pessoas não tem q ser q nem vc, nem do geito q vc quer... vc é q tem q aprender a conviver com as pessoas e respeitar o gosto... idependente de onde vc mora..

Agora acho que o bairro não estaria perdendo nada se vc fosse realmente embora, e ninguem está pedindo pra vc mudar nada... e nem queremos que nada mude pois amamos a cidade ademar do geitinho que ela é.....

Julio Cesar:**Oi Alex** 06/05/2006 10:42

Poxa Alex, conhecendo como eu te conheço acho q vc naum diria uma coisa taum ruim assim do nosso bairro pois como vc sabe seus pais e os maus tb cresceram aqui e eu acho q vc deveria levar isso em consideração pois somos muito antigos no bairro, e em vez de fazer uma critica taum forte quanto essa q vc escreve, vc deveria dar alguma solução para o problema q vc esta achando em nossa região, faz um projeto e o emcaminha a Sub-Prefeitura da Cidade Ademar. Um Grande Abraço amigão e naum me leve a mal por favor, somos amigos e quero q continue assim..... fuiiiiiii

Marcello:**Xi isabele** 06/05/2006 13:52

Se você for pra Alphaville, vai escutar a mesma merda que em qualquer lugar, afinal modinha tem em qualquer canto, e se quiser saber, acho que cada um tem mais é que curtir mesmo.

Alex, te conhecendo como conheço, sei que é a sua cara fazer este tipo de comentário. Caramba, não quero nem ver quando você for velho. Vai ser o mais chato de todos... risos

Aquele abraço...

Ucha:

7/05/2006 18:10

Pois é Alex, você não me conhece porque não faz e nunca fez nada para mudar Cidade Ademar. Se eu falo é porque eu faço, diferentemente de você que só fala e não faz nada. Quer um debate, é isso que eu entendi? É só a gente agitar uma sexta a noite, a gente reune a galera para toma umas kaiser e falar sobre Cidade Ademar porque eu não tenho receios em falar bem de Cidade Ademar, alias, tem muita coisa boa em Cidade Ademar...

Alex:**Aceito o convite, moço.** 08/05/2006 04:45

Não quero morar em Alphaville, mas tbm não quero ver isso afundando...mas as pessoas, preferem brincar, zoar ao invés de fazer algo...eu tentei fazer já muita coisa por aqui, mas....

Renato, tamos ae e faço questão de mostrar o ponto de vista e mostrar o que tá de errado.

15/05/2006 11:59

bom do ponto de vista de quando eu sai dai, a cidade ademar tem q mudar sim, mas nw no setor cultural, mas sim na questao da violencia e da sujeira!!!!
mas ai alex c vc joga um papel de bala no chao vc ja nw pode falar de ninguem!!!!

Alex:

Existe lixeira pra que? É enfeite? 16/05/2006 10:49

Não, meu amigo....seria falta de respeito com o bairro, ficar sujando o chão...
E concordo com vc sobre o que disse!

Marcello:

ok ok ok 17/05/2006 15:58

Vocês querem fazer algo pelo bairro? Dá uma passada na Tempo Livre que estou com um projeto legal, que gostaria de tirar do papel.

Alex:

Multa aos carros no último volume 05/06/2006 03:59

Não somos obrigados a escutar a escatologia, que beira e espelha a mais completa imbecilidade desses estúpidos que se acham com o som no último volume e com uma música mais péssima que a outra.

Ou então, é tuuudo Maria Vai Com as Outras, um escuta o mesmo que o outro otário tá ouvindo e isso se alastra como uma doença...

Deveriam ter respeito e ouvir essa palhaçada eles mesmos. Não sou obrigado a aguentar música de favelado de dia, de noite e de madrugada.

Se eu falar o que poderia ser feito, eu certamente seria linchado, mas se dependesse de mim, haveria uma limpa no bairro, em todos os segmentos e em algumas pessoas...

Marcello:

ow.... 06/06/2006 20:12

Não querendo me dar banho, tá valendo...

Douglas:

08/06/2006 12:23

Meu caro Alex... Posso lhe dizer uma coisa...

a mais de 10 anos que moro nesse bairro, e sempre foi assim... sempre teve som alto na madrugada, bares que naum fecham... mais em partes, isso me traz segurança, pois em

um lugar movimentado, bandido não se mete... agora se vc quer paz total, procure uma casa em um sitio ou tal, acho que vc se daria bem nesse seu nipe depressivo

Ucha:

08/06/2006 18:48

Galera, já estou de volta a Sampa...

Quando vamos marcar aquela choparada para conversarmos sobre Cidade Ademar?

Thiago:

hehe 11/06/2006 22:58

Concordo em alguns pontos com o Alex, canso de ver pessoas que não tem personalidade, fazendo as coisas para se mostrar, desculpa mas isso é o que eu acho, um bairro onde predomina o "jeitinho brasileiro".

Quanto ao gosto musical, cada um curte o seu, ,mas criar um gosto musical, é um estilo faz parte de sua personalidade, coisa que eu não vejo em muitos desse bairro.

Quando falam que o bairro todo esta ruim,naum vejo isso,existem ruas com boas casas e pessoas quem tem educação e um bom carater.

Thiago:

ae douglinhas não é bem assim 11/06/2006 23:03

Morei muito tempo no bairro de pinheiros, proximo a avenida rebouças, perto da Vila madalena, bairro com uma vida agitada. Assaltos naquela região não faltavam.

Dalton:

se isso pode ser considerado um "problema"

creio que não seja um "problema" do nosso bairro amigo.

nota-se seu preconceito fútil e a falta de informação ao se referir a princesa Isabel como feitora de um ato errado.

Enfim outro post sem sentido que não vai mudar merda alguma.

Alex:

Thiago finalmente captou! 13/06/2006 05:59

O cara tocou num ponto bacana.

A cultura do povo aqui é pífia, que se resume a funk, e se um carro toca a música, todos tocam, são todos Maria Vai com as Outras, todos sem personalidade própria e nao sou obrigado a ver esse tipo de coisa o tempo todo na rua.

Se os caras acham bonito tocar som no último volume, que vá tocar som no inferno ou

na porta da casa deles, que deve ser malocas, favelas e tal.

E sobre o carinha que me chamou de depressivo. Bom, depressivo eu não sou, mas sou consciente e tenho o senso do ridículo, fui criado com uma educação que me diferencia desse resto podre que tem no bairro e até que não seria má idéia um sítio, viu?

Até porque essa favela tá me cansando.

Tem pessoas de naipe no bairro, com certeza, mas esses maloqueiros estão tomando conta e não podemos deixar isso.

Porque não estipular uma multa para poluição sonora?

Rosângela:

ALEX 14/06/2006 20:58

Eu posso até concordar com vc

em algumas partes sobre a cultura musical

FUNK não pode ser chamado de cultura musical, devido a certos tipos de letras com palavras de baixo calão que muitas meninas acham lindo falar palavrão deixando-nos muitas vezes constrangidos

e desvalorizando a mulher com certas atitudes. Mas isso tem em todo bairro

e não concordo com seu preconceito e racismo, primeiro vc disse: "MALDITA PRINCEZA ISABEL". Depois desfez do menos

desprovido que só pode comprar um carro a prestação. Sorte a sua que vc pode comprar um carro a vista. Será que vc não está no bairro errado? Se eu fosse vc eu revia os seus conceitos.

Lembrando mais uma vez racismo é crime,

tome cuidado pois FUNK não é só coisa de negro não viu? tem muito louro

dinamarques que adora andar com opala com insufilme e radio no ultimo volume tocando tati quebra barraco ou menor do chapa.

Alex deixa a galera curtir, eu tb não gosto de FUNK ninguém tb é obrigado a gostar de MPB ou musica Clássica só pq eu gosto. Gosto não se discute.

um abraço.

Alex:

Retiro o que disse, querida 16/06/2006 11:12

Mas que o povo tá ficando pobre de massa encefálica, aaahhh, tá!

E Ucha, vamos marcar uma reunião para melhorias do bairro!

Roberto:

Falta de Cultura ou Educação..... 16/06/2006 17:57

O que é Cultura "Acervo intelectual e espiritual, conjunto de conhecimentos que enriquecem o espírito, apuram o gosto e o espírito crítico, conjunto de fenômenos materiais e ideológicos que caracterizam um grupo étnico ou uma nação."

Educação "Ação de desenvolver as faculdades psíquicas, intelectuais e morais, conhecimento e prática dos hábitos sociais, boas maneiras"

Tive o cuidado de ler todas as resenhas acima e analisa-lás, e refletir um pouco sobre o assunto e pude perceber que além da Cidade Ademar ter tido uma pequena queda na sua qualidade de vida, ficou ressaltado que falta um pouco de educação e cultura de seus habitantes, concordo com que o Alex disse sobre a juventude desse bairro, mas devo lembrar que que não devemos generalizar todas essas banalidades a nós negros e aos favelados, modismo não escolhe etnia e nem classe social. Pelo que vc escreveu Alex, vc está pactuando com essa gente pífia mostrando-se uma pessoa sem cultura e sem educação. A Princesa Isabel deu um passo para que pessoas que foram tiradas de seus lares e vieram para cá como escravos terem a oportunidade de viver como seres humanos, o que me deixa triste é ver pessoas como vc, racista e preconceituosa escrevendo o que escreveu.

Poderia aqui mover uma ação de racismo contra vc, mas como educador tenho a convicção que este não é o caminho, e assim fazer o q faço na minha rua dar um pouco de cultura e educação a essa mulekada q passa ouvindo um som altíssimo e com músicas que não tem conotação alguma. Tenho orgulho de morar nesse bairro e ser negro, agradeço a Princesa Isabel pelo que ela fez. Se algum dia vcs chegarem a fazer alguma reunião para falar sobre a Cidade Ademar peço que me convidem, quem sabe assim consigamos no futuro fazer com que este bairro volte a ser como era a 36 anos atrás. Um abraço

Alex:**Sobre a Princesa Isabel 20/06/2006 04:36**

Fui infeliz em fazer tal comentário...

Peço desculpas as pessoas de cor da comunidade, mas creio que o problema não é realmente na cor, e sim, na educação que tiveram. Hoje em dia, não se repetem, não existe "recuperação", não existe batalha...

Passe em frente às escolas e veja a categoria das pessoas que ali frequentam!

Passem pelo horário das 19 hrs na porta das escolas Martins Pena e João Evangelista...

Verifiquem como se portam durante os finais de semana pelo bairro...

O sistema criou monstros, foram criados marginais que não nos ajudará em nada.

Falta educação, falta rigidez, falta mão firme pra lidar com esses pequenos marginais.

E Dalton, o tópico não é inútil. Inútil é aquele que lê, fala algo vago e fica por isso mesmo. Feliz ou infeliz meus comentários, eu tô sempre rebatendo e não me interessa se estão gostando ou não. O problema é bem maior do que qualquer comentário ou a falta dele aqui. Por que não ajuda, em vez de colocar um comentário pobre e sem nexo algum? Novamente, peço desculpas pra vcs e pra Princesa Isabel, mas acreditem, existem comentários piores e não sou hipócrita, não escondo com sorriso amarelo o que eu acho desse bairro. Fui criado nele e até 15, 17 anos atrás, aqui era a Disneylândia...Hoje, é pior do que qualquer outra coisa.

Vagabundos com som no último volume. vagabundos imperando nas calçadas. Proliferação de mendigos e pedintes. Nada cultural por aqui, só salões de cabeleireiros, jogatina e bares em qualquer canto. Avenida Cupecê se tornando Santo Amaro. Surto de camelôs nas calçadas. Parque do Nabuco marginalizado com roubos e sexo entre os rapazes do futebol no final da tarde, aonde se faziam piqueniques. Jesus, onde vamos parar?

Alex:

Resposta 10/07/2006 05:14

Creio que fui infeliz ao empregar as palavras e desde já peço desculpas...preconceito tenho sim, mas com pessoas burras, ignorantes, a ponto de se denegrirem culturalmente. De ouvirem músicas de palavreado banalizando a mulher, tratando ela como objeto de vadiagem sexual. De gente cara de pau, de gente sem educação.

De gente que fica de conversinha fiada nas portas dos colégios, porque sabem que entrando pra sala de aula ou não, eles já passaram de ano.

De meninas que se apaixonam por bandidinhos de quinta.

De morar num bairro onde só tem jogatina, bares e cabeleireiros, ao invés de points bacanas.

Peço desculpas se tive preconceito, se rolou comentários maldosos de minha parte, mas que tal cuidarmos de nossas vidas e deixar rolar? Creio que cada um fazendo sua parte, pode fazer um pouco, a diferença, como bem ou mal, eu o fiz aqui.

O tempo que estou atacando todo mundo e todo mundo me atacando de volta, devemos nos unir (ou não) e cuidar das coisas.

O bairro precisa de um reforço policial intensivo nas portas das escolas, precisam de eventos, oficinas culturais... Essas coisas...

Não vou responder aos ataques, porque eu também ataquei, mas pra evitar que esse tópico se torne algo baixo e imbecil de ambas as partes, como sugeri, vamos analisar pontos fracos e pontos fortes, aspectos positivos e negativos da Cidade Ademar e

região.

([Orkut](#), Comunidade Cidade Ademar, Agosto de 2006).

Embora esse debate, realizado em uma comunidade virtual destinada a discutir questões do distrito de Cidade Ademar, não tenha, se levarmos em consideração apenas a faixa etária, sido realizado exclusivamente por jovens, ele é de grande relevância para o entendimento das posições ambivalentes que os moradores tomam em suas concepções do que seria viver ou ser da periferia. Essa discussão sobre o bairro aponta para várias questões relevantes sobre as posições que os jovens também sustentavam - em todos os espaços que observei, mas principalmente nas escolas - sobre o lugar onde moravam. O debate nessa comunidade virtual do Orkut contribuiu para ampliar a pesquisa sobre o distrito de Cidade Ademar, proporcionando elementos importantes que dialogavam com outros pontos já levantados a respeito das práticas culturais juvenis nos dois distritos pesquisados, além de trazer novas questões sobre as percepções dos moradores em relação a essa localidade específica.

Uma outra questão importante que foi suscitada por meio da análise desse fórum de discussões em rede refere-se ao próprio modo como o ciberespaço proporciona debates intensos em torno do que alguns levantam como problemas do bairro, oferecendo, portanto, uma amostra das potencialidades da internet. Essa comunidade no Orkut foi criada por Renato Ucha, que aparece na discussão como o Ucha. Ele fazia parte do CONSEG (Conselho Comunitário de Segurança)¹⁴ da região e utilizava a comunidade no Orkut como meio de divulgação das reuniões. Além disso, em diversos momentos convidou outros membros da comunidade para implementarem, junto com ele um jornal do bairro. Em conversa que tive pessoalmente com Ucha, quando aceitei um dos seus convites para participar de uma reunião do CONSEG, revelou que tinha interesse em sair como candidato a vereador em São Paulo pelo PSDB. O debate no Orkut também apresenta a insatisfação de um jovem com o que entende como uma deterioração do bairro, que, conforme afirma, decorreria do comportamento de algumas pessoas. Esse jovem é Alex. O comportamento que parece mais incomodá-lo é a circulação pelas ruas e avenidas do bairro de carros que tocam, em alto volume, o funk carioca, gênero musical surgido nas favelas cariocas, que em suas letras abordaria de

¹⁴ Os Consegos configuram-se como conselhos comunitários que se encontram mensalmente com as autoridades policiais, delegado e batalhão de polícias locais para discutir questões relativas à segurança do bairro e à atuação da polícia.

forma explícita e banalizada o sexo, além de exaltar a criminalidade. Em seu discurso, Alex apontou também para a escassez de equipamentos de cultura na região ao afirmar que encontraria apenas salões de cabeleireiros e bares em Cidade Ademar. Contudo, a provocação foi prontamente respondida pelos outros membros da comunidade que, na maioria das vezes, defenderam o bairro e criticaram a postura e algumas opiniões de Alex.

Nessa mesma comunidade, houve, em 2004, outra discussão bastante acalorada sobre a apreciação que as pessoas tinham do bairro. Nessa, a predominância dos participantes do debate foi de jovens que tinham, então, entre 16 e 25 anos. Não reproduzirei toda essa outra discussão realizada na internet, mas indicarei alguns pontos, importantes de se destacar. O tópico do debate - ou seja, o assunto que intitula a discussão, inserido por quem a inicia - parte da afirmação de uma menina, que se identifica como Liv: “Falem se esse bairro naum é o mais bosta do mundo! E mesmo assim a gente ama...”. A afirmação da jovem é prontamente respondida por outra integrante da comunidade de nome Fabiana:

Desculpe a sinceridade, mas é uma bosta pq existem pessoas que nem vc que nao valorizam as coisas boas! A galera do nosso bairro é "maior legal"!! Da pra fazer momento JackAss¹⁵ e ainda tem um lugar bacana pra comprar São Tome¹⁶ na madrugada!!!!

Após essa resposta, segue-se uma série de réplicas contrárias à percepção negativa da jovem, muitas com ofensas pessoais. Liv apresenta então uma resposta na qual destaca a violência existente na região como um dos motivos para sua percepção negativa do distrito:

Eu acho uma bosta!

É um dos bairros mais violentos. Não tem um fim de semana que não aconteça um assalto na minha rua. Quando eu tinha 8 anos eu vi um cara armado chegando na casa do lado e assaltando. Me tornei insensível a isso. Já invadiram minha casa pra roubar minha bicicleta.

Já roubaram o rádio do meu amigo que parou o carro por cinco minutos na frente da

¹⁵ Programa nonsense estadunidense exibido pela MTV brasileira, no qual jovens se expõem a situações vexatórias e de risco, como se jogar de uma escada ou pedir aos amigos que arremessem objetos contra seus corpos.

¹⁶ Vinho barato.

minha casa.

Minha mãe levou um tiro na frente da minha casa as tres horas da tarde numa quinta feira comum. Chamei a polícia (43 dp) e eles não apareceram. Não sei pq, talvez eles tivessem muito ocupados, já que acontece esse tipo de coisa a cada minuto nessa BOSTA de bairro.

E a última coisa foi o meu amigo, q veio em casa pela primeira vez e teve q correr de um bando de molekes que queriam bater nele no ponto de onibus pra roubar o chapéu dele. Mas sabem de uma coisa? Vcs tem razão. A galera é super firmeza, qd eles naum correm atras do deu amigo, atiram na sua mãe ou invadem a sua CASA.

Eu adoro viver trancada, com mil cadeados no portão e tendo que chegar em casa rodeada de pessoas, pq sozinha sabe se lá o que pode acontecer. Adoro não poder ficar sentada na rua a noite...adoro ter que sair de casa sem nada de dinheiro pq eu tenho certeza q o qt eu levar eu volto pra casa sem.

O bairro é ótimo...a minha cabeça q é uma merda mesmo...vcs estão certos.

Surge um jovem, chamado Lucas, em defesa de Liv que, além de defendê-la, deprecia ainda mais o bairro:

como vcs sao ridiculos

Primeiro essa Fabiana com carinha de empregada q diz tudo. Sim, é claro q ela vai defender o bairro fedido dela. Depois o Roberto com esse cabelinho preto oxigenado. Ah gente... O povinho ridículo.... Pobres para sempre né? affff
p.s.: Liv tem toda razão..!

Os dois recebem novamente uma série de respostas insultuosas, dentre elas a de Marcelo, escrita em caixa-alta:

LIVIA E O LUCAS SÃO UNS CÚ D PRIMEIRA LINHA

AEEE

ESSE LUCAS E ESSA MANÉ DA LIVIA...DEVE SER AKELE POVINHO Q SONHA EM MORAR NUM MORUMBI E NAUM TEM CONDIÇÕES...TÁ LIGADO ?? AI É OBRIGADO A VIVER AKI.....AI COMO ELES TEM A CABEÇA PEKENA....DEVE ANDAR PELAS RUAS DO BAIRRO SEM HUMILDADE NENHUMA.....ANDA METENDO MALA POR AÍ..... KEM NAUM É HULMIDE TEM Q SE FUDER MEMO.....SE EU ENCONTRASSE QUALQUER UM DESSES MANÉS POR AKI...DAVA UMA BICA NO CÚ D CADA UM.....PRA LARGAR A MÃO D OTÁRIO.... ADEMAR 4EVER !!!!!

Outro integrante de nome Diogo, em postagem na qual ataca Lucas e Liv, justifica seu apreço pelo lugar onde vive da seguinte maneira:

Ae CAdemar é firmeza total muito goró , drogas de facil acesso hahahahahahaha. Boa comida...boas mulheres boas bebidas.

A contenda ainda prosseguiu com defesas e ataques ao distrito de Cidade Ademar, com o confronto entre as pessoas que partilhavam de uma ou de outra posição. Contudo, o cerne do debate estava contido nesses excertos destacados que, de certa maneira, dialogam com a outra discussão levantada por Alex. Em outras comunidades de bairro ou de localidades no Orkut, como a do Jardim Elisa Maria, também observei alguns debates sobre o bairro, mas, nenhum com a repercussão desses dois, principalmente no que se refere ao número de participantes e postagens de comentários. No caso da comunidade do Jardim Elisa Maria, as discussões sobre gostar ou não do bairro variavam entre o elogio das amizades e das relações tidas como comunitárias e a crítica ao que chamavam de fofocas locais e aos carros altos que tocavam *funk* na rua. Em muitas postagens desse tipo, como nas duas sobre Cidade Ademar relatadas anteriormente, as discussões tornaram-se um jogo que ficava no limiar entre a jocosidade e a ofensa. De certo modo, essas contendas na internet assemelhavam-se muito às relações jocosas que observei nas escolas entre os alunos, mas com um grau de agressividade mais acentuado, devido entre outros fatores à agência do suporte: o computador e a internet, pois grande parte dessas pessoas não se conhecia pessoalmente, o que, se não garantiria o anonimato propriamente, reduziria bastante a possibilidade de a discussão tornar-se briga, pois dificilmente muitos dos autores dos comentários se encontrariam. Além disso, outras questões percebidas no contexto escolar reapareceram nas duas discussões, como o racismo e os preconceitos diversos, de classe e gênero, por exemplo, acionados nas relações jocosas estabelecidas pelos alunos, mas também a questão da criminalidade - principalmente com relação ao *funk*, que é apontado como um fator mobilizador e desestabilizador importante dos jovens na periferia -, a centralidade do automóvel como dispositivo de exibição e, sobretudo, as percepções dissonantes e ambíguas com relação ao que seria viver em um bairro de periferia.

A periferia como categoria de afirmação

Os relatos de discussões ocorridas na internet sobre um dos distritos pesquisados revelaram uma controvérsia entre aqueles que o valorizavam e demonstravam grande apreço por ele, destacando aspectos positivos das relações ali desenvolvidas, e os que apontavam inúmeros problemas locais e afirmavam não ter nenhum orgulho do lugar onde moravam, ressaltando até vergonha ou grande descontentamento. Em São Paulo tem alcançado repercussão um movimento em que determinados atores sociais de bairros periféricos da cidade têm se manifestado afirmativamente sobre a periferia e sobre o que seria ser um morador da periferia. Multiplicam-se as apropriações nativas dessa categoria, periferia, em diferentes contextos em processo no qual, conforme expõe Érica Nascimento (2009), que estudou a literatura periférica, a periferia tornar-se-ia autora de sua própria imagem. Magnani (2006), explicitando essas novas compreensões sobre a noção de periferia, afirma que essa já não teria uma oposição polarizada com o centro, bem como não configuraria um estigma como na dicotomia que opunha a periferia marcada pela carência ao centro caracterizado pela presença de uma consistente e qualificada estrutura urbana e de serviços públicos. A ideia de periferia passa a ser vista, portanto, “não apenas como uma espacialidade específica de segregação social”, afirma Heitor Frúgoli Jr. (2005, p. 143), mas também, como expõe esse mesmo autor a partir de sua análise dos trabalhos antropológicos da década de 1980, como um “processo”.

Em São Paulo, alguns jovens adeptos de determinadas práticas culturais têm atuado como agentes importantes nestas novas definições e na construção de discursos e representações sobre a periferia. Em minha pesquisa de mestrado com os pixadores na cidade de São Paulo, aponte para o modo como essa categoria era apropriada espacial e discursivamente pelos jovens adeptos da prática da pixação, constituindo elemento de reconhecimento e afirmação (PEREIRA, 2005). Em ponto de encontro no centro da cidade, conhecido por eles como *point*, os pixadores, provenientes em sua grande maioria de bairros da periferia paulistana, quando abordavam outros pixadores que não conheciam, recorrentemente perguntavam de qual *quebrada* eram. Eles, ao realizar essa abordagem, além de colocar em evidência a ideia de *quebrada* associada aos bairros periféricos, também demonstravam que dentro desse circuito da pixação, ou entre os adeptos dessa prática, ser da periferia configurava um valor positivado.

A designação *quebrada* conserva muitos elementos da categoria de *pedaço* analisada por Magnani (1998). Em sua acepção inicial aplicada aos bairros da periferia de São Paulo, esse autor designa pedaço como um espaço de socialidade que se situa de modo intermediário entre o anonimato da rua e a intimidade da casa, conforme a célebre dicotomia discutida por Roberto DaMatta (1997): a casa e a rua. Quem é do *pedaço* conhece as regras do local e sente-se protegido por uma “particular rede de relações que combina laços de parentesco, vizinhança, procedência” (MAGNANI, 1998, p. 115). No caso da ideia de *quebrada*, utilizada pelos pixadores - não só por eles, mas também por outros atores sociais como os integrantes do movimento hip hop - apresenta-se o bairro da periferia como um espaço de socialidade e de relações importantes e, ao mesmo tempo, como um lugar de hostilidades e perigos, principalmente para quem não pertence a ele ou não conhece suas regras. Dessa maneira, a noção de *quebrada* tanto pode remeter a um conjunto de relações supostamente comunitárias e percebidas como positivas, como pode ser vista também a partir de certos marcos, inicialmente negativos, que se referem a um bairro pobre da periferia, com altos índices de violência e carências estruturais. Além disso, a *quebrada* configuraria um lugar marcado por certas normas de conduta a serem respeitadas, como não agir com arrogância ou de maneira desleal. O próprio termo, *quebrada*, já apontaria para uma ruptura com o restante da cidade, ou, mais especificamente, com o seu centro considerado rico. Entretanto, em seu uso por adeptos de certas práticas juvenis articuladas com a ideia de periferia aponta-se tanto para os elementos de conjunção quanto para os de disjunção. Ao mesmo tempo, essa valorização da periferia, expressa pela categoria *quebrada*, indicaria uma superação ou uma complexificação da dicotomia entre o dentro e o fora, conforme a acepção defendida por Mayol (1998), como definidora da noção de bairro, ou das apropriações feitas dele, pois passam a ser ressaltados pontos em comum entre os moradores das diversas quebradas da cidade. Assim, mesmo que duas pessoas não façam parte de uma mesma quebrada, de um mesmo bairro, morando em lugares diferentes, o fato de se morar em uma região periférica poderia configurar um elemento de identificação entre ambos.

Paradoxalmente, mesmo elementos que poderiam ser considerados negativos, em determinados momentos, remeteram a conjunções, pois eram muitas vezes designados a partir de aspectos valorizados positivamente, já que morar na periferia representaria possuir uma força maior, tendo em vista que se tem de sobreviver em meio às adversidades as quais os “boys” - modo como os pixadores designavam o seu

“outro”: os jovens com condições socio-econômicas mais elevadas que as suas – não conheceriam, sendo eles, portanto, segundo esse ponto de vista, mais “fracos”. Torna-se interessante perceber a reversão de *status* observada no circuito da pixação, pois ser da periferia elevava a posição social dentro do grupo. Embora em minoria, jovens de camadas socioeconômicas mais elevadas e que moravam em bairros mais centrais também participavam da prática da pixação e transitavam por esse circuito na cidade. Porém, tentavam, na maioria das vezes, ocultar essa origem social diferente para não sofrer perseguições ou tornar-se motivo de chacota. A valorização do espaço da periferia é também encontrada em muitas letras de *rap* e, de uma maneira geral, no discurso de muitos jovens do hip hop. Magnani (2006) relaciona essa tomada do conceito de periferia por esses atores sociais específicos com o movimento, descrito por Marshall Sahlins (1997), de determinados povos e grupos sociais em assumir a cultura como elemento de afirmação e resistência, ao mesmo tempo que tal conceito era problematizado nas discussões acadêmicas realizadas pelos antropólogos. O discurso dos *rappers* sobre a periferia deixa o foco no estigma um pouco de lado e direciona sua atenção mais ao pertencimento do que à carência, expõe Magnani.

Há aí uma certa visão propositiva, segundo a qual “ser da periferia” significa participar de um certo *éthos* que inclui tanto a capacidade para enfrentar as duras condições de vida, quanto pertencer a redes de sociabilidade, a compartilhar certos gostos e valores (MAGNANI, 2006, p. 39).

Frúgoli Jr. (2005) também atenta para o modo como determinados movimentos culturais ligados a grupos juvenis como o hip hop têm repensado o contexto em que vivem.

Os *rappers* procuram, por meio da articulação de elaborações estéticas (que se valem de questões étnicas, de gênero, geracionais e morais, entre outras), articular uma espécie de “singularização da periferia” – cuja novidade consiste na produção e divulgação de uma representação local ou nativa, e não de “fora para dentro” (FRÚGOLI JR., 2005, p. 148).

Se alguns grupos, como os pixadores e os jovens mais ligados ao hip hop, têm articulado a periferia como elemento de afirmação e pertencimento, deve-se ressaltar que essa não é uma visão de mundo hegemônica entre os jovens moradores de bairros

pobres mais afastados do centro da cidade¹⁷. Há, entre eles, muitas posturas ambivalentes em relação ao lugar onde moram. A própria ambiguidade do termo *quebrada* que incorpora elementos tidos ora como positivos ora como negativos, além de movimentos concomitantes de disjunção e conjunção, apontam para o modo como representações ambíguas podem surgir conforme o contexto, os atores sociais, os parceiros de troca e as relações acionadas.

Esse movimento de valorizar ou de assumir a periferia como categoria afirmativa tem ressoado em mobilizações políticas e artísticas que se expressam por meio da literatura, da música (não apenas o rap, mas também o samba), da produção audiovisual, da dança e do teatro, entre outros. Configurou-se, assim, uma certa cena cultural da periferia paulistana. A nova mobilização políticocultural de alguns atores sociais da periferia tem articulado novas posturas do poder público e de instituições do terceiro setor. O primeiro, por meio de linhas de fomento com leis de incentivo cultural - como o VAI¹⁸ -, e o segundo por articulações políticas junto aos protagonistas dessa cena cultural denominada periférica. Um exemplo dessas articulações é a Agenda Cultural da Periferia produzida pela Ação Educativa, uma organização não governamental que divulga diferentes eventos realizados na periferia de São Paulo ou em localidades centrais da cidade por artistas que sejam da periferia ou que a tematizem em sua produção artística.

Outras afirmações: periferias dissonantes

As discussões no Orkut sobre o distrito de Cidade Ademar e o bairro do Jardim Elisa Maria, assim como as observações dos estudantes nas escolas da periferia revelaram que a valorização da quebrada - seja na acepção de bairro onde se vive, de localidade particular, seja como uma concepção de periferia mais ampla - não é hegemônica. Há também a existência de movimentos inversos de desvalorização ou de vergonha do lugar onde se vive e da própria noção de periferia. Do mesmo modo, há outras formas de valorização da periferia que não se pautariam apenas por um determinado ideal de vivência comunitária ou de superação das adversidades de se viver

¹⁷ Mais afastados não apenas geograficamente como também socioeconomicamente, pois é possível encontrar espaços periféricos no centro da cidade e em seu entorno, bem como espaços de centralidade e pujança econômica em regiões distantes do centro de São Paulo.

¹⁸ Programa para a Valorização de Iniciativas Culturais da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo.

em um bairro cheio de carências, mas também por formas de manifestação, afirmação e referências à violência e à criminalidade como elementos positivos que confeririam força e prestígio. Quando da pesquisa com os pixadores, pude perceber o quanto esses dialogavam de modo problemático e/ou parcial com essa dita cena cultural da periferia paulistana, por causa principalmente de seu caráter mais marginalizado e disruptivo. Embora nos últimos tempos a pixação tenha ficado em maior evidência, despertando o interesse de outros segmentos sociais, devido a algumas ações contestadoras mais direcionadas politicamente como a invasão da Bienal de Artes de São Paulo, conhecida como “Bienal do Vazio”¹⁹, ela tem uma inserção ainda muito restrita junto a outros atores sociais. Da mesma maneira, durante essa pesquisa pude captar, nas ruas e nas escolas, uma outra voz que tem falado cada vez mais alto entre os jovens da periferia de São Paulo, trata-se do funk carioca. Devido a esse seu caráter mais disruptivo e mais marginalizado, por exaltar explicitamente elementos ligados à criminalidade e à pornografia, esse gênero musical, que tem no chamado proibidão²⁰ uma de suas variantes mais populares entre os jovens, também pode ser afirmado como um elemento importante das articulações culturais periféricas, sobretudo entre os jovens.

Nas salas de aula, a música mais ouvida nos telefones móveis era justamente o funk carioca. O que corrobora a pertinência da análise de atores como Bill Green e Chris Bigum (1998) que afirmam a importância das novas tecnologias da informação e do entretenimento, bem como da chamada cultura pop ou de massa, na configuração das subjetividades juvenis contemporâneas. No caso particular do funk proibidão é curioso ressaltar como esse movimento não segue necessariamente todos os ditames da chamada indústria cultural. A divulgação e a circulação das músicas funks utiliza dispositivos alternativos como as bancas de camelôs em que são vendidas cópias não autorizadas de CDs e DVDs de músicas e/ou de filmes, também denominadas como piratas. Nesse sentido, tal estilo musical coloca em questão aspectos importantes da chamada cultura de massa. Apesar de certas variantes mais moderadas, que contém quase sempre um relevante apelo sexual em suas letras e nas coreografias realizadas conforme as orientações das letras e dos ritmos da música, alcançarem grande

¹⁹ Na ocasião (outubro de 2008), um piso do edifício da 28ª Bienal de Artes de São Paulo, deixado propositalmente vazio pelos organizadores, como modo de explicitar as dificuldades financeiras para a sua realização, recebeu intervenções não autorizadas em seu primeiro dia de abertura ao público, realizadas por cerca de quarenta pixadores que invadiram o espaço e deixaram suas marcas nas brancas paredes.

²⁰ Modo como se designa uma das variantes que faria referências em forma de apologia à criminalidade, do gênero musical funk carioca.

repercussão na mídia mais comercial, como em programas de auditório na televisão e em emissoras de rádio, de uma maneira geral, o funk, principalmente em sua forma de exaltação à criminalidade, difunde-se às margens dos mecanismos formais da indústria cultural. Além dos camelôs que vendem CDs de funk, a internet também se configura como uma ferramenta importante de difusão das músicas de determinados conjuntos musicais, ambas as formas contribuindo em grande medida para o estabelecimento de uma rede alternativa de distribuição e de difusão do funk carioca na cidade de São Paulo. A maioria das avenidas principais dos distritos de Cidade Ademar e Brasilândia, e não só deles, possui um número considerável de camelôs vendendo, entre outros produtos, cópias de CDs de funk proibidão. De certo modo, nessa dinâmica da distribuição das músicas do funk carioca, ou mesmo do surgimento de grupos ou MCs paulistanos de funk, os agentes não apenas transformam e retrabalham os produtos da indústria cultural por meio de processos de bricolagem - atribuindo novos usos e significados aos produtos da cultura de massa, algumas vezes como componentes de resistência ou de protesto político, como no caso da música punk, conforme apontam os autores da Escola de Birmingham - como também recriam mecanismos de produção e distribuição, prescindindo de muitos elementos da indústria cultural (CLARKE, HALL, JEFFERSON & ROBERTS, 1993 [1976]).

Além disso, algumas ruas nesses dois distritos transformam-se, principalmente aos finais de semana, em espaços de festa funk. Nessas, geralmente, um grupo de amigos estaciona um carro com uma aparelhagem de som potente, abre o portamalas e começa a tocar a música funk em altíssimo volume com os últimos sucessos a exaltar facções criminosas, o uso de drogas e a abordar temas sexuais. Esses eventos também são denominados como pancadões, em alusão ao ritmo das fortes batidas eletrônicas desse gênero musical. No pancadão do Jardim Elisa Maria, na Brasilândia, além do som alto e das danças das meninas, havia também o malabarismo com as motocicletas e o consumo de bebidas alcoólicas puras ou misturadas com refrigerante e de cigarros de maconha. O pancadão do Jardim Elisa Maria era promovido por um grupo da região conhecido como Black White. Segundo um dos seus integrantes, o Alex, a Black White surgiu de um grupo de amigos que se reunia no seu salão de cabeleireiro. Esse grupo de amigos formava também, inicialmente, uma equipe de carros²¹. O salão de cabeleireiro

²¹ Uma equipe de carros configura-se como um grupo de jovens proprietários de carros potentes e/ou transformados em termos de potência do motor e de design. Muitas dessas equipes participam de rachas, corridas de carro ilegais promovidas em vias públicas da cidade.

em particular transformou-se em um importante ponto de encontro juvenil e em um polo realizador de projetos culturais no bairro, pois a *Black White* é muito mais que um salão de cabeleireiro. “Ela é uma família”, como define o próprio Alex, que reúne jovens em torno da divulgação do salão e de outros eventos culturais como festas, campeonatos de futebol e a lan house criada por um amigo em frente ao salão. Além disso, Alex anuncia que futuramente, há a pretensão de se formar um bloco de carnaval no bairro. Os integrantes da *Black White* trajam um uniforme preto, com camisetas e agasalhos, com o emblema do grupo em branco. A *Black White* surgiu de um estúdio de tatuagem que fechou e deu origem ao salão de cabeleireiros voltado ao público jovem e especializado em cortes de cabelo bastante populares entre os meninos, como o *twister* e o *moicano pop*. O pancadão do Jardim Elisa Maria surgiu a partir de uma quermesse, organizada no período das festas juninas pelos integrantes da *Black White*, que se expandiu para além das festividades típicas realizadas no mês de junho.

A ideia da *Black White*, descrita por Alex, de se identificar e ser reconhecida no Jardim Elisa Maria como uma família remete a uma forma bastante peculiar e comum de determinados jovens se relacionarem nesse bairro. Lá, o termo família para muitos de seus jovens trazia uma conotação diferente: a de um grupo que se reunia para se divertir e se ajudar em empreitadas comuns. As famílias do bairro possuíam uma diretoria que teria sido a responsável por criar o grupo com um determinado nome, além de decidir quem podia entrar ou sair da família. A maioria dessas formas de associação criava uma identidade para o grupo com o nome da família bordado em bonés ou estampado em camisetas. No caso da *Black White*, eles começaram a criar uma marca, uma identidade visual, com a produção de adesivos de carro e de uniformes (camisetas, agasalhos, bonés) com o logotipo da família. A *Black White* seria a maior e mais bem sucedida família do Jardim Elisa Maria, mas observei e conversei com muitas outras famílias formadas na região, menores e com menos pretensões do que a *Black White*. Na Escola 4, da Brasilândia, pude observar a existência de muitos meninos participantes de famílias ou bondes como também se autodenominam, fazendo alusão às comitivas de traficantes do Rio de Janeiro, cantadas em muitas letras de funk. O modo como esses jovens se organizavam nestas famílias assemelhava-se muito à forma como os pixadores se organizavam em torno de um pixo, ou seja, de um nome que deixavam marcado na cidade. Assim como os pixadores, as famílias bordam em bonés o seu nome. Um jovem revelou-me que algumas famílias também realizavam algumas pixações no bairro. De certa maneira, as famílias de Brasilândia são um meio de expressão de formas

particulares de amizade e performatividade masculina e juvenil, que envolve proteção mútua, afirmação de virilidade e diversão conjunta em bailes e festas. Um dos jovens da Vila Brasilândia, o Wesley, estudante da Escola 4 e integrante da família *Humildade Vida Loka*, define um pouco melhor o que seria uma família:

Nós somos da Família HVL, que significa Humildade Vida Loka. A família nasceu há pouco mais de um ano, quase dois anos, ela nasceu no sentimento da amizade, né, um monte de parceiro, a gente andava todo mundo junto e a gente resolveu fazer um nome, a gente resolveu colocar humildade frente vida loka, porque tem muito moleque que anda junto e tal e tem gente que pensa que é bandido essas coisas, aí a gente resolveu colocar humildade frente à vida loka. É um grupo que se reúne para trocar ideia, sair, é um grupo de amigos que faz parte do bairro. A família é a gente sempre correr um pelo outro, procurar ajudar um ao outro que está mais próximo da gente. Ajudar em tudo, como se fosse irmão. A gente sai bastante junto, qualquer lugar que a gente vai está sempre um chamando o outro. A família tem os pilotos e a diretoria que fica acima da família, que decide quando que é a reunião, os rolês, se o moleque está com uma atitude errada a gente faz a reunião para tirar, é mais ou menos isso. A família tem mais ou menos 32 membros de todos os bairros, Parada de Taipas, Jardim Vista Alegre, Jardim Elisa Maria. E o intuito da família é sempre estar junto (Wesley, 2007).

Em Cidade Ademar, não observei essa organização dos meninos em famílias, embora houvesse pequenos grupos de meninos que estabelecessem vínculos mais fortes entre si, criando, algumas vezes, nomes para se identificarem. Contudo, pude acompanhar alguns pancadões que ocorriam em ruas da região, mas de menor amplitude que os do Jardim Elisa Maria, pois se tratava apenas de jovens em torno de um carro com som alto, com as meninas dançando, sem manobras arriscadas com motocicletas. Havia muitas vezes, entretanto, motocicletas estacionadas ao redor do carro que emitia o som, além de uma circulação intensa de motos. O público dos dois, majoritariamente jovem, era formado também por meninas e meninos. Um desses pancadões que observei ocorria paralelamente a uma quermesse organizada por uma igreja católica da região, também por ocasião das festas juninas. Enquanto a igreja promovia uma festa em seu estacionamento com barracas de comidas típicas e músicas com temáticas juninas, do

lado de fora, na rua, dezenas de jovens aglomeravam-se em torno de um carro do modelo Golf²².

O outro pancadão que observei com maior regularidade, em Cidade Ademar, ocorria em uma das ruas do distrito e era realizado por uma parte dos jovens moradores que ficavam nas calçadas ouvindo o som em último volume. Essa rua tem como característica a existência de uma série de becos que levavam a pequenas vilas com mais de uma dezena de casas. Desse modo, devido à inexistência de quintais e a exiguidade do espaço das casas, a maioria dos que ali residia tinha como espaço de convivência a própria rua. Se o pancadão tornava-se uma opção de lazer e diversão para uns, para outros era motivo de grande reclamação devido ao barulho e à agitação que gerava. Certa feita, presenciei nessa rua uma cena em que um dos moradores chamou a polícia e o pai de um dos garotos que promovia o som alto de seu carro foi chamado pelos policiais. Os jovens abaixaram o som momentaneamente, e, assim que os policiais foram embora, o som foi aumentado em um volume ainda mais alto e o pai do garoto ficou olhando para as janelas da vizinhança e xingando o possível responsável pela denúncia. As reclamações contra o barulho emitido pelo som dos carros e do conteúdo das letras do funk não se restringiam, dessa forma, aos debates realizados nas comunidades do Orkut. Não foram poucos os relatos de moradores emitindo justamente esse protesto. Pude acompanhar um outro momento dessas reclamações, quando os moradores da região de Cidade Ademar inseriram o tema dos pancadões como pauta dos problemas do bairro em uma reunião do Conselho de Segurança do distrito. Nessa reunião, muitos moradores reclamaram do barulho e da relação dos pancadões com a criminalidade. O delegado de polícia e o representante da subprefeitura local relataram que estavam trabalhando para fechar as festas funks irregulares que aconteciam na região. Contaram o caso de uma delas que foi fechada, e, que acontecia não na rua, mas em uma casa na região, especialmente alugada pelos organizadores do evento. O delegado afirmou também que haveria “nesses pancadões” um aliciamento dos jovens pelos traficantes da região e que, por isso, estariam sendo duramente combatidos.

Contudo, se há reclamações sobre a realização dos bailes funks, existem também ações de fomento, como a realização de um baile funk em uma das escolas de Cidade Ademar. A festa aconteceu no mês de junho, também por ocasião das festas juninas,

²² O pancadão na Vila Brasilândia também era promovido por um carro deste modelo, produzido pela Volkswagen. O Golf foi apontado por alguns jovens como sendo “um carro de ladrão”. Ou seja, seria um carro preferido por jovens ligados ou não à criminalidade devido à potência de seu motor e à sua velocidade de arranque.

como nas outras festas supracitadas. Além das igrejas católicas, muitas escolas públicas também costumam organizar festas juninas com música e barracas de comidas típicas, como forma de arrecadação extra de recursos. A festa funk escolar aconteceu em uma instituição de ensino que não fazia parte das que eu havia escolhido para observar, porém os organizadores do evento espalharam cartazes nas outras escolas da região, para a sua divulgação. Quando vi o anúncio da festa em uma das escolas que acompanhava, fiquei curioso e resolvi observar esse baile funk que começaria às 18 horas. Nele, a entrada cobrada foi de R\$ 6,00 para os meninos e R\$ 3,00 para as meninas. Os homens eram revistados antes de entrar. A festa foi realizada no pátio da escola e toda a logística de venda de ingressos e de refrigerantes e lanches era realizada por funcionários e professores da escola. Apenas a segurança e o baile em si não ficaram sob responsabilidade dos funcionários da instituição. A animação do baile ficou a cargo dos próprios alunos. Havia também bandas de funk de jovens da escola que se apresentavam em sequência e, no intervalo entre uma banda e outra, tocava-se mais música funk. Houve um momento em que dois jovens subiram ao palco apenas para cantar uma música de hip hop de um grupo chamado Facção Central. A letra dessa música é de um conteúdo extremamente violento, trata-se do relato de um filho sobre o espancamento contínuo que sofre da mãe. O refrão da música foi cantado em coro por meninos e meninas presentes na plateia: “O seu papel devia ser cuidar de mim, cuidar de mim, não me espancar, torturar, machucar, me bater. Eu não pedi pra nascer”. No palco havia um telão em que, nos intervalos, eram transmitidos videocliques de artistas da chamada música *black* norte-americana. O culto aos automóveis apareceu novamente como elemento importante, evidenciando as relações lúdicoagonísticas que os meninos estabeleciam com as máquinas. Além dos videocliques musicais, o telão exibia constantemente um vídeo em que jovens competiam em manobras com motocicletas. O público da festa era formado por jovens, em sua maioria entre 16 e 18 anos, embora fosse possível observar meninos e meninas de idade inferior, aparentando cerca de 13 ou 14 anos, e moças e rapazes acima dos 20 anos de idade.

Além do vídeo com as motocicletas, a questão de gênero ficou também bastante marcada pelo modo como meninos e meninas dividiam-se na festa. Aqueles eram os principais a apresentar-se no palco da festa. Assim, como os meninos eram os principais a exibir-se em sala de aula, ali na festa funk no pátio da escola, eles continuavam a apresentar suas performances aos colegas. Todos os grupos de funk, hip hop e DJs que se apresentaram na festa eram compostos de meninos, enquanto na platéia as meninas

eram a maioria a dançar no ritmo do funk carioca. Elas gritavam quando um novo grupo de meninos, conhecidos delas, subiam ao palco para dançar e cantar ou quando algum menino arriscava performances de danças mais ousadas. Alguns dos jovens vinham uniformizados, com camisetas e bonés da mesma cor, estampando o nome do grupo em ambas as vestimentas. Essa diferenciação de papéis de gênero também se revelou forte nos outros pancadões de rua que observei. Nesses, os meninos ficavam em volta do carro a emitir o som, ou ao lado de sua moto, com os amigos, quase sempre observando as meninas do outro lado a dançar as coreografias das músicas funk. Os meninos arriscavam alguns passos de dança em alguns poucos momentos, entre os grupos de amigos ou ao lado de alguma menina que pretendia paquerar. No pancadão do Jardim Elisa Maria, por exemplo, apenas um menino dançava com as meninas, sendo apontado como gay pelos outros meninos presentes. Nesse pancadão, havia outra particularidade de gênero - as acrobacias com as motocicletas, que congregavam uma boa parte dos meninos do lado onde se realizavam as manobras arriscadas, seja para executar as acrobacias e exibir-se, seja apenas para observar.

A periferia, a criminalidade e a mídia no funk

Negando-a ou afirmando-a, a criminalidade apareceu como uma questão relevante acerca das representações construídas sobre os jovens da periferia de São Paulo e o lugar onde vivem. No caso do funk, além da imprensa, que de tempos em tempos tem apresentado alguma nova matéria falando de um velho assunto - a relação do funk com a criminalidade -, essa dimensão tem sido também apontada e trabalhada por outros agentes e em outros contextos, de diferentes formas. Um desses outros contextos foi a pauta de discussão do Conselho de Segurança de Cidade Ademar. As autoridades policiais presentes ao encontro apresentaram à população, a proposta de impedir a realização de tais bailes a céu aberto e fechar aqueles que aconteciam em imóveis privados, sem autorização²³. Já em outro pancadão, o do Jardim Elisa Maria, no distrito da Vila Brasilândia, houve a proibição e o impedimento pela polícia da

²³ O Boletim de divulgação desse Conselho de Segurança apresentava o seguinte título de um dos seus principais informes: “Atuação do poder público inibe bailes funks nas vias públicas” (B.I. Conseg Cidade Ademar, abr. 2008).

concentração de jovens no local, onde passou a manter um efetivo policial nos domingos à tarde, dia e horário da realização do evento.

Essa grande adesão ao funk carioca em São Paulo deu-se em detrimento, e em função do enfraquecimento de um outro gênero musical e movimento cultural importante nas periferias de São Paulo: o hip hop. O que não significa, entretanto, que os jovens façam necessariamente uma opção entre um estilo ou outro. Porém, ainda que muitos jovens continuem admirando e ouvindo o hip hop - vide o sucesso que a música do grupo de rap Facção Central fez no baile funk que observei em uma escola em Cidade Ademar -, o funk, tanto nas versões mais comerciais e mais moderadas como nas mais radicais, tem mobilizado muitos jovens dos bairros da periferia de São Paulo. Essa forte presença da música funk entre os jovens paulistanos pode ser notada não apenas nas escolas, mas também nos carros que circulam pelas localidades pesquisadas com o som alto, nas discussões na internet, nos pancadões de rua e, em certas casas noturnas de bairros da periferia e do centro de São Paulo. Essa grande evidência do funk e a retração do público do hip hop têm provocado reações de indignação entre muitos admiradores desse último. Em diversos eventos relacionados a instituições do terceiro setor ou em encontros de políticas públicas para a juventude dos quais participei pude ouvir relatos de integrantes de grupos de hip hop indignados com a visibilidade que o funk, avaliado como um estilo musical alienante e danoso aos jovens, alcançou junto aos jovens da periferia. Um dos partidários dessa posição contrária ao funk prestou-me o seguinte depoimento:

Os membros do hip hop sofreram algumas seduições e complicações, principalmente pela questão do funk e da indústria fonográfica. Muitos jovens se bandearam para o funk. O hip hop perdeu um pouco a referência porque o funk pegou pesado, porque a batida do funk é hip hop, vem do *miami bass*. E eles pegaram a nossa base: a juventude da periferia. O funk seduziu pelo sexismo e o machismo. Pegou primeiro as mulheres, e depois os homens foram de embalo. Muitos nem dançam, mas como tem mulher... O funk levou muitos dos jovens que estavam nas baladas de hip hop. O hip hop errou um pouco e perdeu público. Tem gente dentro do hip hop que se bandeou. Quem faz parte do processo da militância e que é revolucionário sabe que tem essas seduições. Quando o hip hop ressurgir vai ser interessante para saber quem é de verdade, pois *quem é, é, quem não é cabelo avoa* (DJ de hip hop, 2009).

Embora contrário ao funk, esse DJ empreende uma análise muito consistente de como o funk teria alcançado tamanho sucesso entre o público jovem das periferias de São Paulo. Ele aponta como um dos fatores importantes para esse sucesso justamente a mobilização de questões de gênero, e, paradoxalmente, ele aponta o sexismo, o machismo das letras e a maior presença feminina nos bailes e festas funks como os principais fatores de ascensão do funk em São Paulo. Desse modo, se os meninos eram os principais protagonistas dos pancadões, seja porque eram eles que estavam em sua grande maioria nos palcos das festas, seja porque eram eles que promoviam a partir de seus carros as festas de ruas, neles as mulheres também encontrariam um espaço importante para exercer o seu protagonismo: a dança. Como já afirmado anteriormente e ressaltado na fala do DJ, eram as mulheres que comandavam as danças nas festas funk. Ou seja, o funk, ao contrário do hip hop, garantiria uma posição propriamente feminina às mulheres, marcada por uma performatividade de gênero, conforme a concepção desenvolvida por Judith Butler (2008 [1990]), exercido pela dança e pela exposição do corpo através de movimentos lascivos de coreografias ditadas pelas músicas, muitas vezes simulando relações sexuais. Essa performatividade de gênero das meninas no baile funk conformar-se-ia a partir de uma relação mais explícita delas com a sexualidade, muitas vezes apontando as mulheres como protagonistas das relações sexuais²⁴. Se, como afirma o DJ, as mulheres teriam atraído os homens ao funk, deve-se deixar claro que não é possível reduzir o sucesso do funk entre os jovens paulistanos a apenas um fator: a maior afluência de mulheres. A própria configuração de uma festa na qual meninos e meninas conseguiriam estabelecer uma posição mais definida pode ser um outro fator importante para explicar a ascensão desse ritmo entre a juventude paulista. Contudo, outros aspectos como o flerte dos meninos com elementos da criminalidade, presente nas letras dos funks e que representariam um padrão de masculinidade pautado pela demonstração de força, devem também ser levados em consideração. Alba Zaluar (1985), desde a sua já clássica etnografia em uma favela

²⁴ Tal maior protagonismo das mulheres no funk e sua abordagem mais aberta em relação à questão do sexo tem sido explicitados em diversas músicas, dentre estas, destaco uma do grupo feminino Gaiola das Popuzadas, chamada “A porra da buceta é minha”. Seguem trechos da letra: “E aí seu otário/ Só porque não consegui fuder comigo/ Agora tu quer ficar me difamando né?/ Então se liga no papo/ No papo que eu mando/ Eu vou te dar um papo/ Vê se para de gracinha/ Eu dô pra quem quiser/ Que a porra da buceta é minha/ É minha é minha/ A porra da buceta é minha/ Se liga no papo/ No papo que eu mando/ Só porque não dei pra tu/ Você quer ficar me exclamando/ Agora, meu amigo/ Vai toca uma punhetinha/ Porque eu dô pra quem quiser/ Que a porra da buceta é minha”.

carioca²⁵, tem defendido o quanto a afirmação de um *éthos* de masculinidade, associado a exibições de força e à exaltação de uma dignidade masculina, tem sido uma das principais responsáveis pelo adesão de jovens pobres a práticas criminosas. Zaluar relaciona o fascínio desses jovens pelas armas ao movimento em direção a uma manifestação exacerbada de virilidade, traduzida em disposição para matar, em atração pelo dinheiro e pela sedução de mulheres.

A pouca presença feminina no hip hop é ressaltada por muitos autores e autoras, dentre eles podemos destacar, no Brasil, o trabalho de Fernanda Noronha (2007) intitulado, “Onde estão as *b.girls*?”, e as pesquisas de Wivian Weller (2006)²⁶ sobre a invisibilidade feminina nas culturas juvenis. No caso da última autora, embora busque mostrar que tal invisibilidade feminina nas culturas juvenis seria resultado de um ponto de vista predominantemente masculino das pesquisas sobre práticas culturais juvenis – tanto porque as pesquisas seriam feitas por homens, como porque as práticas culturais empreendidas pelos meninos atrairiam mais a atenção dos pesquisadores, obtendo, assim, maior legitimidade – ela tem que se render ao fato de a presença feminina no hip hop e nos eventos ligados a ele serem realmente bastante minoritária em relação à masculina. De um modo geral, o hip hop, principalmente no que se refere à música e à dança, sempre tendeu a uma posição de afirmação de modos hegemônicos de expressão da masculinidade, encontrados em letras de rap que, muitas vezes, depreciam as mulheres²⁷, mas também no estilo agonístico de sua dança, o *break*, e nas competições de improviso de rimas de rap.

Outra questão importante da distinção entre o funk e o hip hop em São Paulo pode ser levantada a partir da exploração da complexidade da diferenciação entre centro e periferia, a qual os dois estilos, de um modo ou de outro, relacionam-se. Os dois movimentos culturais juvenis articulados em torno de um estilo musical têm como uma de suas marcas estabelecer um ponto de vista peculiar sobre e a partir da periferia; a respeito do que seria morar em um bairro pobre periférico. Ao mesmo tempo, ambos os estilos têm atraído sobre si olhares que podem ser criminalizantes, vitimizadores ou deslumbrados. Muitas vezes a música produzida por funkeiros e rappers é vista como a voz das periferias e favelas, conforme afirmam Micael Herschmann e Tatiana Galvão (2008). Apesar das muitas similaridades e pontos de encontro entre os dois gêneros

²⁵ “A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza”, pesquisa realizada na favela Cidade de Deus. Esta favela carioca foi posteriormente retratada em filme.

²⁶ Weller pesquisou o Movimento Hip Hop em São Paulo e Berlim.

²⁷ *Mulheres vulgares*, do mais famoso grupo de rap do Brasil, os Racionais MC’s, é um exemplo notório.

musicais e movimentos culturais juvenis. No caso específico do rap, do hip hop paulistano, haveria uma tendência maior para uma crítica social e política a respeito do descaso com a realidade dos bairros pobres da periferia. Nas letras do rap, a descrição da criminalidade apareceria como uma crônica que busca denunciar o ingresso dos jovens no mundo do crime, considerado uma consequência das extremas desigualdades sociais e econômicas de uma metrópole como São Paulo. Já com relação ao funk não haveria esse caráter acentuado de discurso político e de transformação social, pois o mesmo ressaltaria mais uma maneira jocosa de falar da sexualidade e da criminalidade²⁸. No caso dessa última temática, as letras das músicas funks exaltariam abertamente práticas e grupos criminosos do Rio de Janeiro e de São Paulo, apontando a criminalidade como uma possibilidade atraente que conferiria *status* e o acesso ao consumo de determinados bens como roupas e tênis de grifes, carros e motos. Desse modo, quando comparados, há uma tendência em se apontar o rap como um estilo musical mais “politizado”, enquanto o funk seria visto como mais “alienado”. Um coletivo de jovens da região do Grajaú, extremo sul de São Paulo, o Faca²⁹, que realiza encontros culturais e discussões políticas, tem uma análise postada em seu blog intitulada: *Funk: do poder de criação*. O texto aponta justamente para esse caráter alienado dos adeptos da música funk, apresentando os jovens como vítimas de uma sociedade desigual, injusta e consumista.

Quem nunca se pegou pensando, ou até cantando, um trecho de uma letra de funk atire o primeiro comentário! Pois é, é inegável, gostemos ou não, que o funk está em todos os lugares... aliás, nem achamos que isso seja problema!

O funk é um dos gêneros musicais mais importantes na história da luta popular-cultural [d@s negr@s](#), iniciado nos Estados Unidos na década de 60, por uma galera da pegada de James Brown, que cá entre nós é um artista sem tamanho!

O que tem provocado o desgosto de muita gente pelo atual fenômeno do funk, são as muitas letras machistas, com temáticas questionáveis dentro do crime e das drogas, repetitivismos, fruto de “uma geração em que poucos acreditam e que muitos impiedosamente criticam” (letra de GOG).

E é exatamente nesta geração que temos pensado: [filh@s](#) de uma escola de péssima qualidade, de regiões da cidade onde espaços de cultura não existem, excluídos desde [pequen@s](#) de tudo o que dizem ser o básico para uma pessoa viver com dignidade, assistindo “maravilhosas” novelas, seriados de tv e filmes “roliúdios”, jornais

²⁸ Ainda que as referências à criminalidade possam ser vistas por alguns como uma abordagem política, as mesmas não contemplam discursos tão articulados em torno de questões econômicas ou sociais como o rap.

²⁹ Sigla que significa: Foco de Atividades de Cultura Alternativa. O coletivo surgiu de um grupo de jovens vegetarianos, adeptos de uma vida livre do uso de drogas que gostavam de hardcore, mas que posteriormente resolveram abrir espaço para uma maior diversidade de manifestações estéticas, formando um movimento político/cultural mais amplo, que agregaria a pluralidade cultural e a troca de saberes como princípio, conforme afirmam os mesmos em seu *blog*: <<http://coletivofaca.blogspot.com>>.

sensacionalistas e programas de entretenimento que trazem as mesmas mensagens que hoje vemos reproduzidas nas músicas do funk...

Músicas essas, produzidas com o mínimo de equipamento que o nosso pobre dinheiro é capaz de comprar: um microfone, um toca cd's, uma caixa de som e pronto, tá aí a aparelhagem pro meu grupo de funk! Sem a necessidade de cursos musicais que, gratuitos só lá nos jardins, não poderiam pagar. @s jovens cantam o seu cotidiano reflexo da sociedade capitalista: exploradora, machista, doentia, criminosa, exclusora e afins; [capacitad@s](#), é claro, pela excepcional escola pública e sua magnânima progressão continuada, e pela quase inexistência de equipamentos de cultura nas periferias.

Criticar @s jovens [funkeir@s](#) é muito fácil, principalmente quando se quer colocar [nel@s](#) a culpa de que é um Estado em decomposição, onde só valemos de acordo à nossa conta bancária e tudo o que nos é direito, precisa ser comprado! Então, antes de apontar um/a funkeir@ na rua e chamá-lo de sem cultura, ou dizer “essa é a cultura do povo brasileiro”, busquemos o entendimento de que isso é um fenômeno social, produzido pelo sucateamento sistemático da educação e da cultura (e de tudo o mais) de um sistema político-social-econômico FALIDO! (Coletivo Faca, 2008)³⁰.

O movimento político de denúncia das condições socioeconômicas das periferias de São Paulo e, ao mesmo tempo, a configuração de um processo de afirmação da periferia como categoria de autorreconhecimento positiva fizeram com que o hip hop se aproximasse mais de determinadas instituições, segmentos da mídia, ONGs e do próprio poder público em centros culturais públicos e em secretarias municipais e estadual de cultura. Muitos programas públicos de fomento a produções artísticas, como o VAI da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, o PROAC³¹ da Secretaria de Estado de Cultura e o Programa Cultura Viva do Ministério da Cultura, têm contemplado projetos ligados ao hip hop. Há também muitas ONGS e instituições de terceiro setor que têm desenvolvido projetos sociais e/ou culturais que contemplam em alguma medida o hip hop como é o caso da Ação Educativa e do Instituto Polis, entre outras. Contudo, o funk também começou a despertar o interesse de determinadas ações de políticas públicas, caso, por exemplo, de uma ação desenvolvida no distrito de Cidade Tiradentes, no extremo leste da cidade, pelo subprefeito da região que, após desenvolver ações de coibição dos pancadões de rua na região, resolveu criar um projeto denominado “funk do bem”. O intuito principal desse projeto era incentivar a produção de artistas locais de funk com apresentações em festivais em praça pública e concursos com premiações. Havia, entretanto, uma exigência para a participação nos shows e concursos: não abordar a criminalidade, as drogas e a promiscuidade sexual nas letras. Esse evento incentivado pelo poder público chegou a ser denominado por uma jornalista da Folha de

³⁰Disponível em: <http://coletivofaca.blogspot.com/2008_11_01_archive.html>.

³¹ Programa de Ação Cultural.

S. Paulo como “permitidão”. Se as referências às armas, às drogas, ao crime e ao sexo foram ocultadas, o mesmo não se pode dizer da apologia ao consumo de itens de grifes caras como óculos escuros, tênis e roupas, conforme aponta a jornalista Fernanda Mena nessa matéria sobre o funk bem comportado incentivado pela subprefeitura da zona leste de São Paulo³². Muitos funks têm feito da ostentação e do consumo uma temática muito forte em suas letras³³. Porém, é preciso ressaltar que o rap paulistano também muitas vezes aponta para a questão do consumo e para a criminalidade de modo bastante condescendente e, algumas vezes, com grande ostentação. As relações entre funk e hip hop apresentam-se, assim, muito mais complexas do que afirmam ONGs, poder público e mesmo alguns acadêmicos.

Apesar da iniciativa destoante em Cidade Tiradentes, realizada muito mais como medida de contenção, ou, como diriam Deleuze e Guattari (1997), de captura dos elementos considerados perigosos do funk, os grupos e artistas ligados a esse gênero musical ainda se encontram bastante marginalizados em relação ao hip hop. Uma mensuração da maior inserção e aceitação social do hip hop pode ser obtida por uma análise dos projetos aprovados para obter incentivos financeiros do Programa VAI. Esse programa de incentivo categoriza os projetos pelas linguagens artísticas, dentre as quais estão contempladas o teatro, o audiovisual, as artes integradas, a dança, o circo e o hip hop. Entre 2004 e 2008, os projetos de hip hop, definidos como aqueles “que abordem temas e técnicas da Cultura hip hop, isoladas ou não” (VAI, 2008), obtiveram 8% do orçamento total desse programa da prefeitura de São Paulo³⁴. Além do funk não constar como uma das linhas de projetos que receberiam o incentivo público, dentre a lista de projetos aprovados pelo programa entre 2004 e 2008, não há nenhum que tenha essa expressão como foco.

Paradoxalmente, ao caracterizar-se pelas críticas sociais ao centro - ou ao outro lado da ponte³⁵, como afirmaram os Racionais MC's -, pelas denúncias às condições

³² Folha de S. Paulo, 26/11/2009.

³³ Dentre as músicas, podemos citar a “Bonde da Juju” dos funkeiros paulistanos Bio-g3 e Backdi, que faz referência aos óculos modelo Juliete da marca Oakley. Destaco alguns trechos da letra da música: “Porra/ Nós só porta Oakley/ É o bonde da Juliet/ Tá de Juliet, Romeo 2 e Double Shox/ 18 K no pescoço, de Ecko e Nike Shox/ Tá de Juliet, Romeo 2 e Double Shox/ Vale mais de um barão, esse é o bonde da Oakley/ É o bonde da juju/ Ó os mano só de juju/ Porque água de bandido/ É whisky Red Bull/ Eles gostam de desfilas por aí/ com um tênis que custa mais de 500 reais/ óculos que custam mais de 1500 reais/ E correntes de ouro no pescoço./ Essa pouca que nós vimos agora./ É um tapa na cara da sociedade”.

³⁴ A linguagem artística que recebeu maior porcentagem do orçamento foi o teatro, com 20%, a linguagem com a segunda maior fatia do orçamento foram as artes integradas, com 12%.

³⁵ Referência ao outro lado do rio Pinheiros que abrangeria o centro expandido.

sociais da periferia e por um movimento de afirmação de pertencimento a essa, o hip hop aproximar-se-ia mais do centro (em relação ao funk), por meio de uma maior inserção nas pautas das políticas públicas, nos trabalhos das ONGs (como jovens atendidos ou trabalhando como educadores sociais ou arte-educadores) e na pauta de matérias de determinados segmentos da mídia. Por outro lado, o funk, que olharia para o centro por meio do consumo de bens como carros, roupas e acessórios de grife e exaltaria a periferia pela via da criminalidade, particularmente em São Paulo, seria mais rechaçado por certas instituições centrais como ONGs e o próprio poder público. Embora, muitas vezes, ações transgressoras e que flertem com a questão da criminalidade, como as engendradas pelos jovens do funk ou da pixação, sejam compreendidas por alguns segmentos sociais - dentre eles, intelectuais, artistas e jornalistas - como manifestações legítimas de rebeldia juvenil e de denúncia das desigualdades sociais³⁶.

Alguns filmes, principalmente documentários, foram elaborados sobre o cotidiano de grupos e práticas como a pixação e os bailes funks, nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, quase sempre com circulação restrita aos circuitos alternativos de cinema³⁷. Contudo, a produção de filmes nacionais, ficcionais ou não, que abordam a criminalidade, na maioria das vezes nas periferias de São Paulo e/ou nas favelas do Rio de Janeiro, tem tido uma dimensão considerável. Alguns deles têm alcançado grande sucesso. Dois, particularmente, destacaram-se tanto em termos de público, quanto de repercussão: *Cidade de Deus*, de 2002, com mais de três milhões de espectadores no Brasil, e *Tropa de elite*, de 2007, com mais de dois milhões e meio de espectadores no cinema. Ambos, embora de perspectivas diferentes, narram a violência nas favelas cariocas. O primeiro retrata a transformação de um conjunto habitacional destinado a moradores de baixa renda, criado pelo poder público em uma localidade distante do centro e das áreas nobres da cidade, em uma favela: Cidade de Deus. Nele,

³⁶ Realizo uma breve análise do modo como a pixação começava a conquistar admiração, ou ao menos condescendência, de certos atores sociais mais centrais - jornalistas, artistas e Coordenadoria da Juventude em São Paulo -, devido a perspectiva que entende essa dinâmica como subversiva e contestadora em texto apresentado em reunião da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), intitulado: "Jovens arteiros" (PEREIRA, 2006). Esse movimento de conquista de setores mais centrais avançou a partir da grande notoriedade alcançada por alguns grafiteiros como os irmãos, Gustavo e Otávio Pandolfo, também conhecidos como Os Gêmeos, e também por um pixador, que expôs seus trabalhos na Fundação Chartier em Paris, além de algumas ações mais radicais de alguns pixadores como a invasão da 28ª Bienal de Artes de São Paulo, que manteve um dos andares do edifício vazio, sob alegação de falta de verbas.

³⁷ Alguns exemplos: *Sou feia mas tô na moda*, de Denise Garcia, e *Favela on blast*, de Leandro HBL, ambos sobre o funk carioca, e *Pixo*, de João Wainer, sobre a pixação paulistana.

aborda-se o tráfico de droga local e a violência extremada oriunda desse, com muitas cenas de homicídios e conflitos entre quadrilhas rivais. *Cidade de Deus* alcançou grande repercussão nacional e internacional, sendo bastante elogiado pela crítica. Durante a pesquisa de campo nas escolas, pude observar na Escola 2 a repercussão entre alguns alunos do ensino fundamental II³⁸, que comentavam ao meu lado, enquanto eu aguardava para entrar na escola, a reprise do filme exibida pela Rede Globo de Televisão no dia anterior. Os três meninos comentavam com grande empolgação a parte final do filme, quando garotos bastante novos, com idade próxima a deles, assumem o tráfico após matar com muitos tiros o principal traficante. Os estudantes imitavam essa execução, simulando empunhar armas e atirar em alguém caído no chão.

A primeira vez que ouvi falar sobre o filme *Tropa de elite*, ainda não sabia muito bem do que se tratava. Um aluno de uma das classes que eu acompanhava, na Escola 3, em Cidade Ademar, comentou com os colegas sobre um filme que era proibido, que estava circulando de forma ilegal entre os camelôs e que se a polícia pegasse alguém com a cópia seria um problema. Ele contou ainda que o filme abordava o tráfico de drogas no Rio de Janeiro e os atos violentos dos traficantes. Afirmou ter gostado muito do que assistiu. Os outros colegas ainda não haviam visto o filme, mas já tinham ouvido falar dele e estavam bastante interessados em assisti-lo. Fiquei bastante intrigado em descobrir que filme era esse que os alunos comentaram. Apenas após um bom tempo descobri que se tratava de uma película nacional que tivera uma cópia desviada, *pirateada* e vendida por camelôs antes de estreiar nos cinemas. *Tropa de elite* alcançou imensa popularidade em todo Brasil antes mesmo de sua estréia no cinema. Alguns veículos de comunicação chegaram a estimar que mais de três milhões de pessoas haviam comprado a cópia *pirata*, antes da estréia oficial do filme³⁹. *Tropa de elite*, assim como *Cidade de Deus*, trata da criminalidade no Rio de Janeiro, porém, de uma outra perspectiva: a da polícia, mais especificamente a do Batalhão de Operações Especiais (BOPE) da polícia militar da cidade. Considerado a tropa de elite da polícia carioca. O filme, além da violência do tráfico, mostra o treinamento dessa tropa e a sua atuação violenta, com cenas de confrontos e torturas. Os jovens que observei nas escolas e nas lan houses reencenavam situações e falas do filme constantemente,

³⁸ Período escolar que vai do 6º ao 9º ano do ensino fundamental atual, com alunos com idade entre 11 e 14 anos.

³⁹ Informação disponível em:

<http://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/2008/03/26/edicao_derruba_tropa_de_elite_na_versao_original_em_dvd_1243716.html>.

durante as aulas e fora da escola. Em uma dessas reencenações lúdicas, alguns meninos, entre 15 e 16 anos, percorriam as ruas e os estreitos becos e vielas do Jardim Elisa Maria, como se fossem o Capitão Nascimento e sua tropa a entrar em uma das favelas. Eles simulavam empunhar armas, fuzis na verdade, pois as seguravam com as duas mãos. Nesse percurso que faziam da escola a suas casas, escondiam-se atrás de colunas e muros e o jovem que ia à frente fazia sinal com as mãos para os colegas de trás avançarem ou esperarem para prosseguir. O filme *Tropa de Elite* também reverberou nas lan houses, principalmente por meio do jogo *Counter Strike*, no qual tropas policiais e grupos terroristas se enfrentavam. Os jovens, quando jogavam, cada ora em um dos lados, muitas vezes, ao matar a personagem do colega da lan house, digitava algumas das frases que tinham ficado famosas em *Tropa de elite*. Muitos nomeavam sua personagem no game com o nome da personagem principal do filme: Capitão Nascimento. O fato de um policial tornar-se referência para os mesmos jovens que também ouviam músicas que exaltavam facções e atos criminosos demonstra que a afirmação de uma postura viril e detentora de certo poder era o que tinha maior relevância. Ou seja, não importavam os termos, mas as relações estabelecidas ou representadas nesses artefatos culturais.

O jogo de computador *Counter Strike*, concebido para ser jogado em rede, tinha como um dos seus cenários possíveis uma favela carioca. A cidade do Rio de Janeiro, aliás, apareceu, durante a pesquisa, como uma referência e uma inspiração para muitos jovens paulistanos, devido principalmente às notícias sobre violência e ação de grupos ligados ao crime organizado como o Comando Vermelho ou o Terceiro Comando. No pancadão ao ar livre do Jardim Elisa Maria, que acompanhei, um dos jovens ao ver a rua repleta de pessoas dançando funk e realizando malabarismos em motocicletas, entre os morros da região da Serra da Cantareira, comentou que aquela cena lembrava o Rio de Janeiro. Conforme se pode notar, além da própria música Funk, o Rio de Janeiro, principalmente no que se refere ao modo como organiza sua criminalidade, tem aparecido para os jovens paulistanos em filmes e jogos eletrônicos⁴⁰.

Os paulistanos, entretanto, tomando o Rio como referência passaram, nos últimos anos, a elaborar a sua própria música funk, exaltando os bairros e organizações

⁴⁰ Chegou-se a discutir na internet, em comunidades no Orkut e em sites e fóruns de games, que outro jogo que abordava a questão da criminalidade, o GTA, poderia ter a cidade do Rio de Janeiro como cenário em suas futuras versões. Nas versões anteriores, as cidades fictícias representavam simbolicamente as seguintes metrópoles Miami, Nova York, São Francisco e Los Angeles. O game GTA é produzido pela Rockstar, uma empresa estadunidense de criação de games.

criminosas da cidade de São Paulo, sobretudo o PCC. Atualmente já existem muitos MCs⁴¹ e grupos de funk criados em São Paulo, que se utilizam principalmente da internet como meio de divulgação de suas músicas. Houve também uma tentativa de criar uma versão paulistana de *Tropa de elite*. Aquela que seria considerada a tropa de elite da polícia militar paulista, a Rondas Ostensivas Tobias de Aguiar (ROTA), ante o sucesso do filme carioca e a notoriedade do BOPE, resolveu produzir o seu próprio filme. Ele foi filmado em ruas dos distritos de Cidade Ademar e Jabaquara e dentro do batalhão da Rota. A película recebeu o título de *ROTA comando*⁴². Porém, realizado de modo amador e improvisado, o filme não conseguiu, na imprensa e entre a população, o mesmo destaque do seu antecessor. Embora alguns jornais tenham publicado matérias a seu respeito, e o filme tenha obtido destaque em muitas bancas de camelô. Os produtores do filme, sem nenhum tipo de patrocínio ou incentivo financeiro público, utilizaram como estratégia o modo inicial de divulgação da película carioca: distribuíram o DVD para venda no mercado informal. Assim, o filme produzido pela polícia paulista, com o intuito de elevar o seu prestígio, foi distribuído em 2009 para os camelôs da cidade⁴³ e vendido junto a cópias ilegais de DVDs e CDs, como aqueles com as músicas funks a exaltar a criminalidade. Embora tenha alcançado uma venda razoável nos camelôs, conforme aponta matéria do jornal Folha de S. Paulo⁴⁴, o filme não conseguiu o destaque que queria e não foi lançado no circuito comercial de cinema. Segundo o *site* oficial do filme⁴⁵, o DVD original pode ser comprado por R\$ 12,90. Eventos como esses revelam a dificuldade de se trabalhar com as binaridades: legal e ilegal ou formal e informal, conforme expõem Hirata, Magalhães Jr. e Telles (2006) em análise sobre a periferia paulistana.

Do mesmo modo como nas socialidades estabelecidas pelos estudantes nas escolas, ocorrem nas representações sobre a noção de periferia elementos de afirmação,

⁴¹ Mestres de Cerimônias, termo utilizado para designar cantores de rap e funk.

⁴² Assim como *Tropa de elite*, que se baseia em livro de ex-policiais do BOPE e do ex-secretário de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro, o antropólogo Luiz Eduardo Soares, *Rota comando* também se baseia em um livro, escrito por Conte Lopes, que foi policial da ROTA e apresenta-se como um de seus fundadores. Conte Lopes é também deputado estadual de São Paulo. Ele é conhecido por suas ideias e posturas favoráveis a uma ação truculenta da Polícia Militar. Seu livro foi publicado em 1994, como uma forma de contrapor-se a outro, escrito pelo jornalista Caco Barcellos, publicado em 1992, *Rota 66*, que denunciava práticas criminosas de torturas e assassinatos da polícia paulista.

⁴³ Em bairros da periferia, mas também em regiões centrais da cidade, conforme pude observar em camelôs na Avenida Paulista e na Avenida Ipiranga, próximo à Praça da República.

⁴⁴ Folha de S. Paulo, 19/07/2009: “Filme que elogia a Rota, vira hit em bancas de camelô”:

<<http://www1.folha.uol.com.br/fofha/ilustrada/ult90u597129.shtml>>.

⁴⁵ <<http://www.rotacomandoofilme.com.br/>>.

ou de ressonância, de padrões hegemônicos de comportamento e/ou de controle concomitantes com ações de dissonância e inversão da ordem escolar. Quando se aborda esses mesmos jovens a partir do local onde vivem, não se pode ignorar como o termo periferia contempla tanto aspectos de afirmação de padrões hegemônicos, como o estabelecimento de pautas de resistência e/ou de dissonâncias ao que seria imposto como padrão para essa população. Sendo assim, deve-se atentar não apenas para os elementos periféricos, mas também para como o centro incide sobre essa periferia. Ou seja, ao invés de abordarmos centro ou periferia, como categorias alternativas, a abordagem privilegiará os termos centro e periferia, como categorias relacionais que não podem ser consideradas isoladamente. Reflete-se, assim, sobre como os elementos de um estão contidos no outro, destacando seus aspectos relacionais, suas tensões e suas aproximações. Privilegia-se, portanto, o que Stuart Hall (2003) denomina como lógica do acoplamento em detrimento de uma lógica binária. Ao expressarmos certas dualidades como periférico e central deve-se refletir sobre como um elemento acopla o outro de diferentes formas, conforme as relações e perspectivas estabelecidas. Tais binarismos devem conformar, dessa maneira, apenas um ponto de partida para se pensar esses conceitos relacionais. Igualmente outras binaridades que surgiram diante desta análise sobre a periferia têm que ser complexificadas, como a relação entre funk e rap, que não apenas se distanciam, como também se aproximam em muitos momentos, pois fazem parte de um mesmo campo de ação, dentro da produção artísticocultural tida como periférica no Brasil. Desse modo o hip hop não poderia ser reduzido a uma denúncia ou recusa ao mundo do consumo e do crime, do mesmo modo como o funk não poderia ser definido como uma simples apologia a esses.

Percepções ambíguas a respeito da periferia

Nessa escola hoje só tem maloqueiro, os alunos são tudo bandido mesmo. Na época em que eu estudei aqui não era assim não (professor de inglês e ex-aluno da escola).

Essa escola, na verdade, não tem criminalidade de fato, tráfico rolando dentro da escola, por exemplo, você não vê aqui. Eles se fazem de bandido, mas não são não, fazem só de brincadeira (professora de física).

As duas falas acima, emitidas por professores, apesar de divergentes, referem-se aos alunos de uma mesma escola⁴⁶. Elas apontam para duas perspectivas diferentes sobre uma suposta relação dos estudantes com a criminalidade. Há, porém, que se contextualizá-las. Quando expressou sua opinião sobre o que pensava dos alunos, o professor de inglês era novato na escola. Tinha começado naquele ano a dar aulas ali. Além disso, no dia em que fez essa afirmação, havia acabado de sair de uma aula tumultuada, na qual alguns alunos haviam se recusado a ficar quietos e a prestar atenção no que ele tentava ensinar. Houve, inclusive, um estudante que ao ser tocado levemente nas costas pelo professor, pedindo-lhe que se sentasse, voltou-se para o docente de forma agressiva e ríspida, dizendo: “Não encosta a mão em mim, na”. Já a segunda afirmação sobre os alunos foi dada por uma professora que trabalhava há mais de um ano nessa escola, em um contexto de maior tranquilidade; era início do tempo de aulas e, naquele dia, a classe em que lecionava estava sossegada. Ambas as opiniões foram dadas em um mesmo período, no primeiro semestre de 2007, na mesma escola na qual, ao final do ano anterior havia ocorrido uma sucessão de explosões de bombas. Naquele início de ano, entretanto, as relações entre alunos e escola estavam, aparentemente, um pouco menos explosivas.

Se não é o propósito dessa pesquisa definir qual das afirmações acima estaria mais correta ou seria mais condizente com a realidade - embora tenha mostrado a força maior da segunda, na medida em que as brincadeiras com relação à criminalidade foram constantes nas observações de campo - seu principal objetivo, então, é tentar descrever como a questão da violência e/ou da criminalidade apresenta-se com múltiplos sentidos. No entanto, deve-se ressaltar que é quase impossível dizer, apenas a partir da experiência etnográfica, se algum daqueles alunos com quem convivi realizavam ou participavam de alguma atividade criminosa. Nenhum deles se apresentou como um praticante de delitos. Também não tive como intuito, seja nas escolas, seja nos eventos de funk das ruas, ou mesmo nas lan houses, descobrir quem ali estava, de alguma forma, envolvido com a criminalidade. Desde o início, minha principal preocupação na pesquisa de campo foi tentar descobrir as diferentes intersecções entre jovens moradores da periferia de São Paulo com o lugar onde vivem - por meio da observação - e com as práticas e relações estabelecidas por eles. Na escola, o primeiro e principal campo de observação que compôs essa pesquisa, a intenção maior, foi a de entender como as

⁴⁶ Escola 3, no distrito de Cidade Ademar.

dinâmicas juvenis interferiam na dinâmica escolar e vice-versa. Porém, nesse processo de pesquisa, a questão da criminalidade despontou como uma pauta importante seja por estar nas conversas dos alunos, no conteúdo das músicas funk, nos jogos eletrônicos das lan houses que frequentavam ou no modo como os professores aos estudantes se referiam. Portanto, mais do que revelar uma verdade, as afirmações divergentes dos professores ressaltam duas posturas concomitantes e contraditórias de discentes e docentes das escolas públicas de periferia observadas. Destaca-se que essas posturas ambivalentes foram notadas entre esses dois segmentos. Do lado dos docentes, a perspectiva criminalizante, concomitante com uma outra de proteção ou, em alguns momentos, de vitimização. Já entre os discentes, as brincadeiras de flerte que alguns deles estabeleciam com signos da criminalidade, que se não a afirmava totalmente, também não a negava. Deve-se destacar, portanto, que o repertório da violência e/ou da criminalidade revelou-se como um referencial importante que em determinados instantes era acionado como componente das práticas juvenis estabelecidas no ambiente escolar.

Esse tipo de ambivalência, no entanto, não foi observado apenas no contexto escolar, mas nas referências aos jovens das periferias de São Paulo de uma maneira geral, e não se refere apenas a visões sobre a criminalidade. Por isso, para se compreender um pouco mais o modo como esses jovens das escolas públicas da periferia de São Paulo relacionavam-se entre si e com a instituição escolar, atentei um pouco mais para como eles interagiam com a localidade onde viviam. Essa última relação, entretanto, demonstrou-se bem mais complexa do que se poderia supor, pois se notava, entre muitos moradores da periferia, outra ambivalência, a da oscilação entre o orgulho e a vergonha ou aversão do lugar onde se mora. Na Escola 4 (em Brasilândia), por exemplo, o projeto social que acompanhei elaboraria uma série de oficinas de formação para jovens moradores dessa localidade específica e, ao final, seria realizada uma exposição com fotos e relatos dos moradores, coletados pelos meninos. Além disso, aqueles que integrassem o projeto, com previsão de duração de seis meses, receberiam um auxílio em dinheiro no valor de R\$ 50,00. Quando o coordenador do projeto e o coordenador pedagógico da escola visitaram as salas para perguntar quem morava no Jardim Elisa Maria para participar das atividades do projeto, houve duas reações diferentes dos que residiam na circunscrição que seria atendida. Alguns deles, principalmente os ligados ao hip hop ou ao funk, respondiam com orgulho que moravam lá. Havia, inclusive aqueles que batiam no peito e diziam: “Jardim Elisa Maria

é nós”. Outros, entretanto, mesmo informados de que poderiam receber uma quantia em dinheiro como ajuda de custo, demonstravam certo receio e mesmo vergonha em se assumir como moradores do bairro. Os colegas é que os pressionavam para que se identificassem como tais. Muitos dos estudantes que não moravam no bairro, quando ouviam falar dele começavam a zombar, simulando medo e evidenciando que esse era um local estigmatizado, considerado violento. Já na Escola 3, em Cidade Ademar, do outro lado da cidade, alguns jovens comentaram sobre um *show* do cantor Belo⁴⁷ que havia ocorrido no bairro. Uma das meninas afirmou que o *show* tinha sido ruim por causa do público local: “Cantor famoso na vila, só vai pobre e favela”.

Valorizar o bairro onde se mora, afirmando marcas de pertencimento, ou desvalorizá-lo, demonstrando não ter muito apreço pelo local e pelas relações ali estabelecidas, foram dois movimentos constantes no que se refere às percepções que os jovens nas escolas tinham sobre o lugar onde residiam. Muitas vezes um mesmo estudante manifestava percepções diferentes acerca de seu bairro conforme o contexto em que estava ou o aspecto a que se referia. Desse modo, orgulho ou vergonha, submissão ou contraposição, marginalização ou vitimização, sentimento de pertencimento ou de alienação, foram algumas das dicotomias que pude apreender nas escolas pesquisadas. Deve-se atentar para o modo como essas dicotomias em grande medida retomam outra dicotomia tão discutida nas Ciências Sociais: o centro e a periferia. Enfatizo, portanto, que, menos do que apreender como cada um dos polos dessas dicotomias correspondia com maior ou menor intensidade às categorias sociológicas, a principal preocupação da pesquisa constituiu-se em uma tentativa de compreensão de como os jovens com os quais estive trabalhando com tais noções em seu cotidiano, concebendo-as a partir das diferentes gradações das múltiplas dualidades e não de definições rígidas. Contudo, não ignoro que ao abordar isto que se denomina periferia é preciso pensar essas dualidades e, principalmente, entender os termos das dicotomias como não excludentes, mas sim como categorias que se constroem e reconstroem mutuamente em relação. Pretendo, portanto, considerar esses fenômenos menos pela lógica binária e mais pela lógica do acoplamento como ressalta Stuart Hall (2003), retomando Gramsci, ao discutir a cultura popular negra, privilegiando o “e” em detrimento do “ou”. Assim, ao se falar sobre periferia, não se pode deixar de atentar

⁴⁷ Um cantor muito popular que canta um gênero que poderia ser denominado como pagode romântico. Belo foi condenado a oito anos de prisão por associação ao tráfico de drogas, depois que conversas suas com traficantes sobre armas foram interceptadas pela polícia. Ele cumpriu quatro anos de prisão.

para como os elementos do que seria o centro estariam também contidos na ideia de periferia, pois essa não seria suficiente em si mesma, tendo em vista que “quase todas as formas culturais são contraditórias nesse sentido, compostas de elementos antagônicos e instáveis” (HALL, 2003, p. 258). Por isso, olhar para os jovens da periferia sem olhar para o centro, e não apenas para o centro geográfico ou social, mas para o centro contido na periferia, ou mesmo para o olhar que esses jovens têm para o centro, impede-nos de entender de modo mais amplo os múltiplos significados, muitas vezes contraditórios, que um jovem, entre seus 15 e 18 anos, morador de um bairro de periferia e estudante de uma escola pública, pode acionar para se referir ao lugar onde mora e também a si mesmo e aos seus amigos.

Experiências escolares

A instituição escolar

Uma mistura de conversas, falas, gritos, risadas que geram um intenso barulho, audível da rua, a uma distância considerável. Identificar que se está próximo de uma escola é possível apenas pelo som. Quando se escuta essa peculiar confusão sonora, sabe-se que se está próximo de uma instituição de ensino. Essa conjunção de sons emitidos principalmente por jovens e crianças, permeados por gritos de algum adulto solicitando ordem em alto volume é, entretanto, de difícil compreensão para quem está do lado de fora de um prédio escolar. Com exceção dos gritos de professores e/ou bedéis a exigir silêncio em tentativas de impor a disciplina, é difícil distinguir o que os alunos estão dizendo, do que estão rindo ou sobre o que conversam. Apesar do isolamento da realidade exterior engendrada pelas escolas, com os muros, as grades, cadeados e trancas que tentam não apenas impedir que elementos estranhos adentrem o ambiente escolar, como também evitar o que está dentro de sair - em uma das instituições até a possibilidade de observar o lado de fora onde ficava a rua havia sido cerceada aos estudantes – não se consegue estancar o emaranhado de sons que aqueles que ali estão emanam. Esse fechamento das escolas à realidade exterior, ao seu entorno, era uma característica bastante acentuada das instituições que observei. As escolas, de certa forma, não dialogavam com o lugar em que se situavam, não dialogavam com o pedaço em que se inseriam, apesar de fazer parte dele e de seu prédio servir como referência espacial. Trata-se, portanto, de instituições públicas estatais que atendem crianças e jovens das regiões em que se inserem, mas de modo extremamente distanciado da realidade deles. Assim, da mesma forma como é possível dizer que os estudantes contemporâneos, como afirmam Green e Bigum (1998), seriam alienígenas em sala de aula, pode-se também caracterizar as escolas nas periferias de São Paulo como tropas estrangeiras, representantes do Estado, que desembarcaram em localidades pobres. Durante a pesquisa percebi muitas e diferentes tentativas de ampliar ou de criar esse diálogo das instituições escolares com o seu entorno. Essas vinham tanto de iniciativas mais isoladas de alguns docentes, por meio de pedidos de trabalhos em que os estudantes descrevessem ou pesquisassem seu bairro, como de posturas mais gerais, institucionais. Uma dessas constituía na abertura do prédio escolar aos finais de semana para a “comunidade” utilizar espaços como as quadras esportivas e salas de computadores ou para participar de algumas atividades oferecidas como cursos de culinária e elaboração de currículos. Nesse último caso, trata-se de um programa de

governo conhecido como Escola da Família, que além de abrir os prédios escolares aos finais de semana para os moradores, também oferece algumas atividades ministradas por jovens universitários de estabelecimentos privados como contrapartida para as bolsas de estudo que recebem do Estado. Apesar dessas iniciativas, as escolas em seu cotidiano abriam-se de fato muito pouco para relacionar-se com o seu pedaço, pois ou as iniciativas eram muito superficiais com trabalhos isolados pedidos pelos professores aos estudantes, ou a abertura que ocorria era a do prédio em período não escolar. Ou seja, abria-se o prédio que abriga a instituição escolar, mas não a instituição efetivamente. Mesmo os professores que moravam mais próximos das escolas não conseguiam realizar efetivamente nenhuma ação que visasse um diálogo mais próximo com a realidade exterior que os circundava e da qual, de alguma forma, eles também faziam parte.

Entretanto, apesar desse isolamento ante as questões locais, do mesmo modo como os ruídos da escola escapavam para o exterior, os ruídos do lado de fora, do lugar onde a escola estava inserida também ultrapassavam os muros e as grades no sentido inverso. Esses sons centrípetos, também eram ruídos confusos – ressonantes e dissonantes - produzidos principalmente pelos alunos. Ruídos de explosões de bombas, músicas funks, partidas de futebol, motores de carros e motos, risos e zoeiras. Entender melhor os múltiplos sentidos desses ruídos, do mesmo modo que compreender como as experiências juvenis e periféricas eram pautadas pelas experiências escolares e vice-versa constituíram os principais objetivos da etnografia descrita nesse capítulo. A proposta aqui, portanto, é menos descrever de forma estanque a minha experiência vivenciada em cada uma das escolas observadas, mas destacar, sobretudo, como essa experiência escolar despontou, de diferentes maneiras, durante a pesquisa. Além disso, procuro evidenciar como as experiências escolares e juvenis são entremeadas por outras como a periférica e a tecnológica. Assim, mais do que abordar cada uma das escolas de modo isolado, ou apenas comparativo, tentarei descrever como os diferentes atores sociais nelas envolvidos a experienciam, e o modo como eu também vivenciei esta minha experiência nas escolas pesquisadas, apresentando elementos de comparação entre as diferentes experiências e não entre os estabelecimentos propriamente ditos. Ou seja, refletirei sobre esta experiência escolar, a partir de um enfoque multilocalizado, conforme a discussão empreendida por Marcus (1995). Esta abordagem etnográfica não configura, portanto, um estudo de caso sobre uma ou mais escolas. Para se apreender esse aspecto não situado em um único estabelecimento de ensino da experiência escolar,

parto da ideia de que as escolas possuem tanto estruturas globais – configurando um dispositivo educacional ou disciplinar, no sentido atribuído por Foucault (1979) ao termo, cujo objetivo maior seria o de formação ou conformação de sujeitos – quanto estruturas locais, modos de configurar-se a partir das realidades das localidades onde se situam os estabelecimentos escolares, bem como da diversidade dos atores que a integram. Contudo, as especificidades das experiências escolares serão discutidas a partir das formas como essas são afetadas por outras como as juvenis, as de gênero e a dos lugares onde se situam.

José Gimeno Sacristán (2005 [2003], p. 139) conceitua a escola como “uma invenção cultural singular caracterizada por sua aparência física reconhecível, uma forma de utilizar o espaço e o tempo”. Para esse autor, tal invenção cultural teve sua implantação global generalizada e com pouca variabilidade, apesar das diferenças de lugares e culturas onde essa instituição foi instalada. Essa implantação em larga escala seria, segundo ele, uma importante evidência de seu sucesso como “descoberta cultural” que manifestaria grande tendência em preservar suas estruturas, ainda que em contextos diferentes. Considero, portanto, esse princípio de uma pouca variabilidade de grande parte dos mecanismos espaciais e disciplinares da instituição escolar para a análise das experiências que vivenciei e observei em cinco diferentes estabelecimentos, ressaltando seus traços invariantes, mas também apontando para determinadas características particulares, reveladas pela pesquisa, que cada um dos agentes engendrava e que conformavam traços particulares às próprias instituições de ensino.

A escola, suporte das experiências que objetivava apreender, é abordada, portanto, como um aparelho tecnológico voltado para a organização espacial das relações sociais visando o disciplinamento e a conformação dos sujeitos que por ela passam, além de realizar a incorporação de uma outra tecnologia nos alunos: a escrita. Esse aparelho tecnológico seria um componente de um dispositivo educacional mais amplo, no sentido apontado por Foucault⁴⁸. Entendido aqui, portanto, como dispositivo glocal, não apenas no sentido de constituir nós do sistema global ou de leituras locais da realidade global, mas também como híbrido de instâncias globais e locais. Nesse sentido, a escolha de escolas em regiões periféricas da cidade como campo privilegiado

⁴⁸ Conforme Foucault, o termo dispositivo remeteria a: “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos”. O dispositivo, segundo, Foucault, teria uma “função estratégica dominante” (FOUCAULT, 1979, p. 244).

de pesquisa teve como intuito perceber o quanto outra experiência, a da periferia, com toda a sua multiplicidade, também está relacionada às experiências juvenil e escolar. Assim, por meio da descrição dessas diferentes experiências escolares, em diferentes recintos, tenta-se apontar também para os modos de funcionamento desse componente tecnológico do dispositivo educacional que contribui para conformar as experiências escolares e juvenis, ao mesmo tempo sendo conformada por elas.

Empreender observações de campo para realizar uma etnografia dentro de uma instituição não é, entretanto, tarefa das mais fáceis. O primeiro problema que surgiu para mim foi a autorização para se realizar a pesquisa. Por tratar-se de instituições públicas, as escolas, de maneira geral, costumam estabelecer diversas exigências, como carta de apresentação oficial da instituição de pesquisa, prazo para aprovação pela direção da proposta de pesquisa, apresentação de plano de pesquisa à direção e aos professores etc. Embora esses procedimentos normativos, plenamente justificáveis, constituam uma forma de proteção à instituição, eles compõem, na verdade, apenas uma parte de uma série de proteções, trancas e mecanismos de fechamento para o mundo exterior ao estabelecimento escolar. Esse isolamento do mundo externo já pode ser comprovado nos primeiros contatos ao se dirigir o olhar para a própria arquitetura das escolas pesquisadas, cercadas por altos muros e grades e com passagens controladas por mais de um portão muito bem trancado. Não raro, tem-se a comparação, principalmente entre os alunos, das escolas com os presídios. Entrar em contato com algum funcionário de uma escola fora do horário de atendimento – quase sempre bastante exíguo – da secretaria escolar, por exemplo, pode ser bem complicado e levar alguns longos minutos depois de gritos e batidas sonoras em portas. Durante a pesquisa de campo nas escolas públicas, chegar fora do horário oficial de entrada dos alunos era sempre um grande problema, pois dificilmente havia alguém à disposição – muitas vezes por defasagem entre o quadro ideal e real de funcionários – para controlar a entrada e a saída nos portões sempre muito bem trancados. Se entrar era um problema, deixar o prédio escolar, fora do horário oficial de saída, também era uma tarefa que exigia razoável paciência, pois era sempre muito difícil que a pessoa com as chaves das portas estivesse próxima para garantir a saída. Esses dados não apenas revelam a dificuldade de se entrar na escola, mas principalmente reafirmam o pouco diálogo dessa com o seu entorno, com o pedaço onde se situa. Mesmo o contato dos pais com os seus filhos dentro da escola poderia não ser tarefa das mais fáceis. Certa feita, presenciei uma mãe que precisava ir à sala de aula para pegar as chaves de sua casa que estava com a filha, mas foi impedida

por uma funcionária da escola, apesar da mãe ter dito que havia perdido suas chaves e precisava das que estavam com a filha para conseguir entrar em casa.

No entanto, a dificuldade de se conseguir acesso à escola não se restringe aos seus limites físicos, pois, uma vez dentro da instituição, enfrentei diversos percalços que fizeram com que a prática da pesquisa de campo fosse extremamente difícil, angustiante e extenuante. Isso porque, numa situação de etnografia em ambiente escolar, a posição do antropólogo em campo torna-se ainda mais ambígua do que já o é comumente. Ele quase sempre é visto como uma figura liminar, que passeia por dois mundos ou fica entre dois mundos, o seu e o do universo pesquisado, tão ao gosto do grande divisor que há muito organiza a reflexão antropológica: o nós e o eles. Contudo, no caso da etnografia em uma escola, há um excesso de significados e de atribuição de papéis. Enfrentei ainda o problema adicional de a escola comportar diversos personagens com funções que os gestores dos estabelecimentos de ensino almejam bem definidas. Aliás, a rígida definição das regras e dos papéis sociais é o que caracteriza instituições desse tipo, sob pena de punição disciplinar para aquele que não cumpre o que a instituição determina como comportamento socialmente aceito. O conjunto de papéis e valores da escola é destacado pelo sociólogo francês François Dubet (1998) como característica de instituições de formação, tais como a escola. Já a desorganização desses papéis e valores configuraria o que Dubet denominou como uma desinstitucionalização dos “modos de produção dos indivíduos”. Em outras palavras, para Dubet a formação dos indivíduos depende cada vez menos dos moldes impostos pelas instituições (igreja, família, escola etc.) e cada vez mais das experiências individuais dos atores sociais. Entretanto, apesar desse processo mais geral de desinstitucionalização, de que fala Dubet, a escola tende, conforme pude observar, para não perder seu sentido, tentar reforçar a sua função institucional de disciplinamento e formação dos sujeitos, tornando mais rígida a definição dos papéis dos atores que dela fazem parte. No meio desse processo estava o antropólogo, que não tinha um papel definido pela instituição, nem pelos alunos e, ao mesmo tempo, com um excesso de representações sobre qual seria o papel daquele forasteiro na instituição escolar.

Assim, desde o meu primeiro contato com as escolas, pude apreender o quanto minha figura não detinha uma definição rígida. Em alguns momentos eu era visto mais como um professor, em outros como um aluno, em outros, ainda, como estagiário ou aprendiz de professor e às vezes, também, como um ex-aluno. Lidar com esses diversos papéis e/ou representações que me eram revelados em minha inserção em campo

mostrou-se uma tarefa complicada logo de início. Isso porque, para os alunos eu era visto como alguém mais velho, com curso superior completo, já barbado e fora da idade para frequentar a escola. Tendo em vista que a maioria dos estudantes do ensino médio tinha entre 15 e 18 anos, a diferença de mais de dez anos de minha conclusão desse nível escolar exercia nesse contexto um peso considerável. Portanto, em relação ao corpo discente, eu estava muito mais próximo dos professores, sendo identificado como um estagiário ou aprendiz de professor. Tal situação, aliada a certa desconfiança sobre quais seriam os meus reais objetivos, fez com que eu ficasse muitas vezes isolado na sala de aula, calado, apenas observando o modo como os estudantes se comportavam e se relacionavam entre si e com o professor, ouvindo suas conversas sobre os mais variados assuntos.

Outro problema de uma pesquisa em escola é ter que respeitar as regras rígidas do estabelecimento. Ou seja, não se deve conversar em sala de aula, ainda que estas normas sejam ignoradas por quase todos os alunos. Mas e o antropólogo, como fica nesta situação? Tenta seguir as regras para não atrapalhar o bom andamento das aulas, ou as ignora e começa a conversar com os alunos durante a explicação de um professor? O fato é que em uma escola é muito difícil estabelecer relações se você não faz parte dela com um papel pré-definido, se você não é nem professor, nem aluno – mais ainda se você não é aluno. Um estudante pode muito bem desobedecer à regra de não conversar durante as aulas, pois as consequências, no atual contexto, poderiam ser ignoradas ou, dependendo da situação, mínimas. Já um antropólogo em uma escola tem que respeitar as normas estabelecidas pela instituição, pois disto depende sua permanência naquele lugar e a realização de sua pesquisa. Afinal, por ser alguém autorizado pela direção e por parte dos professores para participar das aulas e fazer observações para a sua pesquisa acadêmica, ele precisa respeitar o que lhe foi determinado e não atrapalhar as rotinas e procedimentos institucionais. A desconfiança foi o primeiro sentimento que meus interlocutores demonstraram em relação a mim. Após uma das primeiras aulas que acompanhei de um professor que tinha bastante amizade com os estudantes, esse me revelou que alguns deles tinham perguntado para ele quem eu era, se eu era policial. O professor disse ter falado para eles que não, que não era nada daquilo que estavam pensando, reafirmando que eu estava apenas fazendo uma pesquisa. Com o passar do tempo, as desconfianças dos estudantes dissiparam-se um pouco e pude até participar de algumas de suas brincadeiras.

Por outro lado, a relação com os professores também, de uma maneira geral, não foi das melhores. Apesar de ter conversado bastante com muitos deles e até ter estabelecido relações de maior confiança com alguns, houve sempre certo clima de desconfiança por parte de grande parte dos professores sobre a minha presença na escola e na sala de aula. Notava que muitos não se sentiam à vontade com minha presença. No início da pesquisa, assim que chegava à escola, dirigia-me à sala dos professores onde, muitas vezes, sentia-me isolado e notava certa hostilidade em alguns olhares. Embora eu tivesse ressaltado que meu objetivo na escola era fazer uma pesquisa com os jovens para entender o modo como se relacionavam entre si, com a instituição escolar e com o bairro onde moravam, pareceu-me que os professores sentiam certo receio de que eu estivesse lá para investigá-los e/ou vigiá-los. Por exemplo, certa feita, o professor de português, em uma aula adiantada⁴⁹ na qual uniu duas classes em uma mesma sala para que uma delas pudesse ir embora mais cedo, pediu para que os alunos fizessem silêncio, pois eles estavam “queimando o seu filme” comigo. Ou seja, ele pediu para que os alunos mantivessem certa disciplina durante sua aula porque eu estava presente e poderia comprometê-lo.

Algumas vezes, os professores vinham pedir informações sobre o meu doutorado, sobre o que eu estava exatamente pesquisando e contavam que também pretendiam fazer uma pós-graduação. Na continuação da pesquisa na Escola 1, no primeiro semestre do ano seguinte, 2007, o desconforto de alguns professores com relação a minha presença tornou-se mais explícito. Uma das professoras chegou a comunicar à direção da escola que não queria que eu assistisse mais às suas aulas. Na Escola 3, ocorreu uma outra dessas manifestações mais explícitas de incômodo com a minha presença em sala de aula. Uma das professoras disse aos alunos, na minha ausência, e depois de eu ter acompanhado uma aula dela, que havia sido bastante tumultuada, que eles estavam a envergonhá-la, pois minha presença na escola seria para avaliar o comportamento dos alunos e professores e que não permitiria mais que eu assistisse às suas aulas por causa deles. Quando voltei à escola, a professora encontrou-me antes do início das aulas e contou-me o ocorrido, disse que eu de certa forma interferia no modo como a classe se comportava, mas que deixaria que eu assistisse às aulas. Em classe, os alunos cobraram-na pela sua promessa e ela lhes respondeu que já tinha conversado comigo e resolvido tudo: “Ou vocês pensaram que eu não iria falar

⁴⁹ As aulas adiantadas acontecem quando algum dos professores das aulas do dia falta e aquele que daria aula no horário seguinte substitui o que faltou, fazendo com que a última aula fique vaga, sem aula.

nada?”. Se para professores e alunos eu era um elemento estranho e despertava desconfiança, para as responsáveis pela direção das escolas, esta relação foi um pouco mais tranquila, pois tive relativo apoio para a realização de minha pesquisa. Na Escola 1, por exemplo, tive muito pouco contato com a diretora efetiva, porém conversei bastante e fui muito bem recebido pela vice-diretora e pelo coordenador pedagógico do período noturno. Por fim, outro elemento que gerou bastante dificuldade para a realização da pesquisa foi a condição em que se encontravam as escolas públicas que acompanhei, com professores e alunos desmotivados em relação às aulas e, pautados por relações inter-pessoais de muita tensão.

Os espaços escolares

Conforme já aponte na introdução, eu realizei observações de campo em cinco escolas. Dessas, quatro eram públicas estaduais e uma era instituição privada. Busquei também tentar descobrir se era possível falar de uma experiência juvenil escolar contemporânea, ainda que múltipla e multifacetada. Um caráter marcante de uma escola é a sua arquitetura e o modo como se organiza o seu espaço. Gimeno Sacristán (2005 [2003]) define o espaço escolar como um lugar físico que comporta objetos peculiares, com uma disposição particular dos espaços, nos quais são ordenadas as atividades de todos que vivenciam a instituição. Principalmente entre as escolas públicas estaduais foi possível perceber uma enorme semelhança na configuração de seus espaços. Tentarei, assim, elencar essas características comuns, no que tange ao espaço das escolas públicas estaduais observadas. De uma maneira geral, todas têm seu espaço interno organizado em:

- 1 Sala dos professores;
- 2 Sala da direção e vice-direção (geralmente duas salas contíguas);
- 3 Sala da coordenação pedagógica;
- 4 Secretaria;
- 5 Sala de vídeo;
- 6 Sala da biblioteca;
- 7 Sala da informática;
- 8 Salas de aula;

- 9 Pátio;
- 10 Quadra esportiva;
- 11 Banheiros;
- 12 Cantina;
- 13 Corredores (muitos);
- 14 Portões de entrada e saída da edificação escolar.

Cada ambiente desses é marcado por determinadas práticas e determinados atores sociais que, ao menos em tese, desempenhariam um papel específico em cada um deles – contudo, como tenho tentado demonstrar, os papéis podem ser múltiplos. Assim, cabe nesse momento uma apresentação sobre o modo como cada uma dessas divisões e subdivisões do espaço escolar é apropriada e significada pelos atores sociais da instituição.

Poderia começar a apresentação do espaço escolar por um conjunto de salas que em todas as escolas públicas estaduais observadas situam-se de forma contígua em um mesmo ambiente. De uma maneira geral, todas as escolas mantêm em uma mesma área: a sala dos professores, a secretaria e as salas da direção, vice-direção e coordenação pedagógica. Esse seria então o lugar onde se situa o conjunto administrativo e de planejamento pedagógico da escola. Tais espaços são mais bem arrumados do que o restante do estabelecimento escolar. Em alguns deles há quadros e vasos com plantas. Ele é mantido à parte do restante da escola, em local de pouca ou de circulação restrita. Muitas vezes, a área onde fica esse conjunto de salas é isolada por portões e grades que garantem a não circulação de pessoas não autorizadas, principalmente os alunos. Encontram-se também como parte desse conjunto os banheiros exclusivos para os funcionários da escola. Os professores sempre se irritavam bastante quando algum aluno circulava por essa região e não admitiam que entrassem na sala dos professores. Na Escola 3, cujo conjunto administrativo e de planejamento pedagógico não era separado por grades e portões, presenciei uma cena em que a professora não deixou que duas alunas permanecessem no banheiro desse espaço, que, segundo ela, era de uso exclusivo dos professores. Seguem os diálogos:

- *Esse banheiro é só para professores, vocês não podem usar.*
- *A gente não vai usar, só vai ver um negócio no espelho.*
- *Mas não pode é exclusivo dos professores.*

- *A gente não tem AIDS não (saindo do banheiro).*
- *Viu como eles são? Por isso que não conseguem arrumar um emprego, não sabem respeitar o espaço dos outros (para mim).*

No que denominarei resumidamente, a partir de agora, como conjunto administrativo, a secretaria é um espaço peculiar, pois é o único que mantém um vínculo um pouco mais estreito com o mundo externo. Todas as secretarias escolares das escolas públicas que observei possuíam uma janelinha de aço que se abria e fechava em determinados períodos. Essa pequena brecha de contato com quem estava do lado de fora se situava quase sempre próxima ao portão de entrada e saída do edifício escolar. O momento para esse contato da secretaria escolar com o mundo externo (principalmente com mães e pais de alunos) era bastante exíguo e ocorria em horários pré-determinados. Geralmente eram três os períodos de atendimento ao público, com cerca de, no máximo, duas horas cada. A secretaria era o espaço que propiciava um contato com o mundo externo, com aqueles que não faziam parte da escola e queriam obter alguma informação, resolver algum problema burocrático (retirar documentações, como um histórico escolar) ou consultar sobre como matricular o filho na escola, entre outras demandas do público externo. Um pesquisador que queira pedir autorização para realizar sua pesquisa de campo ou um estagiário que pretenda realizar suas horas-aula naquela escola também terá que passar pela secretaria escolar. Contudo, devido à proximidade do portão de entrada, a secretaria quase sempre serve como uma possibilidade de se conseguir entrar mais facilmente na instituição quando se consegue encontrá-la aberta ou se obtém a atenção de algum dos funcionários. Quando a janelinha de atendimento (quase sempre de aço) estava fechada, no entanto, o contato com o interior da escola, como abrir o portão para que as pessoas pudessem entrar, por exemplo, tornava-se extremamente difícil. As secretarias que observei tinham de dois a três funcionários no máximo trabalhando no período em que eu ficava na escola.

Da secretaria, passo à descrição de três salas que quase sempre possuem o mesmo tamanho e características parecidas, além de abrigarem funções que, muitas vezes se confundem. Refiro-me às salas da direção, vice-direção e coordenação pedagógica. Essas concentrariam os maiores poderes dentro da estrutura hierárquica administrativa e pedagógica. Geralmente, são espaços mais restritos da escola, onde até a circulação de professores é limitada. As salas da coordenação pedagógica, entretanto, costumavam ser um pouco mais permeáveis a contatos externos ou à relação com os

alunos. Na Escola 4, por exemplo, a sala da coordenação pedagógica era a referência para os alunos, quando, por exemplo, queriam solicitar material escolar (papéis, cadernos, lápis, borracha etc.). Em todas as escolas, raros foram os momentos em que encontrei as três salas abertas e/ou todas com seus ocupantes a postos, geralmente uma das salas estava aberta enquanto as outras estavam fechadas. Os conflitos e os casos de indisciplina eram encaminhados para um desses recintos. Transposta a barreira da secretaria e de todos os portões de acesso ao interior do prédio escolar, esse era o outro espaço com o qual mães e pais estabeleciam um maior contato, seja por que foram convocados pela direção para conversar sobre os filhos ou porque, por iniciativa própria, procuraram a direção para conversar ou para reclamar de algum problema com a escola.

Ainda no conjunto administrativo, pode-se observar o último espaço que o compõe: a sala dos professores. Esse ambiente como o próprio nome sugere é o espaço de referência para os docentes. Nele, estão os armários em que guardam seus pertences quando vão às aulas ou deixam o material escolar (apagador, giz, livros didáticos etc.) ao retornar para casa. A sala dos professores possui mesas coletivas e muitas cadeiras para que se possa descansar do extenso período diário de aulas, pelo qual passam grande parte desses profissionais. As paredes dessa sala são marcadas por murais informativos do andamento da vida escolar (horários de aulas, informações sobre alunos, questões salariais e/ou trabalhistas etc.) e de cartazes referentes às lutas e campanhas sindicais da categoria, emitidos pela Apeoesp⁵⁰. Enfim essa é uma sala repleta de signos que fazem alusão ao trabalho docente. Talvez por isso esse local funcione como uma espécie de refúgio para a recuperação das forças após uma longa e cansativa jornada diária de trabalho. Eu mesmo, diversas vezes, após um período de observação apenas sentado assistindo às aulas com os alunos, precisava, nos intervalos para o recreio, retirar-me um pouco para esse recinto para relaxar principalmente do barulho e da agitação da sala de aula e da escola de uma maneira geral. A sala dos professores é o ponto efetivo de convivência e exercício de uma socialidade docente na escola. Ali os professores conversam sobre suas vidas particulares, suas famílias, as experiências em outras escolas e sobre outras oportunidades de trabalho, ou ainda tomam um café, um chá com biscoitos, fazem um lanche ou mesmo almoçam ou jantam antes de iniciarem as aulas do período seguinte. Contudo, a sala dos professores é também marcada pela

⁵⁰ Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

lamentação. Ali, reclamam de suas condições de trabalho e dos salários baixos. Nesse local, demonstram todo seu desgosto e cansaço com a profissão. Era comum ouvir de alguns professores que eles não aguentavam mais, que estavam ansiosos para que chegasse o final de ano para que, enfim, pudessem entrar de férias. Quando toca o sinal indicando o fim do intervalo e o retorno às salas de aula, os professores dificilmente respeitam o horário e só começam a encaminhar-se efetivamente para o encontro com os alunos quando algum professor toma a iniciativa e pergunta: “vamos lá pessoal?”, questão prontamente respondida com um: “Fazer o quê, né?”. A conduta dos alunos era o principal conteúdo das reclamações docentes. Muitos comentavam o que entendiam como imaturidade e desinteresse dos alunos. Falavam das atitudes de indisciplina diária dos estudantes. Enfim, esse é o lugar onde se costuma falar muito mal dos alunos e do modo como eles se portam em sala de aula, pois afinal a sala dos professores é onde se está entre os iguais e não onde ocorre o que um professor certa vez descreveu-me como uma disputa de poder constante: a sala de aula. Por isso, eles não admitem a presença de alunos nesse ambiente. Presenciei muitas vezes professores expulsando estudantes da sala, dizendo que aquele não era o espaço dos alunos.

Apresentado o conjunto administrativo das escolas, ressalto outro segmento de espaços que, embora nem sempre sejam contíguos, configuram formas de atuação muito parecidas, que determinaria o complexo do lazer e da socialidade juvenil por excelência, formado pelo pátio, cantina e quadra esportiva. As cantinas em todas as escolas públicas observadas são espaços internos cedidos a terceiros onde são vendidos lanches, refrigerantes e guloseimas. Já o pátio e a quadra esportiva são os locais pelos quais os estudantes têm maior apreço dentro da unidade escolar, porque conforme seus depoimentos, configuram os principais lugares para se encontrar os amigos e onde podem estabelecer relações menos controladas pela lógica disciplinadora da escola. Esses lugares também são frequentados nos momentos de maior prazer para os jovens: no intervalo para o recreio e na prática de atividades esportivas. Conforme já foi dito anteriormente, o pátio e a quadra esportiva eram os espaços onde se permitiam mais livremente as expressões juvenis. Segundo Gimeno Sacristán, em sua análise mais geral da escola e da condição do estudante, esse seria o lugar de imposição da disciplina por meio da espera e da organização para se entrar na sala de aula, mas também de brincar, praticar esportes, conversar com os amigos, paquerar. O pátio seria, portanto, o espaço mais polivalente do estabelecimento escolar por permitir uma maior variedade de exercício de atividades. No caso da Escola 1, que acompanhei por mais tempo, havia

uma peculiaridade, pois ela não tinha um pátio efetivamente, mas duas quadras, uma coberta e outra não, e a cantina ficava em um espaço diminuto. Em princípio, a quadra descoberta, do lado de fora do prédio, funcionaria como pátio, mas isto acabava não ocorrendo porque a porta que permitia o acesso a essa quadra ficava fechada para que os jovens não saíssem e a escola não perdesse o controle sobre eles, já que essa instituição não possuía um inspetor no período noturno para vigiá-los. Sendo assim, os alunos do período noturno do ensino médio desse estabelecimento, à hora do recreio, ficavam entre os corredores, o parco espaço da cantina e as laterais da quadra coberta, já que o centro desta propriamente dito era ocupado pelo futebol dos meninos.

Do complexo de lazer, parto para a descrição do conjunto de equipamentos destinado às atividades culturais extraclasse: a sala da biblioteca, a sala de vídeo e a sala de informática. De uma maneira geral, nas escolas públicas estaduais observadas, esses são os ambientes menos frequentados nas unidades escolares. Todas as salas de biblioteca, além de serem servidas de poucos livros, eram também pouco utilizadas por seu público alvo: os estudantes. As salas de vídeo eram utilizadas esporadicamente quando algum professor, mais bem disposto, resolvia exibir um filme ou quando a escola elaborava uma atividade coletiva que envolvia a exibição de vídeos. Deve-se ressaltar que os equipamentos dessa sala (televisão, aparelho de DVD, vídeo-cassete etc.) ficavam muito bem trancados com porta de aço e múltiplas trancas, algumas vezes guardados em caixas de aço, que lembravam um cofre, fechadas com cadeado. O mesmo nível de proteção ocorria na sala de informática, que notei ser a menos frequentada desse conjunto. Durante minhas inúmeras idas às diversas escolas, observei o uso da sala de informática apenas duas vezes. Dessas, apenas uma dentro do período das aulas cuja professora elaborou uma atividade que demandava pesquisa na internet. As poucas vezes que notei maior disponibilidade das salas de informática para os jovens foi aos sábados, durante a realização de atividades do Programa Escola da Família de uma das instituições, quando o espaço transformava-se numa área de acesso livre à internet coordenada pelo monitor do programa.

Dos espaços menos frequentados, descrevo os mais utilizados e considerados por grande parte dos professores como os mais importantes, as salas de aula – descritas por um professor, conforme visto anteriormente, como lugares de disputa entre os dois principais atores sociais da escola: os professores e os alunos. Espaço de atuação das personagens que exerciam esses papéis, as salas de aula expressam os conflitos entre o docente – que se pretende figura detentora de autoridade, que exige seriedade e atenção

ao que ele diz e escreve na lousa – e os alunos – que, muitas vezes, atribuem muito pouca autoridade ao sujeito que lhes dá ordens e explicações à frente da sala –, e, na maioria dos casos, estão em busca de diversão e conversa com os amigos. A sala de aula seria o lugar previsto para a efetivação do objetivo principal da escola: a preparação e formação das crianças e dos jovens.

As salas de aula são a verdadeiras “sala de estar” (mais do que sala de visitas). Nelas se passa realmente o tempo, embora não seja o espaço mais confortável nem o que permite usos mais variados. Está repleto de mesas e cadeiras que preservam uma distância de pouco mais de um metro quadrado por pessoa; um minúsculo território onde nem sempre uma pessoa pode se movimentar sem ser advertida (GIMENO SACRISTÁN, 2005 [2003], p. 144).

Durante a pesquisa nas escolas, esse foi o espaço que mais tempo frequentei. Nas escolas públicas estaduais, as salas de aula são muitas e estão quase sempre dispostas em um mesmo espaço, situadas lado a lado e frente a frente em um mesmo corredor. Algumas das escolas observadas chegavam a ter mais de vinte salas. Esses ambientes eram formados por cadeiras e carteiras (projetadas para crianças do ensino fundamental) de tamanho inferior ao ideal para jovens com idade entre 15 e 18 anos. Cada sala tem ao menos 30 pares de cadeiras e carteiras, nem sempre em número suficiente para a quantidade de alunos presentes, o que obriga os que chegam atrasados a visitar outras salas para tentar conseguir uma cadeira ou carteira para sentar. Além disso, o estado de conservação do mobiliário era bastante precário. Embora as salas sejam organizadas em fileiras de carteiras e cadeiras a fim de posicionar os jovens sentados um atrás do outro, voltados para o quadro negro, os jovens subvertiam essa ordem e deslocavam as cadeiras e carteiras para próximo dos colegas, formando amontoados que reuniam os amigos de classe. As janelas das salas de aula eram fechadas por grades finas em todas as escolas onde eu estive. Na Escola 1, as janelas que anteriormente começavam na altura das carteiras dos alunos, possibilitando uma visão ampla da rua em frente à escola, foram modificadas e um muro foi levantado em frente às janelas deixando apenas um pequeno espaço de abertura no alto, longe do alcance do olhar dos alunos e impedindo o dispersivo e perigoso contato com o mundo externo. As entradas e saídas dos alunos em sala de aula almejavam-se controladas. Em princípio, não seria permitida a entrada e/ou saída de alunos fora do horário previsto.

Contudo, na prática, os jovens burlavam essa norma e tentavam sair e entrar constantemente. Para evitar o entra e sai frequentes, algumas escolas instalaram fechaduras resistentes com tramelas de ferro que abriam todas as portas das salas de aula e ficavam sob a guarda do professor, que lecionava com as portas trancadas. As trancas das salas de aula assemelhavam-se muito a fechaduras rudimentares de um cofre. Gimeno Sacristán reforça essa percepção de isolamento ao afirmar que a pequenez da vida na sala de aula não seria encontrada nem em uma cela de prisão e que se as normas que regulam o cotidiano da sala de aula instaurassem-se no lar, esse seria um ambiente insuportável.

Outros espaços de menor destaque, mas bastante relevantes na instituição escolar, eram os portões, os corredores e os banheiros. Todos previstos para serem lugares de passagem e/ou de permanência rápida. Os portões são importantes por, como já foi esboçado anteriormente, terem uma função eficiente de barrar a entrada e/ou saída de pessoas fora dos horários estipulados. Em muitas escolas a entrada dos alunos só era permitida mediante a apresentação de uma carteira de identificação da escola que era entregue a um funcionário na entrada e retirada na última aula com o professor. Evitava-se, assim, que pessoas estranhas adentrassem o mundo escolar e que os jovens saíssem (ou fugissem) antes do término de suas aulas sem serem notados. Uma escola podia ter muitos portões. Na Escola 4, por exemplo, para se chegar às salas de aula, entrando pelo conjunto administrativo/pedagógico era preciso atravessar quatro portões: o primeiro que separava a escola da rua, o segundo que barrava a aproximação ao portão de entrada no prédio escolar, o terceiro que levava para dentro do prédio escolar no conjunto administrativo e, por fim, o último, que separava esse conjunto do espaço das salas de aula. Curiosamente, não raro observavam-se alunos pulando os portões tanto para dela sair como para nela entrar. Se os portões eram muitos, os porteiros eram poucos, algumas escolas nem os tinham, por falta de pessoal e verba, o que tornava o acesso à escola – ou à rua quando se estava dentro da instituição – uma tarefa bastante complicada. Por isso, os portões constituíam-se em espaços de espera para os que queriam sair ou entrar.

Já os corredores não eram apenas concebidos pelos gestores das unidades escolares para servirem como passagens, mas para funcionarem como uma forma de controle, como espaços de circulação vigiada e com horários pré-determinados. Não por acaso, eram os principais lugares em que eram instaladas câmeras de vigilância nas

escolas⁵¹. Um dos grandes temores dos atores responsáveis por manter a ordem escolar referia-se a circulação de jovens dentro do horário das aulas; ou melhor, fora do horário permitido. Nas normas para o comportamento dos alunos da Escola 1, por exemplo, havia um item específico para essa ocorrência: *“Não será permitida a permanência de alunos nos corredores, circulando durante o período de aulas. A saída do aluno de sala de aula deverá ser autorizada pelo professor e o aluno deverá estar de posse do crachá”*. Por outro lado, uma parcela considerável dos alunos queria circular pela escola, andar pelos corredores para encontrar os amigos das outras salas, encontrar a namorada ou o namorado, ou até ir ao corredor para fumar⁵². Outro motivo para se andar pelos corredores da escola fora do horário permitido era a necessidade, real ou não, de ir ao banheiro. E com esse se tem o último recinto a ser descrito. Os banheiros das escolas públicas estaduais destinados ao uso dos alunos, ao contrário dos banheiros destinados aos professores e direção, estavam sempre muito sujos, pichados e com peças quebradas. Na Escola 1 nenhum dos banheiros dos discentes tinha iluminação, o que tornava a ida ao banheiro para os estudantes do período noturno uma tarefa difícil. Apesar desse transtorno os alunos pediam muitas vezes aos professores permissão para ir ao banheiro, o que em diversos momentos funcionava mais como desculpa para poder circular pelos corredores.

Essa apresentação do modo como a escola configurava-se espacialmente tomou como referência os quatro estabelecimentos públicos observados. Portanto, há nesta descrição da organização do espaço escolar as similaridades, e, em alguns outros poucos momentos, as diferenças, que as quatro instituições apresentavam. No período da pesquisa pude ter acesso também a duas escolas particulares⁵³. E pode-se afirmar que, apesar de algumas particularidades a serem ressaltadas, os espaços configuravam-se de maneira muito parecida, tanto nos estabelecimentos públicos, como nas escolas particulares. Dentre as distinções, a primeira a ser apontada foi notada logo na chegada às escolas particulares, uma vez que, apesar da entrada efetiva em uma escola particular não ser fácil, o contato com os funcionários da secretaria acontecia de maneira muito mais tranquila e simples. As secretarias das escolas particulares funcionavam em horário comercial e não em períodos exíguos pré-determinados, havia inclusive uma

⁵¹ Das cinco escolas observadas, duas públicas e uma particular tinham câmeras no interior da edificação.

⁵² A pesquisa de campo foi realizada antes da implementação da lei estadual antitumo em ambientes fechados que tornou mais rígida a proibição do fumo em instituições como a escola.

⁵³ Em um delas, trabalhei por um período curto como professor substituto e na outra tentei inserir-me para realizar pesquisa de campo, mas tive meu pedido negado.

recepção decorada e com sofás para se aguardar o atendimento. Muito diferente da janelinha de aço que se abria para o lado de fora da escola, onde se esperava em pé por uma informação. No período em que fiquei numa dessas recepções de escolas privadas para conversar com a direção sobre minha pesquisa, alguns pais de possíveis alunos conversaram com uma das secretárias querendo conhecer a escola para pensar numa eventual matrícula do filho. A coordenadora logo apareceu para apresentar-lhes o espaço e as concepções pedagógicas da escola. Uma segunda diferença entre o espaço das instituições públicas e das privadas era o estado de conservação do prédio, muito melhor nas últimas. Os banheiros, por exemplo, eram limpos e bem iluminados. Outra diferença importante que pude notar, diz respeito a um maior acesso dos alunos ao complexo de recintos voltados para as atividades culturais extraclasse – principalmente a biblioteca e a sala de vídeo. No restante, porém, não percebi muitas diferenças entre o modo como os dois tipos de instituições organizam seus espaços e constroem representações sobre quais seriam as funções e os papéis a serem desempenhados em cada um deles.

Como já relatado, Gimeno Sacristán aponta para essa dimensão do espaço escolar como detentor de elementos comuns a conformar esse aparelho tecnológico, o que reforçaria seu caráter global.

A sala de aula subsiste como célula básica; sua disposição interior também não pode mudar muito. As formas de comunicação possíveis que estão condicionadas pelo ensino coletivo, as exigências de proteção dos alunos e a pouca variedade de ambientes de aprendizagem possíveis em meios fechados fazem com que a estrutura dos espaços escolares seja um nicho ecológico singular que se repete em todos os lugares (GIMENO SACRISTÁN, 2005 [2003], p. 140)

Assim, pode-se dizer que a escola configura um dispositivo tecnológico que apresenta pouca variação, tendo em vista que se trata de uma instituição voltada para o controle e exercício de certo poder. É possível afirmar que uma escola configura-se como um dispositivo ao mesmo tempo local e global. Global porque como uma instituição que se difunde globalmente, conserva estruturas muito semelhantes em diferentes partes do mundo; e local porque pode haver leituras diferenciadoras quanto às configurações particulares que um determinado estabelecimento escolar decide adotar, tanto com relação à organização do espaço, como a procedimentos, normas e propostas

pedagógicas. Por esse motivo, escolhi observar mais de uma escola, tentando aqui, menos apontar para um estudo de caso ou para um estudo comparativo entre diferentes escolas e mais para a dimensão da experiência escolar, principalmente no que se refere às práticas que os jovens empreendiam nesse espaço e a partir dele.

Os atores sociais nas escolas

Após descrever os espaços escolares e apresentar um pouco da intersecção deles com os atores que os ocupam, considero importante especificar quem eram, afinal, os principais atores sociais do dia a dia das escolas, e que papéis eram, em princípio, a eles atribuídos. Apresento, assim, a seguinte lista, organizada por ordem alfabética:

- 1 Alunos (as);
- 2 Coordenador (a) pedagógico (a);
- 3 Diretor (a);
- 4 Família;
- 5 Funcionários (as) da limpeza;
- 6 Funcionários (as) da secretaria;
- 7 Inspetores de alunos;
- 8 Policiais da ronda escolar.
- 9 Porteiros (as);
- 10 Professores (as);
- 11 Vice-Diretor (a);

Deve-se ressaltar, em primeiro lugar, que nem todas as escolas possuíam todos esses atores, principalmente no que diz respeito a alguns funcionários como porteiros ou inspetores de alunos. Não constam da lista as cozinheiras e as serventes responsáveis por fazer e servir os lanches e/ou comidas porque essas profissionais não estavam presentes em todas as escolas de ensino médio no período noturno. Após a apresentação dos atores escolares, chamo a atenção para o modo como cada um se comportava a partir de sua relação com os diferentes espaços da escola, pois em cada um deles os atores podem se comportar de uma determinada maneira. *Grosso modo*, poderíamos, não nos importando com as hierarquias, classificar diretores e vices, coordenadores

pedagógicos, funcionários da secretaria e da limpeza, inspetores e porteiros como funcionários da escola voltados para a administração burocrática e logística da unidade de ensino – aos quais se dará aqui menos importância para direcionar o foco sobre os atores que tendem a se destacar mais dentro da estrutura escolar.

Dois dos papéis sociais apontados anteriormente, no entanto, são fundamentais para o funcionamento mínimo de uma escola: o de professor e o de aluno. No caso do primeiro, pode-se iniciar discutindo seu papel ou sua função a partir do que diz o texto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20/12/1996. A LDB em seu Artigo 13, da Lei nº 9.394, define seis pontos como de incumbência dos professores:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

(In: SAVIANI, 1998).

A LDB, que visa organizar a educação em âmbito nacional, apresenta as funções do professor de uma maneira bem geral. Quando se observa a atividade cotidiana dos professores, contudo, percebem-se algumas nuances, pois há práticas que contradizem o que determina o texto escrito da lei, além de outros papéis, desempenhados pelos docentes, não definidos como incumbência dos professores na LDB. Já que para se determinar a posição que certo ator social ocupa na instituição não basta ler o texto que define suas atribuições, é preciso olhar para como esse ator se vê no ambiente escolar e como os outros atores sociais o veem. No caso dos professores, atuavam principalmente como um agente da disciplina que visava a transmissão de saberes determinados. O professor possuía dois espaços principais de atuação: a sala dos professores, que – como o próprio nome revela e conforme já vimos anteriormente – era o seu espaço mais exclusivo, e a sala de aula, onde o espaço era dividido com outro ator social importante,

o aluno. Na sala dos professores, o docente sentia-se mais à vontade, pois estava entre iguais e podia conversar mais livremente sobre o que tinha achado das aulas do dia e dos alunos. Ao contrário da sala de aula, onde tinha que medir as palavras que proferia e o modo como se portava, porque ali ele era um sujeito solitário a enfrentar um grupo de pelo menos 30 jovens. Havia nesse espaço, conforme me revelaram muitos dos professores, uma disputa constante de poder. “Os alunos estão sempre querendo te testar, medir forças com você”, revelou-me um professor. “Eles ali todos juntos são muito poderosos, eles criam uma força coletiva poderosa”, contou-me outro docente. Se os professores viam a sala de aula como espaço de disputa de poder era porque o seu papel era de poder, na medida em que ele ali na frente tinha que impor regras de comportamento e de saber. Afinal, o professor era uma autoridade, ou, ao menos, assim se pretendia. Para exercer essa autoridade, o professor exigia, na maioria das vezes, obediência e atenção.

Ao mesmo tempo que tentavam afirmar-se como autoridade, os professores das escolas públicas sentiam-se desvalorizados pelo governo e pela sociedade de uma maneira geral. Por isso, as reclamações sobre os salários, a falta de respeito dos alunos para com eles e as condições de trabalho eram constantes. E era justamente dessa forma ambígua que o professor era percebido pelos alunos, como alguém que estudou bastante e mereceria algum respeito, mas que também ganhava muito pouco. Durante a pesquisa em sala de aula, muitos alunos perguntavam para mim se eu iria ser professor mesmo e lamentavam minha má sorte quando eu afirmava que sim. Diziam que eu deveria procurar uma profissão melhor, que aquela não tinha futuro e que já tinham pensado em ser tudo na vida, menos professor. Certa feita, numa das aulas do professor de matemática, os alunos tocavam músicas no celular em volume alto, apesar dos pedidos insistentes do professor para que abajassem o som. Um dos alunos que participava da brincadeira fez o seguinte comentário sobre a situação desse professor: “Estudar tanto tempo para vir dar aula e aguentar um monte de aluno chato, isso não é vida não”.

Como se pode ver se do lado do professor havia a figura que quase sempre tentava reforçar sua autoridade, do outro lado havia aqueles que estavam em busca de provocar o riso dos colegas através de brincadeiras e desafiar a autoridade do docente. Deve-se ressaltar que não se pode definir todos os alunos por um mesmo comportamento, criando assim uma figura homogênea e padronizada, afinal nem todos os que observei estavam afeitos às brincadeiras e gozações constantes. Havia nas classes tanto os que cumpriam as regras da escola de modo mais constante, realizando as

atividades que lhes eram pedidas e prestando atenção às aulas dos professores, como os que queriam conversar e brincar com os amigos, e ainda os que, embora indiferentes às brincadeiras dos colegas, não participando das mesmas, se importavam muito pouco com o que o professor dizia à sua frente e iam fazer outras coisas – em silêncio, sem perturbar muito as aulas – como ler uma revista de mangá⁵⁴. No entanto, as brincadeiras e as gozações realizadas por alguns alunos acabavam por regular as relações entre a maioria dos integrantes do corpo discente e mesmo de toda a escola, pois até os que não participavam ativamente das brincadeiras, em algum momento poderiam tornar-se vítimas ou espectadores das zombarias. Aliás, os que conseguiam provocar mais o riso dos colegas com suas brincadeiras tornavam-se os mais populares. Para os alunos, a escola era vista tanto como um lugar de aprendizado, como de bagunça e brincadeiras. “A escola é um lugar de lazer, onde a gente basicamente aprende enquanto brinca e onde fazemos muitos amigos”, revelou uma jovem sobre o que a escola representava para ela.

Como se pode observar, o papel do professor e do aluno na escola definia-se na relação que estabeleciam entre si e com o espaço da escola. Portanto, se o aluno percebia o professor de maneira ambígua, ora como um coitado – alguém sem perspectivas, que ganhava pouco – ora como alguém a ser respeitado ou ainda como alguém autoritário na frente da sala – que era muito rígido e só queria saber de dar ordens – o professor também percebia o aluno, principalmente o das escolas públicas da periferia, sob diversos pontos de vistas, muitas vezes conflitantes. Os alunos das escolas públicas dos bairros da periferia de São Paulo onde realizei pesquisa de campo, em alguns momentos, eram vistos como marginais ou pessoas que não respeitavam ninguém e que não tinha jeito de se “corrigir”, pois não receberam limites ou afeto em casa. Em outros, podiam ser vistos como coitados, como vítimas de relações sociais e familiares precárias e violentas.

Cabe um último destaque a dois atores sociais importantes que, embora não façam parte diretamente do universo escolar, estão sempre presentes no discurso e/ou na prática escolar efetiva: a família e os policiais da ronda escolar. O primeiro, a família, é apontada na LDB como tendo também a tarefa de educar. E em seu Artigo 12 a mesma LDB atribui ao estabelecimento de ensino a obrigação de articulação com a família.

⁵⁴ Uma modalidade de quadrinhos de origem japonesa.

Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...]

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

(In: SAVIANI, 1998).

No cotidiano escolar, a família aparecia principalmente como um ator definidor, para os professores e direção, do modo como os alunos comportavam-se na escola. Uma professora relatou-me que os alunos mais problemáticos seriam os que tinham as famílias mais desestruturadas e que na reunião de pais, aqueles dos alunos mais problemáticos não compareciam, ou quando compareciam, percebia-se o “porquê de o aluno ser daquele jeito”. Ainda que muitas vezes de modo espectral, a família demonstrou possuir um papel importante em sua relação com a escola para se pensar a conformação da noção de juventude, como também sua configuração na contemporaneidade. Retomando os estudos de Philippe Ariès em *História social da criança e da família*, François de Singly (2007) reafirma a escola como uma instituição importante não apenas para a criação de categorias como crianças e jovens, mas também para a sua valorização e aproximação com a família. Se a escola afasta a criança geograficamente da família, ela a aproximaria afetivamente desta. A criança passaria, portanto, a estar sobre maior proteção da família. Ao mesmo tempo, complementando a reflexão de Singly, talvez, seja possível afirmar que a escola atual, conforme apontada pelos professores, constituiria uma extensão da família, ainda que compulsória, na medida em que, segundo me relataram os docentes, os pais deixariam determinadas atribuições relativas ao cuidado dos filhos sob responsabilidade da escola. De certa maneira, a escola instituiria elementos de contiguidade, ainda que não definidos, das relações familiares. Não consegui participar de nenhuma reunião de pais nas escolas públicas que acompanhei, houve sempre certa reticência quanto a minha participação e resolvi não forçar a fim de garantir o espaço de pesquisa que me havia sido concedido junto aos alunos. Entretanto, participei como professor de uma reunião de pais da escola particular onde fiz minha pequena inserção profissional com fins etnográficos. Nesta, os pais podiam consultar cada um dos professores das diferentes disciplinas que os filhos

cursavam. Esse era o momento de se “vingar” dos alunos mais “impertinentes”. Lembro-me de um professor que veio comemorar ao meu lado, vibrando, mexendo os braços e dizendo: “Isso, ferrei com esse moleque chato!”. Ele me contou ter relatado à mãe de um estudante do 1º ano do ensino médio tudo o que o mesmo aprontava em sala de aula e que a mesma havia ficado bastante contrariada com o filho, repreendendo-o na frente do professor. O mesmo disse-me ainda, que falou à mãe que o aluno era um vagabundo: “Não com essas palavras, mas como se dissesse isso”. Nessa mesma reunião, outro professor relatou-me que a mãe de um aluno que também era considerado um tanto quanto indisciplinado disse que o filho estava tendo problemas desde que o pai havia falecido de câncer, e que ele sentia falta de uma referência paterna. A mãe, continuou o professor, perguntou se ele não poderia ser a referência paterna de seu filho: “veja só, eu a referência paterna daquilo lá, deus me livre”. Os outros professores zombaram do colega, dizendo que, na verdade, ele havia sido paquerado pela mãe do aluno.

Por fim, embora a polícia não esteja prevista na LDB como um ator educacional, ela também está presente na escola. Seja como ronda escolar, vigiando o entorno do prédio escolar, na entrada e na saída dos alunos, seja dentro da instituição, atendendo casos de desmaios, apartando brigas ou entrando para revistar alunos em sala de aula conforme presenciei quando de uma série de explosões das bombas na Escola 1. Em alguns casos, nela estava o recurso à autoridade que as escolas acionavam em momentos de maior descontrole.

Tempos de escola, tempos de juventude

A temporalidade demonstrou-se como um aspecto de grande importância como marcadora da experiência escolar. No cotidiano escolar, há a tentativa de divisão e imposição dos horários que marca fortemente tal experiência. Por outro lado, esse tempo de se estar na escola é apontado por muitos ex-estudantes como aquele que remete aos tempos da infância e da juventude, pela qual passaram, conforme relatos coletados nas comunidades das escolas no Orkut. Segundo Gimeno Sacristán, a escola é também marcada pela regência do calendário e de esquemas de organização do tempo cotidiano. Assim como há nela diferentes espaços e papéis sociais, ela também congrega muitas temporalidades possíveis, que variam conforme os atores sociais em sua

interação com o espaço. No caso dos professores, poder-se-ia falar em termos do tempo profissional, de tempo de dedicação à profissão, por exemplo. Porém, como o foco principal desta pesquisa é a ideia de juventude, abordarei uma temporalidade mais geral da escola que dialogue com as demais, mas que tenha como eixo principal os estudantes. Ou seja, tentarei compreender as temporalidades da escola a partir das diferentes inserções dos alunos tinham nesta. Do ponto de vista do aluno é possível destacar logo de início o cotidiano escolar, duas maneiras possíveis de se experienciar o tempo na escola: uma mais linear e outra mais cíclica.

As duas experiências temporais podem ser vivenciadas simultaneamente pelos alunos. Ambas são consequências da seriação gradativa dos anos escolares. Em outras palavras, o indivíduo quando entra na escola está na primeira série, no outro ano passa para a segunda série, depois para a terceira e assim sucessivamente. Tal sucessão de séries – pensando nas experiências do ensino fundamental, cujos alunos entram com sete anos de idade, e do ensino médio, em que os alunos deveriam sair por volta dos 17 anos de idade – leva o indivíduo a vivenciar o tempo escolar linearmente. Dessa maneira, cada ano de vida equivale a uma série superada e ao acesso a uma nova em grau mais elevado, cujo saber transmitido seria mais complexo. Por outro lado, o estudante, ao avançar uma série, no ano letivo seguinte, confronta-se novamente com a maioria dos procedimentos escolares do ano anterior: volta das férias, descoberta da classe e da nova turma que se formará, apresentação dos professores, lições, ciclo de avaliações etc. Toma-se contato, assim, com uma outra temporalidade, cíclica, que retoma diversos elementos do cotidiano escolar todos os anos. Tem-se, portanto, ao mesmo tempo, o movimento linear de avanço de uma série para a outra e o tempo cíclico de retomada das atividades escolares que se encerram, e se iniciam todos os anos. Do ponto de vista do professor, talvez o tempo cíclico seja mais intenso na medida em que não há um avanço em séries para ele. Por isso era muito comum ouvir dos professores em começo de ano letivo a frase: “Lá vamos nós, começar tudo de novo”. Ou ainda, no começo de um dia de aula: “Mais um dia”.

Contudo, com relação aos alunos, se os mesmos não conseguem preencher os requisitos exigidos pela escola e pelo professor em suas avaliações, tem-se a reprovação como punição ou como tentativa de rever o que não foi devidamente aprendido naquele ano. Assim, aquele que não consegue ser aprovado repete o ano, o que significa ser condenado a não avançar na temporalidade linear e a vivenciar a temporalidade cíclica de modo ainda mais acentuado. O repetente, como costuma ser chamado, de certa

maneira, terá a experiência cíclica não apenas na forma das práticas escolares, mas também nos conteúdos a serem estudados. Uma amostra do quanto as temporalidades estruturais são importantes na organização da instituição aconteceu quando, no início de um ano letivo, em uma das escolas que eu pesquisava, os estudantes do 2º ano do ensino médio que acompanhei no ano anterior, ao me verem em outra sala, vieram até mim para fazer gozações, perguntando-me se eu tinha repetido de ano, pois pensaram que eu ainda estava em uma sala de segundo ano do ensino médio. Atualmente, a questão da repetência foi minimizada por uma política educacional denominada progressão continuada. A partir dessa, *grosso modo*, as séries transformar-se-iam em ciclos com maior duração – quatro anos, no caso do ensino fundamental. Ou seja, os alunos não seriam retidos ao final de um ano letivo, mas ao final desse ciclo se não tivessem adquirido as competências necessárias para aquele período. Porém, aqueles com maiores dificuldades teriam uma espécie de reforço paralelo. Essa política tem gerado muitas críticas de profissionais da educação e de pais de alunos que reclamam que os filhos agora passam de ano sem saber nada. As notícias na mídia e os relatos de educadores sobre casos de jovens no final do ensino fundamental com 14 anos e sérias dificuldades de leitura e escrita tornaram-se constantes. Por esse motivo, muitos têm chamado a progressão continuada de aprovação automática. Contudo, cabe um destaque para a centralidade do modo de organização do tempo escolar estudantil para a elaboração ou a crítica a essa política educacional.

Justamente por configurar-se como um espaço de agregação da juventude, compulsório ou não, a escola constituiu-se num início importante para a minha pesquisa, pois, conforme já apontado, ela representava para muitos a experiência da juventude. Nas comunidades de escolas no Orkut, era muito comum observar ex-alunos que criaram tópicos de discussão para tentar encontrar os amigos da época em que tinham estudado lá e para comentar o quão bons tinham sido aqueles anos de juventude na escola. A experiência escolar manifestava-se, assim, como uma referência temporal importante dos anos da infância e do início da juventude. Devido a essa representatividade da escola para os tempos da juventude, foi possível pensar as articulações de uma rede de práticas, espaços e representações sobre a juventude na cidade tecida pelos próprios jovens e por aqueles que falam sobre eles ou por eles. No entanto, como também já pudemos perceber a escola em sua função institucional homogeneizadora tentava não abrir muito espaço para as práticas juvenis.

Uma grande parte dos alunos de uma das classes que acompanhei no segundo semestre de 2006 na Escola 1 apresentava problemas com faltas. Muitos inclusive ficaram em recuperação nas férias para repor as aulas perdidas. Frequentar a escola não era concebido por esses jovens como uma obrigação, mas como uma opção. Poder-se-ia, portanto, deixar de ir à escola para realizar alguma outra atividade que fosse considerada mais importante naquele dia ou mesmo para não fazer nada. Alguns dos alunos chegavam a ir à escola, mas não entravam, ficavam em frente ao prédio, do lado de fora, conversando, bebendo na padaria ao lado ou ouvindo música no som do carro de algum amigo. O horário de entrada nas escolas e nas aulas também não era muito respeitado. Embora a hora oficial de entrada do período noturno fosse às 19 horas, os alunos ficavam na rua e só entravam efetivamente nas salas de aula por volta das 19 horas e 30 minutos, conseqüentemente, a primeira aula, que acabava às 19 horas e 45 minutos ficava bastante comprometida. Subvertia-se assim o controle rígido das horas atribuído à instituição escolar, conforme aponta Foucault (1987, p. 137): “nas escolas elementares, a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente”. Em sua observação dos jovens pertencentes às culturas contraescolares inglesas, Willis (1991) também nota a importância para eles de se “matar o tempo na escola”. Segundo esse autor, para os estudantes ingleses que se contrapõem às regras da instituição escolar, um dos objetivos almejados é o de livrar-se do tempo institucional para a constituição de uma temporalidade própria, baseada na vivência do presente e no gastar o tempo divertindo-se com os amigos.

A oposição à escola manifesta-se principalmente na luta por ganhar espaço físico e simbólico da instituição e suas regras e por derrotar aquilo que é percebido como seu principal propósito: fazer você “trabalhar”. Tanto a vitória quanto o prêmio – a obtenção de um autogoverno – desenvolvem, de forma profunda, significados e práticas culturais informais (WILLIS, 1991, p. 42).

Há, portanto, de uma maneira mais geral, uma disputa peculiar entre o tempo institucional da escola que se pretende rígido e inflexível e as temporalidades informais e flexíveis dos jovens. Segundo Paulo Carrano e Mônica Peregrino (2003), o tempo apresenta papel importante na escolarização dos jovens das camadas populares.

É o tempo rígido das aulas que seguem sem intervalos ou “tempo livres”, que não terminam antes ou depois do sinal sonoro que alerta para o próximo tempo; é o tempo controlado dos recreios sucessivos e alternados por séries e que, em algumas circunstâncias, ocorrem por turnos para permitir o maior controle dos alunos; é o tempo exíguo da merenda, também esta em períodos e em refeitórios cada vez mais apertados para um número sempre crescente de alunos; é o tempo do trabalho incessante dos professores, restritos às salas de aula, pois o tempo controlado da escola de precária estrutura física não deve permitir grande circulação; é o tempo curto dos turnos que reduzem o número de horas passadas na escola, para que nelas caibam mais alunos; tempo subjetivamente “longo” de aulas desprovidas de recursos e equipamentos; tempo controlado que interdita toda a possibilidade de uso livre do tempo pelos atores da escola (CARRANO & PEREGRINO, 2003, p. 19-20).

Essa contraposição entre o tempo engessado da escola e a temporalidade das brincadeiras, ou mesmo das aulas não frequentadas para se divertir com os amigos do lado de fora da escola, é o que se expressava no cotidiano escolar que observei. Certa vez, pude acompanhar alguns alunos num desses momentos de se “matar aula”, no qual, além de observar o tempo que era gasto em outras atividades durante o período das aulas, presenciei como se davam as brincadeiras e relações de gozação, muito comuns em sala de aula, do lado de fora da escola, em outro contexto. Neste dia, quando saía da padaria vizinha à escola, encontrei três alunos de sala que eu acompanhava: Marcos, Alex e Robert, que me convidaram insistentemente para que eu retornasse à padaria, pois iriam tomar umas cervejas. Na padaria conversamos sobre a escola. Alex disse que anteriormente havia estudado em uma escola no bairro do Itaim Bibi, próxima ao trabalho de sua mãe, mas que tinha ido para a Escola 1 porque estava próxima de sua casa e porque tinha repetido de série vários anos seguidos na outra escola por ficar bebendo nos bares próximos. Marcos disse que se ficasse retido por causa das faltas não iria assistir à recuperação no mês de janeiro, pois, nesse período, iria encontrar a namorada que morava em Salvador. Após tomarem três cervejas, eles saíram em direção à porta da escola, mas Marcos e Alex não quiseram entrar na aula, Robert demonstrou que queria entrar, mas como os outros dois já haviam dito que não entrariam e que queriam jogar sinuca, ele acabou se juntando aos dois colegas. Assim, deixaram-se levar pelos acontecimentos sem se importar com obrigações e/ou compromissos escolares.

Resolveram ir jogar sinuca em um bar próximo da escola. Acompanhei-os. Juntou-se a nós, o Washington que estava do outro lado da rua e foi convidado a seguir

conosco. Dirigimo-nos então a um bar onde havia uma mesa de sinuca. Durante o jogo, formaram-se duas duplas, Alex e Robert contra mim e Marcos. O Washington ficou de fora do jogo por não ter dinheiro para contribuir para o pagamento das fichas que permitiam o uso da mesa de sinuca. Os garotos zombavam de minha pouca intimidade com os tacos, mas me respeitavam, na medida do possível, apesar de minha pouca habilidade no jogo. Se eu acertava, ainda que de modo desajeitado, alguma das bolas na caçapa, o Alex logo perguntava, em tom irônico: “Na cagada vale?”. Numa das partidas ganhamos deles de zero, ou seja, sem que eles conseguissem derrubar nenhuma bola. O Marcos, então, pressionou nossos adversários para que passassem por debaixo da mesa, eles relutaram um pouco, mas acabaram passando⁵⁵. Porém, disseram que, se o mesmo acontecesse conosco, teríamos que passar também, “principalmente o professor”, enfatizou Alex, referindo-se a mim. Na partida seguinte, perdemos o jogo de zero também. Marcos passou primeiro por baixo da mesa de sinuca, depois fui eu, que por causa de minha falta de jeito, demorei um pouco mais para passar, o que motivou uma brincadeira do Alex: “O que é isso professor, que demora é essa? Perdeu dinheiro aí embaixo?”. Em um momento deixei o Washington, que estava sem dinheiro, jogar no meu lugar. Ele jogou com o Alex e jogou mal. Então Alex disse: “Só porque eu sou preto que você tá jogando mal comigo, né?”. Foi interessante observar o comportamento de três dos alunos mais inquietos em sala de aula (Marcos, Alex e Washington) no jogo de sinuca, pois todos estavam bem tranquilos. Embora sempre houvesse uma gozação feita entre eles, estavam muito mais calmos e concentrados no momento do jogo do que no horário das aulas. Na saída do bar, Alex e Robert começaram com as zombarias, um referia-se à mãe do outro de modo jocoso por causa dos trabalhos que elas exerciam no bairro. Uma vendia ração para animais e tinha gatos e a outra vendia churros. Alex disse: “Sua mãe bate punheta lá pros gatos” e Robert retrucou: “E a sua que fica lá só no churros, só pegando no churros”. E assim seguiu a discussão, num tom limítrofe entre brincadeira e briga, até voltarmos para a porta da escola (já próximo do horário de término das aulas da noite), onde todos começaram a pensar sobre a possibilidade de ir para outro bar beber. No entanto, como constataram que não tinham mais dinheiro, decidiram, enfim, cada um seguir para casa. Essa experiência revelou-se muito importante para que eu pudesse perceber as diferentes nuances do modo como esses

⁵⁵ A prática de fazer os adversários passarem por baixo da mesa quando perdem de zero, ou seja, sem fazer nenhum ponto, é muito comum em jogo de baralho chamado Truco, sendo este também bastante difundido entre os estudantes.

jovens encaravam a escola e o uso do tempo liberado dela. De certo modo, eram as dinâmicas de jogos e disputas como as da sinuca que jogavam no bar que eram inseridas por eles na instituição escolar e que vinha cada vez mais reconfigurando os espaços e as dinâmicas escolares. A partir desse evento, vislumbrei de um modo um pouco mais amplo como se davam as relações de ludicidade e brincadeira que os jovens desenvolviam na escola e fora dela.

A escola como produtora e produto da juventude

Como já relatado, a escola é tida por autores como Philippe Ariès (1978) como o espaço que propiciou a emergência das categorias de infância e juventude como etapas destacadas do desenvolvimento da vida na modernidade. Segundo Ariès, a socialização de jovens e crianças, na Idade Média, era feita junta com os adultos, não sendo, portanto, uma fase nitidamente identificada nesse período. Para esse autor, o reconhecimento das duas etapas como categorias independentes ocorre com a separação de crianças e jovens do convívio dos adultos e sua consequente inserção no espaço da escola. Dessa maneira, a ideia de cultura juvenil começa a fazer sentido a partir do momento em que os jovens passam a conviver em uma instituição encarregada de prepará-los para a vida adulta: a escola. Esse argumento é sustentado em célebre livro sobre as culturas juvenis na Inglaterra do pós-guerra (*Resistance Through Rituals*), cujos teóricos pertencentes à denominada Escola de Birmingham, dentre eles Stuart Hall, apontam as políticas do Estado de Bem-Estar-Social na Europa de expansão do ensino para todos como um dos fatores de grande contribuição para a emergência das culturas juvenis inglesas articuladas em torno de um determinado estilo (CLARKE, HALL, JEFFERSON & ROBERTS, 1993 [1976]). James Coleman (1961), em obra intitulada *A sociedade adolescente*, também afirmará que é a separação do indivíduo do resto da sociedade e a sua agregação em grupos de sua própria idade que criará um conjunto de relações específicas de determinada faixa etária: “com seus colegas, ele vem a constituir uma pequena sociedade, na qual tem suas mais importantes interações, mantendo apenas um parco fio de conexões com a sociedade adulta do lado de fora” (COLEMAN, 1961, p. 3, trad. minha).

A discussão sobre a relação entre escola e juventude, porém, não é nova nas Ciências Sociais. Carles Feixa (2006 [1998]) destaca que nos Estados Unidos, em 1929,

Robert e Helen Lynd já haviam observado o surgimento de uma cultura colegial em etnografia urbana sobre *Middletown*, uma pequena cidade do meio-oeste norte-americano. Segundo Feixa, esses dois autores enfocavam as culturas formais e informais da *high school*. Entre tais estudos norte-americanos, Feixa destaca a importância do paradigma da sociologia estrutural-funcionalista nas análises que se sucederam sobre os denominados *college boys*. Dentre elas, podemos apontar a pesquisa do próprio Coleman citado acima, que pesquisou dez *high schools* de Illinois, demonstrando como a identidade dos *college boys* configurava-se na escola e não nas ruas como acontecia com os *street corner boys* investigados por William Foote Whyte ([1943] 2005), por exemplo. No entanto, afirma Feixa que o grande nome da sociologia estrutural-funcionalista norte-americana que pensou a questão da juventude foi Talcott Parsons. Segundo a reflexão parsoniana, os grupos juvenis articulados na escola teriam a função de garantir a transição da família para o mundo institucional. “Ainda que o paradigma estrutural-funcionalista tenha saído de moda, os estudos sobre as culturas colegiais têm gerado uma importante tradição acadêmica nas ciências sociais estadunidense” (FEIXA, 2006, p. 70, trad. minha).

Porém, a partir do momento que a escola propicia que indivíduos de uma determinada faixa etária convivam cotidianamente, articulando relações de socialidade com seus pares, a escola também passa a sofrer a influência do modo como esses 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 suas dinâmicas. Pode-se dizer, portanto, que se a escola é uma das responsáveis pela criação da noção de juventude, a juventude também reinventa a escola como lugar de socialidade juvenil. Isto porque, conforme as observações realizadas nas escolas, as características das relações que os alunos estabeleciam entre si, com os integrantes dos outros segmentos da escola (professores, direção, funcionários etc.) e com a própria instituição em si revelaram-se extremamente importantes para uma compreensão do modo como funcionam todas as outras relações de uma escola de uma maneira geral: dos professores entre eles e com a direção, da direção com os professores e funcionários, dos professores com os próprios alunos e assim por diante.

Muitos autores abordam a escola a partir da noção de instituição total, com base nas definições de Erving Goffman (1987) em sua análise de manicômios, prisões e conventos e nas reflexões de Michel Foucault (1987) sobre o surgimento das prisões, cujo papel seria o de vigiar e punir. Em instituições como as prisões ou as escolas,

revela Foucault (1987, p. 127), a disciplina é um elemento extremamente importante, caracterizada por ele como “uma anatomia política do detalhe”. Contudo, o grande problema das escolas que observei, segundo os professores, seria justamente o da dificuldade de se efetivar sua ação disciplinadora sobre os jovens. A dimensão das práticas de lazer e de gozação tem se sobreposto às dinâmicas de formação e conformação dos indivíduos. Muitos professores reclamaram que o grande problema seria que os alunos não viam a escola como espaço do saber, mas com um lugar para encontrar os amigos. “A escola deixou de ser um lugar de estudo, para virar um ponto de encontro”, relatou-me uma professora. Em alguns estabelecimentos de ensino, a presença de câmeras por todos os corredores e escadas foi bastante reveladora de busca pela manutenção desse ideal de vigilância e controle que caracteriza tais instituições. Porém, se há, da parte da instituição, um recrudescimento da busca pelo controle rígido dos comportamentos, há também um aumento das ações estudantis que colocam em xeque a função disciplinadora e de controle da escola. Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (2003) afirmarão que esses comportamentos de questionamento ou desafio da ordem escolar expressariam uma certa desilusão dos alunos com a instituição e com os benefícios que a educação supostamente poderia trazer-lhes.

Forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro. Passou o tempo das pastas de couro, dos uniformes de aspecto austero, do respeito devido aos professores, outros tantos sinais de adesão manifestados diante da instituição escolar pelas crianças oriundas das famílias populares, tendo cedido o lugar, atualmente, a uma relação mais distante: a resignação desencantada, disfarçada em negligência impertinente, é visível através da indigência exibida do equipamento escolar, os cadernos presos por um barbante ou elástico transportados de forma displicente em cima do ombro, os lápis de feltro descartáveis que substituem a caneta-tinteiro de valor oferecida para servir de encorajamento ao investimento escolar ou na ocasião do aniversário, etc.; tal resignação exprime-se também pela multiplicação dos sinais de provocação em relação aos professores, como o *walkman* ligado, algumas vezes, até mesmo na sala de aula, ou as roupas, ostensivamente descuidadas, e muitas vezes exibindo o nome de grupos de *rock* da moda, inscritos com caneta esferográfica ou com feltro, que desejam lembrar, dentro da Escola, que a verdadeira vida encontra-se fora dela (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2003, p. 224).

O que pode ser observado nas escolas que acompanhei é que há uma constante tensão entre a lógica docente e a discente. A primeira prezando mais a ordem, o respeito às regras da instituição escolar e a disciplina, enquanto a segunda pautando-se mais pela diversão, a gozação e a busca de quebrar as regras institucionais. Essas duas formas de se situar na escola, a do professor e a do aluno, correspondem à distinção que Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) estabelecem entre o que denominaram como espaço estriado e espaço liso, o primeiro seria o das regras e o segundo o da ausência delas.

O espaço liso e o espaço estriado, – o espaço nômade e o espaço sedentário, – o espaço onde se desenvolve a máquina de guerra e o espaço instituído pelo aparelho de Estado, – não são da mesma natureza. Por vezes podemos marcar uma oposição simples entre os dois tipos de espaço. Outras vezes devemos indicar uma diferença muito mais complexa, que faz com que os termos sucessivos das oposições consideradas não coincidam inteiramente. Outras vezes ainda devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato 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 (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 179-180).

José Machado Pais (2006) também retoma esses conceitos de Deleuze e Guattari ao discutir as expressividades e identidades juvenis. Segundo ele, seria possível olhar para as culturas juvenis a partir de duas formas, as prescritivas (espaço estriado) e as expressivas ou performativas (espaço liso).

A ideia que ponho em discussão é a seguinte: nos tradicionais *estatutos de passagem* da adolescência para a vida adulta os jovens adaptavam-se a *formas prescritivas* que tornavam rígidas as modalidades de passagem de uma a outra fase de vida. Diríamos, então, que essas transições ocorriam predominantemente em *espaços estriados*. No entanto, entre muitos jovens, as transições encontram-se atualmente sujeitas às culturas *performativas* que emergem das ilhas de dissidência em que se têm constituído os cotidianos juvenis. Ou seja, as culturas juvenis são vincadamente *performativas* porque, na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe (PAIS, 2006, p. 7).

Em sua análise sobre a escola, Peter McLaren (1991) denominará o modo de atuação mais informal dos alunos, não regido pela instituição escolar e que se contrapõe

ao controle dos professores, como “estado de esquina de rua”⁵⁶. Ou seja, práticas que seriam mais comumente realizadas do lado de fora dos muros da escola, adentrariam o espaço escolar a partir da ação de alguns alunos. O que se percebe, portanto, é que ao proporcionar um espaço exclusivo de convívio para os jovens com o intuito de educá-los e prepará-los para o ingresso no mundo adulto, a escola não apenas põe em destaque a categoria juventude, como também permite com que os jovens ali reunidos venham a influir nas dinâmicas da instituição. Assim, a escola arrefece seu poder disciplinador e controlador que tem como intuito moldar as crianças e os jovens, sendo agora obrigada a prestar mais atenção nas demandas impostas pelos estudantes. Até os principais responsáveis pelo funcionamento da escola, os professores, são inseridos no meio das relações estabelecidas pelos alunos. E se antes o aluno era quem deveria ter medo da austeridade do professor, hoje também os professores temem as reações dos estudantes de quebra de autoridade e de pouco apreço pelas regras instituídas. O que se percebe, portanto, é, de um lado, a reversão pelos alunos do espaço estriado em espaço liso, conforme as noções deleuzeanas, e, de outro, os professores e dirigentes escolares tentando resguardar o espaço estriado da instituição prescritiva que a escola tradicionalmente representa, mesmo que para isso seja preciso recorrer à força policial. Ou seja, há uma contraposição constante entre a instituição de um espaço da seriedade e do trabalho escolar e a conformação de um espaço do riso e da diversão.

Relações explosivas: indisciplinas, violências e dissonâncias

Na primeira vez em que acompanhei as aulas da professora de filosofia da Escola 1, ela, após ouvir minhas explicações sobre meus objetivos na escola, disse-me apenas: “Bem-vindo à selva”. Essa percepção sobre a referida escola, concebendo-a como um espaço de desorganização, de indisciplina e mesmo de perigo apareceu de forma bastante comum entre os professores. Tal visão negativa baseia-se, entre outros fatores, no modo como os alunos relacionam-se com os professores, pelas brincadeiras e às vezes por um certo enfrentamento manifestado. Além disso, um outro evento que ocorreu nessa escola foi bastante revelador do modo como as interações dos alunos com

⁵⁶ Maria Eloisa Guimarães (2003), em pesquisa na qual demonstra a presença das galeras *funks* e do tráfico de drogas em escolas públicas do Rio de Janeiro, também destaca esse “estado de esquina de rua” ou espaço de informalidade instituído pelos alunos.

a instituição escolar eram estabelecidas, contribuindo para consolidar a falta de estímulo dos professores para com o ensino e aumentar o medo em relação aos estudantes manifestado por muitos deles. Durante o período das aulas, começaram a ocorrer, justamente nos primeiros dias em que eu pesquisava nessa escola, explosões de bombas de várias intensidades. Em apenas um dia, dez bombas foram explodidas no período noturno. Algumas mais fortes, passando a impressão de que causavam o estremecimento do prédio; a maioria, mais fracas, típicas de festas juninas. Observei muitas vezes, na volta do intervalo, os alunos entrando em classe já com as mãos no ouvido, pois algum dos colegas soltaria uma bomba no corredor. Nunca pude presenciar o ato, e, portanto, nunca soube quem eram, efetivamente os responsáveis pelas explosões.

No início pensei que as bombas poderiam ser outra forma de expressar as brincadeiras que ocorriam entre os alunos. Dessa maneira, as bombas demonstrariam ainda mais a ambiguidade das relações de gozação, que carregavam consigo certo clima amistoso, mas que também era tenso e beirava muitas vezes o conflito aberto. Muitas brincadeiras foram feitas com relação às bombas; uma delas foi justamente comigo, pois como eu já estava com o apelido de terrorista, por causa de minha barba, com o início das explosões, não demorou muito para que os alunos comessem a me gozar dizendo que eu era o responsável por elas. Chegaram inclusive a me chamar de Bin Laden. Quando explodia uma bomba, vários alunos olhavam para mim e davam risadas. Nesses momentos, o Leonardo, um dos alunos, sempre me dizia: “Para com isso, de ficar explodindo bomba na escola, você está com um controle remoto aí, né?”. Em outro dia, ocorreram duas explosões seguidas, uma delas estilhaçou os vidros do corredor e a outra ocorreu ao lado da sala em que eu estava. O barulho foi tão forte que meus ouvidos começaram a zunir, houve um intenso clarão e a sala foi invadida pela fumaça. Apesar do perigo e da forte tensão, os alunos não deixaram de fazer brincadeiras. Eles zombaram do professor presente na sala, pois, no momento da explosão, ele se abaixou com as mãos para cima com medo. Os alunos o imitaram de maneira exagerada, jogando-se no chão. Um deles disse: “Acho que o tigrão [apelido do professor] dança *break*”. Logo após a explosão, alguns alunos reclamaram que não havia condições de permanecer na sala de aula com aquela fumaça e foram pedir ao professor para suspender as aulas e deixá-los sair. Esse afirmou que era tão vítima quanto eles e que se quisessem sair que fossem reclamar com a direção, pois a matéria seria dada.

Entretanto, com o passar do tempo, percebi que as bombas expressavam muito mais do que formas de zombaria. Naquele momento, a escola passava por uma reestruturação do quadro de funcionários, não admitidos por concurso público via Governo do Estado de São Paulo, mas contratados pela própria instituição com a verba recebida pelo governo e com o dinheiro arrecadado na escola pela Associação de Pais e Mestres (APM). Essa medida foi recebida com certo desconforto pelos professores. Segundo eles, a inspetora que trabalhava na escola, uma senhora moradora do bairro, já havia sido dispensada e, após essa demissão, havia ficado muito difícil controlar os alunos no horário do recreio e nos intervalos entre uma aula e outra, quando trocavam de sala. Nessa ocasião, porém, estavam ainda mais preocupados com a demissão do porteiro, o Chiquinho, que já estava de aviso prévio. Para eles, Chiquinho era um dos poucos na escola que conseguia “falar a língua dos alunos” e que, por isso era, de certo modo, respeitado por eles. Chiquinho, responsável por controlar a saída e entrada dos alunos, apesar de mais velho, vestia-se num estilo muito próximo ao dos estudantes, com calças largas e camisetas de grupos de *hip hop*, além de correntes no pescoço. A maioria dos alunos cumprimentava o Chiquinho quando entrava ou saía da escola. Ele, de certa forma, interagia de maneira tranquila com os estudantes quando tinha que pedir para algum deles entrar, pois iria fechar o portão. Por isso, não apenas os professores ficaram contrariados com a demissão do porteiro, mas também os alunos mostraram-se insatisfeitos com esse ato da direção. Assim, as bombas foram também uma expressão do descontentamento de parte dos estudantes com a direção da escola. Esse fato foi relatado para mim por um dos professores e por alunos que estavam envolvidos com a explosão. Segundo eles, além da demissão do Chiquinho, que consideravam injusta, os estudantes também protestavam contra o cancelamento de um campeonato de futebol que acontecia na escola às sextas-feiras. A direção confirmou-me que o motivo principal das bombas era a demissão do porteiro. Contudo, apresentou a versão de que ele havia sido demitido porque permitia certo tráfico de drogas controlado dentro da escola e deixava que alguns alunos saíssem ou entrassem fora dos horários oficiais da instituição. Teria sido esse também o motivo das manifestações contrárias à demissão de Chiquinho, segundo essa versão.

As bombas, de certa maneira, colaboraram para acentuar a tensão entre corpo docente e discente na Escola 1. O medo dos professores não apenas se acentuou, como serviu, se não para legitimar, para justificar a dificuldade deles com as aulas e com a formação efetiva dos alunos. Em um dos dias em que ocorreram explosões mais

intensas que estilhaçaram vidros, duas professoras, segundo elas por medo, recusaram-se a dar as últimas aulas, porque ficariam sozinhas na escola com os alunos, já que todos os outros professores iriam embora mais cedo por terem adiantado aulas de colegas faltosos. Pode-se afirmar que, além das bombas, as brincadeiras, as gozações, os enfrentamentos com os professores e a inserção de itens que seriam estranhos à escola (celulares com música, transmissões de partidas de futebol, dominó, baralho, bebidas alcoólicas etc.) constituiriam elementos de subversão da função da instituição escolar de impor a disciplina. Talvez, por isso, a questão da indisciplina dos alunos seja um apelo muito forte no discurso que os professores emitiam sobre essa escola e as dificuldades de seu trabalho.

Cabe ressaltar, porém, que tal fato não se resumiu à Escola 1, pois o tema da indisciplina como principal problema da escola na atualidade apareceu em muitos outros contextos. Embora em menor intensidade, também presenciei situações complicadas de confronto entre alunos e professores nas outras instituições que observei. Contudo, o que percebi entre os professores foi que, mais do que o modo como se portavam os alunos (indisciplina e desinteresse diante da educação formal), o que realmente mais parecia angustiá-los era a dificuldade de se punir os estudantes por seu comportamento julgado inadequado. O episódio das bombas foi emblemático, pois, ao invés de buscar uma solução para o problema por meio do estabelecimento de um diálogo mais amplo com os alunos, a fim de evitar que alguém pudesse se machucar, professores e direção da escola, de uma maneira geral estavam mais preocupados em apenas descobrir quem eram os culpados para puni-los, daí o porquê de se chamar a polícia. Outro problema também sempre enfatizado pelos professores da Escola 1 era o fato de as câmeras de vigilância estarem todas com problema, não registrando, assim, quem seria o culpado (ou os culpados) pelas explosões. Ou seja, muito mais do que buscar a causa de tal insatisfação dos alunos com a escola, o que se buscava era retomar o poder de controle e coerção da instituição. Nesse sentido, alguns fatores contribuíram para que, nos últimos anos diminuísse o poder de controle e punição dos alunos pelos dos professores – como a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –, ao mesmo tempo que sua insatisfação aumentava. O ECA, além de estabelecer e consolidar direitos, foi constituído, dentre outras finalidades, para abolir práticas, muito comuns nas instituições educacionais até então, como a do castigo físico e a da expulsão dos alunos considerados problema. O ECA substituiu o antigo Código do Menor, de 1927, no qual as crianças e os adolescentes eram tratados como tutela do Estado.

Passou-se, então, a considerar a criança e o adolescente como sujeitos portadores de direitos. O Estatuto ressalta o respeito à integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente e, em seu Artigo 18, afirma que é “dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. Além disso, o ECA dispõe o direito à educação, estabelecendo que deve haver “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Se os professores não detinham mais o poder de punir os alunos fisicamente ou de simplesmente excluir do sistema escolar aqueles que perturbavam a ordem vigente na instituição, restava ainda outra forma de coerção: a avaliação. Foucault caracterizará a escola como o espaço em que o exame é realizado de forma ininterrupta e caracteriza-o da seguinte maneira:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (FOUCAULT, 1987, p. 164-165).

Porém, mesmo essa forma de controle foi retirada dos docentes, ou ao menos minimizada, pois, principalmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, iniciou-se a implantação de uma série de mudanças na educação pública. Entre elas podemos destacar a implantação da denominada progressão continuada, que visava não mais reprovar os alunos sumariamente, propondo-se como alternativa um processo contínuo e permanente de avaliação. Tornou-se, portanto, mais difícil para um professor fazer com que um aluno ficasse retido e tivesse que cursar a mesma série novamente no ano seguinte. Por conta disso, muitos passaram a denominar a progressão continuada de aprovação automática. Dessa maneira, perdeu o professor um dos últimos recursos de coerção que detinha sobre os alunos. Muitos professores e alunos vieram diversas vezes conversar comigo sobre esse processo de aprovação. Importa ressaltar que, na maioria das vezes, os alunos eram os mais críticos ao que consideravam como uma eliminação da reprovação.

Assim, como não se podia mais punir de forma rígida os alunos, nem excluí-los da escola seja pela expulsão, seja pela reprovação, e com a associação constante que era feita entre os alunos das escolas de periferia e a criminalidade, a questão da educação transformou-se, então, em caso de polícia. Pois foi justamente isso que aconteceu na Escola 1. Após algumas explosões mais violentas de bombas, num determinado dia foram chamados para ir à escola o diretor de ensino da região e a Polícia Militar para revistar os alunos em sala de aula. E enquanto o diretor de ensino fazia uma reunião com professores e alguns alunos para discutir o problema, a polícia ia às salas de aula com um membro da direção da escola revistar as bolsas dos alunos. Um professor relatou-me que a polícia encontrou, nesse dia, na quadra externa da escola uma espécie de bomba caseira feita com pólvora e uma latinha de refrigerante. Entretanto, nada foi encontrado com os alunos. Os estudantes da classe que acompanhei não passaram pela revista policial porque foram dispensados mais cedo. No entanto, um deles, o Natanael, disse no outro dia para uma das professoras que se os policiais tentassem revistá-lo ele não iria deixar, pois estava dentro da escola e eles não poderiam fazer isso. A professora discordou e disse que ele estava errado, que os policiais poderiam revistá-lo sim, pois a diretora tinha autorizado e ele não poderia fazer nada. Natanael então retrucou: “E se eu não deixasse o policial me revistar, ele ia fazer o quê? Ia me levar preso? Já não chega levar geral da polícia na rua, agora na escola também”. A professora calou-se.

Repertórios juvenis e repertório escolar em confronto

Após o episódio das explosões mais violentas de bombas, duas viaturas e um posto móvel da polícia ficaram parados em frente à Escola 1 no horário de entrada dos alunos do período noturno, durante alguns dias. Porém, na semana posterior, as bombas continuaram a explodir. Muito mais do que resolver o problema, a atitude de permitir a entrada de policiais para revistar os alunos pareceu agravar uma situação já existente, na medida em que contribuiu para aumentar ainda mais a aversão que esses jovens expressavam em relação à polícia, e para elevar certa admiração que alguns deles manifestavam pelo repertório da criminalidade. Essa admiração foi demonstrada pelos alunos em diversos momentos dentro da escola. Havia entre uma boa parte dos garotos uma visão positiva e até entusiasmada das relações de poder que a criminalidade estabelecia ou afirmava. Várias músicas ouvidas por eles em sala de aula expressavam

esse poder que seria ostentado pelo crime, como a *Eu sou 157* do grupo de rap Racionais Mc's: "hoje eu sou ladrão, artigo 157, as cachorras me ama, os playboys se derrete; hoje eu sou ladrão, artigo, 157, a polícia bola o plano, sou o herói dos pivetes". Além do rap paulistano que, geralmente, narra a questão da criminalidade em forma de crônica, muitos dos alunos também ouviam bastante o denominado *funk* proibidão carioca que tem como característica exaltar o crime e facções criminosas como o Comando Vermelho. Certa vez, durante as aulas, um grupo de alunos ouvia e cantava no fundo da sala um desses *funks* que dizia: "rouba carro, rouba moto, bandido não anda a pé". De certo modo, as próprias bombas demonstravam uma inspiração no modo como atuava o crime organizado em São Paulo, o Primeiro Comando da Capital (PCC), que, dentre outras ações, praticou atentados à bomba contra determinadas instituições, como fóruns de justiça, delegacias e bancos⁵⁷. Esse exemplo de atuação e reivindicação tomado da criminalidade pode ser confirmado pela presença de uma comunidade virtual no site de relacionamentos Orkut denominada: *Primeiro Comando da Escola*, cujos membros, alunos da Escola 1, relatavam as explosões feitas ainda no primeiro semestre de 2006, antes do início de minha pesquisa. Contudo, deve ser ressaltado que essa admiração pelo mundo do crime não implicava necessariamente que houvesse ou que poderia vir a ocorrer uma participação desses jovens em atos criminosos, mas demonstra que a representação que os jovens tinham desse universo não era negativa, muito pelo contrário, chegava a exercer certo fascínio em alguns. Isto também explicitou, é importante de ressaltar, que havia entre esses estudantes um repertório da criminalidade que era acionado, principalmente pelos meninos, como um elemento lúdico e mesmo de afirmação de um determinado padrão de masculinidade, baseado em demonstrações de força, na exaltação da virilidade e na ostentação de bens de consumo, principalmente tecnológicos, como carros, motos ou aparelhos de telefone celular de última geração.

O que percebi em campo, portanto, não foi apenas uma falta de diálogo entre a instituição escolar e os discentes, mas um forte descompasso entre os repertórios juvenis e o repertório escolar que se almejava incutido nos alunos. Ana Paula Corti (2007), que defendeu dissertação de mestrado em 2002, intitulada "Violência e indisciplina no cotidiano da escola", comenta em artigo sobre a particularidade e os desafios do ensino médio esse descompasso entre o mundo escolar e o juvenil. Segundo a autora:

⁵⁷ Os ataques ocorreram em maio de 2006.

São perceptíveis as dificuldades da escola e dos professores em lidar com os jovens, seu imaginário, comportamento, vestimentas e identidades, assim como as dificuldades e insatisfações dos jovens em relação ao que é oferecido pela escola. Muitas vezes a condição juvenil de seus alunos aparece como algo bastante ameaçador (CORTI, 2007, p. 21).

Corti (2007, p. 23) destaca ainda o modo como a educação infantil aproximou a escola do universo da criança. Com isso, segundo ela, essa modalidade educacional teria incorporado cada vez mais elementos da realidade infantil em seu cotidiano, adequando a prática e o espaço escolar às necessidades de seu público alvo, tornando, dessa maneira, evidente a presença do mundo das crianças na escola. Os profissionais voltados à educação para crianças perceberam, portanto, “que a condição infantil não é um obstáculo para o processo educativo, mas seu ponto de partida”. Já a educação voltada para os jovens, destaca Corti, estaria bastante distante do universo juvenil e tenderia a se distanciar cada vez mais. Muito contrariamente ao que acontece com relação à assimilação dos comportamentos infantis nas unidades de ensino, os signos e os comportamentos tipicamente juvenis são destacados por alguns profissionais da educação, muitas vezes, como elementos ameaçadores da ordem escolar. O máximo de concessão às representações juvenis que se percebe em grande parte das escolas é a permissão de grafites nos muros externos, ou, em alguns casos, no pátio interno da escola, local por excelência de uma socialidade juvenil mais livre: “É onde eu encontro com os amigos”, afirmou um dos alunos ao justificar porque aquele era o ambiente escolar que ele mais gostava. O pátio configura, portanto, o espaço que para muitos deles é o mais importante da escola. Na escola 4, por exemplo, presenciei o caso de dois jovens do ensino fundamental (o menino com 14 anos e a menina com 13) que foram suspensos pelo coordenador pedagógico por terem sido pegos se beijando em uma sala de aula vazia. A menina foi suspensa por um dia e o menino, em virtude de ser reincidente em infrações contra a ordem disciplinar da escola, por uma semana. Ambos tiveram os pais convocados à escola para conversar com a coordenação pedagógica. O coordenador justificou a medida disciplinar afirmando que tomou tal atitude por precaução, para se proteger, pois, se alguma aluna engravidasse dentro da escola, a responsabilidade recairia sobre ele. Corti aponta justamente para essa diferença entre a

escola voltada para os jovens e aquela voltada para as crianças e ressalta a dificuldade da primeira em lidar com o universo das práticas juvenis.

Coisa muito diferente ocorre quando focalizamos as escolas e os espaços educativos voltados aos jovens. As marcas da juventude desaparecem dos espaços institucionais e geralmente retornam a eles pela ação ativa e muitas vezes transgressora dos próprios jovens (grafites, pichações, rabiscos, recados nos banheiros, boné, *ipod* na sala de aula), e é vista como uma invasão ilegítima de elementos externos e estranhos ao trabalho educativo.

Há, portanto, na escola, muitas lacunas e silêncios em relação aos jovens e a sua condição biopsicossocial. Como consequência deste desconhecimento, o que mais aparece quando analisamos a relação dos jovens com as escolas são os conflitos, em parte devidos à incompreensão e à intolerância em relação a certas características marcas da vida juvenil (CORTI, 2007, p. 23).

Ao tentar constituir-se como instituição disciplinadora, a escola choca-se com os modos de expressão juvenil que buscam espaço tentando burlar essa ordem. A escola então recrudesce suas regras com o objetivo de garantir a ordem e o cumprimento de sua função disciplinadora e “formadora do cidadão”. Entretanto, ainda que as constatações de Corti sejam bastante pertinentes sobre a dificuldade da escola em lidar com a juventude atual, no caso das escolas inseridas em bairros da periferia de São Paulo, deve-se refletir que talvez não haja apenas um desconhecimento ou uma falta de vontade da escola em lidar com a dimensão das práticas culturais juvenis, mas que, principalmente no que se refere a essa juventude marginalizada⁵⁸, ocorre uma disputa entre posições que são inconciliáveis. Como harmonizar o repertório escolar com o repertório da criminalidade, por exemplo? Muitas vezes, ouvia os professores, em todas as escolas que observei, afirmar que com o comportamento desenvolvido pelos alunos, esses não iriam conseguir espaço no mercado de trabalho e muito menos uma vaga no ensino superior. Porém, apesar do trabalho aparecer como um fator importante entre os estudantes, muitos deles já trabalhavam ou estavam à procura de um trabalho, e, além disso, manifestavam muito pouco apreço ou interesse imediato por uma vaga no ensino

⁵⁸ Entendo aqui o termo marginalizado – com relação à juventude dos bairros da periferia de São Paulo – não apenas relacionado a uma situação de pobreza, como uma juventude que é posta às margens devido às suas condições socioeconômicas, mas também relacionado ao modo como os estudantes que acompanhei eram muitas vezes vistos e rotulados como marginais ou vítimas da pobreza apenas pela sua região de moradia.

superior. Desse modo, talvez possamos observar que a dimensão da reprodução social da escola (Bourdieu & Passeron, 2008 [1970]; Baudelot & Establet, 1971; Althusser, 1974), que seria a responsável por perpetuar a condição desfavorecida de trabalhadores pobres, encontre nesse contexto alguns entraves. Indo um pouco mais a fundo na questão, talvez estejamos a observar um movimento reverso de reprodução, no qual os alunos estariam de alguma maneira, também impondo seus valores na reprodução social da prática escolar. Ou seja, sem negar a dimensão da reprodução social da escola, que perpetuaria desigualdades e as condições socioeconômicas preexistentes, uma perspectiva mais voltada para as práticas juvenis na escola revelou-me esta outra dimensão de reinvenção do espaço escolar e de reprodução social da escola, a partir das condições impostas pelos estudantes.

Tentativas de retomada do controle escolar

A partir da dificuldade de se relacionar com o repertório juvenil e mesmo da sobreposição dos valores estudantis aos valores escolares, observei as reações que tornaram a escola cada vez mais parecida com as instituições correccionais para jovens. Ainda que esse recrudescimento tenha se mostrado também inócuo. Na Escola 1, passado o período de explosão de bombas do ano anterior, os professores reuniram-se no começo do período letivo seguinte para decidir as “normas de comportamento dos alunos”, bem como as punições para os casos de indisciplina e não cumprimento das normas. Disseram ainda que apresentariam as regras para os alunos e pediriam sugestões a eles nas duas últimas aulas, após o horário do intervalo. Os professores leram qual seria a pauta a ser discutida em sala de aula com os alunos. Uma professora sugeriu que a pauta deveria ser mostrada à direção “para que ela não diga depois que não sabia de nada e que não aprovava aquilo”. Após a apresentação para a diretora, esta pediu aos professores que apagassem a parte que dizia respeito aos alunos não ficarem pelos corredores e afirmava que aqueles que não fossem pegos na hora seriam depois pelas câmeras. Ela disse para retirar a parte que se referia às câmeras para que os alunos não as quebrassem.

Na última aula, a professora de matemática apresentou as regras aos alunos da sala que eu acompanhava. Primeiro falou da educação física e da lei que os obrigava a frequentá-la, bem como o que deveriam fazer para serem dispensados se necessário.

Foram escolhidos também pela professora os dois representantes de sala, indicados por ela sem nenhuma eleição. Um dos alunos escolhidos não queria ser representante, mas foi eleito bionicamente pela professora mesmo assim, por ser considerado um aluno de bom comportamento. Tal atitude foi justificada pela professora de história que contou ter dito aos alunos que a escolha dos representantes de sala daquele ano seria por QI (Quem Indica – ou seja, por indicação do professor): “Se não eles elegem só os palhaços”. Essa frase demonstra-se bastante relevante, pois afirma a importância das brincadeiras e das relações de jocosidade e de gozações entre os alunos, evidenciando o sucesso alcançado entre o corpo discente daqueles que conseguem se destacar mais em tal quesito.

A professora de matemática, incumbida de apresentar as normas aos alunos da sala que eu acompanhava, também explicou as regras relativas àquilo que os estudantes não poderiam fazer. Disse que assim como os policiais atuavam, ao dizer que fulano foi enquadrado no artigo 171 ou 152, por exemplo, também aconteceria com os alunos. Dessa maneira, sair da sala sem autorização do professor seria uma ocorrência – “A ocorrência número 05, por exemplo”, afirmou a docente – e então, depois, o professor anotaria num livro lá embaixo para que os outros docentes e integrantes da direção escolar pudessem ver que aquele aluno já havia apresentado problemas com outro professor, pois em caso de reincidência a punição seria ainda maior. Um dos alunos que estava do meu lado revelou não ter gostado das novas normas, comentando: “Putz, embaçado isso”. Outro disse para a professora que a escola estava parecendo um presídio, ainda mais com as grades que tinham sido fixadas nas janelas pelo lado de fora.

A professora ainda falou sobre as regras para o uso do telefone celular. Disse que os alunos até poderiam mantê-los ligados durante a aula para o caso de uma emergência, pois ela mesma mantinha o dela por causa de sua filha de 11 anos que ficava sozinha em casa. Contou que, na verdade, o grande problema com os celulares eram as músicas tocadas em classe, que atrapalhavam o bom andamento das aulas e não seriam mais admitidas. Falou ainda que o professor de português passaria nas salas para falar do grêmio, pois ele estava organizando as eleições, e que, às sextas-feiras, além do campeonato de futebol, como havia ocorrido no ano anterior, eles poderiam sugerir outras atividades que gostariam que houvesse, sendo esta a parte que lhes cabia no processo de decisão das regras e atividades escolares, para que aquilo não fosse só deveres, mas para que também houvesse a participação deles, enfatizou a professora. As

denominadas regras de funcionamento da escola apresentadas aos alunos foram as seguintes (transcrevo-as exatamente da forma como foram escritas e entregues aos alunos):

1. Será permitida a entrada na segunda aula do período noturno **somente** para o aluno que tiver o atestado de trabalho anexado em prontuário. A lista contendo os nomes dos alunos trabalhadores estará de posse do Inspetor de Alunos para controle da entrada.
2. Não será permitida a permanência de alunos nos corredores, circulando durante do período de aulas. A saída do aluno de sala de aula deverá ser autorizada pelo professor e o aluno deverá estar de posse do crachá.
3. A dispensa do aluno se dará somente após a autorização da Direção, quando maior de idade, e mediante a autorização dos pais ou responsáveis, quando menor de idade.
4. Na escola não será permitido que se insufle nos alunos, ou em qualquer outro segmento escolar, atitudes de indisciplina, de agitação ou de faltas coletivas às aulas.
5. Assim como na entrada, a saída do aluno só se dará mediante a apresentação da carteirinha escolar.
6. Falta de respeito, agressão verbal ou física a funcionários professores e colegas serão considerados desacato, punido de acordo com o estipulado em Regimento Escolar e legislação vigente.
7. Avaliações substitutivas serão permitidas mediante justificativa da falta do aluno, pelo próprio quando maior e pelos responsáveis quando menor, o que será analisado pelo professor.
8. É proibido fumar nas dependências da escola.
9. Não será permitida a entrada e principalmente o uso em sala de aula, de materiais alheios à rotina escolar (celulares, disk-man, baralhos, entre outros).
10. A depredação do patrimônio escolar não será permitida.

Os professores tentaram ao máximo colocar em exercício as normas disciplinares, principalmente com relação à restrição do uso de celulares em sala de aula e à prática de circular pelo corredor. Assim, além de tentarem constantemente negar os pedidos de saída da classe e barrar os que queriam sair sem permissão, quando um aluno

sacava seu aparelho de telefone ou tocava alguma música para ouvir com ou sem fone de ouvido, o professor logo se dirigia a ele e mandava guardar o aparelho, explicando que não era permitido usá-lo em sala de aula por causa das normas. Em uma dessas ofensivas contra os celulares na escola, o professor de biologia pediu para que Leonardo, que estava ouvindo músicas com os fones de ouvido, guardasse o seu, ao que o aluno respondeu: “Coloca logo uma placa ali fora escrito Carandiru”. Logo em seguida o mesmo Leonardo (que já havia perguntado naquele dia se eu tinha parado com as explosões, brincando comigo sobre as bombas do ano anterior e sobre o meu antigo apelido de terrorista) disse: “Ô terrorista acho que eu vou precisar de umas bombas suas pra explodir nessa escola, porque esse colégio tá embaçado”.

Importante refletir sobre estas associações entre as escolas e os presídios feitas pelos próprios alunos. Além das grades e do modo como a escola se fecha para o mundo externo, a proibição de celulares é outro modo como as semelhanças transparecem, pois esse tipo de proibição foi muito discutido no tocante aos presídios, principalmente após a organização de ataques à Polícia Militar e instituições públicas organizadas pela facção PCC. As bombas explodidas pelos alunos na escola no ano anterior evidenciavam a influência do modo como os alunos flertavam com a questão da criminalidade e muitas vezes comparavam a escola a um presídio.

A preocupação com os telefones celulares nas escolas, aliás, revelou-se um problema generalizado no Estado de São Paulo, tendo em vista a criação de uma lei pela Assembleia Legislativa proibindo o uso de celulares nas escolas estaduais. Segundo o jornal *Diário de São Paulo*: *o uso de celulares durante a aula é considerado a principal “praga” pelos professores da rede estadual, que não acreditam que uma legislação solucionará o problema* (Diário de S. Paulo, 2007). A matéria do jornal prosseguia afirmando que o projeto de lei que proibia o uso de celulares foi criado e aprovado pela Assembleia Legislativa por demanda dos professores, que não aguentavam mais celulares tocando e jovens atendendo-os em sala de aula. Outro fator apontado como motivador da criação da lei foi a possibilidade de uso do aparelho de comunicação para a “cola”, possibilidade admitida como fato por estudante entrevistada pelo jornal. Esse tipo de proibição, entretanto, revelou-se como tarefa difícil de ser implementada, como pude perceber em todas as escolas que acompanhei. Algo curioso aconteceu logo no início da aplicação das normas de comportamento para os alunos, na Escola 1, que evidenciou um descompasso entre a escola e as novas tecnologias, pois o documento das normas fazia referência à não permissão da entrada e principalmente do uso em sala

de aula de materiais alheios ao trabalho escolar, como celulares, *discmans*, baralhos. A professora de português disse então que um dos alunos comentou que as normas não faziam referência aos MP3, e que esses, portanto, poderiam ser utilizados em sala. A mesma professora também contou que, ao se pedir sugestão para os alunos sobre o que deveria constar das normas e o que eles achavam que faltava na escola, alguns alunos pediram para que houvesse campeonatos de dominó. As outras professoras acharam um absurdo. A de filosofia comentou: “Só falta a cervejinha e o petisco”. As docentes comentaram em tom irônico um pedido escrito por uma aluna para que houvesse palestras ou aulas de “prevenção sexual”. Contudo, no decorrer das semanas, as normas já não eram cobradas com tanta veemência pelos professores e os telefones celulares já circulavam livremente pelas salas de aula, tocando principalmente o ritmo musical mais ouvido por grande parte dos jovens: o funk carioca. Porém, não era apenas com normas reguladoras do comportamento dos estudantes que a escola tentava colocar em prática sua necessidade de disciplina e controle. As escolas públicas, de maneira geral, como já expus, tendiam a se fechar para o mundo externo com grades, portões reforçados, muros altos e até mesmo com arames farpados e as portas das salas trancadas com trameças de ferro que mais lembravam chaves de portas de celas – “Se não for assim eles arrebatam tudo”, afirmou a vice-diretora de uma das escolas.

Havia ainda as câmeras de vigilância, que tinham se tornado comuns em muitas escolas. Das quatro observadas, duas já tinham câmeras instaladas por quase todos os corredores, a Escola 1 e a 4. A justificativa para instalação desse equipamento era o controle da violência e a garantia da segurança. No entanto, as câmeras serviam para muito mais, eram também utilizadas como instrumento auxiliar de garantia do cumprimento das normas disciplinares. Na Escola 1, por exemplo, as câmeras estavam por todos os lados e todos os fatos que aconteciam eram gravados na sala da direção. No caso de alguma ocorrência, a direção consultava as gravações para tentar chegar aos autores da infração e puni-los. A busca de disciplinamento e controle era tanta que os alunos eram impedidos até de comprarem lanches fora do horário na cantina da escola. Numa das aulas da professora que me proibiu de acompanhar a classe enquanto ela estivesse lá, fui à cantina, mas eles não podiam vender lanches antes da hora do intervalo. Inclusive, uma câmera havia sido instalada em frente à lanchonete para registrar possíveis ocorrências de tal infração. O atendente respondia negativamente aos pedidos dos alunos por venda de algum lanche mostrando a câmera instalada em frente

ao balcão. Alguns alunos ficaram indignados e disseram que iam direto do trabalho para a escola com fome e nem tinham mais o direito de comer.

Dentre os vínculos entre alunos e escola, a jocosidade e a ludicidade eram pautas constantes. As relações jocosas ou de brincadeiras, no entanto, nem sempre se configuram de forma amistosa, incorporando muitas vezes uma violência verbal que se servia de referências racistas, homofóbicas ou machistas. Além disso, as brincadeiras em alguns momentos envolviam manifestações de agressão física que aconteciam quase que exclusivamente entre os meninos, que se esmurravam, se chutavam, enfim se batiam mutuamente sem que essas ações configurassem uma briga, mas apenas uma brincadeira mais truculenta. Essas relações de ludicidade e/ou jocosidade, entretanto, não se restringiam aos alunos, mas muitas vezes envolviam os outros atores sociais da escola, o principal deles, o professor. Contudo, o professor, geralmente, não percebia tais relações de ludicidade como brincadeiras, mas como desrespeito, indisciplina e algumas vezes como violência. Dessa maneira, esses três elementos – brincadeira, indisciplina e violência – eram muitas vezes confundidos e a representação de como determinado evento situava-se dentro de uma dessas chaves dependia do ator que a analisava e de sua posição na instituição, podendo, algumas vezes, inclusive, situar-se nas três. Acompanhei, por exemplo, o caso de um professor que foi tentar separar uma dessas brigas de brincadeiras e levou um soco, não intencional, de raspão na boca. Indo ao encontro das indagações aqui feitas, Julio Groppa Aquino (2007) também expõe o quanto a violência na escola, ou o que se denomina como violência na escola, configuraria um tema difícil de lidar.

Negar tal estado de coisas significaria opor-se às evidências correntes. Concordar significaria ratificá-las sem mediação alguma. A questão exige uma resposta complexa, porque ambivalente. Seria afirmativa do ponto de vista da visibilidade que temos hoje de determinados eventos violentos. Estão aumentando a exposição e, conseqüentemente, a preocupação social relativa às ocorrências violentas no perímetro escolar. E seria negativa porque tais ocorrências sempre existiram, em maior ou menor grau, e sempre foram administradas, de uma maneira ou de outra. A diferença é que hoje os profissionais da educação não mais parecem acreditar que seja possível administrar (ou mesmo prevenir) tais contratempos no interior da própria escola, por meio de mecanismos propriamente pedagógicos. Por isso, talvez, a demanda de transferência de responsabilidades para outros profissionais (da saúde, da justiça, da polícia etc.). Por isso também a visibilidade repentina na mídia (AQUINO, 2007, p. 61).

Devido a essa complexidade das relações entre violência e ludicidade que são agenciadas pelos jovens no universo escolar, não se pretende neste texto afirmar a não existência de violência nas escolas, mas sim problematizá-la. Para isso, considero que as percepções que se tem dela são múltiplas, bem como o modo como a violência pode se manifestar também. Durante a pesquisa observei principalmente as brincadeiras violentas ou as violências lúdicas – como o caso da explosão das bombas, por exemplo. Ou seja, relações de ludicidade que continham um componente violento, em maior ou menor grau dependendo do caso, mas que os estudantes não encaravam como violência de fato. Eric Debardieux (2006) em discussão sobre a questão da violência na escola, na qual visa, por um lado, escapar aos clichês midiáticos que espetacularizam qualquer tipo de ação como violência na escola e, por outro, não negar a presença desse fenômeno no cotidiano escolar, tenta justamente explicitar a sua complexidade. O que pretende Debardieux chama a atenção para o modo como isto que se chama violência escolar poderia abranger diferentes modalidades e remeter a um vasto campo semântico. Desse modo, ao se falar sobre esse tema, está se falando ao mesmo tempo de “assédio e brutalidade, distúrbios de comportamento, incivildades, por exemplo, estorvar a aula, indisciplina, crime ou delinquência” (DEBARDIEUX, 2006, p. 91).

Uma particularidade interessante da pesquisa nas escolas foi o modo como o que eu buscava observar – a apropriação da escola pelos jovens, o estabelecimento das redes de socialidade e mesmo a transformação da instituição de ensino a partir das práticas juvenis – era visto pelo corpo docente e direção como indisciplina, bagunça ou mesmo violência. Ou seja, o que eu concebia como profícuo, pelo menos em relação ao que eu queria captar para a minha pesquisa, os professores entendiam como extremamente negativo, algo que deveria ser extirpado da escola. Isto foi inclusive ressaltado por uma professora que conversou comigo em sala de aula e disse que aquela escola era muito problemática. Eu perguntei se ela achava mesmo isso e ela confirmou com uma questão, demonstrando certo estranhamento: “Por quê? Você não acha?”. Ela afirmou que as coisas eram exatamente como eu tentava tratar em minha pesquisa, que eles não iam à escola pelo saber, mas pela socialização, para encontrar os amigos, para namorar etc.

Havia, portanto, um conflito que ocorria entre o modo dos professores e da direção de perceber a escola como espaço disciplinador e o dos jovens de apreender a escola como espaço propício para se fazer amigos, conversar, namorar, se divertir, bagunçar etc. Esses conflitos, em alguns momentos, eram entendidos como violência.

Em entrevista que realizei com quatorze estudantes do ensino médio nas quatro escolas que acompanhei, constatei que quase todos tinham ainda algum tipo de expectativa positiva em relação à escola. Ao serem perguntados sobre o que essa representava para suas vidas, eles responderam que aquele seria um lugar de aprendizagem, um momento importante da vida ou um meio de garantir um futuro melhor. No entanto, quando a pergunta era sobre o que mais gostavam de fazer na escola, os mesmos respondiam conversar, encontrar com os amigos, bagunçar ou realizar atividades paralelas relacionadas às artes ou aos esportes; alguns poucos responderam estudar. Enfim, a escola era vista, concomitantemente, de múltiplas maneiras pelos jovens: como espaço de aprendizado e formação que lhes garantiria um futuro melhor (pelo menos no discurso feito a mim em entrevista), mas também como espaço de encontro juvenil, entre outras representações que não necessariamente referem-se ao ensino e à aprendizagem, mas às práticas juvenis. Assim, aprendizado, preparação profissional, ludicidade, amizades, violência e conflito apareceram como pontos de vistas importantes, de alunos e professores, ora convergentes, ora divergentes, sobre a instituição escolar.

Docência, geração e autoridade: diferenças entre pesquisador e pesquisado

A questão geracional na pesquisa, isto é, a diferença de idade que havia entre o pesquisador e os alunos, revelou-se como um fator de entendimento importante para o modo como ocorreu minha inserção em campo e para a experiência intersubjetiva que constituiu o cerne da etnografia. A idade surgiu como um elemento importante de estranhamento e distanciamento em diversos momentos. Na realização de uma pesquisa em que a observação participante era o principal método estabelecido, acompanhar as aulas, junto aos outros alunos, foi a estratégia utilizada para que se tornasse possível apreender um pouco mais sobre o universo dos jovens pesquisados. Contudo, eu não poderia passar despercebido, ser confundido com um aluno comum, pois, havia uma diferença de idade – cerca de dez anos – que influía de modo a que eu destoasse e fosse classificado pelos estudantes como alguém mais próximo dos professores do que deles. A implicação das diferenças de classe social e de gênero no modo como a pesquisa de campo antropológica é realizada tem certa incidência nas discussões metodológicas, porém pouco ainda se reflete sobre a diferença geracional, ou etária, entre pesquisador e

pesquisado. Entendo aqui, portanto, a categoria idade, não como um dado da natureza, mas como um parâmetro de classificação empreendido pelos agentes, que não pode ser pensado de forma rígida porque histórico e contextual. Lembro-me, por exemplo, que pouco mais de dez anos antes do início da realização dessa pesquisa – quando eu cursava o ensino médio, aliás, em uma escola pública estadual – havia uma variedade muito grande de idades dos alunos, com muitos jovens entre os seus 15 e 18 anos, mas também com uma presença muito grande de estudantes com mais de 20 anos de idade. Em minha turma de 3º ano do ensino médio, por exemplo, havia dois estudantes com mais de 40 anos. Atualmente, conforme pude observar na Escola 2, a maioria dos estudantes com mais de 18 anos tem cursado o ensino supletivo, no qual cada ano letivo é realizado em um semestre.

A partir dessa identificação com a figura do professor ou de um aprendiz de professor que os alunos faziam de mim, procurei tentar compreender como o trabalho docente se configurava a partir da relação com os estudantes e entender o quanto a configuração da relação entre professor e aluno afetava minha inserção em campo e a relação com os estudantes. Passei, então, a não apenas observar os alunos em si mesmos, mas a enfocá-los a partir das múltiplas relações que estabeleciam dentro e fora da escola. Nesse sentido, observar a posição do professor, partir do ponto de vista deles próprios, poderia também me proporcionar novas possibilidades de compreensão da concepção da noção de juventude a partir da escola. Certa feita, quando uma professora de inglês veio conversar comigo para indagar acerca de minha pesquisa na Escola 1, respondi que meus interesses situavam-se em torno da relação dos alunos entre eles e com a escola, da conformação de grupos e práticas propriamente juvenis no espaço escolar etc. Ela me contou então um pouco de sua curta trajetória como professora do ensino médio noturno daquela escola – começara a dar aulas ali naquele ano. Ela disse que no início tentou fazer um “trabalho legal” com os alunos, que trouxera cópias de textos em inglês para serem discutidos em classe etc. Porém, os alunos não teriam dado muita atenção para as atividades e ainda rasgaram as cópias e fizeram aviõezinhos com os papéis dos textos fornecidos. A professora afirmou ainda que, depois desse episódio, desistiu de tentar realizar qualquer outra atividade mais elaborada e passou a apenas copiar lição na lousa e dar visto para quem (re) copiasse no caderno. Ela disse que aquela escola era muito complicada, que pretendia sair dali no próximo ano, pois uma outra escola da região, mais próxima do metrô Jabaquara, onde também dava aulas, era muito melhor. Disse que, nessa outra instituição de ensino, ministrava aulas para as

quintas e sextas séries e que, portanto, os alunos eram mais novos e respeitavam mais os professores. Perguntei-lhe se achava mais tranquilo lecionar para o supletivo, com base nos comentários do professor da outra instituição que eu acompanhava⁵⁹. Ela respondeu que, apesar de nunca ter tido essa experiência, já tinha ouvido falar que seria mais fácil atuar como professor junto aos alunos do supletivo por eles serem mais velhos.

Esse discurso da professora soou-me como uma tentativa de justificar o que poderia ser considerado como aulas muito pouco elaboradas, baseadas em cópias de textos da lousa e que tinham como avaliação: o visto (carimbo e assinatura da professora) no caderno para certificar que os alunos efetivamente haviam copiado a lição, embora sem nenhuma reflexão. Havia, em todas as escolas que observei uma dificuldade muito grande de se dar aulas efetivamente para os alunos. Obter alguns poucos minutos de atenção deles era privilégio de poucos professores. As aulas mais bem sucedidas eram aquelas em que os professores conseguiam com que a maioria dos alunos copiasse as matérias passadas na lousa e, ao final da cópia, estabelecessem momentos de maior atenção dos discentes, algo em torno de 10 a 15 minutos, para explicar minimamente o que havia sido copiado. Há que se ressaltar que esse último estágio era raramente alcançado, poucas vezes consegui observar momentos em que uma explicação final acontecia sem maiores interrupções. Na Escola 3, apenas uma professora de biologia, em uma classe que não era considerada problemática pelos docentes, conseguia estabelecer tais momentos de explicar ou descrever o que havia escrito na lousa para os estudantes copiarem. Essa professora estabelecia uma postura de cobrança disciplinar bastante rígida com os estudantes e, de certa maneira, alcançava relativo sucesso. Em um contexto de extrema dificuldade em se ministrar aulas, como eu estava ali como um elemento externo, era inevitavelmente visto como alguém que estava lá para julgar o trabalho deles, ou que ao menos teria conhecimento e discernimento o suficiente para avaliá-los. Assim como a professora de inglês que teve os materiais de aula amassados pelos estudantes, os outros professores também se mostraram extremamente desmotivados com o exercício de sua profissão. Nas vezes em que fiquei na sala dos professores, pude acompanhar a satisfação deles quando recebiam a notícia de que algum dos colegas havia faltado e que, por isso, poderiam adiantar aulas e sair mais cedo. Quase sempre a indisciplina, o desrespeito, o despreparo e a falta

⁵⁹ Escola 2.

de interesse dos alunos eram elementos apontados como os principais responsáveis por essa postura de desmotivação, desânimo e pouco empenho para com as aulas.

Os professores reclamavam constantemente dos alunos, afirmavam o quanto eles eram “relapsos, desinteressados, mal-educados, desrespeitosos”, entre outros adjetivos. Esses eram elementos que configuravam grande parte do cotidiano de várias escolas, se encarado do ponto de vista da prática dos docentes. Talvez por isso quase todos os dias havia falta de professores nas escolas públicas. Quando alguém faltava, os colegas apressavam-se em adiantar suas aulas, assumindo duas classes ao mesmo tempo, sem efetivamente estar com nenhuma delas. Dentro da sala de aula, aliás, a pouca motivação de grande parte dos professores transparecia ainda mais. Como me afirmou um professor: “Raros são os momentos em que você consegue de fato dar aula, explicar a matéria, aí fica só na cópia mesmo. Os alunos querem isso, eles acham que você está enrolando quando quer explicar a matéria ao invés de passar lição na lousa” (professor da Escola 2, 2006).

Como já afirmei anteriormente, durante a pesquisa de campo, eu me sentia, em muitos momentos, um tanto quanto constrangido nas escolas tendo em vista que os alunos tinham suas relações de socialidade constituídas e, de uma maneira geral, excluía-me delas ou incluía-me parcialmente. Eu era apenas uma referência mais velha na sala de aula, alguém que despertava a curiosidade em alguns momentos ou era alvo de brincadeiras em outros. Algumas vezes, um ou outro aluno propunha-se a conversar comigo no curto espaço de tempo entre uma aula e outra ou no intervalo para o recreio. Na verdade, eu conseguia conversar muito pouco com eles nesse último momento, período em que estão preocupados com assuntos mais importantes como namorar, jogar bola, “trocar ideias” com os amigos ou comprar um lanche na cantina. Havia um componente geracional que me afastava dos estudantes. De certa forma, eu ali naquela situação, não fazia parte das redes de socialidade deles, e eles, por sua vez, não tinham muita pretensão de que eu fosse incluído nelas de forma mais efetiva. A diferença de idade de pouco mais de dez anos era um fator importante, mas não o crucial para tal distância. Contudo, o que percebi que efetivamente me distanciava daqueles jovens era o papel que me era atribuído pelos alunos: o de estagiário de professor. Ou seja, eu era visto como um quase professor ou mesmo como um professor, modo, aliás, como muitos deles me chamavam. Apesar de estar com eles em sala de aula, eu efetivamente não compartilhava das mesmas regras que as deles e nem poderia compartilhar. Primeiro, porque não podia conversar efetivamente com eles

durante o período das aulas. Segundo, porque eu não era alguém com quem conversar sobre questões cotidianas, mas apenas alguém para se perguntar sobre determinada faculdade, para solicitar ajuda na realização de um trabalho, ou mesmo para pedir ajuda na hora de um trabalho que o professor tinha pedido em aula. Havia nessa relação uma barreira difícil de ser transposta, que era geracional, mas que, ao mesmo tempo, dizia muita coisa sobre o papel atribuído por eles a mim: o de professor ou de aprendiz de professor.

Outra constatação importante que pude realizar ao longo da pesquisa nas escolas foi a de que o que eu buscava observar – a apropriação da escola pelos jovens, o estabelecimento das redes de socialidade e mesmo a transformação da instituição de ensino a partir das práticas juvenis – era visto pelo corpo docente e direção como indisciplina ou como bagunça. Tal fato fez com que eu, embora não tenha conseguido entrar efetivamente na rede de socialidade dos estudantes, tenha me posicionado mais próximo deles e sido mais simpático aos seus interesses e posturas. Além de estar ali para observá-los, era dos alunos que eu passava as quase quatro horas que ficava sentado acompanhando as aulas. A maior proximidade física e social com eles levou-me, ao menos a princípio, a encarar de modo extremamente crítico a atitude dos professores e da direção escolar em uma instituição que buscava sua legitimidade e autoridade no controle e na punição e não na transmissão de um determinado saber, como eu, então, esperava que fosse.

Entretanto, a partir de um convite para atuar como professor em uma instituição de ensino privada, pude aproximar-me mais da posição e dos dilemas do professor em sua prática de trabalho cotidiano, o que fez com que minhas percepções sobre as relações entre professores e alunos comessem a ser problematizadas. De certo modo, incorporei essa minha outra experiência, realizada em outro contexto, fora das escolas públicas de bairros da periferia como uma contribuição importante para o entendimento das relações que os alunos estabeleciam com o professor e vice-versa, mas também para a compreensão de minha experiência de pesquisador junto aos alunos. Os dilemas da minha experiência docente proporcionaram-me um maior contato com outra experiência: a do sociólogo François Dubet, descrita em entrevista concedida às pesquisadoras Angelina Peralva e Marília Sposito, publicada na Revista Brasileira de Educação em 1997. Pode-se afirmar que o próprio aceite ao convite de ministrar aulas como professor por um determinado período teve uma inspiração nessa entrevista, que eu já conhecia previamente, e nas dificuldades que eu enfrentava em campo. Além

disso, eu encarei a possibilidade da experiência docente como uma importante contribuição para ampliar a compreensão de meu campo de pesquisa. Assim como Dubet, também senti a necessidade de vivenciar um pouco do cotidiano docente em uma escola de ensino básico como modo de entender um pouco mais a complexidade dessa atuação profissional. Em sua entrevista, Dubet conta que resolveu arriscar-se na tarefa de dar aulas em uma escola da periferia de Bordeaux por causa de seu trabalho prévio de pesquisa com professores das escolas secundárias. Ele queria observar se os lamentos, que ele até então considerava exagerados, dos professores em relação aos alunos tinham algum fundamento. Ao resolver experimentar o que era ser professor em um colégio da periferia, o sociólogo François Dubet, professor da Universidade de Bordeaux II, descobre que as descrições sobre as agruras da relação pedagógica que os professores contavam-lhe não eram assim tão exageradas quanto pensava.

A minha primeira surpresa, e que é fundamental, corresponde ao que os professores dizem nas suas entrevistas. Os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa. Lá, na primeira aula, os alunos me testaram, eles queriam saber o que eu valia. Começaram então a conversar, a rir (DUBET, 1997, p. 223).

Dubet, imbuído de seus ideais de uma educação democrática e de sua experiência acadêmica da autoridade e de admiração exercida pelo professor baseadas no saber, ao ingressar como professor em uma escola de educação básica, vê seus pressupostos ruírem. E, diante da impossibilidade de conseguir efetivamente fazer com que os alunos prestassem atenção no que ele queria ensinar, decide, então, realizar o que ele denominou um “golpe de estado”.

Depois de dois meses, eu estava um pouco desesperado: eu não conseguia nunca dar a aula. E então um dia, fiz um “golpe de estado” na sala. Disse aos alunos: de hoje em diante não quero mais ouvir ninguém falar, não quero mais ouvir ninguém rir, não quero mais agitação. Aliás, não era bagunça, era agitação. Eu disse: vocês vão colocar as suas cadernetas de correspondência, a caderneta em que se colocam as punições, no canto da mesa, e o primeiro que falar, eu escrevo a seus pais, e ele terá duas horas de castigo. E durante uma semana foi o terror, eu puni. De fato, facilitou a minha vida e tenho a

impressão de que esta “crise” deu aos alunos um sentimento de segurança, já que eles sabiam que havia regras, eles sabiam que nem tudo era permitido. Depois, as relações se tornaram bastante boas com os alunos e bastante afetuosas (DUBET, 1997, p. 224).

Do mesmo modo como aconteceu com Dubet, minha percepção negativa sobre os professores alterou-se profundamente quando tive a oportunidade de ocupar a posição docente. Eu, entretanto, devido à eventualidade do convite recebido, segui um caminho contrário ao que era a delimitação de meu campo, não fui a uma escola pública na periferia atuar como professor, mas a uma particular de ensino médio e fundamental em um bairro de classe média da cidade. Assim, se, no início da pesquisa, junto aos alunos nas escolas da periferia adquiri uma visão muito crítica com relação à prática de muitos dos docentes que observei em ação, pois presenciei uma situação ao mesmo tempo caótica e tensa, essa visão crítica atenuou-se a partir do momento que vivenciei a experiência do professor e busquei entender como ela se constituía relacionalmente com a experiência estudantil. Não é possível pensar em uma sem levar em consideração a outra, os dois pontos de vista, o discente e o docente, têm que ser colocados em confronto. Em um primeiro momento, do lado dos professores, observei pouca disposição para ensinar e muito preconceito em relação aos alunos, que eram, muitas vezes, apontados como marginais, além do despreparo e de um intenso pessimismo que pairava na sala dos professores. Do lado dos alunos, notei muito pouco interesse nas aulas e na escola e muita dedicação às relações de socialidade juvenil, aos namoros e às brincadeiras. Nesse quadro, tinha-se um pouco espaço para as aulas efetivamente, que eu considerava, até então, como consequência do pouco preparo e empenho de grande parte dos professores para a prática de sua profissão. Cheguei, inclusive, a presenciar muitos casos de conflitos entre alunos e professores.

Porém, ao estar efetivamente no papel de professor percebi que a situação era bem mais complexa do que o quadro que eu havia criado apenas a partir da perspectiva dos alunos. Como professor, percebi que os alunos não estavam muito preocupados com o que eu tinha a dizer-lhes ou com o empenho que tive para preparar as aulas. Na verdade, conforme também apontou Dubet, os estudantes da educação básica estavam muito mais preocupados com suas questões, com as questões de sua geração e idade, como os namoros, as baladas, as brincadeiras, os jogos, as novas tecnologias de informação e comunicação etc., do que com dedicar-se aos estudos. Desde o primeiro momento em que aceitei o convite para exercer a atividade de professor, decidi adotar

uma postura mais aberta ao diálogo com os alunos – não queria agir do modo autoritário ou arbitrário como tinha observado na maneira de atuar de alguns professores. Porém, percebi que havia muito pouca disposição dos alunos para o diálogo com o professor. Durante minha curta experiência docente, os estudantes sempre tentavam arrumar um jeito de burlar as regras, de não prestar atenção à aula, de abdicar dos estudos e de não realizar as tarefas solicitadas pelo professor. Por outro lado, eles sempre procuravam um tempo ou uma folga do professor para se divertir entre si ou com jogos e brincadeiras, ou ainda para ficar zombando dos outros colegas ou do próprio professor. Aliás, na relação entre alunos e escola, evidenciava-se claramente uma disputa entre jocosidade e ludicidade dos alunos contra a seriedade da aplicação das normas da escola, representada principalmente pelo corpo docente. Além disso, minha experiência como professor revelou-me a dificuldade da profissão e o modo como o trabalho intelectual era feito como um trabalho em série. Nas escolas, o professor poderia ser definido como um trabalhador a repetir e aplicar uma mesma tarefa em série, além de falar para indivíduos que, em sua maioria e em grande medida, não estavam interessados em prestar atenção no que ele tinha a dizer.

Contudo, a questão que apareceu com maior clareza como um ponto fundamental da relação entre professor e aluno na escola foi a da autoridade. Como se impor, como se fazer ouvir, como chamar a atenção, como motivá-los, eram as questões mais levantadas pelos professores em sua tarefa de ensinar os jovens e inquietos alunos. Em resumo, o grande dilema que enfrentei ao assumir a posição do professor foi o de não saber em que bases fundamentar minha autoridade. Nas discussões sobre as condições atuais da educação no mundo tem se colocado a questão da autoridade como um aspecto relevante para as novas configurações das dinâmicas escolares e das relações entre docentes e discentes. Segundo Hannah Arendt (2005), a autoridade teria desaparecido do mundo moderno, o que dificultaria inclusive o seu entendimento. Sua perda teria levado a uma crise que, afirma a autora, se espalhara inclusive por instituições pré-políticas como a família e a escola. A autoridade, expõe Arendt, deve ser definida em contraposição tanto à coerção como à persuasão por argumentos, pois nem a força nem a igualdade de relações remeteriam à ela. A perda da autoridade implicaria também em uma perda da tradição e, conseqüentemente, em uma perda do passado como referência segura. Analisando o que denominou como crise no sistema educacional norteamericano, a autora afirma que aquilo que a tornaria aguda seria a ideia de igualdade que apagava as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e

poucos dotados, crianças e adultos, alunos e professores, acarretando na perda da autoridade como referência no sistema educacional. Ao se livrarem da autoridade dos adultos, as crianças teriam sido entregues às tiranias do seu próprio grupo, ainda mais tirânica, conforme a autora. A responsabilidade de preparar as crianças deveria necessariamente assumir, segundo essa perspectiva, a forma de autoridade.

As crianças não podem derrubar a autoridade educacional, como se estivessem sob a opressão de uma maioria adulta – embora mesmo esse absurdo tratamento das crianças como uma minoria oprimida carente de libertação tenha sido efetivamente submetido à prova na prática educacional moderna. A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças (ARENDT, 2005 [1954], p. 240).

A crise na educação, conforme essa autora, guardaria profunda relação com a crise do mundo moderno no que se refere à tradição, com a crise relacionada ao modo como se lida com o passado. O educador, no contexto de crise da tradição, ficaria extremamente fragilizado, pois seu ofício seria justamente “servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado” (ARENDT, 2005 [1954], p. 244). Em suma, o grande problema da educação no mundo moderno adviria de sua impossibilidade de realizar-se sem o apelo à autoridade e à tradição, tendo, no entanto, que se equilibrar em um mundo no qual a autoridade e a tradição não seriam mais elementos estruturantes. Importante notar que, para além da questão de um enfraquecimento da autoridade no mundo moderno, a autora destaca a perda da autoridade dos mais velhos sobre os mais jovens como consequência de um enfraquecimento da distinção entre essas duas categorias etárias opostas. De certo modo, alguns elementos da tese aqui defendida vão ao encontro de alguns aspectos levantados por Arendt, principalmente no que se refere às consequências das novas configurações que a categoria juventude teria adquirido na contemporaneidade.

Há que se refletir, a partir da discussão sobre o fim da autoridade de Arendt, sobre como, na verdade, a crise de autoridade seria uma decorrência de um período de autoridade excessiva, ou mesmo de autoritarismo. De modo que não seria possível afirmar uma composição mais ou menos adequada de exercício de autoridade, mas sim que haveria uma disputa pelo exercício ou contraexercício dessa autoridade, a partir das

novas definições do que seria a experiência juvenil na contemporaneidade. Alain Renaut, ao retomar justamente a discussão de Arendt sobre o fim da autoridade no mundo moderno, afirmará que seu enfraquecimento ou desaparecimento seria uma consequência da modernização e democratização dos poderes. Segundo esse autor, toda modernização ou democratização levaria a uma crise dos poderes outrora estabelecidos. Nesse sentido, Renaut, embora reconhecendo a ideia de uma crise da autoridade no mundo moderno de Arendt, discorda da tese da autora de que a perda da autoridade seria decorrente de um acúmulo de erros ou mesmo de que a situação anterior seria melhor. Mais do que temer e deplorar o fim da autoridade, como faz Arendt, Renaut afirma tentar compreender as implicações desse fenômeno e solicita ao leitor a levar em consideração os seguintes termos:

Que este fim da autoridade confronta-nos menos com uma catástrofe do que com interrogações inéditas sobre as práticas de poder e que essas novas interrogações têm como horizonte o futuro da democracia, ao mesmo tempo como regime e como cultura (RENAUT, 2005, p. 66).

No que tange à realidade educacional ou escolar, Renaut, apesar de concordar que a crise da educação seria o reflexo de uma crise estrutural das sociedades democráticas, põe-se novamente a discordar da apreciação negativa de Arendt sobre a situação atual, para a qual a condição das crianças em relação à educação seria pior no mundo moderno do que no período anterior ao século XX. O autor apresenta como o panorama do tratamento dispensado à infância até a primeira metade de século XX era deveras complicado, com punições físicas e castigos severos e cruéis.

Em outra perspectiva direcionada ao contexto escolar, Yves De La Taille (1999), assim como Arendt, afirma a relação professor/aluno como necessariamente hierárquica. Segundo o autor, seriam três as fontes de autoridade da escola, encontradas muito comumente em um passado não muito distante: a atribuição plena de autoridade dos pais aos professores, a escola tida como legítima representante de valores compartilhados por toda a sociedade e a escola como a única fonte de patrimônio cultural e conhecimento. Para La Taille um dos problemas da escola atual não seria apenas a não atribuição de autoridade à escola pelos pais para a definição do bom andamento dos estudos dos filhos, mas a concepção da escola como subordinada a eles. La Taille, do mesmo modo que Renaut reconhece no processo de democratização que erodiu a autoridade despótica da figura do professor um fator positivo, porém afirma

que é preciso encontrar um equilíbrio nas relações entre professor e aluno, sem o qual, “o autoritarismo prevalecerá, ontem o dos professores, hoje o dos alunos” (DE LA TAILLE, 1999, p. 29).

De certa forma uma das aprendizagens que obtive de minha curta experiência docente foi a de entender o quanto é difícil conceber a escola atual, do modo como ela se configura hoje, sem se pensar a questão da autoridade. Do mesmo modo, o professor não pode desempenhar o seu papel sem que esteja revestido de alguma autoridade, pois o dispositivo educacional que a escola configura, realiza-se de modo muito deficiente sem a relação original de disciplinarização e controle pelo qual foi concebido e moldado ao longo dos tempos. Na entrevista em que conta sua experiência docente, Dubet descarta a observação participante como método nesses casos, pois, segundo ele, as demandas do trabalho de professor impunham-se às do trabalho de pesquisador.

Logo, me dei conta de que a “observação participante” era um absurdo. Durante duas semanas, tentei ficar observando, isto é, ver a mim mesmo dando aula. Mas após duas semanas, estava completamente envolvido com o meu papel e eu não era de maneira alguma um sociólogo, embora tivesse me esforçado para manter um diário de umas cinquenta páginas no qual redigi minhas impressões. Entretanto, não acredito que se possa fazer pesquisa se colocando no lugar dos atores; eu acho que é um sentimentalismo sociológico que não é sério ou que supõe muitas outras qualidades diferentes da minha (DUBET, 1997, p. 223).

Não considero equivocada a afirmação de Dubet sobre as dificuldades de se realizar “observação participante” em uma escola ao mesmo tempo em que se é professor. As obrigações do trabalho docente são tantas e o cansaço, após uma jornada de aulas, tão intenso, que se torna quase impossível preocupar-se com uma anotação de campo ou com alguma observação mais efetiva sobre a dinâmica escolar. Principalmente para um professor iniciante, as preocupações com a elaboração de uma boa aula ou com estratégias para atrair a atenção dos alunos acabam sobrepondo-se às necessidades da pesquisa de anotar e descrever as ações do cotidiano escolar, conforme o modelo etnográfico clássico. E se, por um lado, consegui anotar muito pouca coisa no período em que atuei dando aulas, por outro, pude ocupar a posição de professor e observar as relações escolares a partir de outras perspectivas, não percebidas quando estava apenas junto aos alunos em sala de aula. Essas novas perspectivas iluminaram o

prosseguimento de minha pesquisa sobre a relação dos jovens com a escola. E se talvez realmente não seja possível fazer pesquisa ocupando a posição dos atores sociais, ou tornando-se nativo, para um antropólogo conseguir apreender outros pontos de vista que não o seu, ou mesmo poder situar-se em outros lugares que não os convencionais, ajuda muito na elaboração de uma pesquisa sobre os atores – ou com os atores. No meu caso, muito mais do que a descrição dos atores sociais em campo, minha experiência como professor permitiu-me entender melhor a dinâmica das relações dentro de uma escola e também contribuiu para que eu percebesse as múltiplas visões que estão em disputa nas relações cotidianas nesse contexto. Da mesma forma, compreendi melhor o modo como se deu a minha inserção em campo, nas escolas, como pesquisador e entendi o porquê das desconfianças dos principais segmentos do universo escolar, professores e alunos, com relação a mim.

Assim, quando próximo dos alunos fui solidário a eles por terem que suportar uma escola precária que dialogava muito pouco com sua realidade e que quase não os preparava para as suas pretensões de ascensão social. De modo semelhante, ao situar-me próximo do ponto de vista dos professores pude perceber a precariedade das condições de sua profissão e o descompasso de sua prática com a realidade dos alunos. Claro que não me transformei em aluno e embora tenha dado aula por dois meses, transformei-me apenas parcialmente em professor, pois não suportei a pressão de dar aulas e fazer minha pesquisa ao mesmo tempo. Porém, houve possibilidades de, em diferentes momentos, estar mais próximo dos dois principais atores sociais do cenário escolar. Retomando a questão das condições de trabalho do professor, percebi uma precariedade e fragilidade da condição da prática docente. Além das condições de trabalho em si – baixos salários, grande carga horária de trabalho, pouco preparo e quase nenhum amparo do Estado – havia uma grande dificuldade do professor, que eu senti na prática, em lidar com o chamado “aluno atual”, ou com a diversidade de alunos da escola contemporânea. Um professor que conheci na Escola 2 sempre afirmava que achava impossível dar aulas para a geração atual de alunos. Ele dizia que era muito melhor lecionar para o supletivo, pois as pessoas eram mais velhas e interessadas. Os outros professores da Escola 2 também comentavam que era mais fácil ensinar para as turmas do supletivo. Do mesmo modo, outros dois professores disseram-me que era mais tranquilo ser professor dos estudantes mais novos, do 5º ou 6º anos, com idade entre 11 e 12 anos. De certo modo, portanto, é importante compreender como a questão da

autoridade nas escolas não pode ser pensada de maneira isolada, isto é, sem levar em consideração a relação dessa com a questão geracional e /ou de juventude.

A experiência docente serviu-me também para demonstrar que há, tanto nas escolas públicas, quanto nas privadas, medo de encarar os alunos. No entanto, nas primeiras haveria uma forte associação do medo à violência, enquanto nas segundas essa associação não ocorre. Ou seja, na verdade, há um temor mais geral com relação aos jovens atuais que não necessariamente teria relação com questões de condição socioeconômica ou de adesão à criminalidade. Contudo, a dimensão socioeconômica parece fazer-se presente nessa representação dos docentes em relação aos alunos das escolas públicas da periferia de São Paulo, como mais violentos e/ou perigosos. Dubet reafirma a percepção de que esse receio docente não seria uma consequência da denominada violência escolar tão propalada pela mídia.

O que mais me chamou a atenção foi o clima de receio para com os alunos na sala dos professores. Isto quer dizer que alguns professores tinham medo de entrar na sala. Não era um colégio violento. Não havia agressões, não havia insultos, mas era obviamente uma provocação; como fazê-los trabalhar, como fazer com que ouçam, como fazer com que não façam barulho? Esta é a dificuldade, não é a violência (DUBET, 1997, p. 224).

Nas escolas, observei diversos momentos de grande tensão entre os professores. Por exemplo, na escola privada em que dei aulas, certo dia, ao entrar na sala dos professores, no intervalo, presencio a seguinte cena: uma professora chorava por causa dos alunos, que não ficaram quietos durante uma atividade de seminário e começaram a gritar, a imitar sons de animais, além de terem jogado um livro na frente da sala. A professora retirou-se da sala, recusando-se a continuar a aula e a coordenadora foi dar uma reprimenda nos alunos. Logo depois entrou mais um professor na sala dizendo que não aguentava mais seus alunos, que mudaria de escola no outro ano, que os alunos do 9º ano eram, afirmou pedindo desculpa pela expressão, “muito nojentos”. Todos os outros professores que entraram na sala foram solidários à professora e disseram que ela não deveria ficar daquele jeito. Em outra ocasião, na sala dos professores da Escola 4, esta pública e estadual, presenciei um professor passar mal depois de uma discussão com uma aluna em sala de aula. Segundo relatos de colegas, tudo ocorreu porque a aluna foi desrespeitosa quando ele pediu para que ela desligasse e guardasse um

aparelho de MP3 que ouvia em sala de aula. O professor ficou um tempo sentado com os olhos fechados, medindo sua pulsação, estava em meio a uma crise de pressão alta. Uma professora insistia para que ele fosse de carro com o coordenador pedagógico para um hospital, mas ele disse que não queria ir ao hospital, que precisava, na verdade, era sair daquele lugar que lhe fazia mal: “Esse ambiente de escola faz mal”, afirmou.

As situações de tensão entre os professores que acompanhei foram muitas. A sala dos professores constituía-se no lugar por excelência onde o professor expressava suas tensões, mágoas e raivas. Por isso, tornou-se difícil passar um dia nesse recinto sem ouvir lamentações sobre suas condições de trabalho ou reclamações sobre esse ou aquele aluno. Contudo, uma percepção mais apurada sobre as agruras da profissão docente só me foi possível por causa da curta experiência que tive como professor. Somente quando tive minha autoridade contestada, quando mesmo fazendo uma tentativa de dialogar de modo mais igualitário, fui desrespeitado e enfrentado por alunos que empreendiam ações diversas para desestabilizar as aulas, desde as brincadeiras até as conversas incessantes que demonstravam o desprezo quase que total pelo o que eu tinha a dizer-lhes. A partir daí, passei a equilibrar um pouco mais o ponto de vista que eu tinha dos atores sociais. Comecei a olhar não mais exclusivamente por sobre o ombro dos alunos e atentei mais para o contexto geral de todos os atores do cenário escolar, buscando colocá-los num mesmo plano, sem hierarquizá-los ou considerar um dos pontos de vista como mais correto ou como aquele que proporcionaria uma melhor apreensão da dinâmica social. Levando em consideração que, apesar do interesse maior da pesquisa situar-se em torno das múltiplas relações entre a experiência juvenil e a escolar, pensar a experiência escolar relacionalmente não se daria apenas pela análise das condições juvenis e estudantis, mas de problematizar o quanto a experiência escolar é marcada por múltiplas relações entre os diferentes agentes escolares, os professores, diretores, coordenadores pedagógicos, porteiros etc.

Nesse sentido, a experiência como professor, aqui exposta, configura uma descrição não apenas densa, no sentido colocado por Geertz (1989), de descrever e interpretar, mas também uma descrição tensa, porque me proporcionou mais do que uma interpretação, uma reflexão sobre minha inserção em campo e a experiência intersubjetiva com os atores sociais pesquisados. A experiência tensa ajudou-me a pensar outras tensões de minha pesquisa de campo nas escolas públicas. A partir dela, pude compreender melhor como se processa a distância entre docentes e discentes, tendo em vista que percebi que os alunos preocupados com suas questões e com suas

redes de socialidade juvenil, não têm de uma maneira geral, o interesse de incluir os professores como possíveis parceiros. Por outro lado, os professores sentem-se cada vez mais desorientados, sem saber como lidar com essa “geração de alunos”. Porém, mais do que entender as relações entre esses dois atores sociais, pude compreender minha própria presença na escola como pesquisador. Percebi que a reserva que os alunos tinham com relação a mim relacionava-se não somente à distância geracional, mas também ao papel que me era atribuído por eles: de professor ou de aprendiz de professor. Dessa maneira, compreendi que os professores encaravam-me com desconfiança, porque para eles eu era apenas mais um pesquisador ou estagiário a criticar seu trabalho, sem entender efetivamente suas questões. Assim, pude entender que do mesmo modo como as experiências juvenis eram construídas relacionalmente a partir de múltiplas outras relações de disjunção ou conjunção com outras experiências, como as infantis, adultas, de gênero, raça etc., a experiência estudantil também se configurava de modo complexo por meio das múltiplas relações estabelecidas pela experiência escolar, que pode se constituir a partir das articulações entre as experiências discentes e docentes.

**As zoeiras:
relações de ludicidade e
jocosidade**

Socialidades lúdicas

Em minha primeira visita à Escola 1, com o intuito de apresentar a proposta da pesquisa e discutir com a direção as possibilidades de sua realização, conversei com a vice-diretora da unidade escolar. Ela me disse que precisava conversar antes com a diretora para que, então, pudesse permitir minha entrada e a pesquisa na instituição. A permissão foi concedida dois dias depois, quando retornei à escola e fui apresentado à diretora e aos professores do período noturno. A vice-diretora pediu aos docentes que sugerissem uma sala que consideravam mais interessante de ser acompanhada. Esses foram quase unânimes em afirmar que eu deveria observar a sala consideradas por eles a pior, para que, conforme me disseram, eu sentisse como era a realidade: “Porque se ele pegar uma classe boa não tem graça”, afirmou a professora de história. Respondi que ficaria na sala que indicassem sem problemas. Segundo os professores, a pior classe seria o 2º D, e foi exatamente a turma que acompanhei, o final do mês de setembro até as primeiras semanas de dezembro de 2006. Logo nos primeiros contatos com os estudantes, descobri o porquê de esta ser considerada uma “classe ruim”: as brincadeiras e gozações, ou zoeiras, como eles denominavam, eram presenças constantes. Nesse capítulo em que abordarei as relações jocosas e de brincadeiras estabelecidas pelos jovens nas escolas que observei, vou relatar como essas interações lúdicas eram estabelecidas em todas as escolas, porém me concentrarei mais nos relatos do que eu presenciei na Escola 1, onde não apenas estas dinâmicas se destacaram como também fui inserido nelas de modo mais contundente.

Como já afirmado anteriormente na descrição sobre as escolas e as experiências estudantis, no contexto escolar as brincadeiras e relações jocosas entre os estudantes, além de explicitaram certas ambivalências em suas interações entre si e com a escola, revelaram-se como componentes importantes das relações juvenis, estudantis e de gênero que eram por eles empreendidas. E se havia a ambiguidade no que se referia às oscilações entre demonstrações de agressividade e de amizade e/ou de diversão nessas interações, evidenciando ora aspectos de conjunção, ora de disjunção, eu pude imergir nelas e apreender tal ambivalência desde o primeiro momento que comecei a realizar as observações de campo nas salas de aula. No início, em todas as escolas públicas em que realizei pesquisa de campo, houve certa dificuldade para conseguir entrar na escola, porém a partir do acesso concedido encontrei-me no centro de uma série de relações

conflituosas permeadas por brincadeiras e relações amistosas e lúdicas entremeadas com confrontos, embates e agressividades.

Assisti às aulas na Escola 1 no mesmo dia da aceitação de minha pesquisa e da escolha da classe que acompanharia. Subi em direção ao primeiro andar, para a sala de aula indicada pela professora; fui sozinho e sem ser apresentado ao corpo discente por ninguém. Quando cheguei, perguntei aos alunos se aquele era o 2º D e eles confirmaram. Todos ficaram desconfiados ao verem uma pessoa estranha chegando assim no meio do ano letivo. Um dos alunos perguntou-me se eu era professor ou aluno. Expliquei que estava fazendo uma pesquisa na escola e que assistiria às aulas. “Ah, vai assistir aula, então você é aluno”, retrucou um dos meus colegas de classe, o Leonardo, apelidado de *roqueiro* pelos outros alunos por gostar de *rock* e andar com camisetas de bandas e fone de aparelho de MP3 no ouvido quase que o tempo todo. Leonardo ainda fez outra brincadeira comigo dizendo para seus colegas que era um absurdo um cara barbado ainda frequentar a escola. Outros alunos, apesar de minhas explicações de que estava a realizar uma pesquisa, insistiam em chamar-me de professor. Cada aluno que entrava na sala demonstrava um grande estranhamento com relação à minha presença: “Quem é?”, cochichavam entre si.

Ainda antes de a professora que daria a primeira aula entrar em sala, Marcos – um dos alunos mais inquietos nesse dia e que exalava um forte cheiro de bebida alcoólica ao falar, aparentando também estar um pouco alterado – perguntou se era meu aniversário para eles cantarem parabéns para mim, pois haviam ainda há pouco cantado para um outro aluno dizendo que era seu aniversário sem ser, apenas para brincar e constranger o colega que recebia as palmas. Os alunos começaram a tecer comentários sobre a minha barba e fizeram muitas brincadeiras comigo, dizendo que eu parecia um terrorista. A professora de matemática entrou na sala e, com a curiosidade dos alunos já bastante aguçada pela minha presença, teve a infeliz ideia de apresentar-me como alguém que estava avaliando o comportamento deles. Esse fato gerou um clima de desconfiança imediato entre os alunos, com comentários do tipo: “Então ele está perdido nessa sala, pois vai ver muita bagunça aqui”, ou, “Que droga, não podemos nem ter privacidade aqui mais”. No mesmo instante ouvi alunos ao fundo comentando junto com o Marcos: “Será que ele é polícia?” O próprio Marcos, desconfiado, perguntou para mim: “Você não é polícia não, né?” Respondi que não e reafirmei os objetivos de minha pesquisa, dizendo que a intenção não era avaliar comportamento de ninguém, tentando, dessa maneira, desfazer a impressão passada pela professora.

As brincadeiras comigo e com a minha barba continuaram e alguns alunos, além de me compararem a um terrorista islâmico, começaram a dizer que eu parecia um petista. Como estávamos em pleno período de campanha para o segundo turno das eleições para a presidência da república, chamavam-me de Lula e Enéas, mas não se dirigiam diretamente a mim, gritavam entre si os nomes desses políticos barbudos ou então repetiam a celebre frase de um deles: “Meu nome é Enéas”. A disputa entre Lula e Geraldo Alckmin estava na pauta de discussão dos alunos. Marcos afirmava que votaria em Alckmin e cantava a música de campanha de seu candidato. Ele ainda me perguntou: “Você com essa barba aí votou no Lula, né?”, cantando novamente o *jingle* da campanha do PSDB: “Disse que era do povo, só vi corrupção”. Marcos também perguntou para a professora se ela tinha votado no Lula e me olhava, insinuando que eu estava parecido com o Lula por causa da barba. Ainda nessa aula de matemática, a professora veio até mim para contar que os alunos só faziam lição quando ela dizia que era para entregar. E como ela veio conversar em particular comigo, um aluno disse lá do fundo: “Aí professora, a senhora trouxe o seu namorado pra escola?”. A cada nova escola que eu observava, surgia um novo apelido a partir de minhas características físicas. Em outra instituição, na Escola 3, por exemplo, já com a barba feita e com os cabelos raspados, meu apelido foi outro: Zidane, o jogador de futebol da seleção francesa. Em ambos os casos, no entanto, ressaltou-se um aspecto importante da dinâmica escolar estabelecida pelos alunos: a questão das brincadeiras e das zombarias.

Costumava, nos intervalos das aulas ou no horário que antecedia o início do período, na Escola 1, alternar entre ficar na sala dos professores e observar os alunos no pátio ou no portão de entrada. Entretanto, com o decorrer do tempo, a relação com os professores tornou-se bem complicada, mostrando-se muito pouco produtiva. Quase sempre eu era completamente ignorado na sala deles e passei a não mais permanecer com os professores no horário que antecedia o início das aulas e no intervalo de cerca de vinte minutos para o recreio dos alunos. Comecei a ficar junto com os alunos, antes do começo das aulas, do lado de fora da escola ou no corredor e durante o intervalo na quadra ou na cantina. Adotei essa estratégia em todas as escolas observadas. Esses momentos foram bem interessantes, pois tive contato não apenas com os alunos das classes que acompanhava, mas com todos os outros e com as interações que esses estabeleciam nos pátios e quadras esportivas nos intervalos das aulas, ou antes, do início dessas. Nesses espaços e momentos de recreação, havia uma tendência geral de os meninos e as meninas formarem grupos com acentuada divisão de gênero. Havia grupos

com meninos e meninas conversando juntos, mas observei uma tendência maior de meninos e as meninas juntarem-se em agrupamentos homossociais. Nesses momentos e espaços de recreação, observava a interação entre meninos e meninas nas paqueras e nos namoros, muitos casais ficavam abraçados ou se beijando na porta da escola ou em algum canto do pátio ou da quadra da escola.

Embora ignorado a maior parte do tempo em que permanecia nos espaços de socialidade juvenil comuns nas escolas, eu, algumas vezes, despertava a atenção por ser uma pessoa mais velha no meio deles, gerando dúvidas se eu seria aluno ou professor. Muitos dos que não me conheciam, vieram perguntar-me quem eu era e o que estava fazendo lá. Os alunos da classe que acompanhei na Escola 1 costumavam zombar de mim quando eu saía no corredor com eles, dizendo para os colegas das outras salas: “Esse é o aluno mais velho da escola”. Em algumas atividades que participei com eles, tentei colocar em prática a proposta de observação participante e buscar maior integração, tentando encontrar caminhos para apreender um pouco mais do seu universo. Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras foram caminhos etnográficos importantes que me propiciaram uma interação maior. Na Escola 1, todos os dias nos intervalos, os meninos jogavam bola na quadra coberta da escola, enquanto os outros que não estavam jogando e as meninas ficavam no espaço diminuto em volta da quadra. Num desses dias, uma sexta-feira, fui convidado pelo time formado em sua maioria por jovens da minha classe para participar da partida. Washington foi quem me chamou para jogar e gostou quando eu aceitei. Eu fui logo dizendo que era ruim de bola, e um deles, que não era da minha sala, disse para eu ir para o gol, então. Confesso que mesmo no gol meu desempenho não foi dos melhores. Resultado: perdemos a partida por 3 a 1 e deixamos a quadra para que o outro time que aguardava pudesse entrar e jogar. Quando estava no gol, uma aluna de uma classe que eu não acompanhava e, portanto, não me conhecia, perguntou-me se eu era aluno ou professor. Para simplificar, disse-lhe que era uma espécie de estagiário que realizava uma pesquisa na escola. Pela expressão dela percebi que havia gerado mais dúvidas que respostas à sua indagação. Ao sair da quadra para a sala dos professores, após minha participação frustrada no futebol, ouvi algumas alunas perguntando entre si se eu era aluno ou professor. Como eu me dirigia à sala dos professores, pensaram que eu fosse professor. Só escutei ao longe uma delas questionar: “Mas como professor, se ele estava jogando bola?”.

Depois do intervalo, nesse mesmo dia do futebol, os alunos teriam aula de física. As classes do 2º D e do 1º D foram reunidas numa mesma sala para que se adiantasse

uma aula do primeiro ano. Por ser uma sexta-feira, a professora não passou nenhuma atividade para os alunos. Essa prática era muito comum às sextas-feiras em todas as escolas públicas. Os professores comentavam que os alunos não costumavam ir nesse dia da semana, e, realmente, a presença deles era bem menor que nos outros dias da semana. Aproveitando-se disso, muitos docentes também costumavam não dar aulas nesse dia, deixando os alunos livres para realizarem as atividades que quisessem. Na Escola 1, antes de eu iniciar a pesquisa, havia sido instituído até um campeonato de futebol entre os alunos às sextas-feiras. Aproveitando o ócio da aula de física adiantada nesse dia, os estudantes formaram duplas para jogar dominó na sala e um deles, aproveitando o sucesso de minha presença inusitada na quadra de futebol, convidou-me para fazer dupla com ele. Hesitei num primeiro momento, pois, afinal, estávamos em horário de aula, mas no final aceitei. Ponderei que a professora já tinha abdicado de ministrar sua aula naquele dia e, além disso, aquele era um momento privilegiado para aprofundar minhas relações com os alunos e ainda apreender a importância de um elemento de grande presença entre eles: a ludicidade. Alguns dos alunos do 1º ano que participavam do jogo de dominó estavam na quadra na hora do futebol e me viram atuando. Por isso, enquanto aguardávamos nossa vez de jogar, eles perguntavam o que eu estava fazendo na escola. Expliquei que era uma espécie de estágio, pesquisa para o doutorado etc. Aquele que seria meu parceiro no dominó disse que um irmão dele havia feito faculdade de educação física e que também precisou fazer estágio. Conversaram comigo sobre a universidade, sobre a dificuldade do vestibular e sobre conhecidos que faziam faculdade. Finalmente fomos jogar dominó. Eu e meu parceiro ganhamos a primeira partida de 5 a 0 e perdemos a segunda. Em seguida, fiquei somente acompanhando as partidas seguintes junto com os outros garotos que estavam esperando a sua vez de jogar. Diego aproximou-se para falar de futebol e criticou meu desempenho em quadra, disse que eu deixei passar umas bolas fáceis, que eu poderia ter defendido melhor o gol.

Como se pode perceber, a presença dos jogos, das brincadeiras e gozações entre os jovens no contexto escolar era muito forte. De uma maneira geral, as atividades lúdicas eram desenvolvidas com maior intensidade nos interstícios das aulas formais, como os intervalos entre uma aula e outra, o recreio, os horários de entrada e saída, e às sextas-feiras em que os professores não costumavam dar aulas efetivamente por causa da baixa frequência dos alunos. O que não impedia, no entanto, que mesmo as aulas formais fossem tomadas constantemente por momentos de brincadeiras que envolviam

direta ou indiretamente os próprios professores. Um dos professores, aliás, incorporou plenamente essa lógica das gozações e das brincadeiras dos alunos, fazendo piadas jocosas, às vezes com conotação sexual, gritando o nome dos alunos no corredor ou escondendo o material de alguns deles. Esse professor era cumprimentado por grande parte dos meninos. Alguns alunos, principalmente as meninas, sempre comentavam entre si que achavam tal professor louco. Essa relação mais próxima com os alunos, baseada na ludicidade e na jocosidade, no entanto, não implicava em uma maior participação dos alunos em sua aula. Muito pelo contrário, a dificuldade desse professor era revelada, por ele mesmo como muito grande. Embora não tivesse problemas com alunos que tentassem enfrentá-lo de maneira mais agressiva, ele não conseguia dar aulas efetivamente para a turma. Certa feita, chegou, inclusive, a lamentar-se comigo por ser obrigado a ministrar conteúdos de português da 6ª série do ensino fundamental para os alunos do 2º ano do ensino médio, e que mesmo assim eles apresentavam grande dificuldade. Ele contou que participar das brincadeiras e zoeiras dos alunos era uma estratégia para conseguir relacionar-se com eles sem maiores conflitos: “Tem professor que quer pegar pesado e aí não consegue mais nem entrar na sala de aula direito”.

Em alguns casos com um pouco mais de êxito e em outros com menos, a dimensão do lúdico era também utilizada de outras maneiras por outros professores, como pude observar no modo que se desenvolviam as aulas de história na Escola 1, cujo formato era o de um programa de perguntas e respostas da televisão, conhecido como *Show do milhão*. Essa iniciativa foi tomada pela docente para tentar atrair um pouco mais a atenção dos alunos e envolvê-los nas aulas. Na dinâmica do jogo, os alunos eram divididos em grupos que criavam questões que seriam feitas aos outros grupos. As perguntas eram selecionadas pela professora e dirigidas aos alunos de outro grupo. Aquele que acertasse fazia a pontuação igual à do jogo da TV, 100 mil, 500 mil, até 1 milhão, e cada pontuação alcançada corresponderia a um determinado conceito na avaliação: A, B, C etc. Por causa da minha presença, muitos alunos perguntaram para a professora se, a partir daquele dia, poder-se-ia pedir ajuda aos universitários. A professora respondeu que sim, que eles poderiam pedir ajuda aos universitários, mas que cada grupo teria a ajuda apenas uma vez. Os alunos participavam empolgados dessa aula, mas no primeiro dia, como ainda não me conheciam muito bem, resolveram não arriscar pedindo-me ajuda nas respostas. Na aula seguinte, em outro dia, a mesma professora retomou a brincadeira do *Show do milhão* do ponto em que havia parado na última vez. Os alunos novamente questionaram a possibilidade de se pedir ajuda aos

universitários. A professora disse que sim e que essa era a única sala que tinha o privilégio de contar com essa ajuda. E, enfim, após alguns acertos e erros nas questões, uma menina não sabia a resposta de uma das perguntas, a classe começou a pressioná-la para que pedisse ajuda aos universitários. Ela, então, por influência dos colegas, resolveu consultar-me. Nesse momento, todos os olhares da sala voltaram-se para mim. A expectativa era: eu acertaria ou erraria a resposta. Um dos alunos ainda ameaçou em tom de brincadeira: “Se você errar está ferrado”. Senti que estava realmente numa berlinda e que esse era um teste para ver se eu detinha realmente certo saber. A questão era fácil, mas como não sabia se a professora efetivamente aprovaria a minha participação, disse, em tom de brincadeira (como faziam os universitários do programa da TV quando não sabiam a alternativa correta), que preferia não opinar sobre qual seria a resposta correta para não prejudicar a candidata. Os alunos pressionaram-me para que eu respondesse e a professora falou que eu poderia dizer sem problemas. Como eu, felizmente, sabia a resposta da questão sobre o período da mineração no Brasil, escolhi a alternativa correta. Quando os alunos viram que eu havia acertado, fizeram uma grande festa, e, apesar de os grupos serem concorrentes e até expressarem certa rivalidade durante o jogo, a sala toda aplaudiu e comemorou. O Natanael, um dos alunos mais brincalhões e que exercia certa liderança na classe, veio me abraçar. O sinal tocou, a aula acabou e fomos todos embora.

A minha participação em alguns jogos e brincadeiras com os alunos abriu-me uma rica perspectiva da dinâmica das relações de ludicidade e jocosidade entre os estudantes. As zoeiras, como as denominavam, estavam presentes em quase todos os momentos das relações que os jovens estabeleciam entre si e com os professores. Eu mesmo fui alvo constante das brincadeiras e gozações dos alunos desde o primeiro instante em que entrei na sala de aula. Além das brincadeiras a respeito da minha barba, a gozação comigo também girava em torno da minha idade e de outras características físicas. Por exemplo, ainda na primeira aula a que assisti o Marcos zombou de minha calvície mais acentuada no centro da cabeça, dizendo-me: “Ei professor, aqui no meio não nasce mais cabelo não?”. A professora de matemática ao ouvir a brincadeira olhou feio para ele e chamou sua atenção. Marcos ficou visivelmente sem graça e pediu-me desculpas: “Ô, desculpa aí professor, brincadeira tem limite, né?”. Sobre a minha idade, várias eram as brincadeiras também, as quais de certa maneira tentavam situar qual era exatamente a minha intenção e posição ali na escola. Numa delas, ainda nos primeiros dias, um aluno perguntou ao outro, apontando para mim, se eu era pai dele. Em todas as

zombarias que eram feitas diretamente a mim eu apenas sorria demonstrando não me importar muito. Sobre as que eram feitas indiretamente, como quando um aluno gritava no fundo da sala o nome de algum político barbudo ou dizia: “E aí terrorista”, eu apenas fingia não ouvir.

A dimensão das práticas de socialidade juvenis/estudantis que articulavam elementos jocosos e agonísticos demonstrou ser um importante fator mobilizador dos estudantes e desestabilizador da dinâmica escolar. Sua importância foi ressaltada inclusive pelo modo como alguns professores buscavam incorporar esses elementos para conseguir realizar uma aula mais efetiva. Abordo aqui essa questão do lúdico como um componente importante das socialidades juvenis estabelecidas nas escolas. Discuto estas relações estudantis a partir da noção de socialidade ao invés da dimensão de sociabilidade desenvolvida por Georg Simmel, devido ao caráter positivo, ou não conflituoso, ligado ao último termo. Em sua conceituação do termo sociabilidade, Simmel (2006 [1917]) a define como uma forma lúdica de sociação, livre de impessoalidades e de conflitos. Tal formulação revelou-se inadequada para uma descrição adequada das relações estabelecidas pelos jovens nas escolas, pois nessas havia tanto elementos mais amistosos, como hostis, coadunando-se mutua e simultaneamente. Mesmo os aspectos lúdicos predominantes nas relações estudantis/juvenis não poderiam ser vistos como amistosos ou não conflituosos, pois em muitos momentos esses eram utilizados em práticas de agressão e/ou humilhação. Com o objetivo de evitar essa perspectiva limitada da noção de sociabilidade, Marilyn Strathern (1996), em discussão sobre o conceito de sociedade, defende o uso da noção de socialidade, considerada mais apropriada. Segundo Strathern, a noção de sociabilidade teria como principal problema ter-se tornado um conceito viciado na ideia de estabelecimento de relações positivas, não conflituosas, por isso, em seu lugar a autora defende o conceito de socialidade, que remeteria à perspectiva de se pensar relações que não necessariamente seriam marcadas por ações integrativas, que poderiam engendrar associações ou ações tanto integrativas como disruptivas. Adoto essa abordagem de encarar essas dinâmicas relacionais estabelecidas pelos alunos como não sendo nem totalmente integrativas, nem totalmente conflituosas. Por isso, utilizo também a noção de socialidade. Entendo, no entanto, as interações entre os jovens nas escolas, *lan houses* e pancadões como formas lúdicas de socialidade. Conceituo esse aspecto lúdico, entretanto, também como, ao mesmo tempo, nem totalmente integrativo e nem totalmente disjuntivo.

Essa forma de socialidade pautada pela jocosidade, riso e competição trazia ainda um outro elemento, o seu caráter performático, que os alunos traduziam na sua noção de “causar”. Acionar elementos que desestabilizassem as relações padrões do cotidiano escolar, principalmente do cotidiano da sala de aula, era o principal significado que poderia ser atribuído ao termo causar. Havia constantemente, por parte dos alunos, uma busca do rompimento com a normalidade, com as regularidades do cotidiano escolar. A todo momento eles tentavam fugir às regras através do efeito causado pelo escárnio: o riso e o desconcerto da vítima – seja esta um outro aluno ou o professor. Esta socialidade performática exercida pelos alunos contribuía em grande medida para certa desestabilização das normas da instituição, criando momentos de ruptura da ordem escolar. Muitas vezes, ao término de uma aula mais tumultuada devido à ação de alguns alunos, era comum ouvir alguns dos responsáveis por tal desordem que eles tinham “causado na aula” naquele dia.

O causar pode envolver tanto a zoeira estabelecida entre os alunos – por meio de gritos, brincadeiras e conversas – como desafios diretos ou indiretos feitos ao professor em sala de aula. Esses últimos podem acontecer pelo acionamento de dispositivos sonoros de aparelhos de telefone celular, por exemplo, com sons de animais ou de personagens de desenhos animados ou da TV para provocar o professor. Exemplos desse “causar” foram observados pelo lançamento de luzes infravermelhas, embutidas em caneta na lousa, enquanto o professor estava de costas copiando a matéria. Outra cena representativa da dimensão do causar com o professor, em sala de aula, ocorreu comigo em minha experiência docente. Eu estava de frente para a lousa e de costas para a classe, e um aluno acionou escondido, o toque de seu telefone celular em volume bastante alto como se estivesse recebendo uma chamada telefônica; em resposta, outro aluno fingia atender ao telefone, em voz alta, simulando falar com a mãe: “Oi mãe, estou aqui na aula do professor de sociologia, isso, tá bom, isso é, estou na aula de sociologia aqui”. Assim como acontecia com outros colegas professores, virei-me para a classe a fim de saber o que estava acontecendo: a classe inteira caía na risada, pois o aluno falava com a palma da sua mão. Como se pode perceber, o telefone celular tem se configurado como importante instrumento de zoeira e de “causação” de risos na classe. A relação que os alunos podem estabelecer com outros equipamentos tecnológicos e mídias ressalta sua importância e aponta para múltiplas possibilidades. No Youtube, por exemplo, despontam vários vídeos que satirizam a presença dessas tecnologias na escola. Num deles, e em diferentes versões, o telefone celular de um determinado aluno

toca, ele atende em sala de aula durante a explicação do professor. O professor, então, dirige-se ao aluno, toma-lhe o aparelho e, sob risos dos outros estudantes, atira-o ao chão, estraçalhando-o. Entretanto, são cada vez mais comuns os vídeos que apontam para situações reais acontecidas em sala de aula, como o caso, exibido por um telejornal português e vinculado no Youtube, em que uma estudante de Portugal se engalfinha com a professora para que essa lhe devolva o aparelho, gritando: “Dá-me o telemóvel, dá-me o telemóvel”. A cena é toda filmada por outro estudante que dá muitas risadas, zomba da situação e, principalmente, da professora.

A dinâmica das zoeiras estabelecidas pelos alunos foi também observada por outros pesquisadores em outras escolas, em outros contextos e épocas. Em trabalho etnográfico realizado em escolas voltadas para o operariado inglês na década de 1970, Paul Willis (1991) também percebe a importância da ludicidade e da risada entre os jovens ingleses. Ele expõe que tal relação era mais presente entre os alunos que pertenciam ao que ele denominava como grupo informal, responsável por empreender formas oposicionistas e de classe operária no interior da escola, constituindo o que autor denominou como cultura contra-escolar. Segundo Willis, a capacidade para produzir a risada era um elemento definidor dos “rapazes” que integravam a cultura contra-escolar.

O espaço conquistado à escola e suas regras, pelo grupo informal, é usado para a formação e o desenvolvimento de habilidades culturais particulares que são devotadas sobretudo a “dar umas boas risadas”. A “risada” é um implemento multifacetado de extraordinária importância na cultura contra-escolar (WILLIS, 1991, p. 45).

Willis aponta a escola como um terreno fértil para a risada, demonstrando como questões específicas da autoridade escolar são utilizadas para a realização de piadas e gozações: *muitas de suas peças e brincadeiras não significariam a mesma coisa nem teriam graça em nenhum outro lugar* (WILLIS, 1991, p. 46). Dessa maneira, os jovens na escola pesquisada pelo autor estariam sempre à procura de incidentes que divertissem, subvertessem e estimulassem.

Em outra pesquisa, realizada por Peter McLaren (1991) em escolas católicas para estudantes portugueses migrantes no Canadá, o autor destaca o papel exercido pelo que denominou como os palhaços da aula, os quais com seu humor ridicularizariam os códigos culturais da sala de aula. *Através do escárnio, da zombaria, sátira e parodiando os pontos fracos dos professores e colegas, o palhaço de aula pode ser visto como*

alguém que joga com a inconsistência e ambiguidades internas dos símbolos e metáforas sociais (MCLAREN, 1991, p. 222). Para o autor, as ações dos palhaços da aula poderiam tornar-se intervenção coletiva por meio das risadas da resistência, que ocorreriam quando toda a turma ou um número significativo de estudantes se voltava contra o professor. Tal risada, conforme McLaren, serviria para ridicularizar e denunciar a cultura do sofrimento e o tédio da escola. Na experiência escolar da pesquisa, deparei-me com inúmeros palhaços da aula, uma mesma classe poderia comportar vários. Os palhaços eram os que, geralmente, assumiam maior protagonismo nas zoeiras. Porém, mais do que isto, eram aqueles que causavam mais durante a aula, que rompiam mais com a normalidade da ordem escolar. Há que se ressaltar, entretanto, que sua atuação ocorria sob diversas formas, bem como em diferentes gradações; havia os palhaços mais e menos intensos, mais e menos constantes. Eles eram, portanto, aqueles que conseguiam, além de causar, atrair para si a atenção e os risos da classe, tornando-se os mais populares entre os colegas. Em um processo de escolha dos representantes discentes das salas, na Escola 1, uma das professoras destacou a notoriedade alcançada pelos ditos palhaços da aula. A professora de história disse que falou para os alunos que a escolha dos representantes seria por QI (Quem Indica). Ou seja, a professora indicaria os alunos que poderiam candidatar-se à função, escolhendo apenas aqueles considerados bonzinhos ou quietinhos por cumprirem mais as normas escolares: “Se não eles elegem só os palhaços”, comentou para os colegas docentes.

Paulo Nogueira (2006) também observa práticas de zoeiras como dinâmicas relacionais importantes entre os estudantes das séries finais do ensino fundamental de uma escola da cidade de Belo Horizonte. As dinâmicas das relações estabelecidas pelos alunos em sala de aula em muito se assemelham às observadas por mim nas classes de ensino médio. No contexto pesquisado pelo autor, elas são denominadas como zoações.

A zoação serve para quebrar o clima da sala de aula. Dar um outro sentido ao que se passa no interior da escola, acrescentando-lhe novas dinâmicas, investindo em atuações não prescritas aos papéis de aluno que não são, entretanto, de todo descartados. O que se engendra na sala de aula é uma alternância significativa entre velhas e novas inserções que, além de não eliminar as já consagradas pela dinâmica escolar, traz para essa uma tensão, pois zoar é por o clima da sala de aula em questão. É modalizar o enquadre primário atribuindo-lhe outros sentidos aos modos de estar em sala e torná-la significativa para os alunos e as alunas (NOGUEIRA, 2006, p. 110).

Nogueira ainda diferencia a zoação de práticas de indisciplina ou de violência e aponta essas formas de socialidade estudantil como um importante componente de interação entre todos os atores sociais da escola.

Contudo, deve-se ressaltar que as dimensões de ludicidade e jocosidade juvenis não se manifestavam apenas no ambiente escolar, mas também em outros contextos que observei, como nas lan houses e nas músicas funks ouvidas pelos jovens. Além disso, as próprias tecnologias mostravam diferentes agências lúdicas e jocosas em suas relações com os jovens, conforme constatei no caso dos usos irreverentes que os estudantes faziam de seus telefones celulares. Em pesquisa etnográfica em lan houses da cidade de Porto Alegre, Vanessa Pereira (2008) também nota interações lúdicas e jocosas entre os meninos que frequentavam o espaço para jogos em rede. Nesse outro contexto, tais relações eram nomeadas, segundo a autora, como folgações. Pereira percebe-as principalmente entre um determinado grupo de jovens que acompanhou mais detidamente durante sua pesquisa. Ela assim define essas relações lúdicas:

“Folgar” era um termo que eu ouvia diariamente na lan. Trata-se de ações de deboche, gozação que fazem constantemente uns com os outros. Mas só entre o grupo e para o grupo. Ninguém folga em alguém de 40 anos que entrou na lan para ver seus e-mails. Ninguém folga no desconhecido, a não ser entre os amigos, sem que a pessoa perceba. Essas brincadeiras verbais, que primam pelo riso e distanciam-se da seriedade, davam o tom de todos os assuntos dentro da lan (PEREIRA, 2008, p. 195).

Do mesmo modo como afirmou Vanessa Pereira, nas lan houses que observei na periferia de São Paulo, as gozações aconteciam principalmente dentro de um mesmo grupo que frequentava o estabelecimento junto para jogar em rede. As gozações e os xingamentos recíprocos ocorriam principalmente nas disputas dos games. Os jogos em rede propiciavam momentos de grande agitação, havia grande gritaria nos espaços, com jovens xingando-se reciprocamente, e dizendo que o jogo roubara deles. As interações lúdicas entre os jovens onde realizei a pesquisa de campo apresentaram diferentes modalidades. Desde os jogos diversos, como o baralho e o futebol, até a prática do que eles chamavam de zoeira, ou causar, que pode significar romper com a ordem, bagunçar, divertir-se ou ainda, chamar a atenção para si. O componente lúdico apareceu em diferentes momentos em todos os contextos da pesquisa. Havia também as zoeiras

na forma de gozações recíprocas entre os colegas ou na zombaria com desconhecidos e com os professores. Diferentes comportamentos poderiam ilustrar o que seriam as zoeiras e gozações, como as ações de pregar peças, imitar comportamentos, dos colegas ou dos professores, de modo caricato, imitar personagens da televisão ou de programas humorísticos, gritar, ironizar determinadas características de outrem, principalmente no que diz respeito a aspectos corporais, mas também xingar, humilhar, trocar tapas, socos ou chutes, proferir injúrias preconceituosas.

As dinâmicas das zoeiras

Gozações e zoeiras, que se apresentaram logo de início, despertaram-me a curiosidade para esse tipo de relação que os jovens estabeleciam, inicialmente, comigo, mas que depois pude perceber que se estendia a outros atores do cenário escolar e mesmo ao modo como eles se articulavam entre si. Essa dinâmica despontou, portanto, como uma chave importante para se pensar a maneira como se relacionavam entre eles e com a escola, mas também em outros espaços e contextos, refletindo a relevância da dimensão do lúdico, do jocoso e do agonístico em seu cotidiano. Muitas vezes as relações lúdicas e jocosas atuavam por meio de comportamentos mais agressivos ou violentos e, assim, tornava-se difícil distinguir o que era violência e o que era diversão. A perspectiva dos aspectos de rivalidade e conflito das interações lúdicas é destacada por Mikhail Bakhtin (1987). Em sua análise clássica sobre o Carnaval e as festas populares na Idade Média a partir da obra de François Rabelais, ele aborda o riso subversivo das classes populares e destaca não apenas o caráter agonístico de seus eventos, como também o componente agressivo e mesmo violento de muitas festividades populares. O autor expõe que havia tanto as pancadarias ocorridas nas festas populares da época, como rituais ou atividades comemorativas em que a violência era um elemento essencial. Ele cita com exemplo os socos rituais em festas de casamento.

A discussão sobre as relações de jocosidade, de gozação e/ou de brincadeira constitui um tema clássico da antropologia social. Um dos autores mais importantes que aborda essa questão é Radcliffe-Brown. Ele afirma que nesse tipo de relação entre duas pessoas, *é permitido por hábito e em certos casos até considerado desejável que uma das pessoas gracieje ou faça troça da outra, que por sua vez não deverá sentir-se*

ofendida (RADCLIFFE-BROWN, 1989 [1952], p. 134). Contudo, tal relação pode ser simétrica ou assimétrica, enfatiza. No primeiro caso, cada uma das pessoas poderia brincar com a outra. No segundo, um indivíduo poderia brincar ou insultar o outro, mas esse não poderia fazer retaliações, aceitando os gracejos com bom humor; ou, ainda dentro do campo das relações assimétricas, um indivíduo poderia zombar do outro o quanto desejasse, enquanto esse outro, por sua vez, poderia apenas retribuir um pouco a gozação. Ao pesquisar as relações de jocosidade, Radcliffe-Brown está interessado em tal comportamento, como forma de regular determinadas relações de parentesco. Ele afirma que há relações que combinam tanto a necessidade de se mantê-las, evitando conflitos e disputas, quanto a divergência de interesses que podem justamente levar a conflitos e disputas que se deseja evitar. Para resolver tal dilema apresentam-se duas situações possíveis. Numa delas, manter-se-ia um relacionamento extremamente respeitoso e de grande evitação, limitando os contatos pessoais diretos ao máximo. Na outra situação enquadrar-se-iam as relações de brincadeira, que prezariam o desrespeito mútuo em que as hostilidades são evitadas por meio de um antagonismo de brincadeira. Assim, a possibilidade de uma disjunção seria sempre lembrada ao mesmo tempo que a conjunção social manter-se-ia pela amizade que não se ofende com as gozações. Como bom estrutural-funcionalista, Radcliffe-Brown pretende, dessa maneira, demonstrar que essa é uma forma especial de aliança que se configura em determinado tipo de situação estrutural e que cumpre uma função social específica, a de evitar confrontos reais.

É bastante evidente que uma das formas de impedir um conflito aberto entre duas pessoas é evitando que elas estejam juntas ou obrigando-as a um extremo respeito mútuo. Penso que é também bastante evidente que uma relação na qual se trocam insultos, e que exige a obrigação da aceitação desses insultos é uma relação através da qual, por meio de conflitos simulados, se evitam conflitos reais (RADCLIFFE-BROWN, 1989 [1952], p. 158).

Radcliffe-Brown (1989 [1952], p. 153) também afirma que o ato de zombar o outro é um comportamento comum em qualquer sociedade humana, mas que *terá tendência para ocorrer em certos tipos de situações sociais*. Para o caso aqui em questão, cabe justamente tentar observar um pouco mais o modo como as relações de jocosidade e/ou ludicidade manifestam-se fora das relações de parentesco das sociedades analisadas por esse autor. Mais especificamente, o que se pretende aqui é

observar como a jocosidade, a ludicidade e as gozações configuram a dinâmica das relações dentro de escolas públicas da periferia da cidade de São Paulo e em outros contextos marcadamente juvenis. Radcliffe-Brown observa ainda que a relação de jocosidade (ou de brincadeira) que regula as relações de parentesco carrega uma determinada ambiguidade.

A relação de brincadeira é uma combinação singular entre cordialidade e antagonismo. O comportamento é um comportamento que, em qualquer outro contexto social, expressaria e provocaria certas hostilidades; mas este comportamento não é suposto ser levado a sério e, na realidade, não é levado a sério. Existe uma pretensa hostilidade e uma verdadeira cordialidade; por outras palavras, a relação é uma relação de desrespeito consentido (RADCLIFFE-BROWN, 1989 [1952], p. 134).

Pode-se afirmar que, no caso dos alunos das escolas que observei, há essa ambiguidade nas relações estabelecidas, mas, mais do que isso, é possível também dizer que, ao contrário do que aponta Radcliffe-Brown no estudo das relações de parentesco, no contexto escolar tais relações podem ser utilizadas nos mais diversos momentos, para constituir tanto vínculos de amizade, como de inimizade. No entanto, a linha divisória entre esses dois tipos de vínculos que se estabeleceriam pela zoeira é muito tênue. Dessa maneira, uma gozação que começa de maneira amistosa pode terminar em conflitos de fato. Tudo depende do contexto em que tais brincadeiras ocorrem, bem como de sua intensidade e dos atores envolvidos. Sendo assim, a jocosidade e a ludicidade não necessariamente seriam elementos responsáveis pela conformação de uma integração não-conflitiva. A tensão entre os dois elementos que configuram essa relação, a cordialidade e a rivalidade, é que determinava o modo como esse tipo de comportamento era estabelecido nas escolas, pendendo ora para um lado ora para outro, dependendo do momento em que era acionado. O próprio ato de zoar o outro para produzir o riso carregava certa ambiguidade, pois, embora amistoso, o riso também trazia consigo certa insensibilidade, podendo ser muitas vezes excessivamente cruel, como quando da realização, por alguns alunos, de brincadeiras racistas ou homofóbicas, ou quando queriam ridicularizar algum colega zombando de alguma característica física ou de algum aspecto de seu vestuário. Conforme afirma Bergson, a indiferença é o meio natural do riso, não tendo esse inimigo maior que a emoção. “O cômico exige, portanto e finalmente, para produzir todo o seu efeito, qualquer coisa como uma anestesia

momentânea do coração. Dirige-se à inteligência pura” (BERGSON, 1991, p. 15-16). Apesar de Radcliffe-Brown enfatizar o misto de cordialidade e antagonismo que as relações de brincadeira envolvem, a ambiguidade do riso e das relações jocosas gerou uma controvérsia entre ele e o antropólogo francês Marcel Griaule (1948) acerca das relações jocosas entre os Dogon. Essa controvérsia é relatada por Mary Douglas (1968) em artigo sobre a questão da jocosidade e das brincadeiras. Segundo ela, Griaule teria afirmado que, entre os Dogon, as relações jocosas entre parceiros não estariam marcadas por trocas bem humoradas, mas por insultos grosseiros. Essa observação de Griaule levou Douglas a questionar as dificuldades de se perceber as diferenças entre um insulto e uma piada. Explicita-se assim, a partir dessa controvérsia antropológica sobre a jocosidade, as brincadeiras e o riso, a linha tênue que separaria uma brincadeira de um conflito ou uma gentileza de uma ofensa.

Na verdade, a lógica da reciprocidade apresenta-se como um componente importante da dinâmica da tiração de sarro na escola, em que ser zoado por alguém implicava em aceitar a gozação e retribuí-la com outra chacota, articulando-se dessa maneira, portanto, as três obrigações das relações da dádiva enunciadas por Marcel Mauss (2003 [1950]): o dar, o receber e o retribuir. Contudo, deve-se ressaltar que as zombarias realizadas pelos alunos poderiam ter múltiplas determinações e implicações. Ou seja, em determinados momentos a gozação poderia ser amistosa, feita apenas para romper com o tédio e produzir risadas entre os amigos, da mesma forma a retribuição daquele que foi chacoteado também poderia ser amistosa, tendo em vista que se reconheceria que a intenção era apenas brincar. Em outros momentos, no entanto, a zoeira poderia ter a intenção explícita de agredir o outro, quase sempre um rival. Desse modo, o que se procuraria era um desafio ao outro, que poderia responder (ou retribuir) com outras gozações agressivas ou mesmo com uma discussão ou, em alguns casos mais extremos, com um confronto físico. Assim, como ressalta Mauss (2001), ao refletir sobre os dois sentidos que a palavra *gift* adquiriu na língua inglesa e na língua alemã: presente em um e veneno no outro, o presente dado nas relações de dádiva carregaria consigo a incerteza sobre sua natureza boa ou má; da mesma forma, as gozações também ostentariam uma indefinição sobre seu caráter. Alain Caillé (2002), ao discutir o *Ensaio sobre o dom* de Marcel Mauss, também enfatizará os múltiplos sentidos estabelecidos pelas relações de reciprocidade.

Dar, receber e retribuir. Pôr em circulação os presentes e os benefícios. Ou também os malefícios, por outro lado. Os penhores de amizade, as irmãs ou as esposas, os filhos, as fórmulas de polidez, as canções, os objetos preciosos ou de luxo, os poemas, os sonhos; os sentimentos, numa palavra, a própria vida. Mas também as ofensas, as feridas, a morte. Como se sabe, é esta regra social primordial, à qual dá o nome de “a tríplice obrigação de dar, receber e retribuir”, que Marcel Mauss em seu célebre *Essai sur l'ê don* (Ensaio sobre o dom), de 1924, descobria atuando no coração das sociedades selvagens e arcaicas (CAILLÉ, 2002, p. 7).

No caso da socialidade jocosa estabelecida pelos estudantes nessas disposições recíprocas da zoeira percebiam-se também dinâmicas similares as que Gregory Bateson denominou como cismogênicas a partir de observações feitas entre os Iatmul da Nova Guiné em sua análise do ritual Naven e mesmo de observações em comunidades europeias, como afirma o próprio autor. Segundo Bateson (2008 [1958], p. 223), a cismogênese seria *um processo de diferenciação nas normas de comportamento individual, resultante da interação cumulativa dos indivíduos*. Bateson identifica dois movimentos possíveis que os indivíduos poderiam tomar no processo de cismogênese: o complementar e o simétrico. Na cismogênese complementar, comportamentos contrários, mas complementares, esperados em determinados indivíduos, estimulam-se mutuamente. O autor cita como exemplo comportamentos de asserção e de submissão, nos quais um comportamento assertivo considerado apropriado em determinado indivíduo tende a torná-lo, progressivamente, ainda mais assertivo, ocorrendo o mesmo movimento com relação à submissão de outro indivíduo ou grupo que se relacione com aquele. A cismogênese simétrica envolve um outro padrão de comportamento entre indivíduos ou grupos, cuja resposta a um determinado comportamento de um grupo A por outro grupo B tende a ser a intensificação do comportamento de A por B. Bateson utiliza-se justamente do comportamento cujo padrão cultural seria a bazófia para exemplificar a cismogênese simétrica. Se um grupo tem a bazófia como comportamento padrão, e o outro grupo responde a este com mais bazófia tem-se a cismogênese simétrica.

No caso das dinâmicas das zoeiras e gozações na sala de aula eram justamente esses dois movimentos que se identificavam, seja no reforço das brincadeiras feitas entre os alunos, seja em certa submissão de alguns deles em relação a essas provocações jocosas. Havia momentos, no entanto, em que uma brincadeira ocasionaria um processo

de cismogênese complementar baseado na agressividade e no conflito. A atuação do professor também era um outro caso exemplar que apontava para processos de cismogênese complementar e simétrica. Em alguns casos uma atitude disciplinar mais rigorosa de um professor gerava uma cismogênese complementar na medida em que garantia uma aceitação das regras e sujeição dos alunos às normas disciplinares impostas pelo docente. Em outros casos, no entanto, aliás a maioria dos que observei, era um comportamento mais rigoroso que tinha como complemento desafios às normas rígidas impostas pelo professor. Na relação professor/aluno, a cismogênese simétrica também ocorria, como na atuação do professor baseada nas chacotas e zombarias que era respondida com mais chacotas e zombarias pelos alunos.

Quando, por exemplo, das chacotas feitas, de forma indireta e com bastante jocosidade, por alunos a um garoto considerado homossexual sem dar espaço para a retribuição, a pretensão parecia ser a de demonstrar que não se tinha afinidade com aquela pessoa e/ou com sua orientação sexual. No entanto, mesmo uma zoeira amistosa, poderia ser interpretada (aceita ou recebida) por aquele que era o alvo das brincadeiras como uma agressão, uma ofensa, então a retribuição seria feita de forma agressiva, podendo também terminar em conflito. No episódio protagonizado por Marcos, em que ele zombou de mim e teve uma repreensão da professora, constrangido ele me pediu desculpas e disse que brincadeira teria limite. O que demonstra que nas relações de jocosidade, dependendo dos parceiros que estão na brincadeira, haveria certo limite que não deveria ser ultrapassado para que o que começou de forma lúdica não terminasse em briga. Esses limites, entretanto, demonstraram-se bastante variáveis e nem sempre de fácil apreensão. De certa maneira, a gozação entre os alunos também articulava determinadas alianças ou relações de amizade dentro das quais certas brincadeiras poderiam ser feitas sem que houvesse maiores problemas já que se estava entre amigos.

No entanto, como se viu nas próprias brincadeiras realizadas comigo, as relações de ludicidade não se resumiam apenas às formas de tratamento entre os alunos, mas também englobava outros atores presentes na instituição escolar. Os professores, por exemplo, eram frequentemente alvo das gozações, mas raros eram os que efetivamente compartilhavam dessas relações. Ou seja, os professores não entravam na dinâmica da reciprocidade das zoeiras dos alunos. Grande parte deles assumia uma postura de superioridade e, por isso, achava que participar desse tipo de relação seria inadmissível. Na realidade, as brincadeiras dos alunos eram vistas, na maioria das vezes, como atos de indisciplina e desrespeito ao professor. Contudo, se os professores não participavam da

zoeira e a apreendiam como algo negativo que os desmoralizava, eles também dificilmente tomavam uma atitude mais incisiva ou rígida de punição aos que elaboravam tais brincadeiras, no máximo chamava-se a atenção dos “bagunceiros”, pedindo para que moderassem com o barulho. Porém, como já havia adiantado, nem todos os professores ausentavam-se das gozações dos alunos. Um professor de português da Escola 1, por exemplo, era uma das exceções. Aliás, uma das poucas e a mais radical que pude observar nas escolas. Ele não apenas aceitava as brincadeiras dos alunos, sempre dando risada, como também participava delas retribuindo as chacotas com mais zoeiras, zombando deles constantemente. Nas primeiras aulas do período, ele ficava do lado de fora da sala esperando os alunos de sua classe chegar e brincava com os estudantes das outras salas que passam pelo corredor, gritando com eles, chamando-os por apelidos e cumprimentando a todos. Ele era um dos professores que tinha menos problemas com os alunos e aquele que estabelecia um maior diálogo com eles. Esse docente tentava inserir-se nas relações de jocosidade dos alunos, ele não apenas retribuía de forma amistosa as gozações que eram feitas a ele, como também elaborava determinadas brincadeiras com os alunos, como a de esconder o material de determinado aluno ou a de fazer piadas de cunho sexual com os garotos e as garotas.

Zoeiras de gênero

Nesta pesquisa com os jovens nas escolas, as questões de gênero revelaram-se um componente importante para definir como e com quem eu estabeleceria maiores relações em campo. Desde o início eu conquistei uma proximidade maior com os garotos. Com isso, pude acompanhar muito mais a interação que os meninos estabeleciam entre eles e ocasionalmente com as meninas. A dificuldade de um pesquisador homem aproximar-se das meninas no contexto escolar pode ser percebida no dia em que, ao conversar com uma das alunas da sala que acompanhava na Escola 1, as outras meninas começaram a fazer brincadeiras, dando a entender que achavam que poderia estar a ocorrer ali um flerte. Com os meninos, no entanto, a situação ocorreu de maneira mais tranqüila. Além disso, a possibilidade de participação, apesar da desconfiança inicial, em suas redes de socialidade e em suas práticas de lazer na escola, quase que exclusivamente masculinas, mostrou-se ampla.

No entanto, este trabalho tentará não focar somente os meninos, nem abordar meninos e meninas de forma indiferenciada, sob a denominação genérica de alunos, como se formassem uma categoria de juventude unívoca, desprezando a importância das distinções de gênero, entre outras. A intenção é não apenas apresentar a especificidade do modo de atuar na escola das meninas, mas também procurar pontuar ainda mais as diferenças entre meninos e meninas na escola e na dinâmica de socialidade desenvolvida nela, evitando-se assim a invisibilidade feminina que perpassa diversos dos trabalhos sobre as culturas juvenis, como aponta Wivian Weller (2006). Segundo essa autora, haveria uma tendência nos trabalhos sobre juventude em ignorar a presença da mulher nas denominadas culturas juvenis, abordando apenas a participação masculina, bem como a de tratar meninos e meninas de forma homogênea sem estabelecer as devidas distinções sobre a forma de participação de cada um dos segmentos. Para Weller, o grande interesse dos pesquisadores por grupos juvenis que demonstrassem certa resistência à ordem dominante ou que articulassem um estilo espetacular seria um dos motivos da ausência da participação feminina nos estudos sobre juventude. Nesta sua reflexão, Weller, na verdade, retoma a discussão feita por Angela McRobbie e Jenny Garber (1993 [1976]), cujo artigo compõe a coletânea *Resistance Through Rituals* dos pesquisadores de Birmingham. McRobbie e Garber, ao analisar essa ausência das meninas dos chamados estudos subculturais, apontam não só para a sua falta, mas também para o modo como essas aparecem em alguns trabalhos, reforçando imagens estereotipadas das mulheres: caladas, passivas ou marginalmente representadas. O argumento central deste texto é que talvez se devesse encarar menos a posição das meninas nas subculturas juvenis como marginais, mas como estruturalmente diferentes; as meninas formariam as suas próprias culturas distintivas. Nas escolas, bem como nos outros espaços como as lan houses e festas, as brincadeiras, zoeiras e jogos revelaram-se como um campo importante para a observação das questões de gênero de modo mais evidente, bem como para se destacar as distinções entre as práticas de meninos e de meninas.

Há que se ressaltar, portanto, que efetivamente ocorre certa dificuldade de um pesquisador homem aproximar-se das meninas mesmo em um contexto escolar no qual as meninas e os meninos estão presentes. Por outro lado, durante as observações de campo nas escolas públicas e mesmo no período da experiência como docente na escola privada, pude notar um considerável predomínio e protagonismo masculino nas dinâmicas de gozações, chacotas, zoeiras, jogos e brincadeiras ríspidas estabelecidas

pelos alunos. Esse predomínio não implicava, entretanto, em uma não participação das meninas nas diferentes formas de socialidade lúdica e performática, mas podemos dizer que elas apenas tenderiam a engendrar outras práticas de socialidade, menos performáticas e gonísticas. Elas não obtinham tanto sucesso, em termos de provocação de riso da plateia, em ações que demandassem maior performatividade lúdico-agonística. Além disso, dentre as práticas de socialidade, uma apresentou-se como específica dos meninos: as brincadeiras mais agressivas, como as lutas e as trocas de tapas, socos, chutes e xingamentos, que não conformavam conflitos. O predomínio dos meninos como protagonistas de tais práticas levou-me a refletir sobre como os modelos de masculinidade hegemônica condicionavam as outras relações, inclusive as das meninas.

A pesquisa de campo revelou que mesmo as práticas lúdicas e competitivas que não se configuravam como zoeiras, eram predominantemente masculinas. O caso do futebol foi exemplar nesse sentido, principalmente na Escola 1, pois ali, com espaço reduzido para os alunos circularem durante o intervalo para o recreio, o espaço mais amplo disponível, a quadra coberta do lado interno do prédio⁶⁰, era apropriado pelo futebol dos meninos que gostavam e tinham habilidade para esse esporte. Aos outros alunos, meninos que não jogavam futebol e meninas, restava um espaço exíguo ao redor da quadra, sempre sob o risco de ser atingido pela bola, ou os corredores estreitos do edifício escolar. Nessa mesma escola, a principal atividade elaborada no semestre anterior à minha chegada na escola, para garantir a presença dos alunos às sextas-feiras era um campeonato masculino de futebol. Além disso, outras práticas de jogos na escola eram sempre dominadas pelos meninos: baralho e dominó, por exemplo. As meninas pouco participavam dessas atividades lúdicas e, quando participavam, era sempre de forma marginalizada. Na Escola 3, por exemplo, durante um jogo de truco⁶¹ entre meninos, duas meninas ficavam ao lado, marcando a pontuação das duplas que faziam parte da disputa. Essa maior separação entre meninos e meninas fazia com a interação predominante fosse entre jovens do mesmo sexo. Isto não implicava, entretanto, que, nas escolas observadas, não houvesse interações entre meninos e meninas, que aconteciam não apenas em momentos de paquera e/ou namoro, mas em conversas comuns ou mesmo na conformação de grupos heterossociais. Esses, entretanto, eram

⁶⁰ A saída para a quadra descoberta, do lado de fora do prédio da escola, mas dentro das dependências do estabelecimento escolar, era mantida trancada para que os alunos não tentassem sair ou entrar na escola pulando muros e grades.

⁶¹ Modalidade de jogo de baralho.

mais raros, pois, na maioria das vezes, os meninos estabeleciam as suas práticas seja para jogar futebol, fumar maconha escondido no pátio da escola ou para estabelecer gozações e brincadeiras entre si, enquanto as meninas ficavam também entre si conversando e rindo das atitudes dos meninos ou reclamando de algum dos meninos que lhes havia feito alguma zombaria. Nos horários de intervalo ou de entrada e saída, tornava-se mais nítido o predomínio de interações homosociais. A pesquisa revelou, portanto, que os meninos e as meninas não se definiam apenas pelas relações com o outro sexo, mas também pelas relações que estabeleciam homosocialmente, entre si. Essa dimensão da construção das interações de gênero entre integrantes de um mesmo sexo também é percebida em outros contextos de pesquisa. Em Portugal, Miguel Vale de Almeida (2000), observa uma forte divisão entre as relações estabelecidas por homens e mulheres em uma aldeia alentejana. Ele denominará esse padrão de socialidades de gênero como homosociais. Em pesquisa sobre relações de gênero em uma região rural de pecuária leiteira no interior do estado de Goiás, Silvana Nascimento (2005, p. 7) também parte da hipótese “de que ser homem ou mulher não se define apenas pela sua relação com o sexo oposto mas com o mesmo sexo”.

A maior participação dos meninos nas práticas relacionais lúdicas é também observada em outras pesquisas sobre a condição estudantil e o cotidiano escolar. Nogueira destaca essa maior visibilidade dos meninos nas zoações, afirmando que enquanto as meninas atuavam com maior intensidade nos interstícios da encenação, os meninos teriam a cena aberta das zoações. *Eles são prioritariamente os palhaços, elas secundariamente as espectadoras* (NOGUEIRA, 2006, p. 206). Segundo esse autor, os meninos explorariam melhor os limites entre a zoação e a bagunça e, por isso, interfeririam com maior vigor na dinâmica escolar, enquanto as meninas tenderiam a retomar os limites com maior frequência quando alertadas pelos docentes. Além disso, haveria, por parte dos professores e da direção escolar, uma visão mais negativa em relação às zoeiras das meninas. Em seu trabalho, intitulado *Garotas indisciplinadas numa escola de Ensino Médio*, Lílían dos Santos (2007) enfatiza o modo como as ações das meninas consideradas pela escola como indisciplinadas eram mais reprimidas e vistas como mais reprováveis pelo corpo docente e direção escolar do que as realizadas pelos meninos. Santos demonstra como havia na escola uma maior visibilidade dos atos de indisciplina realizados por meninas, apesar do fato de os meninos apresentarem três vezes mais registros de indisciplina no livro de ocorrências disciplinares. Conforme a autora, haveria uma maior tolerância às zoeiras engendradas pelos meninos. Segundo

Marília de Carvalho (2001), ocorreria, portanto, uma maior valorização, na dimensão de gênero, de um comportamento indisciplinado dos meninos, como forma de legitimação de um padrão de masculinidade reconhecido e aprovado. Conforme essa perspectiva, as meninas seriam ensinadas a se submeterem mais aos controles da instituição escolar.

Outras práticas muito comuns entre os meninos eram as brincadeiras violentas que estabeleciam entre si. Numa dessas, os meninos começaram uma brincadeira de beliscar a orelha um do outro com um prendedor de cabelo de metal de uma das meninas. Um dos rapazes que teve a orelha beliscada, apesar de amigo dos protagonistas da brincadeira, ficou bastante irritado e discutiu com os colegas. Esses acharam graça da reação do amigo e, ao invés de brigarem com ele, começaram a zombar de seu nervosismo. Essa reação dos amigos contrariou a intenção de briga e fez com que o jovem ofendido, apesar de nervoso, recuasse na discussão com os amigos e se resignasse. Se retomarmos a noção de cismogênese de Bateson, percebemos que nessa ocorrência lúdico-agonística ocorrem dois processos cismogênicos complementares, que revelam dois desfechos possíveis: a briga ou a resignação. De certa forma, os dois foram acionados pelo menino que reagiu de forma mais contrariada e avessa à brincadeira naquele momento. Havia também outros tipos de brincadeiras muito comuns nas salas de aula, como as guerras de giz, de papel, e até mesmo de objetos do material escolar (canetas, borrachas, cadernos, mochila etc.). Nesse tipo de brincadeira que envolve certa dose de violência física, o tenso limite entre a cordialidade e a rivalidade torna-se ainda mais tênue e uma atitude mal interpretada poderia gerar conflitos. Tânia Cruz e Marília Carvalho (2006), realizando observações em escolas junto a outra faixa etária, de 7 a 10 anos, com alunos dos quatro primeiros anos do ensino fundamental, notam como as brincadeiras de maior contato físico como as lutinhas teriam uma predominância entre os meninos, embora os meninos também se relacionassem com as meninas por meio de contatos físicos como trocas de tapas, empurrões e brincadeiras como pega-pega. As autoras entendem o brincar e o exercício da agressividade como constitutivos do fazer infantil.

Em um momento dessas agressividades lúdicas entre estudantes da Escola 1, uma outra brincadeira, de troca de tapas no pescoço, terminou em uma discussão bastante agressiva por causa de um tapa que um dos alunos deu no pescoço de outro e que acertou um pouco no rosto. O jovem sentiu-se extremamente ofendido por ter sido atingido naquela parte de seu corpo, dizendo que nem sua mãe batia no seu rosto. Os dois discutiram durante muito tempo e chegaram a ameaçar uma briga, que acabou não

se concretizando, pois decidiram parar a discussão, ficando, entretanto, um clima de animosidade entre os dois. Em sua pesquisa na Inglaterra dos anos 1970, Paul Willis (1991) também observou relações violentas similares entre o grupo de jovens que tinha na gozação e na tiração de sarro uma prática constante. Willis compara a dureza dessas relações físicas com as da zombaria presente entre os estudantes.

Naturalmente, nem sempre os “rapazes” estão atrás de estimulantes ou vítimas externas para suas “risadas”. A interação e a conversação no grupo frequentemente tomam a forma de “gozação”. Eles têm uma relação muito física e dura entre eles, com chutes, socos, golpes de karatê, quedas de braço, empurrões e rasteiras estendendo-se por longos períodos e dirigidos contra indivíduos particulares, chegando muitas vezes a lágrimas. A gozação, ou “tirar sarro”, é, da mesma forma, dura e muitas vezes dirigida contra os mesmos indivíduos pelas mesmas coisas (WILLIS, 1991, p. 49).

Contudo, entre os alunos, assim como no caso das gozações, esse tipo de relação mais violenta pode não se restringir ao corpo discente e estender-se à relação desse com os docentes, embora de outras formas e em menor intensidade. Nas escolas que observei, não era raro um professor ser acertado por uma bolinha de papel na cabeça quando estava de costas. Certa feita, um dos alunos pediu a caneta da professora emprestada para copiar a lição. Transcorrido algum tempo, ela foi apagar uma parte da lousa para continuar a copiar o restante da matéria, quando o aluno, a quem ela emprestara a caneta, disse que ainda estava copiando e pediu que não fosse apagada a lousa. A professora, no entanto, respondeu que já havia dado tempo suficiente para que aquele trecho fosse copiado. O aluno ameaçou, dizendo, em tom de brincadeira, que se ela apagasse, jogaria a caneta nela. A ameaça foi ignorada e a matéria começou a ser apagada. O aluno não hesitou em atirar a caneta contra a lousa. A professora, com expressão bastante séria, falou que ele tinha passado dos limites. O garoto, visivelmente arrependido, foi à mesa da professora pedir desculpas.

Mesmo as gozações recíprocas eram postas em ação principalmente pelos rapazes. Embora, conforme já exposto anteriormente, meus contatos em campo tenham sido estabelecidos muito mais com os meninos, foi possível perceber que as meninas participavam bem menos das relações de jocosidade e quando participavam era de maneira mais discreta que os meninos, sem chamar a atenção de toda a sala ou apenas sugerindo brincadeiras para os meninos. Porém, na maioria das vezes, elas eram, na

verdade, as espectadoras privilegiadas das zombarias, participando, portanto, com as risadas. Essa diferenciação dos modos de inserir-se na dinâmica das zoeiras e brincadeiras durante as aulas ou mesmo em outros contextos, como nas lan houses, apontou para a maneira como o exercício de masculinidade ou de sua aprendizagem era baseado em padrões de uma masculinidade hegemônica que afirmava valores como agressividade, virilidade e competição. Segundo R. Connell (1995, p. 29, trad. minha), *as masculinidades estão profundamente emaranhadas na história das instituições e das estruturas econômicas*. Para Connell, a masculinidade não seria apenas uma ideia na cabeça, ou uma identidade pessoal, pois estaria no mundo, imersa em relações sociais organizadas. Connell (1995b, p. 188) afirma que o mais correto seria falar em masculinidades, pois configurariam práticas que se refeririam à *posição dos homens na estrutura de gênero*. A ideia de masculinidade hegemônica proposta por Connell (1995, p. 77, trad. minha) retoma o conceito de hegemonia de Antonio Gramsci, pensado originalmente a partir das relações de classe, afirmando a ideia de *um grupo que reivindica e sustenta uma posição de liderança na vida social*. A masculinidade hegemônica legitimaria elementos do patriarcado, afirmando *a posição dominante do homem e a subordinação da mulher* (CONNELL, 1995, p. 77, trad. minha).

Em estudo da configuração de diferentes masculinidades e o impacto da masculinidade hegemônica nessas outras no cotidiano de uma aldeia alentejana em Portugal, Miguel Vale de Almeida (2000) percebe o modo como naquele contexto em que o mundo era muito bem dividido entre masculino e feminino, sobrepunha-se um padrão de performatividade pública nas experiências cotidianas dos rapazes. Almeida (2000, p. 149) afirma ainda a importância da noção de masculinidade hegemônica para o seu trabalho. *Parece-me central o uso da noção de “masculinidade hegemônica”, ou seja, não o “papel” masculino, mas sim uma variedade particular de masculinidade que subordina outras variedades*. Essa masculinidade hegemônica, segundo o autor, configuraria valores conhecidos e legitimados, mas que atuam num plano ideal, o que implica não serem necessariamente aceitos, nem postos de fato em prática por homens concretos. Connell busca refletir sobre o modo como as diferentes masculinidades articulam-se com a masculinidade hegemônica em instituições como a escola, por exemplo.

Estudos de escola mostram vividamente padrões de hegemonia. Em certas escolas a masculinidade exaltada pelo esporte competitivo é hegemônica; isso quer dizer que a

proeza esportiva é um teste de masculinidade mesmo para garotos que detestam os vestiários esportivos. Aqueles que rejeitam o padrão hegemônico têm de lutar ou negociar sua saída. A etnografia de James Walker de uma escola de garotos do interior da Austrália, *Louts and Legends*, oferece um exemplo distinto. Ele descreve o caso de três amigos que zombavam o culto ao futebol da escola. Porém, como eles não poderiam livrar-se facilmente disso, estabeleceram uma outra reivindicação de respeito – que eles fizeram pela tomada do jornal da escola (CONNELL, 1995, p. 37, trad. minha).

Ao se tomar em consideração todas as instâncias observadas durante minha pesquisa de campo, a escola, as lan houses, as tecnologias, a cultura de massa e o bairro, o que se pode afirmar é que sempre ocorria um protagonismo masculino no que tange às formas lúdicas, agonísticas e performáticas de relação. Contudo, segundo afirma Connell (1995b, p. 189), retomando Freud, a masculinidade não remeteria a uma categoria específica de pessoas, não se referiria apenas às peculiaridades dos homens, sendo possível falar da masculinidade nas mulheres e feminilidade nos homens, pois, prossegue, *qualquer forma particular de masculinidade é ela própria internamente complexa e até mesmo contraditória*. O gênero seria, portanto, uma estrutura contraditória e historicamente dinâmica, mais complexa do que as dicotomias biológicas ou dos papéis de sexo apontariam. Desse modo, se o conceito de masculinidade, conforme ressalta Connell, é relacional, existindo apenas no contraste com a noção de feminilidade, revela-se importante aprofundar um pouco mais o modo como as mulheres relacionavam-se com essas instâncias abordadas pela pesquisa. Assim, como também foi assinalado por Nogueira (2006), no que diz respeito às socialidades agonísticas e performáticas que observei nas escolas e em outros contextos como nas lan houses e nas festas funks, as meninas assumiam, não um papel secundário, mas o papel de espectadoras privilegiadas e de agente dos risos de aprovação das zoeiras masculinas. Essa menor participação das meninas nas performances lúdico-agonísticas das zoeiras, também não implicava em uma menor participação das meninas em práticas de subversão da ordem escolar. Às vezes de forma mais sutil, outras de forma mais explícita, algumas das meninas tomavam parte em conversas incessantes, explicitando seu grande desinteresse pelas aulas e certo despreço pela autoridade do professor, configurando um fator poderoso de desestabilização da ordem escolar. Nas escolas em que assisti às aulas junto aos alunos, percebia-se os vínculos intragrupos de amigas que

passavam um tempo considerável, no período das aulas, a conversar entre si, com as carteiras unidas em trios ou quartetos, desalinhando a organização dessas mesas de estudo, forte marca da ordem escolar. Dessa maneira, impunha-se uma subversão de um importante mecanismo disciplinar: a fila, que conforme aponta Foucault (1987), garantiria que o indivíduo ocupasse uma posição em um sistema de classificação, facilmente localizável, não permitindo o estabelecimento de uma relação efetiva com o espaço.

Além das conversas e dos risos, algumas meninas também desenvolviam posturas de enfrentamento mais agressivas para com os professores não realizando as tarefas solicitadas, questionando seus pedidos e ordens, e discutindo de forma mais contundente com as autoridades escolares. Observei essas atitudes de maior enfrentamento principalmente por parte de meninas que tendiam a estabelecer comportamentos mais beligerantes, por meio de um modo de portar-se mais agressivo, sempre dispostas a iniciar uma discussão ríspida ou mesmo um conflito, com gritos, xingamentos, brigas e desafios lançados contra outras meninas ou contra os meninos. Apesar de incorporar certa dose de beligerância e de agressividade própria dos meninos e do modelo de masculinidade hegemônica, as meninas que atuavam dessa forma não conseguiam, contudo, estabelecer dinâmicas mais lúdicas ou agonísticas ou provocar o riso com a mesma eficácia que os meninos. Além de ser exercido por uma minoria das meninas, esse comportamento mais beligerante, assim como o protagonismo lúdico-agonístico-performático dos meninos, apresentou em campo muitas gradações, com meninas com comportamento mais ou menos beligerantes e de diferentes formas. Em algumas das meninas essa beligerância incorporava ainda um outro elemento: certa demonstração de relação com a sexualidade mais intensa e explícita, falando de sexo entre si e com os meninos mais abertamente do que outras meninas. Em observação do modo como garotas da classe operária na Inglaterra estabeleciam relação entre si e com a escola, Angela McRobbie (1978) expõe que a afirmação da sexualidade, ou de sua “qualidade de fêmea”, seria uma das formas de as meninas fazerem-se notar e combaterem as características opressivas da escola. *Assim, as garotas tinham prazer em usar maquiagem na escola, gastavam grande parte do tempo discutindo a respeito de namorados em voz alta durante as aulas e usavam isso para perturbar a aula* (MCROBBIE, 1978, p. 104).

Uma professora de biologia da Escola 3 contou-me certa vez de uma menina de outra sala que depois que obteve uma resposta negativa de um menino com quem queria

ficar, começou a bagunçar mais na sala. Segundo a professora: “As meninas hoje são mais atiradas, fazem a função dos meninos de se oferecer, e os meninos têm que aceitar para não ficar com má fama, mesmo assim há os que não aceitam, porque têm namorada ou por qualquer outro motivo”. Nesses casos, afirmou, a menina seria alvo de chacotas porque nem se oferecendo para ficar um menino a quer: “Ela fica com fama de galinha”. A mesma professora contou que tinha mais problemas em se relacionar com as alunas do que com os alunos. “Há uma coisa entre mulheres aí”, afirmou. A fama de galinha ou de puta, de que fala a professora, é, aliás, uma forma de controle que se exerce sobre as mulheres para que essas não extrapolem os limites que lhes são estabelecidos pela instituição escolar e, principalmente, pelos meninos. Uma menina contou que quando terminou um namoro, seu ex-namorado espalhou um boato pela escola de que ela tinha ficado com vários meninos enquanto estava com ele, como forma de represália: “Eu fiquei muito chateada na época, porque fiquei com fama da puta na escola e não é legal ficar com esse tipo de fama”.

A questão da beligerância das meninas apresentou-se como um tema interessante, principalmente na Escola 1, pois durante toda a pesquisa de campo nessa instituição, presenciei duas brigas efetivas, com confronto físico, ambas entre garotas. Uma das brigas ocorreu no segundo semestre de 2006 e a outra no meio do primeiro semestre de 2007. A primeira aconteceu, aliás, justamente entre meninas da sala que eu acompanhava. Na verdade, o conflito envolveu quatro amigas que se desentenderam com outra menina. Uma das amigas assumiu o protagonismo da briga e entrou em confronto físico com a rival. A gritaria foi geral no corredor. Os alunos ficaram bem alvoroçados e entraram na sala contando aos colegas como a menina, integrante do quarteto, arrastou a outra pelos cabelos. As três amigas que apoiaram a agressora vieram para a sala, enquanto as outras duas que se enfrentaram foram encaminhadas à direção, e esse foi o assunto principal do dia. A justificativa que deram para o fato foi a de que a menina que apanhou era “safada”, havia feito fofoca delas e, naquele dia especificamente, tinha falado para elas algo que não gostaram. A menina que apanhou parecia não ser muito bem aceita pela classe, pois quando a principal protagonista da briga (a que bateu, amiga das outras três) chegou à sala, depois de passar pela diretoria, foi aplaudida de pé pelos colegas.

A outra briga de meninas aconteceu na saída da escola. Nesse dia algumas classes, inclusive a que eu acompanhava, foram dispensadas mais cedo devido à falta de vários professores. O professor da última aula ofereceu-me uma carona, já que minha

casa ficava no caminho da dele. Conversávamos aguardando a esposa dele, que ia buscá-lo de carro, quando duas meninas começaram uma briga na rampa de saída da escola. Outras meninas ficaram em volta e uma disse que não era para ninguém separar, impedindo outras pessoas de chegarem perto. Na briga as duas rolaram no chão e uma subiu sobre a outra, esmurrando a oponente no rosto, dizendo que aquilo era para ela aprender. A menina que apanhava tentava proteger o rosto com as mãos e a que batia dizia para ela tirar a mão da frente, continuando a esmurrá-la. O professor viu que uma das meninas estava apanhando muito e foi apartar a briga. Mesmo apartada, a menina que estava batendo tentava soltar-se para ir para cima da outra. O acontecimento juntou algumas pessoas ao redor da briga e alguns meninos que assistiam à briga disseram ao professor que ele não deveria ter feito aquilo, que não deveria ter se envolvido e separado a briga. Disseram-lhe que o negócio dele era cuidar das coisas do lado de dentro da escola e que ali fora elas que se virassem. As meninas ainda ensaiavam outra briga, quando os meninos disseram para o professor não se preocupar, pois a parte dele já tinha sido feito. “Em briga de mulher homem não mete a colher professor”. Márcio, o professor, estava visivelmente nervoso principalmente com o fato de os alunos terem desaprovado o ato de ele ter separado a briga. Já no carro disse-me: “a gente pode não gostar da escola, achar uma merda, mas querendo ou não a gente se sente responsável pelos alunos”. De modo semelhante, a cena também gerou em mim certo mal-estar especialmente pela brutalidade do ato que eu tinha presenciado. Embora tenha observado apenas duas brigas, ambas protagonizadas por meninas, tal fato não significa que necessariamente haja mais brigas entre meninas do que entre meninos, apesar do discurso de docentes e profissionais da educação atentando para essa questão. As duas brigas indicam a maior visibilidade que as que ocorrem entre meninas adquirem na escola, do mesmo modo como Santos (2007) aponta para a questão da indisciplina, tendo em vista que ressaltariam um comportamento que romperia com o modelo de feminilidade aceito. Ao passo que os meninos teriam as brigas, as lutinhas e os contatos físicos mais violentos, muitas vezes, como componente de seu comportamento lúdico e agonístico, não estabelecendo um conflito de fato. Além das brigas entre os meninos serem, supostamente, mais aceitas como pautas de um padrão de masculinidade aceito ou hegemônico.

Levantam-se, assim, as particularidades das questões de gênero pensadas na interação entre meninos e meninas, que se dão a partir da relação entre performance e riso, mas, principalmente, a partir dos padrões de homossexualidade estabelecidos pelos

jovens. Almeida (2000) discute as socialidades típicas masculinas dos habitantes da aldeia de Pardais no Alentejo, Portugal, tentando evidenciar o modo como nas socialidades intrassexuais construíam-se e reproduziam-se discursos e práticas da masculinidade. Almeida destaca a importância dos cafés como espaço de exercício de rituais de masculinidade baseados na comensalidade e nas trocas. Nesses espaços, o autor também percebe o reconhecimento que aqueles que sabem jogar com as palavras e provocar o riso recebem dos colegas. Nogueira (2006) também ressalta a importância do aspecto da homosocialidade entre os estudantes de Belo Horizonte.

Meninos e meninas zoam ao disputarem os espaços da sala de aula e o territorializarem. Elaboram performances nas quais atuam e interagem com as acepções que possuem sobre o que é ser homem e mulher. E é aqui que se utilizam de uma lógica binária que caracteriza excludentemente homens e mulheres ao afirmarem a zoação como uma ação que compete muito mais aos alunos do que às alunas, imputando, portanto, ao masculino uma ação mais disruptiva em relação à norma (NOGUEIRA, 2006, p. 205)

Esse autor afirma que a questão da homosocialidade permitiria entender melhor o processo de interação entre meninos e meninas e o consequente alinhamento entre os pares de gênero que produziria uma tipificação do masculino e do feminino, com o predomínio do primeiro sobre o segundo, a partir do destaque de estereótipos de gênero. Retomando as reflexões de Welzer-Lang (2001; 2004) sobre a construção do masculino, Nogueira (2006, p. 210) também afirma que é na homosocialidade que os jovens aprenderiam entre si os papéis hegemônicos atribuídos a seu sexo biológico. Esses papéis, enfatiza o autor, devem ser exercitados e desempenhados performaticamente por meio de condutas aceitas por seus iguais. Esse processo intensificaria a questão da heteronormatividade⁶², discutida por Butler (2008 [1990]), entre meninos e meninas, *tornando-os durões e tornando-as submissas*. Dessa forma, essas práticas de zoeiras empreendidas pelos estudantes, a partir dessa perspectiva, demarcariam as fronteiras de gênero. Assim, por meio de suas performances-lúdico-agonísticas, os meninos reforçavam uma outra performance, a de gênero perante os outros meninos, que se comportavam ou não em consonância com os padrões de masculinidade hegemônica, e, também, perante as meninas.

⁶² Processo de imposição de um padrão heterossexual como hegemônico.

Corpos caricaturados: gênero, sexualidade e raça

Nas zoeiras e brincadeiras promovidas pelos alunos, o corpo apareceu como elemento importante, principalmente no que dizia respeito a certa vigilância de formas e usos legitimados política e socialmente. Foucault, ao discutir a questão da disciplina, ressaltará também a importância do controle do corpo nas instituições, mas como objeto de imposição da disciplina.

A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 1987, p. 126).

No caso das escolas, os alunos também realizavam esse controle dos corpos de maneira convergente ou divergente com o domínio da instituição. O que demonstra que a dimensão dos poderes, ou dos micropoderes, acionada em rede na prática cotidiana dos atores sociais se estabelece também, de baixo para cima, e não apenas de cima para baixo, como aponta Foucault. Ou seja, que não apenas as instituições imporiam a afirmação de relações de poder ou de padrões de comportamento e normalidade, mas também as pessoas subjugadas nessas instituições. O que se deve acrescentar à análise de Foucault é que nesse processo de múltiplas afirmações de poderes, essas mesmas pessoas, esquadrinhadas pelas redes de poderes das instituições, em seu cotidiano também impõem padrões dissonantes, não necessariamente contra-hegemônicos, de comportamento e de corporalidade, com grande poder de desestabilização.

Em sua análise dos rituais engendrados na escola, Peter McLaren (1991, p. 43) também enfatiza a relação com o corpo no contexto escolar: *o conceito de corpo é transformado num símbolo chave para a finalidade da exegese crítica da escola como uma cultura da dor. A dor, seja ela existencial ou física, está intimamente ligada ao encontro pedagógico*. De fato, conforme afirma McLaren, a instituição escolar, como já demonstrado anteriormente, apresenta-se como um espaço de reclusão e de contenção dos jovens tanto pelas práticas disciplinares que ela impõe quanto pela forma que o seu

espaço ocupado tende a assumir, apartado do mundo exterior, com poucas relações com o lugar onde se situa na cidade. Contudo, o que se percebe é que, apesar dessa estrutura que tende ao hermetismo com a sua arquitetura que se assemelha muito à de uma prisão, ou a de um espaço de reclusão de jovens infratores, com suas grades, portões e cadeados, a escola tem se mostrado cada vez mais incapaz de funcionar como uma instituição que disciplina os mais jovens, impondo-lhes padrões de corporalidade. O que se percebe é a diminuição da ascendência da instituição escolar sobre o disciplinamento e a produção dos sujeitos, conforme afirma Dubet (1998) ao abordar o enfraquecimento do poder das instituições de formar os sujeitos. Esse arrefecimento do poder de formação institucional da escola, de cima para baixo, não diminuiu, todavia, a sua importância como espaço de criação de pautas de comportamento e de controle do corpo. A grande diferença é que esse tem sido engendrado pelos próprios estudantes, ainda que sob a influência de outras instâncias como a mídia, em práticas e discursos estabelecidos a partir das brincadeiras e da dinâmica da zoeira e sob a omissão da instituição escolar frente a essas questões. A ideia do controle do corpo na escola aparece também como tópico importante no trabalho de muitos autores que tentam analisar a dimensão de gênero na experiência escolar. Guacira Louro (2007), por exemplo, ressalta que a escola, por suas afirmações ou por seus silêncios, desenvolveria uma pedagogia da sexualidade que legitimaria determinadas práticas e identidades sexuais e condenaria outras, produzindo padrões hegemônicos de corporalidades e identidades de gênero.

Como já afirmado, as gozações dos alunos apareciam em diferentes contextos e remetiam a diferentes situações e práticas e essas exerciam um importante papel na imposição dos padrões hegemônicos de corporalidade e comportamento entre os jovens. Em alguns momentos elas se apresentavam com um conteúdo mais leve, amistoso e divertido; em outros, de forma mais agressiva e nada amistosa, embora cheias de sarcasmo. A questão da sexualidade apareceu como um tema constante das brincadeiras entre os alunos. A homossexualidade, por exemplo, surgiu algumas vezes como pauta, seja pelas brincadeiras de simulação ou insinuação de comportamentos e posturas corporais considerados por eles como homossexuais, seja por brincadeiras mais ofensivas que demonstravam de forma mais evidente a desaprovação com relação ao comportamento dos meninos considerados homossexuais. Como já visto na discussão precedente, a homofobia é uma das marcas características do que Connell (1995) e Almeida (2000) apresentam como componentes de um padrão de masculinidade

hegemônica. Muitos deles, em diversos momentos, brincavam de simular que eram gays agindo com determinados trejeitos característicos. Esse tipo de brincadeira inclusive foi feito por um dos alunos com um professor. O aluno começou a simular que era gay e a dizer que achava o professor muito bonito passando as mãos por sobre as dele. O professor ficou muito irritado e pediu em tom bastante ríspido para que o aluno saísse dali imediatamente. Depois, esse aluno uniu-se aos colegas para rir da reação da vítima de sua gozação. Eu mesmo fui vítima de brincadeira semelhante em que um dos alunos, o Jailson, sentou-se ao meu lado e começou a imitar meus gestos, brincando de sombra. Em seguida, ele passou a me abraçar e a me dizer, em voz alta para que a sala e o professor também ouvissem que tinha gostado de mim pra caramba. Aquele professor que sempre participava das relações jocosas e das gozações dos estudantes entrou na brincadeira também e disse-me para tomar cuidado porque aquele aluno tinha uns desvios sexuais: “Quando ele nasceu o médico foi dar um tapa na bundinha dele e o dedo do médico acabou entrando e aí deu nisso”. A brincadeira do professor incentivou ainda mais Jailson que, percebendo que a encenação de sombra não tinha me incomodado, nem me deixado nervoso, resolveu intensificar a zombaria e começou a insinuar que era homossexual para mim, dizendo que eu era muito bonito e forte e que tinha gostado de mim, apenas para zoar. A maioria da classe prestava atenção nas atitudes de Jailson e ria muito. Essa brincadeira durou quase uma aula inteira, ou seja, cerca de 45 minutos. Depois, percebendo que eu não me irritava e que a zoeira não causava mais risos nos colegas desistiu e deixou-me em paz.

Entretanto, apesar das brincadeiras de simulação do que os meninos entendiam por um comportamento homossexual, não se pode dizer que eles aceitem essa questão sem maiores problemas. Isto porque, posturas homofóbicas despontaram em vários momentos, mas principalmente na presença de algum aluno com atitudes ou gestual que julgassem como homossexuais. Em uma das salas de aula que acompanhei, pude observar um comportamento homofóbico com um aluno que consideravam gay, o Edson. Este era muitas vezes alvo de uma chacota indireta dos outros garotos. Os alunos zombavam do dado de pelúcia que ele tinha pendurado na mochila e de seus trejeitos e modo de falar. Eles o imitavam pelas costas, “desmunhecando”, falando e andando de modo estereotipado. Henrique, um dos que tiravam sarro de Edson, mostrava-se inconformado, perguntando como aquele garoto poderia “ser daquele jeito” e, após se questionar, voltava a imitá-lo pelas costas fazendo gestos caricatos. O garoto, alvo das chacotas mesmo muitas vezes percebendo as brincadeiras, disfarçava e demonstrava

certa indiferença buscando não entrar em conflito com os meninos. Ele não participava da dinâmica das zoeiras e brincadeiras e, naquela sala, estabelecia relações de amizade apenas com as meninas. Na Escola 2, dois jovens de uma classe de 2º ano do ensino médio do período da manhã, considerados homossexuais pelos colegas, Roberto e Paulo, eram alvos diretos de brincadeiras jocosas mais agressivas e mesmo de xingamentos, sempre relacionados à questão da sexualidade. Em um dos ataques a esses garotos, o professor recriminou os meninos que os ofendiam, mas fez um comentário jocoso, em voz baixa, com outro aluno que sentava a sua frente: “Esses aí são dois florzinhas, são?”. Nesse caso, entretanto, os dois alunos respondiam prontamente às provocações com mais xingamentos e respostas agressivas. Ao contrário de Edson da Escola 1, Roberto e Paulo também costumavam, embora isoladamente, causar na sala de aula, atuando como protagonistas das zoeiras e provocações aos professores.

Em sua pesquisa sobre as meninas e a questão da indisciplina em uma escola pública da zona leste da cidade de São Paulo, Lílian dos Santos (2007) também observa práticas de gozações, gestos caricatos e piadas contra um estudante que tinha sua “identidade marcada”⁶³ pelos colegas devido à questão da homossexualidade. Ao afirmar a homofobia como uma das características centrais da masculinidade hegemônica, Almeida (2000, p. 68) afirma que essa teria o papel de exorcizar pelos homens e entre eles *o perigo homossexual da homosocialidade*. Para Nogueira (2006), a dinâmica de zoar serviria como importante elemento de homosocialidade e, por isso, também de exercício de afirmações homofóbicas ou de ataque a práticas de masculinidades não hegemônicas.

Zoar serve também para os meninos, **intragrupo** dos homens, se afirmarem como macho e destratar a dissensão dos menos “homens” por serem efeminados [...]. Ou ainda jogar suspeitas sobre os que não são identificados como femininos, mas, por não terem uma masculinidade cúmplice, revelam-se como não de todo identificado ao ideal da masculinidade mesmo que, em sua visibilidade, tragam os traços da heteronormatividade compulsória (NOGUEIRA, 2006, p. 249-250).

A dimensão da homofobia como componente importante da masculinidade hegemônica pode ser ressaltada em campo, não apenas pela postura dos meninos, como também pelo

⁶³ A noção de “identidade marcada” é conceituada por Louro (2000) a partir do modo como comportamentos que fogem aos padrões são rotulados.

modo que as meninas lidavam com tal questão, aprovando as ações de zombaria contra os estudantes que tinham sua identidade marcada.

Um outro exemplo etnográfico das particularidades de como a questão da homossexualidade e da homofobia era assimilada pelos meninos e meninas refere-se a um caso observado na Escola 1, no qual duas meninas, Sílvia e Angélica, gostavam de brincar que eram namoradas. Elas se sentavam sempre uma ao lado da outra e constantemente trocavam abraços e carícias, além de circularem juntas pela escola, muitas vezes de mãos dadas. Elas diziam para todos que formavam um casal, que eram namoradas. Sílvia já era maior de idade e era casada com um rapaz que ia buscá-la de moto na saída da escola, enquanto Angélica tinha 17 anos e não namorava. As duas eram muito assediadas e paqueradas pelos meninos, mas tentavam fugir desse assédio dizendo que já namoravam entre si. Uma professora, certa vez, comentou que não suportava essas duas meninas, pois as achava muito nojentas. No caso delas, entretanto, a questão da homossexualidade apareceu no plano da brincadeira e da encenação, mas não com o sentido pejorativo ou de chacota que os meninos empreendiam. Elas utilizavam esse encenar de uma relação homossexual como uma maneira de dissipar o interesse dos meninos. No ano letivo seguinte, essas meninas ficaram em classes separadas e a brincadeira terminou. Angélica acabou tornando-se amiga de uma outra menina evangélica, Roberta, e afastou-se um pouco de Sílvia. Roberta comentava, entretanto, que Sílvia tinha raiva dela, pois achava que ela era a responsável pelo afastamento da amiga. Esse acontecimento mostra que as meninas também engendram brincadeiras relacionadas à questão da sexualidade, embora com menos jocosidade e mais despidas de preconceitos, pois, ao contrário dos meninos, elas não repeliam uma identidade homossexual, mas assumiam-na de uma forma firme que, ainda que de brincadeira, confundia alguns colegas e professores. Louro (2007) afirma que o sentimento de rejeição à homossexualidade seria muito mais forte com relação à conformação de uma identidade masculina hegemônica. *Em nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres* (LOURO, 2007, p. 27).

Outro tópico que apareceu de forma bastante ostensiva na pauta das gozações foi a questão racial e o racismo. Assim, dentro da lógica das gozações, utilizar xingamentos racistas, brincar com a cor da pele ou com o cabelo crespo, para zombar, ou mesmo ofender o outro, era uma atitude muito comum. Acompanhei diversos eventos em que esses elementos despontaram. Em um deles, um garoto branco de olhos azuis, o

Washington, chamou um outro, Pedro, de “Seu preto”. Esse respondeu dizendo que não era preto e Washington, prontamente respondeu, “Você é roxo então”. Pedro, sentindo-se ofendido, gritou irritado: “Vai tomar no cu seu alemão viado”. A professora apenas chamou a atenção de Pedro por ter gritado e xingado o colega. Depois, ao fundo da sala, houve uma discussão entre alguns alunos sobre o que entendiam por racismo e o que consideravam uma atitude racista. Alguns afirmaram que chamar de negro não era racismo, mas que de preto era. Disseram também que tinham colegas negros e que, no contexto da amizade, chamá-los de “seu preto” ou de negro não era racismo, mas sim uma forma amistosa de tratamento. Pedro disse que para ele o grande problema era ter sido chamado de preto sem ser, pois ele afirmava ser moreno. Um outro colega sugeriu que ele dissesse ao “alemão” que ele era branco, mas que gostava de dar a “parte preta dele”. Em outra aula, quando a professora de geografia passou um episódio da série *Cidade dos homens* da Rede Globo – inspirada no filme *Cidade de Deus* – Washington, autor das zombarias racistas precedentes gritava quando um dos meninos negros do seriado fazia algo de errado: “Só podia ser preto mesmo”.

A questão do racismo, no entanto, não se restringiu aos episódios narrados acima, apareceu ainda em diversos outros contextos sempre carregada de certa ambiguidade, ora como brincadeira, ora como ofensa e agressão. Essa ambiguidade pode ser percebida na própria atitude de Washington que, embora tenha sido o principal autor de frases e brincadeiras racistas nessa escola, gostava muito de ouvir *rap* e de música *black*. Deve-se ressaltar, contudo, que ele não foi o único a emitir comentários racistas; mesmo alunos negros participaram desse tipo de zoeira. Pedro, o aluno que se identificava como “moreno”, era constantemente alvo das brincadeiras. Isto era devido, em grande parte, ao fato de ele se irritar ao ser chamado de negro pelos outros. Numa das “brincadeiras” com ele, por exemplo, fez-se alusão ao seu penteado com os cabelos espetados. Natanael, um dos alunos negros da sala, chamou-o de “*Sonic*”⁶⁴ preto”. Esse mesmo Natanael chamou outro colega negro com a cabeça raspada que estudava em outra classe de “bola de cristal preta” e de “suco de petróleo”. Porém, nesse contexto, o aluno alvo dos apelidos racistas não ficou ofendido, pois encarou o fato como uma brincadeira amistosa e, além disso, o Natanael parecia ter legitimidade para fazer tais gozações com ele. Em outro momento, na Escola 3, durante um jogo de baralho em sala de aula, quando um professor assumiu duas aulas para adiantar a falta de um colega, um

⁶⁴ Personagem de jogos eletrônicos e desenhos animados caracterizada como um porco espinho.

aluno gritou para o outro que observava as cartas do parceiro de jogo: “Sai daí seu preto”. O aluno alvo da injúria, respondeu prontamente: “Você é branco pra caralho, né?”. Em artigo sobre o não-dito racista, Ronaldo Sales Jr. (2006) explicita os mecanismos de uso da zombaria e do riso como meios de expressão do racismo no Brasil. O autor afirma como o racismo expresso de forma cômica, principalmente por meio de piadas, não apenas reproduziria estigmas pela ridicularização, como também tiraria do discriminador a responsabilidade pela injúria, pois o mesmo apenas queria fazer rir. Na escola particular em que lecionei, embora a presença de estudantes negros fosse muito pequena, pude observar uma cena de ofensas racistas proferidas em tom de brincadeira por uma menina branca contra sua amiga de cabelos pretos longos e pele morena, cujo fenótipo assemelhava-se mais ao indígena do que ao afro-descendente propriamente. Em suas ofensas a menina dizia sob risos dos outros alunos que estavam a sua volta: “Vai sua preta, sua escura, sua doméstica, sua sujeira, suja, favelada”. A menina alvo da chacota injuriosa resignou-se apenas e calou-se sem responder a afronta feita em forma de brincadeira. Essa cena é bastante reveladora de como a questão racial manifesta-se devido à forte associação, feita pela autora das injúrias, entre a questão racial e a questão de classe.

Em outros contextos, no entanto, o racismo não apareceu mais apenas em forma de zombaria ou brincadeira, mas também de agressão explícita. Foi o caso do desfecho de uma brincadeira, inicialmente não racista, que um dos garotos fez com uma menina negra rindo de uma resposta errada que ela havia dado em uma das aulas no formato *Show do milhão* na Escola 1. A zombaria do garoto não foi aceita pela menina, que o mandou calar a boca, gerando uma discussão bastante agressiva durante uma das aulas de história. O aluno que iniciou a zombaria proferiu uma série de insultos racistas: “vai sua mucama, fedida, chica da silva, filha do quilombo”. Durante essa cena a professora apenas ficou observando o aluno pronunciando as ofensas racistas à menina, enquanto essa também respondia xingando. O tom da discussão foi se elevando, e a classe inteira voltou sua atenção para a contenda. Percebendo que a briga não terminaria tão cedo, e que a situação poderia complicar-se ainda mais, a professora resolveu intervir e pediu para que parassem com a briga⁶⁵. Após o pedido da professora, a discussão cessou e o jogo de perguntas e respostas sobre história do Brasil foi retomado. O que desperta a

⁶⁵ Segundo um dos alunos, a intervenção da professora só se deu de forma tão moderada porque eu estava presente na aula, em outra situação, contou-me o aluno: “ela reagiria de forma histérica, gritando como uma louca, esta professora é histérica, agora como você está aqui ela tem medo de dar uma de louca”.

atenção nesse episódio não é apenas o repertório racista dos insultos acionado pelo garoto, mas também o silenciamento da professora frente ao ocorrido. Louro (2008, p. 68) aponta para como os silenciamentos efetuados pela escola diante de determinadas práticas e/ou falas podem contribuir para fortalecer essas posturas e/ou garantir a elas o *status* do que seria a “norma” não só escolar, mas social, do que seriam comportamentos tidos como “corretos”. Esse seria o modo como a escola procederia em relação às gozações e aos insultos dirigidos aos homossexuais, pelo silenciamento que reafirmaria jovens gays e lésbicas “como desviantes, indesejados ou ridículos”, afirma a autora. Conforme observei, esse silenciamento da escola, entretanto, não se referia apenas a estudantes considerados pelos colegas como homossexuais ou aos negros, mas também a todos aqueles que não se enquadravam no que seria considerada a norma padrão. Importante refletir sobre como a escola representada principalmente pelos professores, silenciava-se também em relação aos insultos machistas ou que afirmavam preconceitos de classe social.

A questão do corpo, ou da corporalidade, bastante cara à antropologia, surgiu com grande intensidade nas brincadeiras e gozações dos garotos. De uma maneira geral pode-se afirmar que os outros dois itens, sexualidade e racismo, também podem ser inseridos na temática do corpo, na medida em que a associação entre esses marcadores e a corporalidade era bastante evidente nas zombarias dos alunos. Quando zombavam do que entendiam por ser um comportamento homossexual, era a postura corporal que entrava em cena e ao fazer brincadeiras racistas, era a questão do corpo ou das marcas corporais conforme discussão de Oracy Nogueira (2007 [1955]) que estava muitas vezes sendo posta em jogo, seja pela cor da pele, quanto pelos cabelos, por exemplo. Como quando os meninos tiravam sarro de uma menina negra por causa das tranças afro que ela havia feito e a chamavam pelo nome de jogadores de futebol e de cantores de rap que também faziam trançados afro em seus cabelos, como o falecido *rapper* Sabotagem.

O que se destacou nas pautas das relações jocosas e de zombaria nas escolas que observei foi que, a partir de determinadas características corporais, certos preconceitos eram acionados. A presença do racismo também foi observada por Paul Willis (1991) em etnografia realizada nos anos 1970 em escolas da classe operária inglesa com grupos de adolescentes do sexo masculino. No entanto, nesse contexto o autor afirma que havia uma clara divisão entre os grupos ali presentes (antilhanos, caucasianos e asiáticos). Ocorria, portanto, uma tensão sempre constante entre eles, ocasionada por essa forte divisão étnica, que poderia explodir em violência. Já na forma como o racismo se

expressa no cotidiano escolar das instituições públicas nas periferias de São Paulo, evidenciava-se sempre um caráter ambíguo, em que os jovens não conseguiam efetivamente distinguir e definir o que seria racismo ou ofensa e o que se trataria de brincadeira, evidenciando-se assim a influência da complexidade do modo como se dá a questão do racismo de maneira mais ampla no Brasil⁶⁶. Muitas vezes as marcas raciais camuflavam-se nas marcas corporais, ocultando a dimensão racista de muitas das brincadeiras. Além disso, os próprios estudantes tinham dificuldades em entender que muitas brincadeiras afirmavam posturas racistas, pois, em sua concepção, como eles mesmos disseram, muitas das brincadeiras, tais como chamar o colega de “seu preto”, quando feitas entre amigos não expressavam racismo.

Nas escolas, além das dimensões raciais e da sexualidade, a corporalidade apareceu de outras maneiras nas gozações. Algumas características corporais mais particulares eram ativadas nas chacotas, e mesmo ornamentos corporais ou tipos de indumentárias, como uma roupa diferente ou um colar mais exótico, poderiam fornecer elementos para a tiração de sarro. No meu caso, a barba e a calvície serviram de combustível para a gozação. Porém, com os demais colegas, outros elementos foram acionados, como o vitiligo de um aluno que logo inspirava apelidos maldosos: “vaca malhada” ou “garoto bicolor”. Os cabelos também eram alvos constantes de zombarias; um corte ou um penteado diferente teriam grandes possibilidades de atrair sobre si brincadeiras e risadas de chacota. Caricaturar o outro, ainda que apenas nas palavras de escárnio, aparecia de modo constante nesse contexto. As características físicas de alguém poderiam ser exageradas nas relações de jocosidade; sendo assim, uma parte do corpo um pouco mais proeminente (o nariz ou a cabeça, por exemplo) poderiam render apelidos e gozações constantes. Aliás, é justamente essa a finalidade do caricaturista exagerar determinada característica de uma pessoa, para provocar o riso. É o que afirma o filósofo Henri Bergson ao refletir sobre o riso:

Compreender-se-á então o cômico da caricatura. Por muito regular que seja uma fisionomia, por muito harmoniosas que suponhamos as suas linhas, os seus movimentos, o seu equilíbrio nunca é absolutamente perfeito. Descortinaremos sempre a indicação de um jeito que se anuncia, o esboço de um esgar possível, enfim uma deformação preferencial segundo a sua natureza. A arte do caricaturista é surpreender

⁶⁶ Sobre as particularidades do racismo no Brasil, ver Nogueira (2007) e Guimarães (2002).

esse movimento por vezes imperceptível e torná-lo visível a todos, aumentando-o (BERGSON, 1991, p. 26-27).

Pode-se dizer, portanto, que nas relações de zoeiras, os alunos em suas brincadeiras eram sempre um pouco caricaturistas, tendo em vista que construíam imagens caricaturadas das outras pessoas, exaltando e ampliando determinadas características físicas, para zombar e pôr em funcionamento a dinâmica das relações de ludicidade e jocosidade vigente entre eles. As gozações e o modo de zombar determinadas características que fugiam ao que eles considerariam padrão, tinham, entretanto, fontes importantes de fornecimento de repertórios: os programas de humor exibidos pela televisão. Se retomarmos a ideia do sujeito-estudante-pós-moderno desenvolvida por Green e Bigum (1998), não podemos deixar de levar em consideração o modo como os elementos da cultura de massa têm influenciado esses jovens e mesmo composto suas subjetividades. Quando da realização da pesquisa de campo, os dois programas de humor mais comentados pelos jovens em sala de aula eram o *Pânico na TV*, exibido pela Rede TV e o *Hermes e Renato*, exibido pela MTV. Ambos teriam como temas principais, mas não exclusivos, de seu humor: tópicos da própria cultura de massa – programas de TV, estrelas da mídia, eventos artísticos e esportivos etc. – e seriam marcados pelo escracho e por algumas cenas de humor *nonsense*. Esses programas lidavam muito com a imitação e a gozação de personalidades da mídia. No programa *Hermes e Renato* havia um quadro em que um padre, que imitava o padre Quevedo⁶⁷, desafiava o diabo a dobrar seu dedo e esse o quebrava; o quadro termina com o padre se contorcendo de dor e gritando: “filho da puta”. Esse episódio, particularmente, era repetido diversas vezes em diferentes aulas por Leonardo, o roqueiro, e Natanael, na Escola 1, que, ao final da imitação, sempre riam e despertavam a risada de alguns colegas. Sempre que se sentia contrariado, Leonardo gritava “filho da puta”, no mesmo tom do padre do programa de humor.

Durante a pesquisa, brincadeiras, cenas e gozações exibidas nesses programas eram reencenadas de modo constante em sala de aula. Desde os apelidos com nomes de pessoas com destaque na mídia, artistas, esportistas e políticos até a repetição incessante de bordões proferidos em tais programas eram ações recorrentes. Em 2006, uma das

⁶⁷ Padre conhecido por tentar desmitificar fenômenos sobrenaturais em programas sensacionalistas e por colocar em questão a eficácia de curandeiros e adeptos de religiosidades mágicas. Esse padre ficou famoso por desafiar aos que afirmavam deter poderes sobrenaturais a dobrarem seu dedo.

brincadeiras mais comuns entre os meninos era a imitação de um personagem do programa *Pânico na TV*, denominado Homem Berinjela, cuja principal atuação no programa era aparecer em diferentes lugares e situações do cotidiano da cidade falando distraidamente ao celular, vestindo uma bermuda de lycra com uma berinjela dentro, simulando e sugerindo um tamanho avantajado de seu pênis, para atrair a atenção dos transeuntes. Muitos meninos repetiam a cena em sala de aula colocando objetos dentro da calça para aumentar o volume e andavam simulando falar ao celular. Tais programas, no entanto, têm como pautas, ou como objetos de seu humor, muitas vezes, aquilo que fugiria aos padrões hegemônicos estabelecidos. Nesse sentido, afirmam-se muitas vezes determinados preconceitos contra gays, negros, pobres, deficientes mentais, obesos e contra aqueles que, de maneira geral, não teriam um corpo que correspondesse aos ditos padrões. Em um dos quadros da época da pesquisa, entre os anos de 2006 e 2008, dois comediantes ficavam em praias do Brasil classificando as mulheres que eles achavam bonitas ou feias. Nessa imposição pela comicidade de uma padronização dos corpos femininos, diferentes estereótipos e preconceitos eram ressaltados. As mulheres consideradas bonitas, por exemplo, eram quase sempre de tez mais clara e cabelos lisos. Enquanto, muitas vezes, mulheres negras eram consideradas como feias de rosto, mas bonitas de corpo⁶⁸.

As questões de sexualidade e namoro apareceram também em conversas, menos marcadas pela dinâmica das zombarias, entre um grupo de alunos – quatro meninos e uma menina – que falavam sobre as possibilidades de namoro entre um dos meninos com determinadas meninas. Leonardo, o roqueiro (como era chamado pelos amigos), um dos estudantes mais irreverentes da sala, falava de suas decepções amorosas. Na conversa, despontou também a questão racial e um discurso de afirmação de padrões hegemônicos de beleza. O roqueiro contou que tinha terminado com a namorada – que estudava na mesma escola – para tentar ficar com algumas outras meninas no último ano, mas que estava complicado. Disse que já tinha levado “oito foras” e que as outras meninas não aceitavam ficar com ele porque pensavam que ele ainda estava namorando. Contou que uma disse que não ficaria com ele porque não queria perder sua amizade.

⁶⁸ Em sua pesquisa com os jovens frequentadores de uma lan house em Porto Alegre, Vanessa Pereira (2008) também percebe como na dinâmica das folgações estabelecidas entre os meninos os elementos estigmatizantes ou que fogem aos padrões hegemônicos eram acionados de maneira exagerada em suas relações jocosas e lúdicas.

Os colegas de Leonardo começaram a tirar um sarro dele por causa dos foras que ele levou, e pediram, em voz alta, para as outras meninas da classe darem uma chance a ele. Leonardo aproximou-se de uma das meninas da classe, conversou com ela e saiu dizendo: “Outro fora”. Num determinado instante, começaram a conversar do interesse das mulheres pelos homens que têm carro e perguntaram para Leandra, a única menina do grupo, que já tinha um namorado mais velho e com carro, o que ela achava da questão. Ela afirmou que embora o carro não fosse fundamental para que aceitasse ficar com um rapaz, era um fator importante. Felipe disse: “Opa, eu tenho uma bike lá, não serve?”, e, diante da negativa da menina, exclamou: “Sem motor não há amor!”. A menina dissera ao Leonardo que paquerasse a Janaina, sugeriu-lhe tentar ficar com ela. Leonardo prontamente respondeu: “Sai fora, ela é fim de carreira. Ela é preta, gorda, cabelo ruim”. Felipe, que gostava de hip hop, comentou: “Fala pra ela passar um *alisa hair* no cabelo que já era”. Depois, quando entrou um aluno negro na sala, o mesmo Felipe gritou: “E aí seu preto”.

O predomínio do acionamento, em conversas e zombarias, de características que fugiam a padrões estabelecidos como repertório de ofensas ou brincadeiras mais incisivas evidenciava o modo como dinâmicas contra-hegemônicas poderiam conter em si elementos que reforçassem modelos hegemônicos de comportamento e/ou de dominação. Não se pode, portanto, conceber as relações jocosas ou de contraposição à ordem escolar dos estudantes apenas como resistências e/ou contraposições às estruturas de poder hegemônicas representadas pela escola. Porque, como vimos, relações de contrapoder produzidas em dispositivos de poder como a escola poderiam também engendrar outras relações de poder que não necessariamente rompessem com padrões hegemônicos, ou que, em alguns casos, até os reforçassem. Destaco, portanto, que condutas juvenis nas escolas que congregassem tendências contra-hegemônicas carregariam em si também tendências hegemônicas do mesmo modo que estas poderiam conter disposições contra-hegemônicas. No que se refere às performances de gênero empreendidas por meninos e meninas, percebe-se o quanto eram marcadas por relações dialéticas entre hegemonia e contra-hegemonia. Judith Butler (2009) utiliza a noção de performatividade para denotar como as diferentes configurações de gênero atuam conforme as normas de gênero que agem sobre nós. A partir dessas normas, portanto, os agentes empreendem suas performances de gênero em diferentes intensidades de concordância ou contraposição a elas.

Controles e descontroles da escola

Os controles do corpo exercidos pela instituição escolar, conforme expõe Louro (2007), podem ser realizados não apenas pelo controle disciplinar da instituição, mas também pelos próprios alunos por meio de suas práticas que desorganizavam a ordem escolar. Assim, a fabricação de corpos submissos, exercitados e dóceis pela disciplina escolar, segundo a análise de Foucault (1987), passa a não ser mais tão eficiente, a cuidadosa engrenagem que regularia as relações entre o corpo e o objeto a ser manipulado passa a mostrar sinais de saturação. Esses outros usos dos corpos realizados pelos alunos eram, aliás, ressaltados pelo próprio Foucault que afirmava que seria a partir do investimento do corpo pelo poder que se possibilitaria um maior domínio sobre o próprio corpo. Esse efeito que o poder produziu sobre os corpos, afirma o autor, pode levar também a uma “reivindicação do seu próprio corpo contra o poder” (FOUCAULT, 1979, p. 146). Louro reafirma essa capacidade da escola produzir pautas de comportamento, posturas corporais, gestos etc. “Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*.” (LOURO, 2008, p. 61). Há que se atentar, portanto, para o modo como os próprios alunos entre eles atuam para a imposição de padrões e formas de lidar com o corpo em seu cotidiano, que não necessariamente seriam as formas padrão impostas diretamente pela escola.

O corpo na experiência escolar que observei e vivenciei no período da pesquisa de campo apareceu particularmente nas dinâmicas das zoeiras e brincadeiras estabelecidas pelos alunos como um importante elemento que era mobilizado de formas diferentes conforme a variação dos contextos. A própria questão de gênero afirmada nas performances lúdico-agonísticas dos meninos não pode ser compreendida sem se remeter à dimensão do corpo. Connell (1995) afirma que não é possível deixar passar despercebido o corpo na construção da masculinidade e na própria discussão de gênero, embora, afirme, não se pode também pensar esse corpo como fixo. Portanto, a masculinidade referir-se-ia a relações sociais, mas também a corpos.

Não devemos temer a biologia, nem devemos ser tão refinados ou engenhosos em nossa teorização do gênero que não tenhamos lugar para corpos suados. O gênero é, nos mais

amplos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. No gênero, a prática social se dirige aos corpos. Através dessa lógica, as masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais (CONNELL, 1995, p. 188-189).

Judith Butler (2008 [1990]), que concebe o gênero como uma realidade criada por atos performativos contínuos, apresenta o corpo como elemento importante na composição das performances de gênero. Segundo Butler, o corpo não seria apenas um meio, um mero instrumento ou receptáculo passivo para as significações culturais de gênero. Os corpos seriam uma construção cultural, não possuindo “uma existência significável anterior à marca do seu gênero” (BUTLER, 2008 [1990], p. 27). A autora afirma ainda o gênero como uma estilização repetida do corpo. Butler, em diálogo com os trabalhos de Julia Kristeva e Mary Douglas, apresenta o corpo como tendo sua fronteira e superfície politicamente construída.

Pierre Bourdieu (1999), a partir de sua experiência de pesquisa junto à sociedade Cabila, generalizada para a “sociedade ocidental moderna”, também discutirá as dimensões de gênero a partir da ideia de dominação masculina. Conforme esse autor, haveria uma tendência universalizante da dominação masculina. Esta seria, portanto, incorporada pelos dominadores e pelos dominados como disposições duradouras, inscritas no corpo, que configurariam o *habitus*. Dessa maneira, tanto a identidade masculina quanto a feminina seriam inscritas em modos diferentes e permanentes de se servir do corpo ou de se portar. Bourdieu aponta a dualidade masculino/feminino como princípio classificador de todas as coisas do mundo. O corpo percebido para esse autor seria duplamente determinado socialmente, seja nos seus aspectos físicos, na forma propriamente física ou no modo de servir-se dele, seja nas percepções hierarquizadas do corpo, que tenderiam a valorizar representações sociais associadas às camadas dominantes. Bourdieu afirma a escola como uma das instâncias importantes de produção e perpetuação de princípios de dominação masculina.

Em seu texto clássico – do qual Bourdieu toma o conceito de *habitus* por ele desenvolvido em sua discussão dos processos de incorporação do social – sobre as técnicas do corpo entendidas como os saberes diversos de como se servir do corpo de forma tradicional, Marcel Mauss (2003 [1950]) classifica as particularidades dos diferentes usos do corpo configurados socialmente como um fato social total por

congregar elementos psicológicos, biológicos e sociais. Contudo, Mauss afirma que a educação seria um componente predominante na arte de utilizar o corpo humano. As técnicas do corpo, segundo o autor, poderiam ser classificadas de quatro formas diferentes: os sexos, homens e mulheres servir-se-iam de seus corpos de modo diferente; as idades, certas posturas corporais alterar-se-iam com a idade; seus rendimentos, entendidas como uma forma de adestramento, as técnicas do corpo poderiam ter resultados desiguais; e modos de transmissão, variando conforme o ensino das técnicas propriamente dito. Mauss vê nos rituais de iniciação momentos privilegiados da educação do corpo. Nesse sentido, se concebida como ritual de preparação de crianças e jovens para o mundo adulto (seja ele o mundo do trabalho, da política ou da cultura), pode-se entender a escola, ou o período escolar da educação básica, também como etapa privilegiada para a educação do corpo e para a constituição de um *habitus*.

Em sua abordagem do aluno como categoria construída historicamente, portanto, inventada, Gimeno Sacristán (2005 [2003]) afirmará o trabalho pedagógico como aquele que se realiza com e no corpo dos estudantes, ainda que a corporeidade não apareça muito no discurso sobre as práticas educativas. O trabalho nas salas de aula teria na disciplina corporal uma condição prévia para a sua efetivação, impondo-se desde os primeiros momentos no processo de escolarização. Conforme esse autor, o corpo oferece ainda uma materialidade imediata que permitiria uma apreensão primeira das diferenças de idade entre a criança, vista como o aluno, e o adulto, por exemplo.

A valorização do corpo segundo a idade – também segundo sua aparência, sexo e cor da pele –, de maneira clara ou implícita, está presente nas representações culturais populares e também nos discursos da racionalização moderna. Essa base material do ser humano será um primeiro território a “normalizar”, conforme assinalou Foucault, e um primeiro critério para comparar os indivíduos, hierarquizá-los e classificá-los. Pelo corpo se começa a ser normal ou diferente, forte, saudável, belo, capaz, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 2005 [2003], p. 64).

Gimeno Sacristán afirma ainda que é a partir da ocupação do espaço que a materialidade do corpo se configura. Essa materialidade do corpo pode adquirir, entretanto, diferentes formas em um mesmo espaço conforme a pesquisa de campo realizada nas escolas. Assim, se a escola impõe o controle dos corpos para que a relação

de ensino-aprendizagem possa efetivar-se plenamente, os estudantes também impõem padrões de corporalidade em contraposição aos padrões desejados pela escola. As relações de poder e controle dos corpos das instituições descritas por Foucault (2004 [1979]) implementam-se no cotidiano das escolas por meio de múltiplas relações, não apenas de imposição de baixo para cima, mas também capilarizada em mecanismos infinitesimais. Foucault enfatiza que esse poder não configuraria um todo homogêneo e recomenda como medida de precaução metodológica:

Não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2004 [1979], p. 183).

Contudo, deve-se atentar também para o modo como esses mecanismos infinitesimais não apenas impõem padrões hegemônicos de poder e de docilização do corpo, como também manifestam elementos de dissonância e mesmo de contraposição mais explícita aos poderes estabelecidos. Afirmou-se cotidianamente nas socialidades lúdicas e jocosas dos estudantes uma oscilação entre padrões hegemônicos de corporalidade – ditados não apenas pela instituição escolar, mas também por outras agências como os programas de TV e os estilos juvenis articulados em torno de gêneros musicais como o rap, o funk ou o rock – e comportamentos de resistência e/ou recusa da ordem hegemônica, seja pelo enfrentamento dos dispositivos de poder da escola, seja pela afirmação da violência e da criminalidade como elemento lúdico que aterrorizava os docentes e a direção escolar.

O grande problema da análise foucaultiana do poder, afirma Stuart Hall (2009), refere-se justamente à falta de perspectiva com relação às experiências dissonantes de recusa ou de afirmação de outros aspectos de contraposição à ordem estabelecida.

Conforme Hall, o poder disciplinar seria superestimado por Foucault, o que, por consequência, não permitiria explicar as experiências que escapariam ao terreno da docilização dos corpos. Demonstra-se assim, como afirma Certeau (2009 [1990]), que as relações juvenis não se reduzem à rede de vigilância e disciplinamento instituída pela escola. Da mesma forma, aspectos como a socialidade lúdica dos jovens também apontam para os limites das chamadas teorias da reprodução. Autores como Bourdieu e Passeron (2008 [1970]), Baudelot e Establet (1971) e Althusser (1974) fazem parte da corrente teórica que apontava para o modo como a educação escolar agiria em prol da manutenção das desigualdades sociais. Alguns desses teóricos inspiraram-se nas reflexões de Gramsci sobre a noção de sociedade civil, entendida como uma série de instituições sociais, como escolas e igrejas, entre outras, responsáveis pela manutenção do poder estatal. Assim como na análise de Foucault sobre os poderes infinitesimais que atravessariam os indivíduos, a noção de sociedade civil remeteria a uma dispersão do poder nessas instituições, e não apenas uma concentração no Estado. Essa dispersão dos poderes asseguraria as bases das relações hegemônicas e da conservação da ordem social dominante, conforme afirma Hall (2003) em discussão sobre a relevância do trabalho de Gramsci para estudos sobre raça e etnicidade. O que a pesquisa de campo nas escolas revelou-me foi que não apenas a manutenção das desigualdades sociais era posta em questão pelos estudantes que não se enquadravam nela, como também despontavam daí ações ou configurações inesperadas como a criação de um ambiente de socialidade juvenil. Havia o confronto com a ordem escolar que fazia com que muitos estudantes, ainda que de forma não organizada, transformassem e até ditassem certas regras e pautas de comportamento. O flerte com a criminalidade, por exemplo, amedrontava muitos professores e os impedia de exercer a autoridade pedagógica necessária ao estabelecimento da ordem escolar. Como afirma Michael Aple (1989), sem negar as redes de controle e vigilância ou as reproduções das desigualdades sociais nas instituições escolares, responsáveis pela manutenção das relações existentes de dominação e exploração, deve-se também atentar para as adaptações criativas e/ou subversivas e para o controle informal da cadência escolar pelos estudantes.

Eles simplesmente rejeitam os currículos oculto e explícito da escola. O professor que está ensinando matemática, ciências, história, orientação vocacional, etc., é ignorado o mais possível. Além disso, o ensino velado da pontualidade, asseio, obediência e outras normas e valores de raiz mais econômica é simplesmente repudiado tanto quanto

possível. A verdadeira tarefa dos alunos é a de sobreviver até que o sinal soe (APLE, 1989, p. 112).

As escolas, segundo a perspectiva levantada por Aple, não funcionariam apenas como instituições de reprodução da ordem social que moldariam os estudantes mais pobres como seres passivos que se candidatariam voluntariamente a adaptar-se a uma sociedade injusta. O autor afirma que há tanto aceitações parciais quanto rejeições totais da ordem escolar, principalmente com relação às escolas voltadas para os jovens da classe trabalhadora ou localizadas nas periferias. Além disso, no que se refere à relação dos estudantes com os professores, os primeiros também colocavam em prática mecanismos de reprodução da ordem social mais geral, tanto na análise que faziam da figura do professor como um profissional fracassado que ganhava pouco, trabalhava muito e ainda tinha que aguentar “um monte de aluno chato” – ou seja, era alguém em quem não se deveria espelhar, pois ele não representava um modelo hegemônico de sucesso – como no próprio modo como encaravam as práticas escolares, muito mais preocupados com uma inserção profissional do que com a questão do aprendizado de um determinado saber. Nesse sentido, talvez seja possível afirmar um processo reverso de reprodução e de imposição de poderes, em que não se teria apenas a escola a moldar corpos dóceis ou reproduzir desigualdades. Os estudantes também têm configurado um segmento com força cada vez maior de impor práticas de afirmação de poder, reproduzindo nas escolas outros modelos hegemônicos de experienciar o mundo pela inserção de aparatos tecnológicos, pelo flerte com a criminalidade, que despertaria temores nos professores e corroeria o exercício de sua autoridade docente, ou pela manifestação de posturas machistas, sexistas, racistas e preconceituosas.

Apropriações tecnológicas

A escola, a escrita e as disputas tecnológicas

O evento das explosões sucessivas de bombas na Escola 1, no segundo semestre de 2006, revelou não apenas uma prática lúdica mais violenta ou uma reação a determinadas medidas tomadas pela instituição que contrariavam os discentes – demissão do porteiro, encerramento do campeonato de futebol às sextas-feiras à noite –, mas também a incapacidade dos estudantes em acionar o repertório escolar para se valer de mecanismos democráticos, ou não violentos, de contraposição ou demonstração de insatisfação às ações da direção. Em conversa dos alunos com um professor sobre as explosões, um dia após a polícia ter entrado na escola para revistar os estudantes, explicitaram-se as particularidades da forma como estes conduziram o seu protesto. Nesse diálogo, os alunos afirmaram que estavam insatisfeitos com a escola devido a uma série de fatores, mas que não estavam contentes principalmente com a demissão do porteiro, contaram que a direção havia-o responsabilizado pelas explosões e que a polícia havia ido a casa dele por causa disso, o que lhes gerou uma indignação ainda maior. O professor disse que concordava com as reivindicações dos alunos, mas que discordava da forma como eram manifestadas, pois alguém poderia se machucar com as bombas. Natanael disse que gostaria de escrever um abaixoassinado, mas que não sabia nem como, nem o quê escrever: “Não dá para apenas escrever, reivindicamos isso e isso”. E, continuou a conversa, afirmando que precisavam de alguém para ajudá-los a escrever, dando a entender que desejava um auxílio desse professor. Contudo, diante da ausência de alguém para ajudá-los e da dificuldade de acionar o repertório escolar da escrita para a redação de um abaixoassinado, o repertório utilizado pelos estudantes foi justamente o da violência, inspirados na criminalidade, tomando como exemplo principal os atentados a bomba empreendidos por grupos do crime organizado em São Paulo, como o Primeiro Comando da Capital (PCC). Nesse dia, em que os estudantes conversaram com o professor, não houve explosões na escola, apenas um dos jovens soltou bombas na avenida, à hora da saída, já a uma distância considerável da escola, explicitando sua participação nas ações explosivas dentro do prédio escolar. No entanto, as bombas voltaram a explodir no dia seguinte. Alguns alunos soltaram bombas mais fracas na quadra interna da escola apenas para provocar a diretora pois ela estava lá, pedindo que os alunos retornassem à sala de aula, porque o horário de intervalo para o recreio havia acabado.

Esses eventos revelaram, dentre outros fatores, a dificuldade que os alunos demonstravam com relação ao que seria a principal tarefa da instituição escolar: transmitir as técnicas de leitura e escrita. Se a instituição escolar é um dispositivo tecnológico de formação ou de conformação de corpos e comportamentos, conforme a acepção de Foucault, pode-se dizer que teria como principal função, dentre todos os elementos que são incutidos no corpo estudantil, fazer com que os alunos incorporassem uma outra técnica, a capacidade de leitura e escrita. Porém, o que se percebe naquele apelo do aluno por uma ajuda do professor é que eles têm problemas com a dimensão do letramento. Em texto sobre os modelos de letramento e práticas de alfabetização, Angela Kleiman (1995) indica a escola como a mais importante agência de letramento. Ou seja, segundo essa perspectiva, a escola seria a principal instituição responsável por incutir tal técnica na prática e no corpo das pessoas. Kleiman, entretanto, distingue dois modelos de letramento: como alfabetização e como prática social. Esse último, mais amplo, por remeter a ações sociais mais gerais que se servem da escrita, mas a extrapolam, sendo a alfabetização, entendida como um processo de aquisição de códigos, apenas um aspecto desse modelo de letramento pensado como prática social. Segundo a autora, a escola reservar-se-ia somente ao letramento como alfabetização. Contudo, se o letramento pensado de forma mais geral como prática social revelou-se inexistente, ou ínfimo, nas escolas que acompanhei, como se pode notar na dificuldade em se produzir um texto simples para um abaixoassinado, por exemplo, o letramento como alfabetização também se apresentou como extremamente insuficiente, seja pelas dificuldades dos professores em empreendê-lo, seja pelo desinteresse de grande parte dos alunos em incorporar de modo mais aprofundado essa técnica.

Dessa maneira, se a escola é encarada como a principal responsável pelo letramento como processo de alfabetização, deve-se ressaltar que, assim como com os computadores – que possuem diferentes configurações, mais ou menos avançadas, mais ou menos velozes no processamento dos dados, com mais ou menos acessórios, com programas mais ou menos atualizados – a escrita e a leitura, conformadas como técnicas que são incorporadas, também podem apresentar-se como um componente com diferentes configurações e com estágios desiguais de sofisticação ou eficiência da técnica. Há modos diferentes e desiguais, tanto da escola em estabelecer práticas de letramento, quanto dos alunos em se dispor a incorporar elementos das técnicas de alfabetização e/ou letramento. Na escola particular em que atuei como professor, um aluno, certa feita, reclamou que para ele a escola deveria ir até a 4ª série, pois o

essencial seria saber ler, escrever e realizar contas básicas de matemática, tudo depois disso, segundo ele, seria inútil. Nas escolas públicas que acompanhei, o despreço pela leitura, principalmente dos livros indicados pela professora de literatura, também era bastante forte.

Muito se tem discutido sobre os analfabetos funcionais que seriam formados no final de todo o processo escolar do ensino básico, quando se tem aqueles que conseguem realizar apenas a leitura de textos bastante simples, mas que não têm condições de interpretar e, por conseguinte, entender textos mais complexos. Segundo Vera Masagão Ribeiro (1997, p. 145), a ideia de analfabetismo funcional denominaria:

A capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição. Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à "sobrevivência" nas sociedades industriais.

Muitos professores e mesmo diretores de escolas reclamaram para mim sobre o quanto grande parte dos alunos do ensino médio detinham algum grau do chamado analfabetismo funcional. Essa constatação da dificuldade de leitura e escrita dos alunos vinha quase sempre acompanhada de relatos sobre o quanto a cópia da lousa tornara-se o principal mecanismo de ensino das escolas. Nesse processo de introdução pela escola e de incorporação pelos alunos das diferentes modalidades de alfabetização ou de letramento, as escolas públicas de ensino médio observadas apresentaram como característica marcante a defesa de uma forma muito particular das técnicas de escrita e leitura entre os alunos: a cópia da lousa. Embora os estudantes apresentassem grande resistência à realização de exercícios ou trabalhos coletivos referentes às matérias ministradas nas salas de aula, de certa maneira, cumpriam de forma um pouco mais regular, ainda que de modo deficiente, um tipo de atividade imposta pela escola: a cópia de textos da lousa. A atividade era devidamente fiscalizada pelos professores que pediam para que os alunos levassem os cadernos às suas mesas, ou, às vezes, os próprios professores dirigiam-se às carteiras dos alunos, para que esses apresentassem seus cadernos com as matérias copiadas da lousa. Os vistos que atestavam a cópia das

matérias escritas na lousa eram utilizados como um dos critérios de avaliação. A inclusão da cópia nos cadernos, como critério de avaliação, era utilizada pelos professores como uma forma de fazer com que os estudantes cumprissem ao menos essa tarefa. Uma professora de história da Escola 1, com medo de falsificações de sua assinatura que certificava a realização da cópia, instituiu inclusive um carimbo para que o visto avaliativo não fosse desonrado. Havia datas específicas para os vistos nas matérias dos cadernos e nesses dias aqueles que não tinham copiado nada durante as aulas recorriam aos colegas que tinham cumprido a tarefa, a fim de atualizar suas matérias para obtenção do visto docente. Quando chegava o dia dos vistos, era comum ver os alunos que mais participavam das zoeiras copiando as matérias dos cadernos dos colegas para apresentar à professora. Em alguns casos, a contabilização dos vistos no caderno configurava a nota de uma avaliação.

Não se pode dizer, entretanto, que fosse apenas a cobrança dos professores avaliadora das cópias das lousas que explicaria a maior dedicação dos estudantes a essa prática. O professor de sociologia que acompanhei na Escola 2, por exemplo, afirmou que não conseguia ministrar nenhuma outra atividade para os alunos que não fossem as cópias de trechos de livros e depois as questões sobre os textos dados. Disse-me o professor:

Se você não passa lição na lousa e tenta dar uma aula mais expositiva, o aluno pensa que você está enrolando, que não está querendo dar aula. Para eles, professor bom é o que passa bastante lição na lousa para eles copiarem. Isto limita muito o nosso trabalho. Eles estão acostumados com esse tipo de aula, e é difícil mudar isso, eles estão condicionados a pensar que aula é copiar lição da lousa (professor de sociologia, Escola 2, 2006).

Na Escola 1, outra professora, de geografia, certa vez adentrou a sala dos professores indignada, reclamando que estava ali naquela escola apenas para formar alunos copistas: “Esses alunos daqui só querem saber de fazer cópias da lousa, você não consegue dar nenhum outro tipo de atividade”. Com essa afirmação, a professora não apenas se referia à prática da cópia da lousa, como à incapacidade de os alunos entenderem e/ou interpretarem os textos que copiavam. Porém, muitos professores também assumiam que a prática da cópia de matérias da lousa era a metodologia mais comum aplicada pelos professores porque havia uma ratificação dessa prática pelos

estudantes, que a legitimaria e garantiria uma dinâmica mínima de ensino e aprendizagem na sala de aula. Acompanhei muitos momentos em que a agitação, a conversa e as zoeiras dos estudantes atenuavam-se e a grande maioria se concentrava em copiar o que o professor escrevia na lousa. Esses períodos de maior dedicação às cópias não implicava, porém, na maioria das vezes, em atenção total ao que estava sendo copiado, pois as conversas persistiam ainda que em volume mais baixo. Em um desses momentos de cópia irrefletida de lição da lousa, na Escola 2, em uma aula de sociologia cujo professor daria visto aos que tinham copiado a matéria dada, um aluno que pouco ia à escola copiou rapidamente a matéria que estava na lousa para que conseguisse visto ou para que ao menos não recebesse uma nota negativa do professor. Entretanto, a lição que estava no quadro negro não era a da disciplina de sociologia, mas de biologia, tratava-se de uma tabela de cruzamentos de cromossomos X e Y.

Havia, entretanto, alguns estudantes que engendravam momentos dissonantes ou de contraposição à prática da cópia de textos da lousa para o posterior visto docente. Na Escola 1, o professor de biologia relatou um episódio ocorrido em uma de suas salas, no qual um aluno copiou a matéria e, depois que recebeu o visto, amassou a lição na frente do professor, jogando-a ao lixo. Outra ação que coloca em xeque essa modalidade de transmissão da tecnologia do letramento pela cópia da lousa foi explicitada na escola particular onde atuei como docente. O aluno tirou uma fotografia do que o professor havia escrito na lousa. Na sala dos professores, esse colega, em um dos inúmeros momentos de reclamação coletiva dos discentes, contou o episódio: o aluno, distraído com outras coisas e cuja prática era a de não copiar nenhuma lição da lousa, “Na hora em que eu fui apagar a lousa, que eu já tinha preenchido toda, ele disse: ‘espera aí professor não apaga não’, e tirou uma foto da lousa, usando uma máquina digital, eu fiquei sem ter o que falar, o que eu faço com um aluno desses?”.

A leitura e a escrita em seu processo de incorporação envolvem também a assimilação de técnicas corporais específicas que facilitam ou permitem um melhor manejo dessas duas tecnologias. Conforme Neil Postman (1999), o aprendizado da leitura não envolveria apenas uma forma de decifrar códigos, mas também um aprendizado de uma maneira particular de se comportar. Assim, além da imobilidade física, a leitura, segundo esse autor, necessitaria do autocontrole do corpo e da mente. Walter Ong (1982), em texto no qual discute a oralidade e a escrita, aponta para as tecnologias e inclui a escrita entre elas, como não sendo apenas meios auxiliares externos, *mas também transformações internas do nosso ser ciente (consciousness), e*

são muito mais ainda quando elas afetam a palavra. A escrita aumenta a condição de ser ciente (ONG, 1982, p. 82). O alfabeto fonético seria, portanto, uma tecnologia única que nos daria um olho por um ouvido, conforme afirma Marshall McLuhan. Além disso, a alfabetização comporia um processo importante de legitimação da autoridade adulta e mesmo da instituição escolar. Postman afirma que a necessidade de incorporar as competências de escrita e leitura seria um dos elementos criadores de uma distinção mais marcada entre as crianças e os adultos. Retomando Ariès, o autor aponta a escola como a instituição que consolidaria esse poder distintivo das competências em leitura e escrita como criadoras da infância enquanto etapa destacada da vida e, enquanto categoria etária que necessitaria de cuidados especiais da família, pelo afeto, cuidado e proteção, e da escola pela preparação para a vida adulta e letramento. Esse autor equipara em importância as boas maneiras à alfabetização nas dinâmicas de formação de jovens e crianças, pois ambas exigiriam uma submissão do corpo à mente por meio de um processo de aprendizagem razoavelmente longo e por meio de um ensino intensivo do adulto. O processo de alfabetização criaria uma ordem intelectual hierárquica e as boas maneiras uma ordem social hierárquica. Desse modo, as crianças fariam jus à idade adulta tanto pela alfabetização quanto pela aquisição de boas maneiras, de modos corretos de portar-se no meio social em que vivem.

A consolidação da competência em escrita e leitura como definidora de uma nova concepção de idade adulta e de infância teria sido agenciada pela criação da imprensa, que difundiria de modo mais amplo tais técnicas associadas. Segundo o autor, a infância e a juventude seriam etapas que se diferenciariam de modo evidente da adulta devido em grande parte à incompetência dos sujeitos que se situavam nessas categorias sociais e nesses quesitos. Antes, a infância terminaria por volta dos sete anos para o início imediato da idade adulta. *Não havia um estágio intermediário porque nenhum era necessário* (POSTMAN, 1999, p. 32). Com a criação da imprensa e o aumento de sua relevância, tornar-se-ia cada vez mais importante aprender de modo mais aprofundado as técnicas de leitura e escrita. Com a televisão e sua linguagem imagética esse processo tomaria outros rumos, pois, conforme Postman, além dessa nova tecnologia aproximar mais as crianças dos adultos, ela faria com que a escrita e a cultura impressa perdessem valor. Consequentemente diminuir-se-ia a importância da alfabetização como fator decisivo de distinção entre crianças, jovens e adultos. Desse modo, seguindo a perspectiva de Postman, a pouca importância atribuída à aquisição de competências mais complexas de leitura e escrita que observei entre os jovens nas escolas revelariam

também o descompasso entre as práticas juvenis e as expectativas dos adultos reafirmadas pela instituição escolar sobre como se deveria conformar a juventude contemporânea. Com a sobrevalorização da juventude como ideal de expressão de uma determinada noção de pessoa, os mais velhos não somente deixariam de ser referência, como teriam reduzida a sua autoridade sobre os mais jovens. A sobrevalorização da juventude coincide também com a desvalorização do letramento alfabético cujo manejo mais competente e sofisticado seria o elemento de distinção dos adultos, ou dos mais velhos, em relação aos mais jovens. Esses agenciariam, inclusive, um processo reverso no qual se destacariam dos mais velhos por seu protagonismo e maior afinidade com as novas tecnologias da informação e do conhecimento.

Contudo, principalmente no que se refere aos jovens pobres da periferia de São Paulo, o desapego à leitura e à escrita revelaria também a pouca expectativa com relação à escolaridade e uma tendência maior à desvalorização dessa técnica ou do modo como é gerida ou transmitida pela instituição escolar, o que não exclui níveis e possibilidades diferentes, não propriamente escolares, de apreensão da técnica pelos jovens das camadas populares. Muitos autores têm apresentado os diferentes níveis de apreensão dessa técnica a partir da análise do sucesso escolar. Para Pierre Bourdieu (1972), esse seria determinado pela herança do capital cultural que seria incorporado no *habitus*, modo, como as práticas sociais apontariam para a origem social. Outro autor, Bernard Lahire (2004 [1995]) concebe a dimensão do sucesso escolar ou da apreensão da escrita nos meios populares para além da dimensão do *habitus* ou da teoria da reprodução. Segundo esse autor, haveria diferentes modalidades e práticas de leitura e escrita, bem como diferentes relações sociais construídas em torno do ato de ler e de escrever que não seriam variáveis somente conforme as classes sociais, mas também dentro das classes ou grupos sociais. Contudo, o intuito aqui de refletir sobre a dimensão da escrita como técnica não é para articulá-la à questão do sucesso escolar, mas para ressaltar como a transmissão de uma determinada modalidade dessa técnica apresentou-se como aspecto central do cotidiano institucional das escolas. A escrita, conforme Kleiman, seria uma “tecnologia” de comunicação de grupos que sustentaria o poder. Lévi-Strauss (1996 [1955]) também afirma a dimensão política da escrita. Em *Tristes Trópicos*, ele descreve um episódio no qual, em uma incursão pelos sertões brasileiros, encontra uma liderança Nambiquara que simulou desvendar a escrita dos brancos e traçou algumas linhas em um papel para comunicar-se com eles, de modo a mostrar aos seus companheiros que conseguira estabelecer aliança com os brancos e que

sabia o segredo daquela forma de comunicação. A partir desse fato Lévi-Strauss reflete sobre essa “coisa estranha” que é a escrita. O autor discute quais seriam os fatores que diferenciavam os povos com e sem escrita. Segundo ele, os povos com escrita desenvolveriam uma grande capacidade de preservar os conhecimentos e deteriam uma maior consciência do passado que levaria a uma maior capacidade em organizar o presente e o futuro. Lévi-Strauss realiza uma analogia entre a posse ou não da escrita e os seus conceitos de sociedades quentes e frias, conforme a relação que essas estabelecem com a sua história.

Depois de eliminarmos todos os critérios propostos para distinguir a barbárie da civilização, gostaríamos de reter pelo menos este: povos com ou sem escrita, uns capazes de acumular as aquisições antigas e progredindo cada vez mais rápido rumo ao objetivo que se fixaram, ao passo que os outros, impotentes para reter o passado além dessa franja que a memória individual é suficiente para fixar, permaneceriam prisioneiros de uma história flutuante à qual faltariam sempre uma origem e a consciência duradoura de um projeto (1996 [1955], p. 282).

Lévi-Strauss (1996 [1955], p. 283) afirma ainda que a escrita se relacionaria intrinsecamente com a formação das cidades e dos impérios. Ou seja, a escrita levaria a uma *integração em um sistema político de um número considerável de indivíduos e sua hierarquização em castas e em classes*. A função mais elementar da escrita seria, conforme essa perspectiva, garantir a submissão e/ou servidão de outros. A escrita teria sido essencial para fortalecer as dominações. “A luta contra o analfabetismo confunde-se, assim, com o fortalecimento do controle dos cidadãos pelo Poder. Pois é preciso que todos saibam ler para que esse possa afirmar: ninguém deve alegar que desconhece a lei”. Em suas reflexões sobre a distinção entre escrita e oralidade e sua suposta relação com as ideias de pensamento concreto e abstrato, Jack Goody (1988 [1977]) não apenas retoma a discussão de Lévi-Strauss em o *Pensamento selvagem*, como também dialoga com a concepção da escrita, presente em *Tristes Trópicos*, como instrumento de poder e dominação. Apesar de partir da dicotomia entre a oralidade e a escrita, Goody crítica essa apreensão dual que atribui modos diferentes de pensar entre sociedades primitivas e avançadas e que estabeleceria a grande dicotomia entre “nós e eles”. Menos do que se ater às diferenças incutidas nos modos de pensar, Goody propõe-se a entender a passagem da ciência do concreto à ciência do abstrato, ou o processo de

desenvolvimento de conceitos e formulações cada vez mais abstratos, a partir da análise *das transformações fundamentais produzidas na natureza da comunicação humana* (1988 [1977], p. 168). Defende Goody que mesmo em sociedades com escrita, principalmente naquelas em que há um domínio da escrita por um grupo específico, as relações entre esta e a oralidade seriam bastante imbricadas. Não existiria, portanto, um movimento único no modo como a oralidade nas sociedades com escrita seria influenciada pelos meios escritos de comunicação. Haveria, assim, diversas formas de interação entre oralidade e escrita, inclusive a influência da primeira sobre a segunda. Entre os jovens que acompanhei nos bairros da periferia de São Paulo, as intersecções entre oralidade e escrita desenvolviam-se de formas bastante complexas, principalmente na relação que esses estabeleciam com as novas tecnologias, celulares e internet, por exemplo, e com a cultura de massa, em especial com a música e com o funk. As interações entre a oralidade e a escrita no cotidiano desses jovens em suas experiências com a cultura de massa e com a internet revelaram-se bastante complexas na medida em que elas também produzem ou são produzidas por elementos visuais. Cria-se, desse modo, nas experiências juvenis tecnológicas, ou nas técnicas juvenis como denominaria Martín-Barbero (2008), uma intrincada rede de relações entre escrita, oralidade e visualidade.

Apesar de relativizar a afirmação de McLuhan de que o meio seria a mensagem – ou seja, de que os meios técnicos determinariam o modo como os seres humanos concebem e organizam o mundo – Jack Goody, de certa maneira, também aponta a importância dos meios de comunicação ou de transmissão de informações na determinação do conteúdo transmitido ou comunicado. Afirma Goody (1988 [1977], p. 19) que, ainda que não se possa *reduzir a mensagem ao meio material de sua transmissão*, as alterações nos sistemas de comunicação humana repercutiriam no conteúdo da mensagem propagada. Ele aponta para a necessidade de se tomar a aquisição da língua, *atributo exclusivo da espécie humana*, como aspecto fundamental para as instituições e o comportamento normativo. Esse entendimento de Goody, a respeito da importância dos meios de comunicação humana na determinação do conteúdo das mensagens, retoma o aspecto da relevância das transformações tecnológicas para a configuração de novos modos de pensar e agir. Postman (1999, p. 44), leitor de McLuhan, ressalta também esse caráter das novas tecnologias que além de novas coisas em que pensar, forneceriam novas coisas com o que pensar e criariam, assim, outras maneiras de organizar o pensamento. *A forma do livro impresso criou um*

novo modo de organizar o conteúdo e, ao fazê-lo, promoveu um novo modo de organizar o pensamento. McLuhan (1969) considera, aliás, a tipografia ou a imprensa, em *A Galáxia Gutenberg*, como uma força importante, talvez a principal, na criação de instituições modernas, como o Estado e a ciência, pois a cultura impressa como dispositivo de fixação da escrita teria criado a perspectiva linear do tempo e da racionalidade científica.

Postman expõe também que, do mesmo modo como se pensa atualmente sobre as indeterminações das consequências na vida social das inovações das tecnologias da informação e do conhecimento e das novas mídias eletrônicas, não se sabia muito bem o que a leitura e a escrita, em seu início, fariam ou poderiam fazer com as pessoas ou como alterariam as relações entre elas. Esse autor defende a tese segundo a qual as novas mídias eletrônicas, e ele pensava então principalmente na televisão, corroeriam a autoridade dos adultos sobre crianças e jovens, atenuando as distinções mais acentuadas que haveria entre a infância e a idade adulta e sobrevalorizando a categoria juvenil. Desse modo, a partir da exposição de aspectos da vida adulta antes ocultados dos mais jovens ocorreria a eliminação do segredo que criaria categorias etárias distintas pela explicitação de elementos que antes estavam reservados aos mais velhos, com isso suprimir-se-ia esse importante aspecto de diferenciação. Contudo, esse autor também afirma que o avanço de um ambiente informacional levaria a um enfraquecimento da alfabetização e ao declínio da importância das boas maneiras, ambos tidos como elementos que não apenas distinguiriam os adultos das crianças, como fariam com que crianças e jovens desejassem de fato ingressar na vida adulta. Colocar-se-ia, assim, em xeque tanto a autoridade dos professores frente aos alunos como a curiosidade das crianças que fomentaria o interesse em ingressar na vida adulta e em aprender o que os mais velhos teriam a ensinar-lhes.

Na pesquisa de campo nas escolas, conforme já apontado anteriormente, ao mesmo tempo que havia uma diminuição considerável da importância do letramento e da autoridade escolar, havia também a reivindicação dos estudantes por um tipo específico de escrita, ou de incorporação da escrita, a cópia da lousa. Por outro lado, havia a invasão das novas tecnologias da informação e da comunicação que configuravam outras modalidades de letramento que os jovens adquiriam fora da escola. Ou seja, concomitantemente à diminuição do valor do letramento – voltado para a alfabetização – e da autoridade do professor, as novas tecnologias da comunicação e da informação começaram a entrar em cena, contribuindo também para essa perda de

influência. De certa maneira, a própria diminuição do prestígio da escrita e da leitura poderia ser indicada como uma consequência do aumento do prestígio das outras tecnologias, conforme pudemos apreender da discussão de Postman. E se a diminuição do interesse pela escrita seria, ao mesmo tempo, consequência e causa de uma indiferenciação entre jovens e adultos – o que culminaria na redução da autoridade dos mais velhos, mas também dos professores e da própria instituição escolar – as outras tecnologias, como os telefones móveis ou os microcomputadores e a maior afinidade dos jovens em manipulá-las também contribuiriam para uma maior visibilidade e valorização de uma noção de juventude, que se configuraria como um ideal a ser alcançado mesmo pelos mais velhos. As novas tecnologias não invadiriam a instituição escolar apenas fisicamente pela inserção dos equipamentos, pois se as tecnologias são, como afirma McLuhan, extensões do humano e, dessa forma, continuidades do corpo humano, pode-se dizer que os alunos trariam essas tecnologias incorporadas, ainda que não portassem nenhum equipamento, na medida em que essas podem transformar não apenas seus comportamentos e percepções do mundo, como também suas capacidades cognitivas.

Há que se ressaltar que, principalmente no contexto dos bairros mais pobres, nem todos os jovens possuíam habilidades para lidar com todos os equipamentos tecnológicos que os cercavam. Alguns deles, por exemplo, não tinham contato ou tinham muito pouco contato com computadores e internet. Presenciei, certa vez, na Vila Brasilândia, alunos da Escola 4, em uma lan house, ensinando um colega do 2º ano do ensino médio, com 17 anos, que não sabia mexer em um computador. Em poucos minutos, o jovem já tinha criado seu e-mail e demonstrou, apesar de nenhuma experiência, grande facilidade em lidar com a máquina. Por outro lado, nas lan houses, era comum encontrar jovens que não sabiam escrever muito bem, que digitavam com muitos erros de português, mas que detinham grande domínio do computador e dos *sites* de relacionamento. Apesar das dificuldades, eles não se furtavam a criar perfis em *sites* de redes sociais na internet, descrevendo-se, ou deixando recados para os amigos. Paradoxalmente, portanto, observa-se nas escolas públicas da periferia jovens que têm grande domínio das tecnologias informáticas, mas pouco traquejo com a leitura e a escrita. Contudo, deve ser lembrado que tanto os computadores como a própria internet traria outras tecnologias acopladas, como a eletricidade e a escrita. A escrita e a leitura são recursos exigidos pela internet, seja em *sites* de relacionamento como o Orkut e o *Facebook*, seja em meios de comunicação instantâneos como o *Messenger*. De certo

modo, pela internet esses jovens também estabeleciam relações lúdicas com a escrita. Porém, as novas tecnologias também alterariam as relações com o letramento, pois com a diminuição da importância da cultura impressa, afirmada por McLuhan (2005 [1964]), a escrita associada ao texto impresso também perderia importância ou, ao menos, adquiriria outros significados.

Quando da pesquisa com os pixadores (PEREIRA, 2005), foi possível levantar uma outra forma de interação lúdica com a escrita realizada por jovens da periferia de São Paulo. Certa vez, acompanhei um diálogo no qual um jovem pixador, mais politizado e que gostava de ler, havia achado algumas revistas semanais de notícias e de ciência jogadas no lixo e pegou-as para ler posteriormente. Ele me mostrou as revistas e disse ter ficado bastante satisfeito por tê-las achado. Seus outros colegas pixadores ficaram bastante admirados com o interesse dele pela leitura, todos afirmaram não gostar de ler. Um deles comentou que o pixador que apanhou as revistas era “o maior psicológico”. O desinteresse da maioria dos pixadores com a leitura demonstra que a relação com a escrita não necessariamente pressupõe uma intimidade ou mesmo afinidade com formas mais avançadas de incorporação ou de compreensão dessa técnica. No caso dos pixadores, havia uma apropriação lúdica que não se importava tanto com o que escrever, mas se importava muito com o modo como se escrevia, pois a estilização conferida às letras dos nomes pixados nos muros adquiria maior importância do que o próprio significado dos termos a que se referiam. Assim, na escritura dos muros o significado subordinava-se ao significante. Essa particularidade da escrita da pixação ocasionava uma dificuldade de entendimento por parte daqueles que não pertenciam ao circuito da pixação, sobre o que os pixadores queriam dizer com suas pixações. Isto acontecia, não porque os pixadores utilizavam um código apenas compreendido por eles, mas porque a estilização conferida às letras era um elemento que apenas fazia sentido a quem era adepto dessa prática. Os pixadores de diferentes regiões da cidade estabeleciam contatos entre si e sabiam quem era o pixador que escrevia aquela marca na paisagem urbana. Por isso, a prática de lançar palavras estilizadas nos muros era voltada para eles mesmos, ou, como me disse um pixador, para quem sabia *ler o muro*. Talvez, no que se refere à relação com as tecnologias da informação e da comunicação, seja esse o tipo de relação, observado na pixação, estabelecido por uma parcela considerável de jovens. Se a máquina é um dos aspectos de nossa corporificação, como afirma Haraway (2000 [1991]), a escrita seria uma das primeiras tecnologias corporificadas pelos seres humanos. Já seríamos, portanto,

ciborgues há um bom tempo antes do surgimento das novas tecnologias da informação e da comunicação, com a incorporação das diferentes técnicas de escrita e leitura. A própria Haraway reconhece a escrita como a tecnologia dos ciborgues. Deve-se, entretanto, considerar que esse ciborgue pode ter diferentes configurações, diferentes graus de incorporação ou de atualização.

As novas tecnologias no cotidiano escolar

No cotidiano escolar, além das socialidades lúdicas, outros fortes componentes eram os elementos tecnológicos e da indústria cultural ou de entretenimento que se inseriam compulsoriamente nas salas de aula. Os estudantes comumente ouviam músicas em tocadores portáteis de CD, em aparelhos de MP3 ou nos aparelhos de telefone celular, com ou sem fones de ouvido, mas quase sempre em volume que atrapalhava as aulas. Entre as músicas, as mais tocadas eram o *rap*, o pagode e, principalmente, o chamado *Funk Proibidão* – gênero musical produzido nas favelas cariocas e que exalta as facções criminosas dessa cidade, fazendo apologia à violência. Se algum professor pedisse aos alunos para abaixar o volume de suas músicas, às vezes, ele até era atendido, mas apenas momentaneamente, pois em seguida, assim que o professor voltava sua atenção para outro aluno, aumentava-se o som novamente. Observei também aqueles que tiravam fotos uns dos outros com as câmeras embutidas em seus celulares.

Em estudo sobre os espaços de lazer noturno da juventude carioca pertencente às classes médias, Almeida e Tracy (2003) também percebem a grande importância dos celulares para os jovens, que afirmavam que o aparelho não era para conversar, mas para se achar na noite. Segundo as autoras, “através do uso compulsivo de telefones celulares, indivíduos e grupos espalhados em diversos pontos da cidade permanecem conectados, formando uma verdadeira rede de comunicações simultâneas” (ALMEIDA & TRACY, 2003, p. 35). Nas escolas públicas da periferia de São Paulo, no entanto, o uso de tais aparelhos ocorria de um modo diferente, pois, apesar da sua forte presença na sala de aula, observei poucas vezes os alunos fazendo ou recebendo ligações telefônicas durante sua permanência na escola. Dentro da escola, os celulares, muito mais do que aparelhos que permitiam a comunicação móvel entre duas pessoas,

atuavam engendrando interações dos alunos entre si e com o mundo exterior à escola por meio de outros usos do aparelho.

Em todas as escolas em que realizei pesquisa de campo pude observar esses novos itens não convencionais inseridos no interior da sala de aula com os alunos, o que corrobora a ideia aqui discutida, de rompimento com as regras da instituição para a articulação de um espaço de lazer e convivência juvenil. Dentre esses itens, o aparelho de telefone celular foi o que demonstrou maior protagonismo. Com as inovações tecnológicas que agregam novas funcionalidades para o aparelho telefônico móvel, esse passou a ter muito mais a oferecer do que as chamadas telefônicas, desempenhando também o papel de tocar músicas em MP3, transmitir emissoras de rádio, tirar fotos, servir como álbum de fotos e aparelho de exibição de vídeos. Ou seja, esses aparelhos funcionavam nesse contexto que eu acompanhei como equipamentos de multimídia que permitiam a introdução não prevista na escola de elementos voltados ao lazer e ao entretenimento. O único momento em que constatei o uso para a comunicação pessoal com outrem foi durante a aplicação de provas na escola particular que atuei como professor. Nessa, após a realização das provas de sociologia, os alunos ligaram para os colegas que fariam, logo em seguida, a avaliação da mesma disciplina e ditaram as questões da prova.

Dessa maneira, durante as aulas era possível ao invés de prestar atenção nas explicações do professor à frente da sala ouvir as músicas preferidas ou a partida de futebol, além de tirar fotos dos amigos, mostrar aos colegas as imagens da última balada ou exibir vídeos de humor ou mesmo pornográficos. Esse equipamento permitia, pois, aos estudantes estar em conexão com elementos estranhos ao que seria a vida escolar. Apesar de nem todos os alunos levarem aparelhos móveis com esse conjunto de novas tecnologias agregadas, ou mesmo outros tipos de itens eletrônicos para a escola, os que levavam quase sempre influíam em toda a dinâmica das aulas. No caso, por exemplo, das músicas e dos jogos de futebol que os alunos ouviam em classe, muitas vezes, apesar do fone de ouvido individual, o volume era extremamente alto, o que fazia com que todas as outras pessoas da sala também escutassem as músicas ou os jogos.

Os telefones celulares constituíam, conforme já relatado, o principal elemento tecnológico a aparecer fisicamente nas escolas. Esse pequeno aparelho multimídia de comunicação além das suas múltiplas funções trazia em si potencialidades diversas de apropriações subversivas à ordem escolar. Em todas as escolas pesquisadas, a possibilidade de se ouvir música na sala de aula e de se tirar fotos e/ou gravar cenas do

cotidiano das aulas eram os elementos desestabilizadores mais recorrentes. Essa possibilidade, de intensificação da produção, reprodução e difusão de imagens fotográficas e de vídeos, por câmeras fotográficas digitais e pelas câmeras fotográficas embutidas nos próprios aparelhos portáteis de telefone, tem produzido novas formas de relação dos jovens entre si, com a escola e com o mundo. Os inúmeros registros do cotidiano das aulas ou de brigas entre alunos que são divulgados em *sites* de postagem de vídeos como o *Youtube* demonstram que a relação de vigilância que a instituição escolar tem historicamente estabelecido começa também a ter o seu efeito reverso, já que a qualquer momento o professor pode ter alguma de suas atitudes em sala de aula gravadas em vídeo e divulgadas na internet. Nas escolas particulares, o registro das aulas pelos alunos pareceu de forma mais intensa, conforme pude observar, até em casos de gravação das aulas com o consentimento dos professores para posterior estudo em casa. Os estudantes com maior poder aquisitivo das escolas particulares, durante a pesquisa, apresentaram um maior domínio da prática de carregar vídeos na internet que os alunos das escolas públicas da periferia. Na escola particular em que atuei como professor substituto, por exemplo, além do registro cotidiano das aulas, um caso específico revelou o quanto as novas tecnologias não apenas desestabilizam certas relações entre os jovens, os professores e a instituição escolar como também evidenciam a obsolescência ou o descompasso de certas práticas escolares. Trata-se do evento já relatado do jovem que não fazia nada durante o tempo de cópia da lousa, mas pedia que o professor, antes de apagar o que tinha escrito, permitisse que ele fotografasse a lousa, para que tivesse a matéria sem fazer a tarefa monótona de copiar.

O que se depreende dessas observações é o quanto as novas tecnologias e as relações com elas estabelecidas têm trazido profundas alterações nos modos de ser jovem e de estar junto na contemporaneidade e, conseqüentemente, modificado as maneiras dos jovens se relacionarem com o cotidiano escolar. O autor Jesús Martín-Barbero (2008) ressalta as transformações que os meios audiovisuais e as tecnologias da comunicação têm sofrido e também destaca o protagonismo dos jovens na interação com estas. O autor afirma a defasagem do sistema escolar frente a essas mudanças e enfatiza a importância da música, da televisão e da internet para o desenvolvimento de novas sensibilidades juvenis e para a produção do que ele denominou como um desordenamento cultural. O autor destaca ainda a centralidade da ideia de tecnicidade para a compreensão de como as subjetividades juvenis são produzidas atualmente.

Segundo Martín-Barbero, essas subjetividades seriam mediadas pelas tecnicidades comunicativas.

Para Bill Green e Chris Bigum (1998), a construção social e discursiva da juventude passa pela escolarização, mas não se resume a ela havendo, segundo eles, outros fatores como os meios de comunicação de massa, a cultura *pop* e a cultura da droga, por exemplo, que também seriam responsáveis pela configuração da juventude atual. Por isso, a importância de, a partir da escola, tentar mapear as diferentes práticas, instituições e relações que os jovens estabelecem para assim tentar entender ao mesmo tempo as transformações que a noção de juventude imprimiria sobre a escola e o quanto a categoria jovem tem se modificado a partir dessas novas relações com elas, mas também com outros elementos como os acessórios tecnológicos e com dinâmicas engendradas por expressões da cultura de massa. Conforme Green e Bigum, estaríamos presenciando nos últimos anos o surgimento de uma nova geração, que se constituiria de maneira radicalmente diferente das anteriores.

Em suma, estamos preocupados com a emergência do que estamos chamando de sujeito-estudante-pós-moderno – isto é, com uma compreensão das populações escolares contemporâneas que considere a juventude como um sujeito exemplar do pós-modernismo. Em particular, estamos interessados em desenvolver uma melhor compreensão de um fenômeno que é cada vez mais visível nos debates atuais: a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades (GREEN & BIGUM, 1998, p. 209).

Os dois autores também ressaltam o aumento cada vez maior da intimidade dos jovens com as novas tecnologias e com a denominada cultura de massa que se articula com as novas tecnologias de comunicação e entretenimento. Entretanto, prosseguem os autores, essa realidade seria ignorada pelas escolas e pelos educadores que ainda tenderiam a encarar tais questões como indignas de atenção ou como influências negativas para o contexto educacional. Neil Postman (1999) também vai destacar a influência das novas tecnologias e dos meios de comunicação na configuração das categorias etárias e do processo de escolarização. Na perspectiva de Postman, os novos meios de comunicação não apenas levariam ao enfraquecimento das distinções entre grupos etários, na medida em que diminuiriam as diferenças entre esses grupos, como também enfraqueceriam a ideia de uma ordem hierárquica. De certo modo, a

perspectiva da agência das tecnologias sobre as instituições e ações humanas de Postman retoma muito do que afirmou um outro teórico, Marshall McLuhan, que discutiu o processo de transformação dos meios de comunicação. Como afirma o próprio Postman, apesar do estilo profético e hiperbólico de McLuhan em suas análises das reconfigurações da vida psíquica e social empreendidas pelos novos meios de comunicação, esse autor, que escreveu seus textos entre os anos 1960 e 1970, teria uma compreensão ainda bastante atual do modo como a humanidade se relacionaria com as tecnologias e os meios de comunicação modificando-os e sendo modificado por eles. A formulação mais famosa de McLuhan é a de que o meio seria a mensagem. Ou seja, as próprias formas tomadas pelos meios de comunicação em si afetariam não apenas o conteúdo transmitido, mas o modo das pessoas relacionarem-se com esses meios de comunicação. Em texto no qual busca entender as *medias* como extensões do homem, McLuhan (2005 [1964]) afirma que o meio, ou a forma, seria a mensagem porque configura e controla a dimensão das ações e associações humanas. Conforme Postman e McLuhan, portanto, as tecnologias engendrariam novos modos de as pessoas se relacionarem entre si, mas também com as instituições e com o conhecimento, por exemplo. O que implicaria que transformações nas tecnologias de comunicação e informação também trariam mudanças nas relações etárias e, conseqüentemente, nas relações cotidianas das instituições escolares.

Acompanhar em campo o agenciamento de novas práticas por essas novas tecnologias possibilitou-me perceber como as apropriações juvenis destas têm constituído um importante instrumento no processo reverso de produção da dinâmica escolar pelos jovens, que passam a não ser apenas produtos da escolarização, mas também produtores desta. A percepção do modo como as relações dos jovens com as novas tecnologias e com determinados elementos da denominada cultura de massa influíam no cotidiano das relações escolares levou-me a refletir sobre a dimensão das tecnologias e das técnicas na vida desses jovens e na prática escolar. Ao enfatizar a dimensão das apropriações dessas novas técnicas comunicacionais pelos jovens, tento, contudo, não incorrer no equívoco de pensar a escola como um ambiente não tecnológico em contraposição a um mundo juvenil altamente tecnologizado, pois a própria escola configura um dispositivo tecnológico que contém e difunde diferentes técnicas. Por isso, o que busquei durante a pesquisa foi tentar entender como se configuravam as relações dos jovens com essas novas tecnologias e com as tecnologias escolares, bem como o modo como ambas dialogavam ou não entre si. A questão,

portanto, no olhar dessa pesquisa para as experiências tecnológicas empreendidas pelos jovens, foi perceber como as diferentes tecnologias se relacionavam entre si, mediadas ou não pelos seres humanos. Por esse motivo, busquei também observar para além dos muros das escolas em outros espaços, práticas e interações para tentar entender melhor os componentes tecnológicos e suas relações com jovens de bairros nas periferias da cidade de São Paulo.

Do espaço da escola ao espaço das redes

“Chego para realizar minha pesquisa por volta das 16 horas. Algumas pessoas já se encontram no local. Tenho pouca experiência nesse campo e pouca intimidade com as práticas de alguns dos que ali estavam presentes. Por isso minha insegurança é grande. Alguns dos mais jovens, com cerca de 10 anos de idade, percebendo minha inexperiência logo se prontificaram a me ajudar apresentando o ambiente, e ensinando-me um pouco da atividade a qual se dedicavam com maior frequência, e na qual possuíam, conseqüentemente, grande perícia. As primeiras coisas que conseguiram para mim foram armas, pois era muito difícil obter êxito naquele lugar sem estar munido de um forte aparato bélico que incluía metralhadoras, fuzis, pistolas, entre outros tipos de armas. De posse das armas consegui enfim caminhar pelas ruas um pouco mais à vontade e sentindo-me mais forte e seguro, embora sempre estivesse com algum dos meninos, guiando-me e dando-me instruções sobre como agir e o que fazer em determinadas situações.

Nessa minha primeira caminhada pela cidade, o jovem colega ao meu lado orientava-me a roubar um carro. Aproximei-me de um veículo parado no farol e, de arma em punho, em uma sequência rápida de ações, abri a porta e retirei com truculência o motorista, jogando-o para fora do carro com vigor. Comecei bem minha etnografia, pois apesar de estar pela primeira vez naquele campo, estava cumprindo minha tarefa com êxito. Depois, já de posse de um automóvel, circulei pela cidade, guiado pelo colega ao meu lado, que às vezes tomava o controle da situação por mim. Segui em meu carro, recém-adquirido, em alta velocidade, mas tinha dificuldade em mantê-lo na pista e, em alguns momentos, subi nas calçadas, atropelando alguns pobres pedestres que passavam por ali. Bati em um poste e logo fui cercado por viaturas policiais, desci do carro sob intenso tiroteio e também comecei a atirar contra os

policiais, acertando os pedestres desavisados que estavam por perto. Meu colega aconselhou-me a pegar uma arma mais potente. Foi o que fiz. Com um fuzil comecei a alvejar os policiais que me cercavam e segui em frente pela cidade. O menino ao meu lado percebeu uma moto abandonada e exclamou: ‘Olha só, o cara deixou a moto aí!’. Subi na moto orientado pelo jovem colega, e, mesmo sem nunca ter pilotado uma motocicleta, segui novamente em alta velocidade sem saber muito bem qual seria a minha direção”.

O trecho acima, transcrito de meu caderno de campo, revela os outros caminhos que essa pesquisa sobre os jovens e as relações que esses estabelecem em um bairro da periferia de São Paulo traçou a partir das indicações que recebi dos próprios jovens nas escolas. A cena descrita em meu relato de campo revela parte do que realmente aconteceu comigo. Contudo, deve-se ressaltar que tais eventos foram mediados por um equipamento: o microcomputador. Uma máquina que permite múltiplos usos e funções, o microcomputador, também denominado computador pessoal de mesa, é formado por uma caixa principal, denominada CPU (de *Central Processing Unit*, Unidade de Processamento Central em português), em que constam todas as informações e onde essas são processadas. Esse processamento é exibido em uma tela, o monitor. As informações que fazem a máquina funcionar para este ou aquele fim determinado são acionadas por dois instrumentos: o teclado e o mouse, também denominados periféricos na linguagem informática. O primeiro contém teclas com caracteres alfanuméricos que permitem escrever textos e emitir comandos diversos. Já o segundo é uma pequena estrutura arredondada (no formato do corpo de um rato) que desliza sobre uma superfície lisa, movimentando uma seta na tela do computador (o cursor) para o acionamento rápido de comandos ao toque de um botão. Outros equipamentos, entretanto, podem ser conectados a um computador, pois por meio dele é possível, por exemplo, comunicar-se com pessoas distantes, exibir, gravar, editar e enviar vídeos e músicas, dentre muitos outros usos e aplicações. Os aparelhos de celular e os de MP3 são exemplos de equipamentos que se conectam ao computador para envio e recebimento de dados ou mesmo agregam algumas funções dos microcomputadores.

As relações dos alunos com as novas tecnologias da informação e da comunicação, as denominadas TICs, transformaram a realidade de espaços como a escola e trouxeram novos problemas para aqueles que administram essas instituições e têm posições contrárias a essa invasão. As novas tecnologias não estavam presentes na escola apenas fisicamente, materializadas em equipamentos portáteis, mas também no

modo como os jovens lidavam com esses componentes e na influência que as relações com as máquinas e novas mídias eletrônicas e informáticas exerciam na maneira como eles se portavam na escola e com a escola e, por que não dizer, no modo como interagiam com eles mesmos. As conversas sobre a internet ou sobre o Orkut, por exemplo, eram constantes entre a maioria dos alunos. Nas relações com as novas tecnologias, dois objetos apareceram como centrais, pois com eles todos os outros equipamentos e/ou mídias interligam-se: o celular e o computador.

Nem todos os jovens com os quais conversei nas escolas possuíam computadores em casa, o que não significava que não tivessem noções de informática ou não conseguissem acessar a internet. Nesses casos, muitos recorriam às lan houses (casa de jogos em rede de jogos eletrônicos, como às vezes são denominadas) como alternativa de acesso ao mundo da informática e da internet. Porém, deve-se ressaltar que mesmo aqueles que tinham computadores em casa também revelaram frequentar as lan houses, principalmente para jogar ou encontrar os amigos. E aqui, para esclarecer um pouco mais, volto à perigosa aventura pela qual passei em minha pesquisa de campo, descrita no início. Tratava-se, na verdade, de um jogo eletrônico ao qual tive acesso em uma lan house, um estabelecimento comercial que fornecia acesso pago à internet em computadores ligados em rede. Nos últimos anos, esse tipo de estabelecimento comercial despontou em muitos bairros da periferia, propagando-se de forma rápida e intensa. Em um primeiro momento, houve as iniciativas do poder público de montar estruturas de acesso gratuito à internet, principalmente na periferia, como os telecentros (da Prefeitura Municipal) e os infocentros (do Governo Estadual) que tinham por objetivo combater o que se denominou como exclusão digital. Esses espaços de acesso à internet mantidos pelo Estado continuaram em atividade. No entanto, quando da realização da pesquisa a estrutura pública de acesso gratuito à internet havia sido municipalizada e os 49 infocentros da cidade passaram do Governo Estadual para o controle da Prefeitura Municipal. Apresentava-se em São Paulo, portanto, em 2010, um número de 331 telecentros em funcionamento na cidade, segundo dados do *site* da Coordenadoria Geral de Inclusão Digital da Prefeitura Municipal⁶⁹. Pode-se afirmar, no entanto, que as iniciativas públicas, se não estagnaram, certamente não conseguiram alcançar o crescimento, a visibilidade e a abrangência das iniciativas particulares de instalação das lan houses, que cobram em

⁶⁹ Informação disponível em:

<http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/participacao_parceria/coordenadorias/inclusao_digital>.

torno de R\$ 2,00 em média por hora de acesso. Há muito tempo vem se falando do que foi denominado como o problema da exclusão digital. O Governo Federal, na busca de superar tal suposta exclusão criou até o Programa Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão que apresentava como principal objetivo: promover a inclusão digital como alavanca para o desenvolvimento social autossustentável e promoção de cidadania⁷⁰.

O fenômeno do surgimento dos locais de acesso pago na periferia da cidade não seria exclusivamente paulistano. Em matéria do jornal Folha de S. Paulo (16/01/2008), levanta-se que tal processo de aumento do número de espaços desse tipo também teria sido intenso na periferia de outras grandes cidades do Brasil como Rio de Janeiro, Recife e Curitiba. Conclui-se, então, que a tão propalada exclusão digital superar-se-ia muito mais por conta das iniciativas privadas e arranjos particulares feitos nas periferias do país do que pelas iniciativas públicas. Apesar das dificuldades econômicas, os moradores das periferias, particularmente os jovens, têm tido cada vez mais acesso às Tecnologias da Informação e da Comunicação. Nesse acesso, os elementos de ludicidade e socialidade, como os jogos e *sites* de relacionamento, têm constituído importantes fatores de inclusão e de atração ao mundo digital.

Nos distritos de Cidade Ademar e Vila Brasilândia, as lan houses estavam por várias partes, das grandes avenidas às estreitas ruelas em entradas de favelas, por exemplo. Era possível encontrar esses espaços em quase toda a cidade de São Paulo e em vários outros distritos da periferia. Embora não estivessem voltadas exclusivamente para os jovens, carregavam consigo, de modo cada vez mais forte, elementos de identificação juvenil. Os frequentadores das lan houses buscavam o acesso à internet que proporcionava principalmente a leitura dos e-mails, a conversa simultânea com os amigos pelo MSN, e o envio de recados pelas páginas do Orkut. O segundo, o Messenger ou MSN, é um sistema de comunicação no qual uma pequena janela aberta no computador é subdividida em outros pequenos quadrados em que constam as fotos das pessoas que se comunicam, um espaço para escrever a mensagem para quem está em um outro computador conectado a sua rede de amigos. Há ainda no MSN um espaço principal maior para se ler a conversa inteira que está sendo realizada naquele momento. Já o último, o Orkut, configura uma espécie de comunidade virtual de relacionamentos que permite agregar amigos com fotos, reencontrar pessoas que não se vêem há muito

⁷⁰ Informação disponível em:

<http://www.idbrasil.gov.br/docs_prog_gesac/artigos_entrevistas/Document.2004-06-30.2807>.

tempo, participar de comunidades de discussão, que reúnem indivíduos com certas afinidades, e fazer novos amigos. Além disso, muitas lan houses também possuíam jogos. Alguns desses podiam ser conectados em rede. Ou seja, todos os que estavam presentes em uma mesma lan house poderiam participar, em computadores diferentes, de um mesmo jogo como aliados ou rivais. Esses jogos permitiam também que jogadores de diferentes localidades pudessem se conectar pela internet e jogar juntos em uma mesma partida, como rivais ou aliados. Podia-se ainda postar ou assistir a vídeos no *site* do Youtube, acessar fotologs – que funcionam como uma espécie de álbum de fotografias virtual de livre acesso ou restrito aos amigos – além dos blogs, páginas em que se publicam uma espécie de diário virtual com depoimentos pessoais. As lan houses costumavam também oferecer orientação em acesso a serviços públicos (declaração de imposto de renda, consulta a multas, cadastro para receber bilhetes eletrônicos de ônibus etc.), criação e envio de currículos e a impressão de documentos, entre outros.

Ao contrário das escolas, as lan houses eram espaços bem abertos. Em algumas, a partir do lado de fora da rua, era possível avistar as pessoas sentadas nos computadores, geralmente divididos em cabines que separavam os monitores, a fim de se criar certa privacidade para os usuários. Tal privacidade, entretanto, não era muita, bastava dar uma esticada de pescoço para observar o que a pessoa ao lado estava fazendo e quais páginas ela estava acessando. Durante meu trabalho de campo, realizei visitas regulares a quatro lan houses em Cidade Ademar e a duas em Brasilândia. Porém, circulei por diferentes outros estabelecimentos desse tipo nessas duas localidades, de botecos com computadores a padarias, passando por salões de cabeleireiros, para tentar apreender se havia diferenças relevantes entre as dinâmicas de cada estabelecimento. Apresento aqui um pouco das regularidades e peculiaridades percebidas na observação desses espaços. Por apresentarem estruturas e padrões de uso muito parecidos, ao contrário das escolas, não adotarei denominações para diferenciar os espaços observados.

Quando eu chegava a uma lan house, dependendo do horário e do estabelecimento, a primeira impressão que tinha era a de que seria impossível realizar uma pesquisa antropológica ali, pois, afinal, não havia interação entre as pessoas naquele recinto. A atenção e a concentração na máquina à frente eram intensas, ambiente muito diferente, aliás, de uma sala de aula, por exemplo, onde os momentos de atenção e concentração eram raros. Uma das páginas mais visitadas por aqueles que frequentavam as lan houses era, sem sombra de dúvida, o Orkut. Grande parte das

peessoas, enquanto deixava recados ou observava o perfil de alguém no Orkut, conectava-se ao MSN e conversava com algum amigo que também estivesse conectado naquele instante a esse programa de mensagens. Os jogos tinham grande adesão entre o público jovem e masculino das lan houses, principalmente entre os mais novos – muitas vezes crianças com 10 anos ou menos.

O evento descrito no início desse capítulo narrou a minha experiência com um jogo em uma lan house em Cidade Ademar. Naquela tarde, havia muitos garotos à minha volta, todos com idade entre 10 e 12 anos, jogando ou aglomerados em torno de um colega que jogava. Quando comecei a jogar, a atenção de alguns deles voltou-se imediatamente para a minha tela. Ao perceberem minha pouca habilidade, porém, começaram a intervir, orientando-me, e, às vezes, chegando a jogar por mim, digitando os comandos em meu teclado. O jogo em questão denomina-se GTA (*Grand Theft Auto*) e consistia em (pelo menos era assim que os seus jogadores o concebiam) sair pelas ruas de uma cidade a roubar carros e motos, a matar pessoas, a manter relações sexuais com prostitutas e a conseguir a maior quantidade possível de armas e dinheiro sem ser pego pela polícia. O jogo, na versão que joguei⁷¹, iniciava-se com um rapaz negro, parado de costas, vestindo camiseta regata e calça jeans, representando o jogador. Ao seu lado, uma bicicleta caída no chão era o primeiro meio de transporte a ser roubado. Na verdade, no início do jogo havia um pequeno vídeo, mostrando um rapaz que era apresentado como um recém-egresso de um presídio após cumprir sua pena. O protagonista do jogo revelava querer abandonar sua vida de crimes, mas não conseguia por causa da polícia corrupta que lhe atribuía a culpa pelo assassinato de um policial. Conforme a quantidade de crimes que se cometia, mais difícil se tornava prosseguir no jogo, pois aumentava a procura policial pelo protagonista e ficava mais fácil terminar o jogo preso ou baleado. No GTA era possível matar as pessoas a socos ou com tiros das diversas armas que podiam ser adquiridas durante o jogo matando alguém que possuísse uma, ou usando um artifício permitido pelo jogo e denominado trapaça (*cheat*). Essa trapaça, na verdade, eram códigos que podiam ser digitados a qualquer momento e conferiam vantagens ao jogador, como possuir diversas armas, ficar mais forte, obter carros ou motocicletas potentes, ganhar grandes quantidades de dinheiro, ou nunca ser preso pela polícia, por exemplo.

⁷¹ Há várias versões de GTA, cada uma ambientada em uma cidade fictícia e com história, cenários e protagonistas diferentes. Durante a pesquisa, a versão disponível nas lan houses era a San Andreas, nome da cidade onde era desenvolvido o jogo.

O público que frequentava as lan houses era composto majoritariamente por jovens e crianças. Porém, pessoas mais velhas costumavam também frequentar esses espaços, o que, se não necessariamente levava a um diálogo intergeracional, colocava pessoas de diferentes idades em relação em uma mesma posição, ainda que, às vezes, de maneira conflituosa. Em uma das lan houses pesquisadas, por exemplo, pude observar um grupo de cinco garotos com idades entre 13 e 14 anos que jogavam um jogo de magia, enquanto um homem mais velho, aparentando ter mais de 50 anos, ouvia músicas no computador, com fones de ouvido. Esse, no entanto, começou a cantar em voz alta músicas sertanejas antigas, e um dos meninos sentiu-se incomodado. Apesar da gritaria que ele e seus amigos faziam durante o jogo, proferindo frases como: “Eu morri, entre no grupo” ou “Pega a magia”. Esse jovem, irritado, pôs-se a gritar: “O maluco começou a cantar agora, para de cantar aí”. Contudo, um dos amigos desse garoto repreendeu-o: “Deixa o maluco cantar”. O senhor não se abalou, ou não ouviu as provocações dos garotos, e continuou a cantar alto suas músicas com o fone de ouvido. Os meninos, ao perceberem que não tinham saída, isto é, que não conseguiriam jogar “em silêncio”, resolveram dedicar-se ao seu jogo no computador.

A forma e o controle das lan houses

No estado de São Paulo foi sancionada em 2006 pelo governador em exercício uma legislação específica que tinha como principal objetivo estabelecer regras de atuação e controle das lan houses e de seus usuários⁷². A legislação foi criada sob a justificativa de coibir os denominados crimes virtuais e controlar o acesso de adolescentes. A criação de leis como essa demonstra a importância que esses estabelecimentos têm alcançado em todo o estado de São Paulo. Além de buscar coibir

⁷² “O governador de São Paulo, Geraldo Alckmin (PSDB), assinou nesta quinta-feira regulamentação da lei que padroniza o funcionamento de lan houses e cybercafés e que prevê multas de 3 mil a 10 mil reais para os estabelecimentos que a descumprirem. Os cybercafés e as lan houses deverão fazer cadastro dos usuários (com endereço, telefone e data de nascimento) para controlar o acesso de adolescentes e coibir a prática de crimes virtuais, como clonagem de cartões e ações de hackers, informou a assessoria de imprensa do governo paulista em comunicado.

A fiscalização será realizada pelo Procon e os proprietários das casas terão de comprovar se utilizam softwares originais. A lei exige registro de documento de identidade (RG), horários de entrada e saída dos usuários, e identificação de equipamentos usados pelos clientes. Está proibida a entrada de menores de 12 anos que estejam sem os responsáveis e, acima dessa idade, até os 16 anos, apenas com autorização por escrito dos pais, afirma a nota do governo” (REUTERS, 30/03/2006).

Disponível em: <<http://tecnologia.terra.com.br/interna/0,,OI942471-EI4801.00.html>>.

os denominados crimes virtuais, essa legislação objetiva controlar o acesso dos menores de 18 anos a esses estabelecimentos – tornando proibida a presença dos menores de 12 anos sem a companhia dos responsáveis, e permitindo o acesso dos que têm entre 12 e 16 anos apenas com uma autorização por escrito dos pais. Na prática, porém, o que observei na maioria das vezes foi apenas a exigência de realização de um cadastro não havendo um controle de idade rígido.

Se, por um lado, o governo tentou regulamentar o funcionamento das lan houses, por outro, as próprias lan houses tentaram criar regras e dispositivos disciplinares para que conseguissem estabelecer algum tipo de ordem nas relações que os jovens estabeleciam naqueles recintos. Grande parte das lan houses tinha adotado como medida não permitir que mais de uma pessoa utilizasse um único computador. Essa medida além do caráter econômico de fazer com que todos os presentes pagassem pelas horas utilizadas nos microcomputadores, visava também impedir aglomerações de jovens em torno de uma mesma máquina e a permanência daqueles que não estavam de fato interagindo diretamente com alguma máquina. Segundo um dos donos de lan house com quem conversei, essa iniciativa tinha como principal objetivo não atrapalhar os outros usuários de computadores que não participavam dos jogos eletrônicos. Além disso, algumas ações mais relacionadas aos jogos foram tomadas pelos donos das lans. Em uma delas, por exemplo, não se disponibilizou mais os fones de ouvido permanente e livremente dispostos ao lado das máquinas, e que permitiam aos jovens escutar o som dos jogos. Retirados os fones, cada um que precisasse de um teria que solicitar ao funcionário da lan. Tal medida foi tomada, segundo uma das funcionárias do estabelecimento, porque muitos fones de ouvidos eram danificados pelos usuários e com esse controle ficava mais fácil responsabilizar quem estragasse o equipamento. Em outra lan house, que dividia espaço com uma videolocadora, os donos foram mais radicais e excluíram todos os jogos das máquinas, mesmo sob o risco de afastar a clientela mais jovem, pois, segundo uma das donas, sua lan house estaria semelhante a “um bar cheio de alcoólatras”, repleto de jovens e até pessoas mais velhas viciadas em jogos, afirmou. Ela relatou ainda que por causa dos jogos havia muitas discussões entre os usuários, e que, por isso, resolveu aboli-los de vez. Disse que apesar de a internet também viciar as pessoas, esse era um vício mais leve e que gerava menos confusão, pois o acesso exclusivo ao uso da internet não gerava brigas e gritaria como havia durante as competições dos jogos. Ela revelou que seu próprio filho, que ajudava a

tomar conta do estabelecimento, esteve durante um período um tanto quanto viciado em internet.

Quanto à organização espacial, a maioria das lan houses em que estive costumava constituir-se, conforme exposto anteriormente, de um local com grandes portas de entrada, com bancadas de computadores circundando as paredes ou enfileiradas umas atrás das outras, conforme a disponibilidade de espaço. Havia muitas que conjugavam mais de um tipo de serviço comercial em um mesmo estabelecimento. Os principais deles eram as locadoras de vídeo, as lojas de venda e/ou manutenção de computadores e as lanchonetes e/ou cafés (daí esses espaços receberem o nome originalmente de cibercafé). As videolocadoras empreenderam, aliás, um forte movimento de incorporação de uma área para lan house em seu recinto. Observei, no entanto, outros serviços conjugados às lan houses, como bazares, academias de ginástica, sorveterias, bares, mercados, entre outros. Nos últimos tempos, entretanto, era grande o número de estabelecimentos que funcionavam apenas como lan house em Cidade Ademar e Brasilândia. No primeiro distrito, uma das lan houses que visitei estava conjugada a outros três serviços: lanchonete, sorveteria e locadora de vídeos. O nome desse estabelecimento elucidava muito bem a atividade para a qual estava voltado: *Tempo Livre*. Ele não se diferenciava apenas na quantidade de serviços que congregava em um mesmo equipamento, mas também pelo discurso e a prática de seu proprietário, o Marcelo. Ele dizia seguir corretamente a legislação que regulamentava as *lans*, tanto no que dizia respeito ao cadastro, quanto no acesso dos menores ao recinto. Além disso, Marcelo também afirmou que não permitia que os jovens se aglomerassem em torno de uma mesma máquina, nem que fizessem muita bagunça no espaço, porque, segundo ele, havia ali pessoas que realizavam trabalhos e pesquisas escolares e precisavam de silêncio e concentração. Eu pude constatar tal fato ao presenciar Marcelo chamando a atenção de usuários que falavam muito alto e, também quando não deixou que um grupo de quatro meninas entrasse para utilizar um mesmo computador. A permissão foi concedida a apenas duas meninas enquanto as outras ficaram do lado de fora reclamando. O dono dessa lan house disse perder muitos clientes por tomar atitudes como essa e por respeitar a legislação no tocante às idades. Afirmou ainda que os *sites* de pornografia ficavam bloqueados em sua lan house. Indagado sobre o horário de maior movimento e sobre quais os interesses dos frequentadores, contou que não havia um horário fixo de maior movimento de pessoas e que os interesses eram variados, uns iam para fazer pesquisas e trabalhos escolares e outros para Orkut, MSN ou mesmo

jogos. “Muitos pais vêm aqui com os filhos para fazer pesquisa escolar, alguns querem que eu faça a pesquisa por eles, outro dia briguei com um pai por causa disso porque ele achou que eu tinha a obrigação de fazer a pesquisa para ele e que eu havia me recusado a fazer para cobrar mais tempo de uso da internet” (Marcelo, 2007).

Marcelo reclamou do que considerava uma concorrência desleal das outras lan houses. Segundo ele, as outras seriam improvisadas, não respeitariam a legislação e ainda permitiriam o acesso de meninos de 8 ou 10 anos, muitas vezes para brincar com jogos violentos como GTA ou *Counter Strike*. Disse que viu em uma lan house da região um grupo de meninos, de mais ou menos 10 anos de idade, com cadernos, trajando uniforme escolar e gritando: “Mata a puta, mata a puta”, enquanto jogavam o GTA. Para ele, esse tipo de comportamento revelava a pouca preocupação dos pais com os filhos, pois muitos dos meninos provavelmente estariam em horário escolar, portanto, faltando às aulas para ir à lan house. Ele ainda previu que a maioria das lan houses teria vida curta: “Porque é um negócio caro, as máquinas desgastam muito rápido e não dá para cobrir o custo cobrando R\$ 2,00 a hora como faz a maioria desse pessoal que está montando lan house agora”. Por último, disse que as locadoras de vídeo também estavam com os dias contados por causa da pirataria e do contrabando e que, por esse motivo, muitas incorporaram as lan houses.

Em artigo sobre cibercafés em Trinidad, Daniel Miller e Don Slater percebem dinâmicas muito semelhantes ao modo como se estruturavam as lan houses em São Paulo, tanto com relação às conjugações com outros espaços, como com relação a essa percepção, relatada pelo dono da Tempo Livre, de que esse seria um negócio com pouca possibilidade de sucesso futuro.

O uso global do termo “cibercafé” é diverso, como Rao (1999) já havia notado. Em Trinidad, os cibercafés eram empresas muito instáveis e, na maior parte dos casos, não lucrativas. Geralmente consistiam em adjacências de outros negócios (venda ou manutenção de computadores, cursos particulares de tecnologia de informação) ou estavam no limite de se transformarem em outro negócio (webdesign e tecnologias de Internet). Eles também variavam de fraudes a centros comunitários dinâmicos. É bem provável que o cibercafé como uma instituição represente uma fase particular do desenvolvimento do uso da Internet em Trinidad. Certamente, o dono de um dos mais antigos e bem sucedidos desses cafés sentia que ele tinha somente dois ou três anos de viabilidade antes que o grau de computadores domésticos *on-line* lhe tirasse o negócio. Havia muitas histórias de cibercafés que tinham ido e vindo, especialmente na capital,

Port of Spain, que sugeriam que a maioria de tais empreendimentos tinha se provado não lucrativa em qualquer etapa. Porém, nós pudemos localizar seis cibercafés em operação que, em si mesmos, demonstraram uma considerável diversidade, e cada um deles ofereceu insights adicionais no potencial para tal empreendimento (MILLER & SLATER, 2004, p. 51).

Deve-se ressaltar, contudo, que anteriormente o equipamento de Marcelo, a Tempo Livre, situava-se em outro lugar, em uma região do distrito de Cidade Ademar um pouco mais pobre, como ele me revelou. Nesse outro equipamento não havia nem a lan house, nem a videolocadora, mas existia a lanchonete e a sorveteria com um telão para exibição de vídeos e jogos esportivos e um espaço, ao fundo, com máquinas de fliperama (máquinas com jogos de videogame que funcionam com fichas compradas no próprio estabelecimento, cada máquina comportava apenas um único jogo). A presença anterior dos fliperamas fornece uma pista interessante para se pensar possíveis antecessores das lan houses, pelo menos com relação ao acesso a jogos. Os fliperamas, assim como as lan houses nos últimos tempos, foram espaços importantes de reunião de jovens. Nos bairros periféricos, entretanto, não havia – ou, se houvesse, eram poucos – espaços voltados exclusivamente para os fliperamas, contrariamente ao que acontece nas regiões mais centrais da cidade (ou nos *shopping centers*), onde ainda hoje há espaços que funcionam apenas como casas de jogos. Os fliperamas na periferia estiveram em espaços complementares de algum outro estabelecimento comercial – principalmente os bares. Alguns poucos ainda os mantêm. Durante a pesquisa acompanhei, em Cidade Ademar, uma série de novas lan houses que foram abertas seja como espaço exclusivo, seja como anexo de algum outro tipo de comércio. Por outro lado, muitas lan houses fecharam-se ainda durante a etapa da pesquisa, demonstrando que havia certa instabilidade na manutenção dessa modalidade de serviço comercial. Das sete lan houses que acompanhei com maior frequência em Cidade Ademar, três fecharam antes do término da tese.

Hiper-relações: a internet como campo de múltiplas relações

Para muitos que chegassem a uma lan house e vissem aqueles jovens sentados em uma cabine com os olhos fixos em uma tela de computador a primeira ideia

despertada seria a de que se tratava de um espaço de solidão, de impessoalidade, de não estabelecimento de relações, enfim de não configuração de um lugar social. A própria internet é muitas vezes afirmada como um agente que afastaria as pessoas do convívio social. As visões negativas sobre a internet, no tocante a uma potencialidade antissocial ou antirrelacional desse instrumento, não são recentes e muitas vezes são corroboradas por pensadores que tendem a conceber as novas tecnologias a partir de uma perspectiva bastante pessimista. É o caso de David Le Breton que afirma que o chamado espaço cibernético configuraria uma abertura para um mundo em que não haveria corpo e interioridade, um mundo de superficialidade. Le Breton, em livro intitulado *Adeus ao corpo*, defende que haveria um desapego do mundo ocidental contemporâneo ao corpo, e esse seria considerado cada vez mais como um elemento acessório, dispensável e superável. Esse autor afirma que as novas tecnologias contribuiriam para a desvalorização do corpo, na medida em que criariam uma menor necessidade do contato face a face, do contato corpo a corpo, nas relações sociais.

Superequipado com meios de comunicação sem ter de se deslocar (telefone celular, e-mail, Internet etc.), o indivíduo às vezes não sente mais necessidade de encontrar-se fisicamente com os outros; a conversa corpo a corpo na tranquilidade de um passeio ou do silêncio vem sendo suplantada pelo diálogo apaixonado dos proprietários de telefones celulares ou de computadores com seus interlocutores invisíveis e eloquentes (Le Breton 1997). As conversas virtuais, frágeis e efêmeras, são hoje mais sintomas das carências do vínculo social (LE BRETON, 2003, p. 149).

Um olhar mais atento sobre as lan houses e as potencialidades da própria internet, no entanto, revelou-me que, se havia o isolamento e a impessoalidade, também havia um espaço de múltiplas relações que se efetivavam de diferentes formas. Sendo assim, mais do que sintomas de carências de vínculo social, o mundo da internet poderia constituir um elemento potencializador de novos e inesperados vínculos. No caso dos jogos em rede, por exemplo, embora esses pudessem ser jogados a grandes distâncias, os jovens que frequentavam as lan houses jogavam em um mesmo espaço, ainda que em computadores diferentes. Desse modo, era possível conversar, combinar estratégias com os colegas, desafiar os adversários, zombar quando vencia ou reclamar e xingar, quando perdia. Pierre Lévy (1999), autor que tem refletido sobre a internet e as novas tecnologias da informática tem uma visão menos catastrófica sobre o mundo da internet.

Segundo ele, a rede de computadores prefere a conexão ao isolamento. Para trabalhar com o mundo da microinformática e da internet, ele se vale de dois termos específicos: ciberespaço e cibercultura.

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

Para Lévy, a internet e a microinformática são uma nova técnica na qual não residem nem a salvação, nem a perdição. Os contatos virtuais para esse autor estão longe de expressar carências de vínculo social, não substituindo o real, mas multiplicando “as oportunidades para atualizá-lo”.

Para aqueles que não a praticaram, esclarecemos que, longe de serem frias, as relações on-line não excluem as emoções fortes. Além disso, nem a responsabilidade individual nem a opinião pública e seu julgamento desaparecem no ciberespaço. Enfim, é raro que a comunicação por meio de redes de computadores substitua pura e simplesmente os encontros físicos: na maior parte do tempo, é um complemento ou adicional (*Ibidem*, p. 128).

Nas lan houses paulistanas, as pessoas costumavam construir vínculos, pelo MSN ou pelo Orkut, com outras pessoas que estavam em lugares distantes sentadas à frente de outros computadores, mas também estabeleciam relações no contato face a face com aqueles que estavam ao seu lado na própria lan house. Dois códigos de comportamento eram chaves para um contato maior entre os usuários das lan houses: os jogos – sejam eles em rede ou não – e a pouca prática com os computadores e com a internet. Demonstrar não deter os conhecimentos técnicos necessários para manipular a máquina, para navegar na internet ou mesmo para jogar constituíam bons motivos para se iniciar uma conversa e se conseguir uma ajuda da pessoa ao lado, se ela estivesse disponível para isso. Presenciei muitas vezes meninos orientando meninas quanto ao

uso do computador com o intuito subjacente – revelado apenas para os outros meninos – de paquerá-las. No meu caso, consegui um contato a partir dessas duas chaves – o jogo e a pouca prática –, pois eu não sabia jogar muito bem, e, por isso, era muitas vezes ajudado pelos meninos ao meu lado. Obtive muitos outros momentos de interação a partir dos jogos, como quando estive na lan house *NetPoint* em que fiquei apenas acessando meus e-mails e meu perfil no Orkut. Ao meu lado um garoto jogava GTA e Counter Strike e, de vez em quando, esticava o pescoço para ver o que eu estava fazendo em meu computador, na verdade, para constatar se eu estava jogando ou não. Quando comecei a jogar o GTA, ele logo me perguntou se eu jogava Counter Strike e convidou-me a jogar contra ele, ensinando-me alguns comandos. Ele escolheu, no jogo, a força policial e eu a força terrorista. A força policial vestia preto como os soldados do BOPE do filme *Tropa de elite*. Fui várias vezes alvejado e assassinado pelo meu novo amigo ao lado. Quando eu morria, aparecia a frase: “Deus cria, eu mato”, digitada pelo meu adversário de jogo. Frases desse tipo são muito comuns em tropas especiais da polícia como o BOPE no Rio de Janeiro ou a ROTA em São Paulo.

De maneira geral a lan house, quando concebida como um local de jogos em rede, é justamente propiciar essa interação entre vários jovens em um mesmo espaço. Era bastante comum ver os jovens jogando *Counter Strike*, conversando, ou gritando, entre eles, perguntando onde alguém se escondeu, ou fazendo combinações sobre qual cenário utilizariam nesse jogo de guerra (o Rio de Janeiro era um dos cenários disponíveis). O *Counter Strike*, apesar de ser um jogo antigo, era o que fazia mais sucesso nas lan houses. Contudo, a venda desse game foi proibida no início do ano de 2008, sob a alegação de conteúdo violento e incentivo à subversão⁷³, o que não necessariamente implicou numa incorporação dessa proibição pelas lan houses.

Um dos outros dois tipos de relações estabelecidas no mundo cibernético das lan houses era o que ocorria diretamente entre humanos e máquinas, ou humanos e não-humanos. Afinal, em alguns momentos o contato das pessoas com a máquina era intenso. Podia-se, inclusive, concentrar-se ainda mais nessa relação ao se colocar um fone de ouvido para escutar uma música ou o áudio de um jogo. Por esse motivo, não somente se reconhece essa relação como tal, como também se identifica a agência, tanto de humanos como de não-humanos nesse caso, pois se os jovens, os humanos, faziam os

⁷³ Para o juiz Carlos Alberto Simões de Tomaz, responsável pela medida, os jogos “trazem iminentes estímulos à subversão da ordem social, atentando contra o estado democrático e de direito e contra a segurança pública” (Folha de S. Paulo, 18/01/2008).

computadores – os não-humanos – agirem de uma determinada maneira, os computadores também influenciavam e modificavam a ação dos jovens. Ou seja, os não-humanos também faziam os humanos agirem de maneira diferente a partir de suas associações. Percebemos, a partir da discussão precedente sobre as escolas, como a agência das máquinas repercutia inclusive fora das *lan houses* e longe dos computadores, no modo de se portar nas instituições de ensino, por exemplo. Bruno Latour (2005), em sua teoria-do-ator-rede, afirma a importância de se atentar para a agência dos objetos. Segundo esse autor, tudo o que faz agir é um ator. Os objetos também seriam atores e teriam agência, poderiam, portanto, ser associados a outras entidades humanas e não-humanas. Segundo essa perspectiva, os objetos deixam-se fazer agir e fazem agir. Porque, para Latour, a noção de sociedade não deve ser um elemento que a tudo explica, mas ela deve ser descrita ao se tentar traçar as associações entre os atores, do modo como a concebem. Essas conexões e/ou associações, entretanto, conforme Latour, não deveriam funcionar apenas entre humanos, mas também deveria incluir os não-humanos e as relações desses com os humanos. Dessa maneira, tenta-se constituir uma sociologia que se apresente não como uma ciência do social, mas como um traçado de associações, por isso ele chega a denominá-la de associologia. Podemos então entender, a partir dessa ótica, que haveria sim um traçado intenso de associações ou de relações em uma *lan house*, o mais nítido deles seria entre os seus usuários e as máquinas.

Incorporar as máquinas nas relações sociais significa não somente romper com a separação entre humanos e não-humanos no mundo social, como também tornar mais complexas e indefinidas as distinções entre natureza e cultura, entre o dado e o feito, o artificial e o natural. Donna Haraway (2000 [1991]) em seu *Manifesto Ciborgue* defende a ideia de uma não ruptura, de uma indistinção entre o homem e a máquina. A autora utiliza, para reforçar sua argumentação, a figura do ciborgue como metáfora para se pensar as imbricadas relações entre homem e máquina. Dessa maneira, Haraway coloca todas as dicotomias em questão, principalmente a mais famosa na discussão antropológica, a dualidade entre natureza e cultura:

Esses dualismos foram canibalizados ou, como diria Zoe Sofia (SOFOULIS), eles foram “tecnodigeridos”. As dicotomias entre mente e corpo, animal e humano, organismo e máquina, público e privado, natureza e cultura, homens e mulheres,

primitivo e civilizado estão, todas, ideologicamente em questão (HARAWAY, 2000 [1991], p. 69).

Bruno Latour (1994) também põe em xeque a dicotomia natureza/cultura. Ele tenta demonstrar como a proposta dos modernos de isolar a natureza da cultura e/ou da política, ou o inato da ação humana, nunca se realizou de fato e que, por esse motivo, a denominada sociedade ocidental moderna nunca teria sido moderna de fato. Para Latour (2005), os antropólogos seriam muito tímidos para encontrar as entidades (humanas e não-humanas) que produziram o mundo social em sua própria sociedade. O contrário ocorreria quando estudassem as outras sociedades, o que reforçaria uma outra dicotomia: Nós/Eles. Portanto, os antropólogos, quando se voltassem para sua própria sociedade, deveriam tentar encontrar as entidades humanas e não-humanas que formam seus traçados de associações no mundo social, ou talvez associal, conforme sugestão do próprio Latour. Realizar-se-ia assim uma antropologia simétrica. Deve-se deixar claro, no entanto, segundo alerta o autor, que esse princípio de simetria não significa que se teria de tratar natureza e cultura de forma semelhante. Latour defende que se deveria rejeitar a dicotomia natureza/cultura na sociedade moderna, do mesmo modo que ela já é rejeitada nos estudos antropológicos das outras sociedades.

De certa forma, tanto a discussão empreendida por Haraway sobre a figura do ciborgue como elemento para se refletir sobre a indistinção e a não ruptura entre o humano e a máquina como a dos híbridos latourianos relacionam-se com discussões anteriores realizadas por outros autores e teóricos da comunicação. Um deles é Marshall McLuhan que abordará as tecnologias justamente como extensões do homem. Os homens, afirma McLuhan, tenderiam a ficar fascinados por qualquer extensão de si mesmos em outros materiais. As tecnologias da comunicação em grande medida se relacionariam com e estenderiam os sentidos humanos. Desse modo, as tecnologias agenciariam demandas e criariam novas necessidades para homens e mulheres.

Qualquer invenção ou tecnologia é uma extensão ou auto-amputação de nosso corpo e essa extensão exige novas relações e equilíbrios entre os demais órgãos e extensões do corpo. Assim, não há meio de recusarmo-nos a ceder às novas relações sensoriais ou ao “fechamento” de sentidos provocado pela imagem da televisão. Mas o efeito do ingresso da imagem da televisão variará de cultura a cultura, dependente das relações sensoriais existentes em cada cultura. Na Europa tátil, visual, a TV intensificou o

sentido visual, forçando-a em direção aos estilos americanos de condicionamento e vestuário. Na América, cultura intensamente visual, a televisão abriu as portas da percepção audiotátil para o mundo não-visual das linguagens faladas, da alimentação e das artes plásticas. Como extensão e acelerados da vida sensória, todo meio afeta de um golpe o campo total dos sentidos (MCLUHAN, 2005 [1964], p. 63).

Outro autor que afirma a indistinção entre o homem e a máquina e que precede McLuhan é Norbert Wiener. Um dos pioneiros nas discussões sobre cibernética, seus escritos iniciam-se nos anos 1950. Wiener (1970 [1954]) já apontava para as tecnologias como prolongamentos do corpo humano. Ele toma como exemplo as próteses usadas para substituir membros amputados, para enfatizar a importância da porção máquina, seja pelo cálculo ou pelo processamento de informações, como próteses ou prolongamentos indispensáveis aos homens. Nessa relação entre humanos e não-humanos ou nessa perspectiva da tecnologia como extensão dos sentidos humanos, nas *lan houses*, em alguns momentos os jovens podiam interagir efetivamente com as máquinas, em outros as máquinas tornavam-se um elemento mediador que os faziam também interagir com outras pessoas em outras máquinas, dentro da *lan house* em que estavam ou em outros lugares da cidade, do país ou do mundo. As próprias *lan houses* podem também ser vistas como componentes de mediação que atuam entre as relações humanos/humanos ou humanos/não-humanos ou ainda humanos/não-humanos/humanos. No entanto, não são apenas os computadores e as *lan houses* que permitem uma interação entre as pessoas que não estão próximas, mas também a internet, ou o ciberespaço como Pierre Lévy (1999) a denomina, também configura um importante elemento potencializador das relações mediadas pelas máquinas e, em alguns casos, pelas *lan houses*. Nas múltiplas relações que podem ser estabelecidas entre humanos e entre humanos e não-humanos, a internet age de modo mais complexo do que o de um espaço de não-relação, ela se configura como um espaço de hiper-relação ou de hiper-interação, tendo em vista que tende a criar novas possibilidades de interação e de intensificar formas de relação que já se efetivavam sem a mediação do espaço virtual. Para Lévy:

O ciberespaço não compreende apenas materiais, informações e seres humanos, é também constituído e povoado por seres estranhos, meio texto meio máquinas, meio atores, meio cenários: os programas. Um programa ou software é uma lista bastante

organizada de instruções codificadas, destinadas a fazer com que um ou mais processadores executem uma tarefa. Através dos circuitos que comandam, os programas interpretam dados, agem sobre informações, transformam outros programas, fazem funcionar computadores e redes, acionam máquinas físicas, viajam, reproduzem-se etc. (LÉVY, 1999, p. 41).

A internet abriu-me, portanto, a possibilidade de observar simultaneamente dois espaços, a lan house e o próprio ciberespaço, nos quais busquei apreender os múltiplos vínculos estabelecidos pelos jovens em um bairro da periferia. O que procurei, portanto, foi pensar a internet não apenas como instrumento, mas também como um campo de pesquisa, pois tentei descrever não só as lan houses e as relações nela estabelecidas, mas também o modo como os jovens dos bairros da periferia inseriam-se na internet e em comunidades de relacionamento em rede como o Orkut. A internet há muito se tornou um instrumento de pesquisa eficiente, na medida em que permite acessar uma grande quantidade de dados com rapidez e constitui-se em poderoso meio de comunicação. A internet possibilita ao pesquisador, entre outras atividades, entrevistar pessoas que estão distantes ou ainda ter um panorama geral e global de como determinadas práticas ou eventos ocorrem em diversas partes do mundo. Algumas pesquisas podem, entretanto, utilizar a internet não apenas como instrumento para obtenção de informações, mas como o próprio campo de pesquisa. Essa é a proposta aqui, pois essas duas perspectivas apresentam-se em meu trabalho a partir do momento em que os jovens, cada vez mais, utilizam-se desse instrumento como forma de estabelecer relações e como meio de inserção em outras redes de relações. Na pesquisa que iniciei com os jovens nas escolas, por exemplo, a referência à internet e às outras inovações tecnológicas que se relacionam com a microinformática era constante. Mais do que isso as escolas possuíam referências na internet, na medida em que havia comunidades virtuais que reuniam alunos e ex-alunos. O próprio bairro dos jovens também era objeto de reflexão e de associações entre os jovens na internet, o que permitiu, aliás, compreender melhor como eles atribuíam múltiplas significações ao lugar onde viviam.

Dentro do ciberespaço, um profícuo campo de pesquisa (que também pode funcionar como importante instrumento de coleta de dados) pode ser encontrado nos chamados sites de relacionamento ou de redes sociais. Desses, o mais famoso na época

em que realizei a pesquisa de campo era o Orkut⁷⁴. Nessa plataforma virtual as pessoas associavam-se às comunidades virtuais pelas quais tinham maior interesse ou afinidade e, dessa maneira, formavam-se grupos de discussão e divulgação de determinados temas e práticas. Dentre as inúmeras comunidades, havia as que apenas expressavam um sentimento ou uma preferência, como as que declaram amor ou ódio a algo, como: “Eu amo andar de pés descalços” ou “Eu odeio o Shopping Interlagos”. Mas havia também aquelas que reuniam pessoas de uma mesma escola, de um mesmo bairro ou que tinham uma mesma prática, como a comunidade dos pixadores, dos pagodeiros ou a dos antropólogos. Devo deixar claro que a denominação comunidade é nativa, não correspondendo, portanto, ao conceito sociológico clássico de comunidade. O distrito de Cidade Ademar, circunscrição inicial dessa pesquisa, também possuía a sua comunidade, que levava o nome do próprio distrito. Nela, buscava-se, entre outros objetivos, conhecer pessoas que moravam na região. Havia ainda um mecanismo mais específico para que aqueles que queriam tornar-se mais próximos, a troca de contatos do MSN. A comunidade, nos anos de 2004 e 2005, chegou a promover encontros dos seus membros mais atuantes em um bar da região – a promoção de encontros entre os membros de uma mesma comunidade virtual era muito comum por sinal. As comunidades das escolas no Orkut também foram importantes espaços de pesquisa, na medida em que contribuíram para uma maior compreensão da relação dos alunos com a escola, e principalmente para as representações de ex-alunos sobre a instituição onde estudaram.

Entre pancadões, carros e motos

Se as novas tecnologias da comunicação, como os microcomputadores, a internet e os telefones celulares têm obtido grande adesão dos jovens e transformado relações e dinâmicas de instituições como a escola, não se pode esquecer de outra tecnologia, um pouco mais antiga, mas que ainda desempenha grande fascínio entre os jovens e que também despontara de modo bastante intenso no contexto escolar e mesmo nas lan houses e na internet: o automóvel. Constatei a força das interações com esse outro componente tecnológico em uma tarde de domingo quando fui ao Jardim Elisa

⁷⁴ Posteriormente, outras plataformas de redes sociais como o *Facebook* e o *Twitter* também alcançariam grande popularidade.

Maria, na Vila Brasilândia, região norte da cidade de São Paulo. Um dos alunos que participava do projeto social que eu acompanhava na Escola 4, o Tiago, apresentar-me-ia o bairro. Ele se apresentaria, nesse dia, com seu conjunto de pagode no bairro, por isso, um dos meus destinos seria o Bar do Kukinha, onde conversaria com os pagodeiros do grupo Samba Dengo, que prometiam um evento que atrairia muitas pessoas naquele dia. Encontrei-me com a Ana Paula, uma das integrantes do projeto social da escola que eu acompanhava, em frente à Escola 4 e ela levou-me à casa de seu namorado, o Tiago, também estudante desse estabelecimento de ensino. Eles me apresentariam as atividades de lazer e encontro que aconteciam no bairro. Tiago seria um dos meus guias e também um dos integrantes do grupo Samba Dengo que faria o show no bar que visitaríamos. Para chegar a casa dele, passamos por algumas vielas e becos, “para cortar caminho”, segundo Ana Paula. Quando chegamos à casa do Tiago, cumprimentei alguns de seus familiares que estavam sentados no corredor, do lado de fora, no quintal. Dentro da casa, um quarto e cozinha, fiquei no quarto que também funcionava como sala, sentado esperando Tiago terminar de se arrumar. Ele iria mais cedo para o pagode para me levar até lá e Ana iria ainda para a casa dela se arrumar também. No quarto de Tiago havia uma televisão, aparelho de DVD e um som potente. E eles assistiam a filmes na TV a cabo.

No pagode, Marcos, um dos sócios do bar, contou-me que achava que a questão da amizade era um dos elementos mais importantes do bairro e como exemplo apresentou um outro rapaz, que não morava no Jardim Elisa Maria, e disse estar ali para ajudar a levantar o pagode dos amigos, para ajudar a levar público e garantir o sucesso do evento. Todos me identificavam como o rapaz da reportagem sobre a escola e o bairro. O pagode no bar envolvia uma grande produção com várias caixas e mesa de som, além de um telão que projetava imagens em uma lona pendurada na parede da casa que ficava de frente para o bar. Kukinha, um dos donos do bar, era também integrante da banda de pagode. Contudo, apesar dessa superprodução, o pagode ficou vazio, poucas pessoas apareceram por lá. Entretanto, outro evento que acontecia na rua de cima, atraía uma multidão de pessoas em sua maioria, jovens. Tratava-se do pancadão. Alguns dos jovens do projeto que acompanhei já tinham me falado a respeito desse pancadão e eu já havia acompanhado, em Cidade Ademar, eventos desse tipo em que as pessoas ligavam um som potente de um carro, quase sempre tocando funk, e realizavam a festa na própria rua. Contudo, nada se comparava ao que observei ali no Jardim Elisa Maria: dezenas de pessoas na rua (talvez mais de uma centena), transformaram esta em

um espaço de festa. De um lado, uma grande aglomeração de jovens em torno de um carro (modelo Golf) com o porta-malas aberto a ouvir o pancadão (o funk carioca). As meninas, aparentando ter entre 13 e 16 anos de idade, todas trajando shorts e saias curtas, além de blusinhas bastante decotadas, dançavam animadamente. As mais velhas flexionavam os joelhos até que os quadris se aproximassem do chão, muitas vezes com um menino mais empolgado dançando por trás, segurando no quadril delas. Do lado dessas meninas mais velhas, um grupo de meninas (na verdade, crianças com, no máximo, 10 anos de idade) imitava o movimento sensual das mais velhas.

Início do pancadão no Jardim Elisa Maria (São Paulo, 2007).

Manobra, conhecida como zerinho, com moto (São Paulo, 2007).

Empinando a moto (São Paulo, 2007).

Em toda a extensão da rua, mas principalmente na ponta oposta à do pancadão, onde estava o carro com o som, jovens passavam correndo com suas motos, fazendo acrobacias, principalmente empinando-as e “dando zerinhos”⁷⁵. O asfalto já estava todo marcado com a borracha dos pneus das motos, sinalizando as manobras ali realizadas. Isso tudo acontecia por volta das 17 horas. Outros jovens observavam as manobras, alguns nas lajes ou nas janelas de suas casas. Se no lado da dança, as meninas mais novas imitavam as mais velhas. No local onde estavam as motos, os mais novos, com suas bicicletas, imitavam os mais velhos em suas manobras. Nas calçadas, havia dezenas de motos estacionadas, com seus donos observando as acrobacias ou simplesmente parados em torno delas, fumando maconha e bebendo cerveja ou alguma outra bebida alcoólica. Tiago exclamou quando viu tudo aquilo: “O bagulho tá pique Rio”. A comparação do Jardim Elisa Maria com a cidade do Rio de Janeiro já tinha sido feita por jovens da Escola 4, quando fiz uma caminhada pelo bairro com eles, devido a essa localidade ser uma ocupação dos morros que compõem parte da Serra da Cantareira. Durante o evento, descrito acima, uma carreata composta por outro carro Golf com som no último volume e porta-malas aberto, seguido por uma caminhonete Saveiro com uma piscina de lona cheia de água e jovens na carroceria, circulou pelas ruas, acompanhada de outra carreata, essa de motociclistas que estouravam os escapamentos, emitindo uma série de explosões em sequência. Na rua do pancadão, quando o desfile de carros e motos passava, os jovens na carroceria da Saveiro jogavam água nos amigos que estavam na calçada a observar o movimento. A festa somente terminou no início da noite quando a polícia chegou e dispersou a multidão que ali se aglomerava, impedindo as manobras com as motocicletas e o som alto.

Alguns jovens revelaram-me que esse evento, chamado pelos jovens moradores da região como pancadão, surgiu a partir de uma quermesse que ocorreu naquele mesmo ano de 2007, nos meses de junho e julho por conta do período das festas juninas, na rua em frente ao salão de cabeleireiro do grupo chamado *Black White*. Segundo me contaram os estudantes, após o término oficial da quermesse, que já tinha o funk como trilha sonora, a rua onde se situa a *Black White* foi se transformando em espaço de festas para uma parte dos jovens da região aos domingos à tarde, agora sob a forma exclusiva dos pancadões. Interessante ressaltar que muitas vezes as quermesses realizadas pelas igrejas católicas ou por associações de moradores em bairros da

⁷⁵ Manobra com a motocicleta na qual o giro é de 360° em torno do próprio eixo.

periferia também eram apropriadas pelos jovens, que criavam festas paralelas dentro ou ao lado delas com os carros tocando suas músicas preferidas em alto volume. Acompanhei uma quermesse desse tipo, realizada no espaço de uma igreja ao lado da Escola 1, em Cidade Ademar, que teve do lado de fora, na rua, aproveitando-se do evento junino e religioso, a formação de um pancadão que juntou centenas de jovens.

O pancadão do Jardim Elisa Maria revelou-me dois modos muito comuns de apropriação do espaço das ruas nos bairros periféricos que, nesse caso, ocorreram em único momento. Um consistia na prática de se parar um carro com o porta-malas aberto a emitir, de uma aparelhagem de som potente, músicas no último volume. Nos últimos tempos, quase sempre a música tocada era o funk carioca. Esse tipo de apropriação da rua costumava agregar muitas pessoas em torno do carro, dançando e bebendo como se estivessem em uma festa. Ou seja, a rua virava um espaço de festa para aqueles que lá estavam. O outro modo de apropriação bastante comum era o uso de espaços vazios ou de ruas e avenidas planas para a prática de competições de acrobacias com motos – também chamadas de rachas –, que atraía muitas pessoas a observar as manobras arriscadas realizadas pelos jovens em suas motocicletas. Não eram raros, porém, como no caso do Jardim Elisa Maria, momentos em que os dois eventos fundiam-se em um só. Havia, no entanto, algo em comum nos dois casos: a centralidade do veículo, que funcionava com fator mobilizador. Em Cidade Ademar, por exemplo, eram frequentes as ruas que, aos finais de semana, transformavam-se em espaço de festa a partir do som emanado de um carro com o porta-malas aberto. Mesmo as portas das escolas algumas vezes, particularmente às sextas-feiras, transformavam-se a partir da inserção de um carro com o som alto na rua. Em discussões nas comunidades no Orkut das localidades que pesquisei, havia sempre relatos de pessoas incomodadas com o som alto dos carros que circulavam tocando funk ou que paravam em um lugar específico com a música emanando de potentes caixas de som instaladas no porta-malas. Pude acompanhar, em Cidade Ademar, como já relatado em capítulo precedente, um desses eventos em que alguns dos vizinhos incomodados chamaram a polícia. Nesse caso não havia motos fazendo malabarismos, mas havia som alto e muitos jovens dançando na rua em uma tarde de domingo. Com a chegada de uma viatura policial, o som foi desligado e o proprietário do carro chamado para conversar. Como não estava presente, foram a sua casa chamá-lo. Os policiais solicitaram-lhe que não voltasse a ligar o som alto para que não tivessem que retornar lá. Na verdade, quem estava com o som alto era seu filho. Ele não ficou irritado com a atitude do filho e sim com o suposto vizinho que chamou a

polícia. Sem saber quem de fato havia chamado a polícia, olhou para todas as janelas e pôs-se a xingar. Logo em seguida, com a polícia distante, seu filho, sob a aprovação do pai, foi ao carro e religou o som no último volume, e a festa recomeçou. A prática de ligar o som alto do carro em um determinado local não era nova, porém ela se torna cada vez mais presente em diferentes bairros de São Paulo, principalmente na periferia⁷⁶. Em Campo Limpo, na zona sul, por exemplo, presenciei um evento parecido com o do Jardim Elisa Maria, com as acrobacias das motos e o som alto dos carros. Porém, o mais comum de se observar eram os carros com o som alto atraindo as pessoas ao seu redor para dançar, conversar e beber. Nesses, as motos também estavam presentes, mas estacionadas junto às calçadas com seus donos ao lado. Além disso, muitas festas em lugares fechados e ao ar livre, vêm sendo realizadas nessas localidades com a predominância do funk carioca como atração musical. Mesmo nos eventos maiores que atraíam um grande número de pessoas, de diferentes localidades, a enorme quantidade de motos estacionadas no entorno do local era uma característica marcante.

Ao iniciarmos essa discussão sobre os eventos de rua organizados de forma quase que espontânea pelos moradores das periferias paulistanas, abrimos espaço para abordar a inserção de mais dois elementos que têm, atualmente, grande presença na periferia paulistana: os veículos automotores - sejam eles os carros com seus sons potentes ou as motos - e o funk carioca - gênero musical oriundo das favelas cariocas que tem sido cada vez mais assimilado por uma grande parte dos jovens das periferias paulistanas. Deve-se ressaltar que esses elementos não eram exclusivos da periferia, também estavam no centro, nas regiões mais nobres da cidade, bem como em outros centros e em outras periferias brasileiras. Cabe, portanto, uma aproximação mais detalhada de cada um desses dois elementos. Com relação aos veículos, com os carros e as motos, tem-se novos atores não-humanos em associação com humanos, para retomar a discussão feita por Bruno Latour. Devemos tentar apreender, portanto, qual a peculiaridade dessa outra associação e que tipos de agenciamentos esses não-humanos exercem sobre os humanos, no caso os jovens dos bairros da periferia paulistana. Com relação aos automóveis, é importante pensar sua relevância a partir de uma perspectiva histórica, em relato das transformações pelas quais passou a São Paulo dos anos 1920, Nicolau Sevcenko (1991) remete ao despontar dos automóveis na cidade, dentro do que

⁷⁶ Essa forma de diversão improvisada a partir do som dos automóveis remete, aliás, à prática que é considerada predecessora do hip hop: os soundsystems, criados na Jamaica a partir do movimento reggae, que levavam por meio de caminhonetes com caixas de som a música às pessoas, conforme expõe Albuquerque (1997).

ele denominou como o advento da era das máquinas. Segundo Sevcenko, o automóvel no seu início na cidade de São Paulo veio a representar o grau máximo da ostentação, sendo a sua posse um símbolo de poder.

Pouco viável no seu uso, em vista do estado deplorável da maior parte das ruas suburbanas e estradas, num contexto em que o transporte era maciçamente baseado nos trens, bondes, carroças, charretes, cavalos e mulas, ele sempre foi encarado como um “brinquedo de ricos”. Depois da guerra e com sua incorporação ao serviço de táxis urbanos, os automóveis vão ter seu *boom* ao longo da década de 20, bloqueando com seu volume os estreitos espaços de circulação da área central e transformando a cidade num autêntico inferno (SEVCENKO, 1991, p. 46).

Sevcenko afirma ainda que a experiência social da metrópole ou do processo de metropolização teria como base a tecnologia moderna. Nesse sentido, se começamos a discutir as associações dos jovens com elementos tecnológicos mais recentes a partir das *lan houses* e da internet, esse momento seria o da discussão das outras associações tecnológicas que os mais jovens já efetivam, desde um tempo considerável, pelo menos desde os anos 1920, como bem aponta Sevcenko(1991, p. 47), comentando também como *o equipamento, indiferente à sua utilidade ou a quem o dirigia, sucumbira ao símbolo*. O automóvel foi logo apropriado pelos jovens como modo de exibição de velocidade, força, ousadia e prestígio, que se situava entre uma forma de diversão irresponsável e um sadismo consciente com práticas como a da “caça ao pedestre”.

Desde cedo os mais jovens passaram a dispensar os choferes para porem à prova o desempenho máximo dos veículos. Em qualquer circunstância, em qualquer lugar, o tempo todo, o imperativo era a máxima aceleração e o uso incessante da buzina (SEVCENKO, 1991, p. 47).

Da mesma forma como essa inserção do automóvel na São Paulo dos anos 1920 descrita por Sevcenko pode ser lida na chave da distinção, a relação dos jovens com o automóvel poderia ser interpretada como um fator de distinção de classe, como afirmação de sucesso econômico e social, tanto nos bairros periféricos como nos bairros centrais, mas também de afirmação de virilidade. Ao analisar o que denominou como o movimento social criado a partir da cibercultura, Pierre Lévy (1999, p. 123) utiliza também o veículo automotivo como exemplo das estreitas relações entre *determinados*

desenvolvimentos tecnoindustriais e fortes correntes culturais ou fenômenos de mentalidade coletiva. Segundo Lévy, não foram apenas as indústrias automotivas e as multinacionais do petróleo que impulsionaram o desenvolvimento do automóvel individual, com suas consequências para as estruturas urbanas atuais, mas um desejo de potência individual pré-existente.

O automóvel respondeu a uma imensa necessidade de autonomia e de potência individual. Foi investido de fantasmas, emoções, gozos e frustrações. A densa rede de garagens e dos postos de gasolinas, as indústrias associadas, os clubes, as revistas, as competições esportivas, a mitologia da estrada constituem um universo prático e mental fortemente investido por milhões de pessoas. Se não tivesse encontrado desejos que lhe respondem e a fazem viver, a indústria automobilística não poderia, com suas próprias forças, ter feito surgir esse universo. O desejo é motor. As formas econômicas e institucionais dão forma ao desejo, o canalizam, o refinam e, inevitavelmente, o desviam ou transformam (LÉVY, 1999, p. 123).

Ao seguir o percurso feito até aqui percebse que os automóveis apareceram em diversos outros momentos da pesquisa. Nas Lan Houses, eles despontaram nos jogos eletrônicos. Os jogos de corrida eram exemplos. Porém, onde os automóveis estavam de uma forma bastante peculiar era no GTA, jogo eletrônico descrito no início dessa segunda parte do trabalho. Seu nome é a abreviação de Grand Theft Auto – Grande Roubo de Automóveis. Nele, como o próprio nome sugere, um dos objetivos eram os autos, buscava-se roubar o maior número possível de carros e motos. Do outro lado do microcomputador, em frente ao monitor, estava o jogador que conduzia o personagem do jogo a adquirir – roubando – os melhores, ou seja, os mais potentes e incrementados carros e motos. Os jovens preferiam as motos aos carros, e as primeiras deveriam ter muitas cilindradas para que pudessem realizar as manobras que eram realizadas com elas, fora do mundo dos games. Havia ainda a possibilidade de se obter o seu modelo de carro favorito acionando os “códigos de trapaça”, amplamente difundidos em *sites* da internet especializados nesse game.

Fecha-se então esse percurso com uma reflexão mais detida sobre a relação do próprio funk com os veículos automotores. Essa relação deu-se na presença do referido gênero musical nos sons dos carros que circulavam pelo bairro ou que paravam em determinadas ruas para promover festas ou nas inúmeras motos que estacionavam em

bailes funks. No entanto, os automóveis estavam também no próprio conteúdo das letras do funk. Quando comecei a fazer pesquisa nas escolas, a música funk que mais fazia sucesso na época tinha o seguinte refrão, entoado constantemente pelos alunos: “rouba carro, rouba moto, bandido não anda a pé”. Esse trecho levou-me a pensar também na possível relação entre juventude e criminalidade mediada pelos automóveis. Em uma conversa com estudantes do Jardim Elisa Maria, eles revelaram que o interesse dos jovens pelas motos também poderia levar a um interesse por práticas criminosas, seja pelo interesse em se ter um carro, seja pela necessidade de aquisição de peças para manutenção ou transformação do veículo. Se o automóvel pode ser uma porta de entrada para a criminalidade, não se deve esquecer que ele, principalmente por meio das motocicletas, constituía também uma importante forma de ingresso no mundo de trabalho pela profissão muito comum entre os rapazes moradores da periferia: a de motoboy. O veículo automotor pode ser lido, portanto, dentro de diversas lógicas: a de um mecanismo masculino de exibição e sedução, do *status*, do lazer, da criminalidade, do trabalho, entre outras possibilidades. Mantendo a relação entre o funk e os carros, por meio dos equipamentos de som potentes que tocam músicas em diversos bairros da periferia, desponta-se mais uma entrada da tecnologia, a dos equipamentos de som. Muitos dos carros modificados, também denominados tunados, além das transformações no motor e na aerodinâmica do veículo para deixá-lo mais rápido e mais potente, também eram alterados no sistema de som, agregando equipamentos como alto-falantes e amplificadores, que, às vezes, chegavam a tomar todo o espaço do porta-malas de um carro.

A dimensão de gênero das tecnologias

Em uma das idas a campo às lan houses, cheguei à Net Point, na Avenida Cupecê, às 16 horas e 15 minutos. Todos os computadores estavam ocupados. Paguei os R\$ 2,00 referentes a uma hora de uso do computador e, só então, a atendente avisou-me que eu teria que esperar alguns minutos para a liberação de um computador, pois todos estavam cheios. Na fileira de computadores que ficava em frente ao balcão de atendimento, três meninos estavam concentrados nos games – dois estavam no *Counter Strike* e um no *GTA*. Os que jogavam *Counter Strike* falavam bem alto entre si, mesmo com colegas que estavam distantes do outro lado da lan house. Gritavam coisas do tipo:

“Morre maldito!”, “Ah, assim não vale”, “Como? Esse computador tá roubando”, “Caramba, levei logo um tiro de 12”, “Toma, filho da puta”. Logo em seguida os jovens combinaram de iniciar mais uma partida interativa no *Counter Strike*, combinaram o cenário e quem seria da equipe terrorista ou da CT. Falaram também para trancar o jogo: ou seja, colocar senha, conhecida previamente entre eles - “é aquela senha lá?” - “é” - com o intuito de impedir quem não fizesse parte do grupo de entrar no jogo. A gritaria era grande durante o tempo que esses meninos estiveram lá. Eles se comunicavam em alto volume entre si. Ao meu lado, um menino de cerca de 10 anos, pedia instruções ao outro maior, de aproximadamente 15 anos para entrar no *Counter Strike*. O mais novo mal sabia lidar com a interface gráfica do *Windows*, mas já sabia manejar o *Counter Strike*. O barulho e a agitação na lan house era grande entre os jovens que jogavam em rede e não paravam de conversar entre si ou de comentar e combinar lances do jogo: “um sobe a escada e outro dá um tiro nele”. Sempre chegavam novos meninos que já conheciam o grupo que lá estava e então os cumprimentos entre eles eram sempre marcados por muitas gozações. Havia sempre muita jocosidade e xingamentos entre os meninos. Entre a equipe que estava jogando junto, ocorriam os xingamentos por alguém ter deixado o grupo perder. “Você não mata ninguém e está falando o quê?”. Pedidos entre eles, para amigos que acabavam de chegar ao recinto da lan house: “aí você vai pagar meia hora para mim aí, não vai?”. Além do conteúdo do jogo, o que os atraía no *Counter Strike* era a dinâmica de jogar junto, de disputar, de se xingar, zombar de quem morre no jogo etc. Todos que jogavam *Counter Strike* conheciam e gostavam de jogar o *GTA*, porém o jogo mais popular era o primeiro, justamente por essa possibilidade de competir em rede, divididos em grupos de aliados e rivais. Nem todos os meninos nas lan houses, entretanto, participavam dos jogos em rede, havia sempre outros com jogos individuais como futebol ou corrida de carros. No meio da gritaria dos mais jovens, algumas pessoas mais velhas ou meninas acessavam seus e-mails, Orkuts, youtubes e msns. Como já foi dito aqui, muitas lan houses tinham criado mecanismos disciplinares para evitar esse tipo de agitação entre os meninos. Em alguns casos, tomou-se a medida mais radical de excluir os jogos das máquinas, ainda que tal ação pudesse ocasionar diminuição da clientela.

Assim como havia nas escolas peculiaridades no modo como a maioria dos meninos e meninas interagia com o espaço escolar e entre si - com uma tendência hegemônica para práticas performáticas, lúdicas e agonísticas dos meninos - havia também algumas particularidades e regularidades na relação que os jovens estabeleciam

com as tecnologias. No caso das lan houses, percebia-se em primeiro lugar que os jogos eram quase que exclusivamente uma prática dos meninos, que também costumavam acessar as redes sociais como o Orkut, mas em menor intensidade, enquanto as meninas dedicavam-se quase que exclusivamente às redes sociais e aos programas de comunicação *on-line* como Orkut e MSN. Geralmente, os meninos mais novos, entre 11 e 16 anos eram os que mais jogavam, enquanto os mais velhos dedicavam-se mais às redes sociais e a outros sites da internet. Em seu trabalho sobre as lan houses em Porto Alegre, Vanessa Pereira, ao observar um grupo de meninos de um desses estabelecimentos, também percebeu as diferenças de gênero na relação com as máquinas e com o próprio espaço da lan house. Segundo a autora, os meninos tenderiam mais a jogar, enquanto as meninas circulariam mais pelo espaço. Pereira revela que em seu período de pesquisa na lan house, observou apenas uma menina jogar. Ela também notou que as meninas dedicavam-se mais aos programas de comunicação e redes sociais.

Além do contexto das lan houses e dos jogos para computador, outro elemento tecnológico bastante marcado pelas definições de gênero eram os telefones celulares nas escolas. Nesse contexto, o uso lúdico ou mesmo subversivo desse aparelho era protagonizado muito mais pelos meninos. Esses acionavam em seus aparelhos, durante as aulas, diferentes sonoridades inusitadas que pudessem despertar o riso dos colegas ou mesmo desestabilizar a autoridade e a seriedade do professor. Esses sons envolviam desde risadas até vozes, jingles ou jargões de personagens de desenhos animados ou de programas de tevê. Eram os meninos também que mais acionavam o celular como aparelho musical ou para transmissões de jogos de futebol. As meninas também demonstravam grande apreço por seus telefones celulares, adicionando-lhes acessórios estéticos, como adesivos ou protetores antichoque ou anti-risco coloridos. Quando elas utilizavam o telefone celular em sala de aula era para ouvir música, mas geralmente em volume mais baixo que os meninos. Isto revela que apesar da apropriação menos intensa dos celulares como instrumentos de ruptura com a ordem disciplinar pelas meninas, elas também tinham grande apreço por esse componente tecnológico. De certa maneira, essa peculiaridade de gênero da relação com os telefones celulares relacionava-se não apenas com a tendência hegemônica de os meninos estabelecerem relações lúdico-performativo-agonísticas, mas também com o modo diverso com o qual as meninas se relacionavam com a própria questão disciplinar, avançando menos além de certos limites do que os meninos. Como afirmam autores que também realizaram pesquisa de

campo em escolas com enfoques em distinções de gênero (SANTOS, 2007; NOGUEIRA, 2006; CARVALHO, 2001), as meninas sofreriam maior recriminação por atos de indisciplina nas escolas do que os meninos. O que não significa, entretanto, que algumas meninas, em determinados momentos, também não passassem de certos limites e enfrentassem os professores de modo mais direto e agressivo, como, aliás, observei em alguns momentos.

Havia ainda um outro componente tecnológico fortemente marcado por distinções de gênero: o automóvel. Em muitas das conversas que tive com os jovens e mesmo nos diálogos que eles estabeleciam entre si nas escolas, os automóveis apareceram como um elemento importante, ainda que nenhum deles tivesse idade para poder dirigir ou a carteira de habilitação para os que já tinham mais de 18 anos. Dois estudantes, menores de 18 anos, da Escola 1, por exemplo, já tinham comprado juntos uma motocicleta. Eles contaram que dividiam a moto e que, muitas vezes, quando avistavam alguma viatura policial, fugiam para não serem parados dirigindo sem habilitação e sem a idade mínima permitida. Muitos meninos falavam sobre o carro como um objeto de desejo das meninas. Segundo eles – e segundo algumas das meninas também –, o carro era um fator importante para se conquistar uma garota. As falas que se referiam à importância do automóvel no jogo de sedução eram muitas: “tem um monte de menina Maria Gasolina, que ouve o barulho de uma moto e já estica o pescoço para ver quem é”, afirmou uma menina. “Sem motor não há amor”, exclamou outro garoto numa conversa com colegas sobre a necessidade de um automóvel, seja ele um carro ou uma moto, para se atrair as meninas. “Pode ser o feioso que for, tendo moto, as meninas caem matando”, concluiu outra jovem.

Os carros e as motos também marcavam presença no horário da saída das escolas, principalmente no período noturno. Havia aqueles que ficavam nas portas das escolas com suas motos e/ou carros esperando amigos e namoradas. E havia também os que iam com o carro equipado e ficavam apenas tocando músicas em alto volume com o porta-malas aberto. No percurso dos estudantes da escola para casa, na Avenida Cupecê, em Cidade Ademar, por exemplo, era comum ver, por volta das 23 horas, muitos carros com jovens ouvindo funk e circulando bem devagar na faixa da direita, próximo à calçada para observar e exibir-se para as meninas que saíam das escolas da região e, às vezes, para mexer com algumas delas. Para os que passavam de moto, como tal equipamento não comporta aparelhos e caixas de som potentes, o recurso para chamar a atenção era o barulho do motor e do estouro do escapamento – esse último lembrava o

barulho de disparos de arma de fogo. Em alguns momentos, passava-se empinando a motocicleta. Além disso, como apresentado anteriormente, com relação à Vila Brasilândia, muitos jovens organizavam encontros em certas ruas e avenidas da cidade para realizar malabarismos com as motocicletas.

Desse modo, não necessariamente eram as tecnologias que adquiriam feições de gênero, mas o modo de apropriação delas é que adquiria feições de gênero. No caso em questão, o aspecto lúdico dessa apropriação tem se revelado extremamente importante para a afirmação de um padrão hegemônico de atuação masculina e juvenil. Cabe discutir, portanto, se a formulação de Haraway de que a tecnologização e a não ruptura entre o homem e máquina eliminariam, de fato, como afirma a autora, as dominações de gênero, a partir do hibridismo que libertaria o homem das identidades unas e essencializadoras e construiria um mundo sem gêneros. Pois, na medida em que mesmo as tecnologias podem incorporar definições de gênero, podem também reafirmar ou até mesmo fortalecer dominações. Há múltiplas formas de se tornar um ciborgue, algumas talvez possam levar para o enfraquecimento de desigualdades, como propõe Haraway, outras, no entanto, podem acarretar em diferentes formas de afirmação dessas desigualdades. O ciborgue pode, portanto, remeter a relações calcadas tanto em padrões hegemônicos como em padrões dissonantes.

Considerações Finais

Uma pesquisa etnográfica que pretende abarcar diferentes localidades, espaços e práticas culturais corre o risco de tornar-se excessivamente dispersa ou fragmentada. Contudo, o risco da dispersão ou da fragmentação pode ser contornado por uma perspectiva, multilocalizada, que persiga, ou siga, conforme a acepção de Latour (2005) em sua teoria do ator-rede, temas e não objetos bem delimitados. Ao menos foi essa a tarefa principal que tentei realizar nesse trabalho etnográfico. Assim, mais do que o que os atores faziam, de uma maneira mais geral, eu atentei para como os temas que eu buscava compreender eram acionados por eles em suas práticas cotidianas e em espaços de interação. Tomei como base, assim, dois temas principais: as noções de juventude e cidade. No caso da primeira, considerei-a como um eixo norteador da pesquisa e, por isso, iniciei dando atenção principal para as diferentes maneiras como se configuravam as experiências juvenis, a partir de suas interações em um espaço específico: a escola. Entretanto, menos do que uma etnografia de uma escola específica ou de um grupo específico de estudantes, tentei experienciar etnograficamente a experiência escolar. Portanto, a pesquisa situou-se de modos diferentes, em períodos e temporalidades distintos em cinco escolas. Dessas, quatro escolas públicas localizadas em bairros da periferia de São Paulo (três em Cidade Ademar e uma em Brasilândia) – nas quais estive presente como observador em sala de aula e nos diferentes espaços escolares – e uma escola particular – onde estive presente como docente - em um bairro de perfil mais classe média na região centro-leste da cidade. Conformava-se assim uma primeira importante articulação entre a experiência juvenil e urbana e a escolar e/ou estudantil.

Apesar da curta experiência docente em uma escolar particular situada em região mais central e com índices de pouca privação social, o meu objetivo principal foi apreender as relações que os jovens estabeleciam com a ideia de periferia a partir da observação deles nas escolas. Assim, ao situar-me principalmente em bairros da periferia, eu tentei captar como a noção de juventude, ou a experiência juvenil, articulava-se com essa experiência urbana, ou metropolitana, a partir de uma perspectiva bastante particular, a periférica. Ou seja, mais do que entender como jovens vivenciavam a cidade, eu tentei apreender as diversas vivências juvenis em diferentes localidades da periferia de São Paulo. Minha experiência junto aos jovens/estudantes nas escolas de bairros da periferia de São Paulo revelou-me outros temas importantes que me ajudaram a compreender melhor os diferentes nexos entre as noções de juventude e cidade na experiência dos atores com os quais eu me relacionei durante a pesquisa. Desse modo, a etnografia suscitou principalmente os seguintes temas:

tecnologias, gênero, corporalidade, violência, criminalidade, ludicidade e jocosidade. Desses, as tecnologias e as relações lúdicas e jocosas empreendidas pelos jovens foram percebidas como aspectos centrais das experiências juvenis e escolares observadas em campo. Contudo, o enfoque sobre as ludicidades e as tecnologias não me levou a desprezar os demais elementos que me foram apresentados pelos atores em suas práticas cotidianas. Assim, além de buscar perceber como os vínculos entre as experiências juvenis, urbanas e escolares eram permeados pelas relações lúdicas e jocosas e pela interação com itens tecnológicos, também atentei para como essas múltiplas experiências eram vivenciadas a partir de outras perspectivas como as de gênero, sexualidade, corporalidade, violência, criminalidade, mídia e cultura de massa. Em todas essas outras questões, porém, as dimensões da ludicidade, da jocosidade e da comicidade apresentaram-se como aspectos importantes para a compreensão da experiência juvenil contemporânea. Por isso, direcionei-me não apenas para as relações lúdicas e jocosas e as interações tecnológicas vivenciadas pelos jovens no cotidiano escolar, mas também para outros espaços e contextos como as lan houses, a internet e as festas funks realizadas em determinadas ruas dos bairros observados.

Evidentemente que, ao abordar as múltiplas relações a partir das experiências juvenis, outros elementos e/ou aspectos poderiam ser destacados como componentes importantes, tais como a religião, o trabalho, a família etc. No entanto, além dos temas aqui discutidos terem sido aqueles que despontaram como relevantes em minha experiência etnográfica, eles também se mostraram extremamente profícuos na medida em que me apresentaram múltiplas conexões entre si que me permitiram ampliar a compreensão sobre os mesmos. O enfoque nas diferentes formas com que se imbricavam os aspectos destacados em cada um dos capítulos precedentes – juventude, cidade, periferia, tecnologia, ludicidade – proporcionou-me olhar para esses fenômenos a partir de diferentes perspectivas que se esclareciam mutuamente e apontavam para a pertinência de outras abordagens – gênero, corpo, raça, classe, violência etc. Assim, conclui-se o quanto os aspectos enfatizados em cada um dos capítulos que conformam essa tese somente se definem a partir da associação com outros termos, sendo, portanto, relacionais. Em cada um dos capítulos, tentei incorporar essa dimensão relacional – ainda que possam ser lidos de modo independente –, na medida em que neles há uma busca de entendimento maior dos aspectos anteriormente elucidados em outras experiências e contextos e sob outras perspectivas, mas que mantêm estreito diálogo entre si no plano mais geral da tese. A noção de juventude, preocupação central do texto

de introdução foi tomada como ponto de partida de toda a pesquisa e permeou as outras questões levantadas no decorrer dos capítulos. Conceituada a partir da ideia de experiência juvenil, a noção de juventude foi, então, apontada como contextual, por não poder ser pensada isoladamente, por isso os temas estruturadores de cada um dos capítulos foram apresentados como possibilidades de se experimentar a juventude.

Nessa dinâmica de apreensão das múltiplas associações entre os temas ou termos suscitados pela pesquisa de campo, evidenciou-se como cada um, conforme a perspectiva, modificava e era modificado pelo outro. Dessa maneira, se a escola possibilita a configuração de uma experiência juvenil específica, sendo uma das agências responsáveis pela definição contemporânea de juventude, essa, em sua experiência escolar, não apenas reinventa a escola, como, a partir do processo de reprodução das estruturas sociais instituído pela escola, passa também a reproduzir as formas como se dá essa experiência escolar, por meio de desestabilização de regras e objetivos institucionais. Dessa forma, os estudantes também estabelecem as suas relações com a instituição escolar e com os professores, a partir da influência de aspectos hegemônicos das maneiras de classificar o mundo, muitas vezes, pautadas por conteúdos estigmatizantes que reforçam visões reificadas da realidade e legitimadoras de desigualdades sociais. Os professores, por exemplo, sofriam severos julgamentos sociais por parte dos alunos, que os classificavam, muitas vezes, como fracassados a levar uma vida profissional que não desejavam para si: “Para que serve o curso de antropologia? Para ser professor? Você é louco?”, ouvi diversas vezes dos alunos quando esses perguntavam sobre meu trabalho. Da mesma forma, as máquinas, representadas principalmente pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, mas também pelos automóveis, reinventariam a experiência juvenil e, conseqüentemente, a experiência estudantil, modificando acentuadamente o cotidiano escolar.

Com isso, reforça-se aqui a impossibilidade de afirmar que os jovens dos bairros da periferia de São Paulo render-se-iam passivamente ao que Marshall Sahlins (1997) denominou como a Grande Narrativa da dominação ocidental, pois eles empreendem, conforme afirma o próprio Sahlins (1997), de modo inventivo, apropriações – ou insubordinações inesperadas – das estruturas sociais dominantes ou hegemônicas, sejam elas representadas pelas instituições escolares, pela cultura de massa ou pelas forças globais homogeneizadoras das novas tecnologias da informação e da comunicação. Da mesma forma, como a própria noção de periferia é apropriada por parte dos jovens

como elemento de autorreconhecimento e autoafirmação positiva, itens como telefones celulares, microcomputadores e internet começam a fazer parte do cotidiano desses jovens alterando não apenas suas vivências subjetivas, mas também as regras das escolas onde estudam. O que aponta para um movimento de inversão das expectativas negativas que afirmariam a dificuldade de acesso e manejo dos mais pobres com relação às novas tecnologias, gerando o que se passou a denominar como exclusão digital. Porém, deve-se atentar que tais ações também comportam elementos de afirmação de modelos hegemônicos ou de afirmação das estruturas sociais. Da mesma forma, como os jovens articulavam nas escolas um processo de reprodução reverso das estruturas sociais, as apropriações que faziam das tecnologias nos bairros das periferias de São Paulo, principalmente dos carros e motocicletas, apresentavam elementos de afirmação de modelos hegemônicos de masculinidade pautados pela afirmação de virilidade e força. Assim, não se pode pensar que haja um movimento único e exclusivo em uma única direção, seja a da reprodução ou a da reafirmação de modelos hegemônicos ou de contestação desses. As experiências juvenis que apreendi em diferentes contextos caracterizavam-se justamente pela sua forma paradoxal e instável, acoplando, simultaneamente, elementos contraditórios como afirma Stuart Hall (2003) ao discutir a noção de cultura popular. Aspectos de dissonância e de ressonância não eram, portanto, excludentes das práticas culturais juvenis engendradas em diferentes espaços de bairros da periferia de São Paulo, mas estavam presentes em diferentes contextos.

Se a pesquisa teve a juventude como um de seus grandes eixos, a escola configurou-se não apenas como o ponto de partida, como também o principal espaço de observação etnográfica. Nas escolas que observei nas periferias e na instituição privada em que trabalhei como professor, a minha experiência etnográfica foi marcada por alguns momentos de extremo tédio, quando acompanhava as aulas, e outros de grande tensão, quando da explosão das bombas na Escola 1, ou quando tive que atuar profissionalmente como docente. A monotonia e a tensão expressavam de certa maneira o distanciamento entre os docentes e os discentes, ou entre os adultos e os jovens. Pude experimentar esse distanciamento, em menor escala quando me inseri como pesquisador nas escolas, onde fui identificado, ora como estagiário, ora como professor, e em grande medida na escola em que assumi formalmente o papel de professor. Os estudantes estavam muito preocupados não apenas com as questões próprias de sua idade, como afirma Dubet (1997), mas com as relações que estabeleciam com aqueles da sua idade com os quais conviviam no espaço escolar. Não apenas esse distanciamento dos alunos,

como também as dificuldades de interação com eles e, conseqüentemente, as dificuldades de ensiná-los também me foram relatadas por vários docentes como um problema geracional, uma dificuldade de se atuar como professor diante desse jovem-estudante-contemporâneo, ou sujeito-estudante-pós-moderno, como apontam Green e Bigum (1998). Todos esses fatores evidenciaram o quanto compreender as novas especificidades das experiências juvenis contemporâneas revelam um movimento crucial para se compreender também o que seria esta experiência da escolarização contemporânea, marcada por conflitos e por dificuldades de imposição da autoridade docente. Compreender essas experiências juvenis, entretanto, implica também em apreender as diferentes outras experiências que se associam às primeiras, como a da cidade, a do bairro, a da periferia, a de gênero, a de raça, a de classe social etc. Um dos momentos de observação privilegiada das especificidades dessa experiência juvenil e escolar contemporânea ocorreu nas oscilações entre o tédio e a tensão. Nesse entremeio destacaram-se, como já afirmado, as práticas lúdicas e jocosas empreendidas pelos alunos muitas vezes com o auxílio de agentes tecnológicos como o telefone celular.

A centralidade das práticas lúdicas nas experiências juvenis resumia-se na importância da ideia da zoeira e pode ser notada no comentário de um jovem sobre o que achava da escola, Vinícius, estudante da Escola 4, afirmou que as relações lúdicas que estabelecia na escola com os amigos e que mais gostava nesse espaço e comentou que gostava de ir à escola porque nela faz: “a maior zoeira com os moleques”. A noção de zoeira tem uma ampla abrangência, pois compreende múltiplos significados. Remete ao aspecto lúdico já destacado. Essa noção na perspectiva dos atores pode remeter também às jocosidades, aos risos, às bagunças, às competições, aos jogos e às festas informais que os jovens realizavam nas portas das escolas e em determinadas ruas dos bairros onde moravam. A ideia de zoar refere-se também a fazer barulho, a “causar”, como diziam, principalmente em sala de aula, quando desestabilizavam a rotina escolar. Ou seja, quando interrompiam as relações cotidianas escolares marcadas pelo tédio para empreender brincadeiras e zombarias, chamando, assim, a atenção para si. Zoar também pode ser sinônimo de zombar alguém, “tirar sarro”, “pregar peças”. Contudo, o que parece resumir estes múltiplos significados é a maneira como, por meio dessa ideia de zoeira, desenvolvem-se formas de ocupar ludicamente o tempo livre, ou, no caso do contexto escolar, de impor o tempo livre, não controlado, como superior ao tempo rígido e controlado das obrigações escolares. Nas experiências juvenis, como afirma Paul Corrigan (1993 [1976]) ao observar determinados grupos de jovens britânicos,

criam-se maneiras diferentes de se ficar sem “fazer nada”, ou de não fazer nada muito sério, rompendo-se assim com o tédio. Dessa maneira, ainda que intrinsecamente relacionado com o tempo livre, o lúdico não se resume a ele, pois pode se manifestar também nos momentos de trabalho e/ou de obrigações escolares. Rompe-se assim com a dicotomia trabalho/tempo livre.

Nesse movimento de ocupação, criação e imposição do tempo livre, além do lúdico, outro aspecto importante é a questão do cômico. Ainda que guardem relações estreitas, o lúdico e o cômico não necessariamente coincidem. Ou seja, há práticas lúdicas não cômicas, assim como pode haver comicidade sem o lúdico. Huizinga (2000 [1938]) destaca o quanto o lúdico, ou o jogo, não necessariamente estaria ligado diretamente ao cômico ou ao riso. Segundo o autor, ainda que o jogo defina-se muitas vezes pela não-seriedade, não é possível afirmar que ele não seja sério, pois, afirma, há jogos extremamente sérios. Partindo da dicotomia entre o lúdico e o sério, Huizinga tenta desconstruí-la por meio da definição de jogo que pode incluir a seriedade, ainda que essa atue na exclusão do lúdico. Contudo, nas experiências juvenis que observei, principalmente nas escolas, o lúdico e o cômico associavam-se em diferentes momentos nas zoeiras que os jovens empreendiam. Em sua pesquisa sobre o circo-teatro e as práticas de lazer nos bairros da periferia de São Paulo, Magnani também atenta para a importância da questão da comicidade, apontando para o modo como a comicidade, representada principalmente pela figura do palhaço, teria como característica não se importar em zombar de instituições e convenções sociais, *nada escapa ao gesto ou palavra do palhaço, representante de uma comicidade que desmitifica o caráter absoluto e intocável dessas instituições e valores* (MAGNANI, 1998, p. 97). Do mesmo modo, os jovens utilizavam-se do cômico de forma a não respeitar a seriedade da escola, não necessariamente dirigindo uma crítica direta à instituição, mas desestabilizando a sua ordem ao zombar dela e de seus principais representantes. O riso dos colegas, na escola, é a principal demonstração do caráter cômico das zoeiras e de sua aprovação. Não por acaso, os principais protagonistas são chamados de palhaço e alcançam grande popularidade, sendo eleitos para representantes de suas salas, como afirmou uma professora da Escola1, ao justificar que os alunos não votariam para representante discente de classe, indicando ela mesma o escolhido. A importância da comicidade revela-se também no grande sucesso que os programas humorísticos alcançam junto aos jovens fornecendo muitas vezes as pautas para as zoeiras e tiradas cômicas na escola.

Muitos dos bordões, piadas e tiradas assistidos nesses programas reverberavam entre os jovens por semanas.

Para mim, o lúdico, o cômico e o jocoso apresentaram-se dessa maneira como importantes para a percepção das experiências juvenis e escolares. Desde os primeiros contatos com o espaço da escola, estive imerso nas relações lúdicas que os estudantes estabeleciam nesse contexto. Partindo de uma das definições de Huizinga para o conceito de lúdico, ou de jogo, como fortemente atrelado à não-seriedade, tento não me prender rigidamente a essa conceituação, mas da mesma forma como faz o autor, ao dizer que o jogo também pode ser sério, tento ampliá-la a partir das relações engendradas pelos próprios atores. Desse modo, do campo das relações juvenis lúdicas que observei pode-se destacar a importância do jogo, da comicidade e da jocosidade, como já aponte, mas também da competição, do agonístico, do performático, das conversas informais e da festa⁷⁷. Nesse sentido, a escola foi um lugar privilegiado para a percepção do elemento lúdico na medida em que ele estava presente não apenas nas zoeiras dos estudantes em sala de aula – por meio das tirações de sarro e brincadeiras –, mas também no futebol e nos jogos de dominó e baralho dos meninos, da mesma forma como nas conversas das meninas sentadas em grupo na sala de aula enquanto o professor escrevia a lição na lousa, o que me revelou que havia particularidades nessa ludicidade juvenil. No caso específico, particularidades de gênero com os meninos como os maiores protagonistas das performances lúdico-agonísticas, sejam essas gozações públicas de colegas ou de professores, lutinhas de brincadeira ou o acionamento de sons engraçados do telefone celular.

Entretanto, as observações da relevância do lúdico nas experiências juvenis nas periferias de São Paulo não se restringiram às escolas. Nas *lan houses*, por exemplo, a importância desse aspecto revelou-se nas apropriações lúdicas da internet, com os games, nos quais os meninos eram os maiores protagonistas, e nos sites de relacionamento e dispositivos de comunicação, como o Orkut e o MSN. Esses apropriados tanto por meninos como por meninas. Os componentes tecnológicos – os computadores, os telefones celulares ou os automóveis – revelaram-se, dessa forma, como um importante campo de interação com o aspecto do lúdico. Os pancadões realizados nas ruas a partir da música funk tocada de um equipamento de som em um automóvel foram exemplos das diferentes potencialidades dessas apropriações lúdicas

⁷⁷ Como afirma o próprio Huizinga (2000 [1938]), as relações entre festa e jogo são estreitas.

das tecnologias. O próprio funk também se revelou como um outro componente importante das relações lúdicas. Nos telefones celulares na sala de aula, esse era o gênero mais ouvido pelos meninos. Porém, na observação de pancadões na rua e de duas festas funks realizadas dentro de escolas aos finais de semana é que a questão da performance lúdica apareceu novamente, com os meninos no palco a cantar funk e as meninas na plateia a dançar.

O lúdico, expõe Huizinga, não pertence ao domínio da moral, não sendo, portanto, nem bom, nem mau. Essa afirmação é importante para que não se compreenda a dimensão da ludicidade apenas a partir de uma percepção de seus aspectos positivos, como de integração ou de confraternização⁷⁸, nem apenas a partir de aspectos de resistência ou de contraposição à ordem por meio do cômico ou do jocoso, pois como o campo revelou, as zoeiras muitas vezes podiam ser modos de expressar preconceitos diversos por meio de gozações racistas e homofóbicas. Em muitos momentos, aliás, as zoeiras geravam conflitos. Nesse sentido, um último aspecto a se destacar diz respeito à associação entre juventude e violência e/ou criminalidade. Em pesquisa com os pixadores, uma das principais cobranças com relação a minha abordagem referia-se à questão da violência. Perguntavam-me sempre onde estava afinal a violência, pois se tratava de um “grupo delinquente” adepto de uma prática considerada crime ambiental e de dano ao patrimônio. Naquela pesquisa, ainda que a dimensão da violência estivesse presente, uma vez que havia conflitos entre grupos ou pixadores rivais, não foi esse o aspecto mais importante que a minha experiência etnográfica revelou. As dimensões das apropriações lúdicas do espaço urbano e da configuração de uma rede de contatos e amigos, além da reinvenção do espaço da periferia como categoria de reconhecimento e afirmação positiva, mostraram-se muito mais relevantes para a compreensão dessa prática na cidade de São Paulo. A mudança de abordagem entre a pesquisa de mestrado e a de doutorado, além de ampliar o enfoque, pretendia também tentar superar essa associação entre juventude e violência, que já havia feito parte da experiência etnográfica anterior. Entretanto, a etnografia a partir das escolas revelou-me uma criminalização juvenil muito parecida com a que eu observara com relação aos pixadores. Os professores das escolas públicas muitas vezes justificavam seu medo de encarar os alunos em sala de aula por eles, supostamente, terem relações com a criminalidade. O que demonstra que a associação entre juventude e classe social, ou

⁷⁸ Como acontece com o conceito de sociabilidade, por exemplo, conforme a discussão de Strathern (1996), já enunciada.

entre juventude e periferia, tende a conformar uma concepção específica de juventude, associada à carência e à vitimização, mas também ao crime e à violência.

Contudo, o que a pesquisa junto aos jovens evidenciou foi o quanto a questão da violência desponta de maneira extremamente complexa no cotidiano dos jovens nas escolas e no bairro onde moram. Havia sim um flerte lúdico, principalmente entre os meninos, com aspectos da violência e da criminalidade, manifestado, sobretudo, na relação com os produtos da indústria cultural, músicas funk, games, filmes etc. No entanto, ainda que, como a pesquisa destacou, a linha divisória entre o lúdico e o violento ou agressivo seja bastante tênue, não me transpareceu que os jovens que observei fossem violentos ou estivessem ligados à criminalidade. Em nenhum momento me senti ameaçado por eles, embora descobrir essa ligação não tivesse sido o meu intuito. O que se mostrou com grande força foi justamente a dimensão do lúdico, com todas as contradições que ela comporta, como chave para se pensar as experiências juvenis contemporâneas e, de certa forma, também como elemento importante para compreender as associações com questões relacionadas às diferentes formas de violência.

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, C. *O eterno verão do reggae*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de & EUGENIO, Fernanda (orgs). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de & TRACY, Kátia. *Noites Nômades: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas*. Rio de Janeiro, Rocco, 2003.
- ALMEIDA, Miguel Vale de. *Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de Século, 2000.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1974.
- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- AQUINO, Julio Groppa. “A indisciplina e a escola atual”. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.24, n.2, p.181-204, jul./dez. 1998.
- _____. “As transgressões da ordem escolar”. *Revista Educação –Especial Grandes Temas, nº 1 - Violência e Indisciplina*. São Paulo, 2007.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005 [1954].
- ARIÉS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo/Brasília: Hucitec & Universidade de Brasília, 1987.
- BATESON, Gregory. *Naven: um exame dos problemas sugeridos por um retrato compósito da cultura de uma tribo da Nova Guiné, desenhado a partir de três perspectivas*. São Paulo: Edusp, 2008 [1958].
- BAUDELOT, Crhistian e ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero, 1971.
- BERGSON, Henri. *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz, 1972.
- _____. “A juventude é apenas uma palavra”. In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983a.

- _____. "Gostos de classe e estilos de vida". In: Ortiz, Renato (org.) - *BOURDIEU*, Coleção Grandes Cientistas Sociais. Nº. 39. Ática: São Paulo, 1983b.
- _____. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. "Os excluídos do interior". In: BOURDIEU. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 [1970].
- BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008 [1990].
- CAILLÉ, Alain. *Antropologia do dom: o terceiro paradigma*. Petrópolis, Vozes, 2002.
- CALDEIRA, T. P. *A política dos outros*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *Cidade de Muros*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- CARRANO, Paulo & PEREGRINO, Mônica. "Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença". *A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões (Série Em Questão, n. 1)*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- CARVALHO, Marília Pinto de. "Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas". *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, dez. 2001.
- CARVALHO, Marília Pinto de & CRUZ, Tânia Mara. "Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental". *Cadernos Pagu* (26), janeiro-junho de 2006.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 [1990].
- CLARKE, Gary. "Defending Ski-Jumpers – a critique of theories of youth subcultures". In: FRITH, S. & GOODWIN, A. (eds.). *On Record*. Nova York: Pantheon, Books, 1990.
- CLARKE, HALL, JEFFERSON & ROBERTS. "Subcultures, cultures and class: a theoretical overview". In: HALL, Stuart & JEFFERSON, Tony (orgs.). *Resistance through rituals; youth subcultures in post-war Britain*. London: Hutchinson and Co, CCCS. University of Birmingham, 1993 [1976].
- COLEMAN, James. *The Adolescent Society: the social life of the teenager and its impacts on education*. New York, Free Press of Glencoe, 1961.
- CONNEL, R. W. *Masculinities*. Los Angeles: University of California Press, 1995.

- _____. “Políticas da masculinidade”. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul.-dez. 1995b.
- CORRIGAN, Paul. “Doing Nothing”. In: HALL, Stuart & JEFFERSON, Tony (orgs.). *Resistance through rituals; youth subcultures in post-war Britain*. London: Hutchinson and Co, CCCS. University of Birmingham, 1993 [1976].
- CORTI, Ana Paula. “No labirinto do Ensino Médio”. *Especial Sociologia Ciência & Vida – Juventude Brasileira*, ano 1, nº2, 2007.
- DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DEBARDIEUX, Eric. *Violência na escola: um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- DEBERT, Guita Grin. *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1999.
- _____. “A cultura adulta e juventude como valor”. XXVIII Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, Hotel Glória, 26 a 30 de out./2004.
- DE LA TAILLE, Y. “Autoridade na escola”. In: AQUINO, J.G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola*. São Paulo: Summus Editorial, 1999.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DOUGLAS, Mary. “The social control of cognition: some factors in joke perception”. In: *Man: the journal of the Royal Anthropological Institute*, Vol. 3, N. 3, 1968.
- DUBET, François. “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet” – Entrevista concedida a Angelina Peralva e Marília Sposito. *Revista Brasileira de Educação*, nº 5 e 6, ANPED, pp. 222-232, 1997.
- _____. “A formação dos indivíduos: a Desinstitucionalização”. *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano 3, v.3, pp. 27-33, 1998.
- DURHAM, E. “A sociedade vista da periferia”. In: *A dinâmica da cultura: ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2004 [1986].
- ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000 [1994].
- FABIAN, Johannes. *Anthropology with an attitude: critical essays*. Stanford, Califórnia: Stanford University Press, 2001.

- FEIXA, Carles. “Antropología de las edades”. In: PRAT & MARTÍNEZ (orgs.). *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Barcelona: Ariel, 1996.
- _____. Entrevista: “La juventud fue uno de los primeros grupos sociales en globalizarse”. Por Catherine Galaz. In: *BOLETÍN SEMANAL* n° 255. Del 20 al 26 de febrero de 2004, In: [http://www.observatoriodigital.net/bol255.htm - carles](http://www.observatoriodigital.net/bol255.htm-carles).
- _____. “Introducción” & “Los estudios sobre culturas juveniles en España (1960 – 2003)”. *Revista de Estudios sobre Juventud* n° 64. Madrid, Instituto de la Juventud, mar. 2004.
- _____. *De Jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel, 2006 [1998].
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004 [1979].
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987.
- FRÚGOLLI JR., Heitor. “O urbano em questão na antropologia: interfaces com a sociologia”. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 2005, v. 48 N° 1.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- _____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997 [1983].
- _____. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1987.
- GOODY, Jack. *Domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Editorial Presença, 1988 [1977].
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. *Classes, raças e democracia*. São Paulo, Editora 34, 2002.
- GUIMARÃES, Maria Eloisa. *Escolas, Galeras e Narcotráfico*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.
- 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.
- GRIAULE, Marcel. “L’alliance cathartique”. In: *África*, 18, 242-58.

- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- _____. “Quem precisa de identidade?”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- HARAWAY, Donna. *Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000 [1991].
- HERSCHMANN, Micael & GALVÃO, Tatiana. “Algumas considerações sobre a cultura *hip hop* no Brasil hoje”. In: BORELLI & FREIRE FILHO (orgs.). *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: EDUC, 2008.
- HIRATA, Daniel, MAGALHÃES JR., José & TELLES, Vera. “Ao lado, o outro lado: veredas incertas”. In: TELLES & CABANES (orgs.). *Nas tramas da cidade: trajetórias urbanas e seus territórios*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000 [1938].
- INGOLD, Tim. (org.). *Key debates in anthropology*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1996.
- KLEIMAN, Angela. “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 2004 [1995].
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. São Paulo: Editora 34, 1994.
- _____. *Reassembling the Social – An introduction to Actor-Network – Theory*. New York: Oxford University Press, 2005.
- LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996 [1955].
- _____. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- _____. *Antropologia Estrutural Dois*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.
- _____. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

- LOURO, Guacira Lopes. "Corpo, escola e identidade". *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000.
- _____. "Pedagogias da sexualidade". In: LOURO, Guacira (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MAGNANI, José Guilherme. *Festa no Pedaco: Cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.
- _____. "Tribos urbanas, metáfora ou categoria?". *Cadernos de Campo – Revista dos alunos de pós-graduação em Antropologia*. Departamento de Antropologia, FFLCH/USP, São Paulo, ano 2, nº2, 1992.
- _____. "De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 17, n. 49, São Paulo, Junho de 2002.
- _____. "O circuito dos jovens urbanos". *Tempo Social, revista de sociologia da USP*. São Paulo, v. 17, n.2, nov. 2005.
- _____. "Trajetos e trajetórias – uma perspectiva da antropologia urbana". *Sexta-Feira* nº 8, São Paulo, Ed. 34, 2006, p. 30-43 (entrevista concedida ao corpo editorial).
- _____. "Introdução: circuito de jovens". In: MAGNANI & MANTESE (orgs.). *Jovens na metrópole: etnografia dos circuitos de lazer, encontro e sociabilidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.
- MARCUS, George. "Ethnography In/Of the World System: the Emergence of Multi-Sited Ethnography". *Annual Review of Anthropology*, Vol. 24, pp. 95-117, 1995.
- MARGULIS, Mario & URRESTI, Marcelo. "La juventud es más que una palabra". In: Margulis, M. (org.). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. "A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividade entre os jovens". In: BORELLI, S. & FREIRE FILHO, J. (Orgs.). *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: Educ, 2008.
- MAUSS, Marcel. *Ensaio de Sociologia*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- _____. "Ensaio sobre a dádiva: forma e razão de troca nas sociedades arcaicas". In: MAUSS. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003 [1950].

- _____. “As técnicas do corpo”. In: MAUSS. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003 [1950].
- MAYOL, Pierre. “Morar”. In: CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política dos símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 2005 [1964].
- _____. *La galaxia Gutenberg : génesis del "Homo Typographicus"*. Madrid: Aguilar, 1969.
- MCROBBIE & GARBER. “Girls and subcultures: an exploration”. In: HALL, Stuart & JEFFERSON, Tony (orgs.). *Resistance through rituals; youth subcultures in post-war Britain*. London: Hutchinson and Co, CCCS. University of Birmingham, 1993 [1976].
- MCROBBIE, Angela. “Working Class Girls and the Culture of Femininity,” in *Women's Studies Group*, ed., *Women Take Issue*. London: Hutchinson, 1978.
- MEAD, Margaret. *Coming of Age in Samoa: a study of adolescence and sex primitive societies*. Harmondsworth: Penguin Books, 1981 [1928].
- MILLER, Daniel & SLATER, Don. “Etnografia on e off-line: cibercafés em Trinidad”. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 10, n.21, jan./jun de 2004.
- NASCIMENTO, Érica. *Vozes marginais na literatura*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.
- NASCIMENTO, Silvana de Souza. *Faculdades feminias e saberes rurais: uma etnografia sobre gênero e sociabilidade no interior de Goiás*. São Paulo: Tese de doutorado, FFLCH/USP, 2005.
- NOGUEIRA, Oracy. “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem – sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil”. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v.19, n. 1, junho de 2007 [1955].
- NOGUEIRA, Paulo Henrique. *Identidade juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da escola plural*. Belo Horizonte: Tese de doutorado, Faculdade de Educação/UFGM, 2006.

- NOVAES, Regina. “Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias”. In: ALMEIDA & EUGENIO (Orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- NORONHA, Fernanda. “Onde estão as *b.girls*? A pesquisa antropológica numa roda de *break*”. In: BONETTI & FLEISCHER (orgs.). *Entre saias justas e jogos de cintura*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.
- ONG, Walter. *Orality and Literacy: the technologizing of the word*. Londres: Meuthen, 1982.
- PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2003.
- _____. “Buscas de si: expressividade e identidades juvenis”. In: ALMEIDA & EUGÊNIO (orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. *De “rolê” pela cidade: os “pixadores” em São Paulo*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, FFLCH/USP, 2005.
- _____. “Jovens arteiros: pixadores em São Paulo”. 25a Reunião Brasileira de Antropologia. Goiânia, Goiás, 11 a 14 de jun./2006.
- PEREIRA, Vanessa Andrade. *Na Lan House, “Porque jogar sozinho não tem graça”: estudo das redes sociais juvenis on- e offline*. Rio de Janeiro: Tese de doutorado – Museu Nacional/UFRJ, 2008.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- RADCLIFFE-BROWN, A.R. *Estrutura e função nas sociedades primitivas*. Lisboa: Edições 70, 1989 [1952].
- RENAUT, Alain. *O fim da autoridade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- RIBEIRO, Vera Masagão. “Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa”. In: *Educação e Sociedade*, vol. 18, nº 60. Campinas, dez/2007.
- SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003 [1987].
- _____. “O ‘pessimismo sentimental’ e a experiência etnográfica”. In: *MANA: estudos de antropologia social*, vol. 3, nº 1. Rio de Janeiro, PPGAS – Museu Nacional/UFRJ, 1997.
- SALES JR., Ronaldo. “Democracia racial: o não-dito racista”. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v.18, n.2, pp. 229-258, 2006.

- SANTOS, LÍlian. *Garotas indisciplinas numa escola de ensino médio: um estudo sob o enfoque de gênero*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, FE/USP, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. São Paulo, Autores Associados, 1998.
- SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20*. São Paulo, Tese de Livre-Docência, FFLCH/USP, 1991.
- SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006 [1917].
- SINGLY, François. *Sociologia da Família Contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- SPOSITO, Marília Pontes. “Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola”. *Revista USP*, São Paulo, n. 57, p. 210 – 226, mar./maio 2003.
- STRATHERN, Marilyn; PEEL, J. D. Y.; TOREN, Christina & SPENCER, Jonathan. “1989 debate. The concept of society is theoretically obsolete”. In: T. Ingold (org.). *Key Debates in Anthropology*. Londres e Nova Iorque, Routledge, 1996.
- TELLES, Vera. “Trajetórias urbanas: fios de uma descrição da cidade”. In: TELLES & CABANES (orgs.). *Nas tramas da cidade: trajetórias urbanas e seus territórios*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- WAGNER, Roy. *The invention of culture*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.
- WELLER, Wivian. “A invisibilidade feminina nas (sub)culturas juvenis”. In: COSTA & SILVA (orgs.). *Socialidade juvenil e cultura urbana*. São Paulo: EDUC, 2006.
- WELZER-LANG, Daniel. “A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia”. *Revista Estudos Feministas*. Trad. Miriam Pillar Grossi. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. v. 9, nº 2, 2001.
- _____. “Os Homens e o Masculino numa Perspectiva de Relações Sociais de Sexo”. In: SCHPUN, Mônica. (org.) *Masculinidades*. São Paulo: Boitempo Editorial; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.
- WHYTE, William Foote. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- WIENER, Norbert. *Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos*. São Paulo: Cultrix, 1970 [1954].

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

Materiais e periódicos consultados:

Diário de S. Paulo, 31/08/2007

Folha de S. Paulo, 16/01/2008.

Folha de S. Paulo, 18/01/2008

Folha de S. Paulo, 19/07/2009

Folha de S. Paulo, 26/11/2009.

VAI - 5 anos. São Paulo: Programa VAI/Secretaria Municipal de Cultura, 2008.