UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carla Beatriz Meinerz

Adolescentes no Pátio, Outra Maneira de Viver a Escola:

um estudo sobre a sociabilidade

a partir da inserção escolar na periferia urbana

Porto Alegre
2005

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Carla Beatriz Meinerz

Adolescentes no Pátio, Outra Maneira de Viver a Escola:

um estudo sobre a sociabilidade

a partir da inserção escolar na periferia urbana

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:
Professora Doutora Jaqueline Moll

Porto Alegre
2005

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

M477a Meinerz, Carla Beatriz

Adolescentes no Pátio, Outra Maneira de Viver a Escola : um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar a periferia urbana / Carla Beatriz Meinerz.

– Porto Alegre : UFRGS, 2005.

f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005, Porto Alegre, BR-RS. Orientadora: Jaqueline Moll.

1. Sociabilidade – Adolescente – Escola – Periferia urbana – Porto Alegre. 2. Socialização – Escolarização – Adolescente – Espaço escolar. 3. Sociologia da educação. 4. Antropologia educacional. I. Moll, Jaqueline. II. Título.

CDU – 316.728-053.6(816.51)

Bibliotecária Maria Amazilia Penna de Moraes Ferlini – CRB 10/449

Carla Beatriz Meinerz

Adolescentes no Pátio, Outra Maneira de Viver a Escola:

um estudo sobre a sociabilidade

a partir da inserção escolar na periferia urbana

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em trinta de agosto de 2005.

Profª Drª Jaqueline Moll - Orientadora

Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer - Banca

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva - Banca

Prof. Dr. Juarez Dayrell – Banca

Prof. Dr. Jaume Martínez Bonafé, Prof. Dr. José Manuel Rodríguez Victoriano e Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly (pareceres por escrito)

Aos meus avós paternos, João Meinerz e Paulina Hansen Meinerz, e maternos, Jacob Graeff e Irma Graeff. Onde quer que estejam, recebam meu carinho e saibam que seus laços e lições permanecem vivos na presença amorosa de meus pais, João Pedro Meinerz e Renita Graeff Meinerz.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Pedro e Renita, pelo amor incondicional construído no diálogo e na confiança. À Tânia, eterna amiga, por me acolher como irmã mais nova, mesmo quando isso significava ter que me deixar sentar na almofadinha do Inter, para assistir aos jogos no Estádio Gigante da Beira-Rio. Ao Sérgio, por deixar-se acolher como irmão mais novo, exercitando meu carinho e meu cuidado. Pelo que somos juntos e pela presença amorosa de cada um em minha vida.

Ao Gil, pelo apoio carinhoso e por viver comigo, compartilhando os detalhes e as paixões do cotidiano.

Ao Seu Ernestino, à Dona Alaídes e à Daniela, pelo convívio e pela força recebida.

Aos adolescentes, sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade. Às escolas pesquisadas e aos seus educadores, pela acolhida e pelo espaço concedido.

Às minhas amigas e educadoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes, Gislaine, Giovanna, Kátia, Lúcia, Miriam, Márcia e Monica, por amarem, acreditarem e respeitarem as crianças e os adolescentes dos grupos populares e, especialmente, por sonharem e praticarem coletivamente os projetos. Obrigada pela leitura, comentários e críticas feitas ao texto da tese, também pelo colo em momentos difíceis.

À orientadora desta pesquisa, Professora Jaqueline Moll, por aceitar-me como orientanda, pelas sugestões e críticas construtivas, principalmente por incentivar-me a realizar uma parte de meus estudos em Valência, Espanha.

À CAPES, pela bolsa de estudo concedida através do Programa de Doutorado no Brasil com Estágio no Exterior (PDEE), que viabilizou a ampliação dos pressupostos desta pesquisa e a experiência singular de viver por quatro meses em Valência, Espanha.

À Dolo, que me abrigou em sua casa e em sua vida, brindando-me com sua cultura valenciana, seus amigos, sua mãe e sua família, caminhando comigo, na chuva e no sol, até Santiago de Compostela, tornando-se minha “naranjita”.

Ao professor Jaume Martínez Bonafé, por aceitar-me como orientanda nos estudos feitos na Universidade de Valência, também pela amizade e pelas “paellas” inesquecíveis.

Ao professor José Manuel Rodríguez Victoriano, pela orientação e amizade.

Agradeço especialmente a algumas pessoas que se dedicaram a ler meus escritos, em diferentes fases, contribuindo de forma grandiosa e solidária para a composição desse trabalho, através de suas críticas e sugestões: João Paulo Pooli, Márcia Rosa da Costa, Maria de Nazareth Agra Hassen, Nécio Turra Neto, Nilda Stecanela e Sueli Salva.

Aos colegas de orientação, pelo incentivo e sugestões.

À Tânia Meinerz, pela revisão e ajuda na organização final do texto, assim como pelo trabalho fotográfico realizado.

Ao Gerson Júnior dos Santos Guterres, pela criatividade, talento e atenção em desenhar as ilustrações do texto da tese.

Aos estudantes da Escola Municipal Chico Mendes, por deixarem-se fotografar e aos seus responsáveis, pela autorização do uso das imagens.

A Hellen Klafke, pelo auxílio valioso na produção deste trabalho.

Aos professores que aceitaram participar da banca de avaliação deste trabalho, ainda enquanto projeto de pesquisa, incentivando-me e contribuindo com sugestões valiosas: Fernando Becker, Jaume Martínez Bonafé, José Manuel Rodríguez Victoriano, Nilton Bueno Fischer.

Aos professores que aceitaram participar da banca de avaliação deste trabalho: Evaldo Luis Pauly, Gilberto Ferreira da Silva, Jaume Martínez Bonafé, José Manuel Rodríguez Victoriano, Juarez Dayrell, Nilton Bueno Fischer.

À Universidade Pública, por oportunizar minha formação acadêmica e esta pesquisa.

Enfim, a todos aqueles que de alguma forma marcaram a trajetória desta pesquisa.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar a sociabilidade praticada por adolescentes da periferia urbana da cidade de Porto Alegre, considerando seus jeitos de viver a escola e a inserção escolar, através da análise das memórias individual e coletiva. O foco do estudo está relacionado ao fenômeno de alguns adolescentes, entre 12 e 18 anos de idade, que vão à escola, mas resistem em participar das aulas, circulando pelos espaços institucionais ou, simplesmente, passando a maior parte do tempo no pátio.

O recorte sobre a realidade pesquisada foi delimitado pela opção em estudar um fato ligado à vivência da adolescência na periferia urbana dentro dos marcos da instituição escolar. Os conceitos de sociabilidade, processos de socialização e de escolarização, identização, memórias individual e coletiva, adolescência e periferia urbana, escola como espaço sociocultural foram articulados numa composição de autores vinculados ao campo das ciências sociais, especialmente da sociologia, da antropologia, da história e da educação.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, articulando práticas metodológicas como observações, entrevistas abertas e grupos de discussão.

A tese desenvolvida é a de que os processos de escolarização dos adolescentes de periferia urbana, cuja característica central é a circulação pelos espaços escolares, evidenciam a escola como um espaço, no qual se pratica preferencialmente a sociabilidade, e apontam para um rearranjo nas relações de poder presentes na mesma.

PALAVRAS-CHAVES: adolescência, escola, sociabilidade.

ABSTRACT

The aim of this Project is to investigate the sociability practiced by adolescents who live in the urban outskirts of Porto Alegre, considering their way of living school and scholar insertion, through the analysis of individual and group memories. This project focus the fact that some teenage students, between 12 and 18 years old, go to school but are reluctant to take part in the lessons, hanging around the school premises or, simply, spending most of the time in the school patio.

The outline about the reality researched was limited by the option of studying a fact linked to urban outskirts teenage life inside the education institution. The concepts of sociability, processes of socialization and schooling, identization, individual and collective memories, adolescence and urban outskirts, school as socio-cultural space were articulated in a compoition of authors linked to the area of social sciences , specially from Sociology, Anthropology, History and Education.

A qualitative survey was made, articulating methodological practices as observations, open interviews and discussion groups.

The developed thesis is that the urban outskirts adolescents schooling processes, whose central characteristic is the circulation around the school spaces, show school as a space in which sociability is preferably practiced, and point to a rearrangement in the relations of power present in it.

KEYWORDS: Adolescence, school, sociability.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DECA – Departamento Estadual para Criança e Adolescente

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FACED – Faculdade de Educação

FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

FICAI – Ficha de Comunicação do Aluno Infreqüente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MRP – Movimento de Renovação Pedagógica

NASCA – Núcleo de Atenção à Saúde da Criança e do Adolescente

PDEE – Programa de Doutorado no Brasil com Estágio no Exterior

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

MEC/ BR – Ministério de Educação e Cultura/ Brasil

SEC/ RS - Secretaria Estadual de Educação/ Rio Grande do Sul

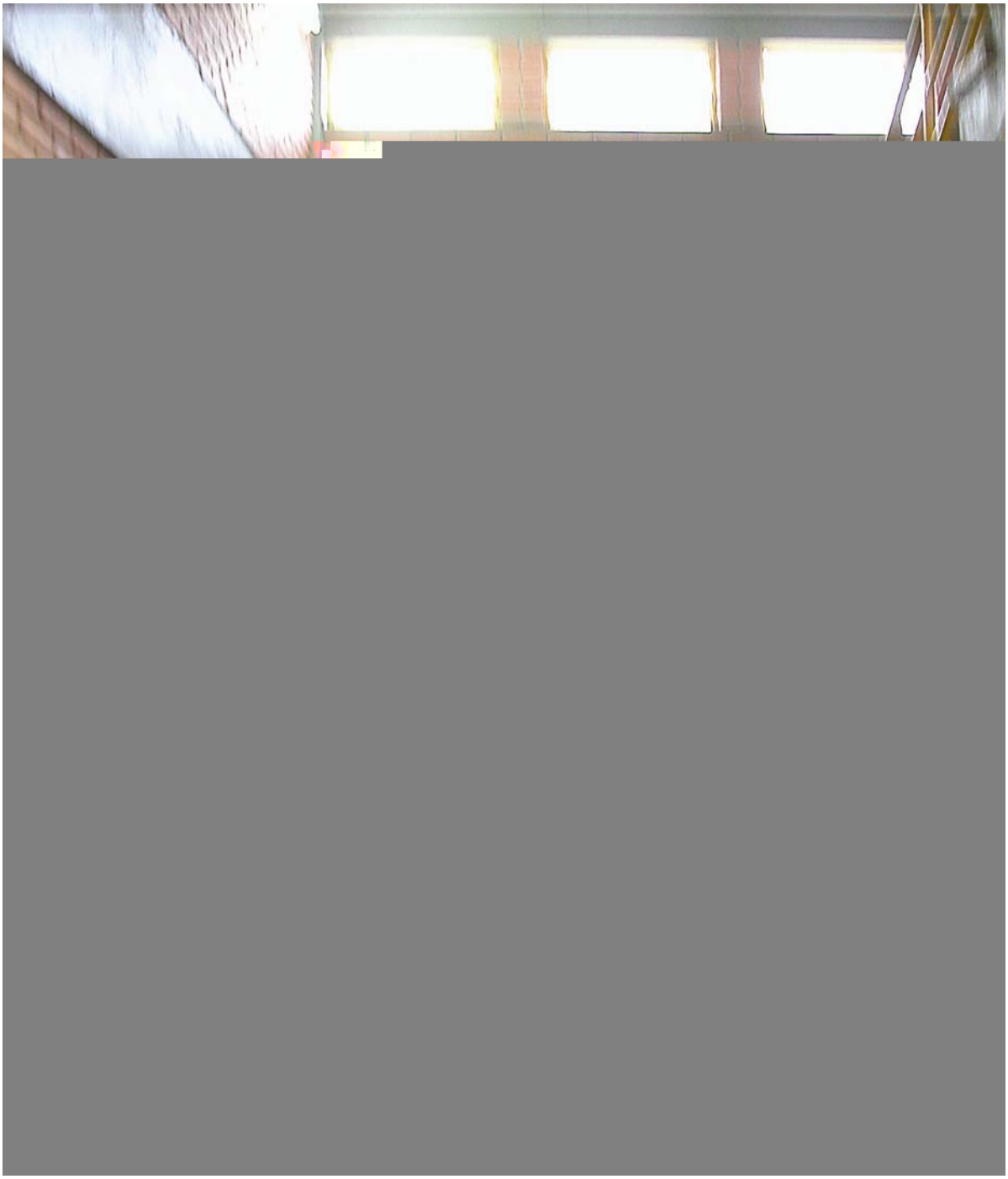
SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 AS MOTIVAÇÕES CONSTITUINTES DAS QUESTÕES DA PESQUISA 19
2.1 O PROBLEMA, QUESTÕES E HIPÓTESES DE PESQUISA 22
3 O MÉTODO COMO CAMINHO E COMO ESTRATÉGIA 25
3.1 A OPÇÃO POR CAMINHOS METODOLÓGICOS NUMA PROPOSIÇÃO ÉTICA 28
3.2 O LUGAR DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO NO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO 32
3.2.1 Definição e História dos Grupos de Discussão na Sociologia Espanhola 32
3.2.2 Aportes Teóricos dos Grupos de Discussão 35
3.2.3 O Nível Tecnológico 40
3.2.4 A Análise dos Grupos de Discussão 42
3.3 OBJETIVANDO OS GRUPOS DE DISCUSSÃO NESTA INVESTIGAÇÃO 43
3.4 A COMPLEMENTARIDADE ATRAVÉS DAS OBSERVAÇÕES E DAS ENTREVISTAS. 44
3.4.1 Roteiro Para as Entrevistas Abertas 46
3.5 OS DADOS ESTATÍSTICOS E QUANTITATIVOS 46
3.5.1 Pesquisa em Órgãos Públicos 47
3.5.2 Enquete Enviada às Escolas 48
3.6 HISTÓRIAS DAS ESTRATÉGIAS USADAS: PRIMEIRAS DESCRIÇÕES DAS PAISAGENS E DOS PERSONAGENS 49
3.6.1 Por que Nós? A Constituição dos Personagens Sujeitos da Pesquisa 52
3.6.2 O Primeiro Grupo de Discussão (grupo A) 57
3.6.3 Tensionamentos: Mudando as Estratégias Para os Grupos de Discussão com os Adolescentes 58
3.6.4 O Segundo Grupo de Discussão (grupo B) 59
3.6.5 O Terceiro Grupo de Discussão (grupo C) 60
3.6.6 O Quarto Grupo de Discussão (grupo D) 60
3.6.7 As Entrevistas 62
3.6.8 A Perspectiva da Análise 64
4 O CAMINHO É INVESTIGATIVO E TEM HISTORICIDADE: PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA AMBIVALÊNCA E DA DESIGUALDADE 66
4.1 FAZER PESQUISA EM EDUCAÇÃO 71
4.1.1 No Contexto da Ambivalência e da Desigualdade 74
5 PERSONAGENS CENTRAIS: ADOLESCENTES DA PERIFERIA URBANA 80
5.1 QUEM SÃO ELES? NOMEANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA 81
5.2 ADOLESCENTES OU JOVENS? PESSOAS ÀS VOLTAS COM A VIDA 83
5.2.1 Adolescência: a Mudança Como Centralidade 86
5.3 ADOLESCÊNCIA NA PERIFERIA URBANA: DA COMPLEXIDADE 92
5.3.1 A Presença do Acaso, a Possibilidade de Escolha e a Convivência com o Risco 99
5.4 AMPLIANDO A PERSPECTIVA: A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO DO ADOLESCENTE DA PERIFERIA URBANA 106
6 PAISAGENS: A ESCOLA COMO ESPAÇO INSTITUCIONAL E SOCIOCULTURAL 112

7 AS MEMÓRIAS TRAMANDO PAISAGENS E PERSONAGENS: RELAÇÕES ENTRE PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO, PROCESSOS DE SOCILIZAÇÃO E SOCIABILIDADE 124
7.1 O CONCEITO DE MEMÓRIA: RELAÇÃO COM PROCESSOS DE *IDENTIZAÇÃO* 125
7.2 TRAMAS QUE RELACIONAM SOCIABILIDADE, PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E PROCESSOS DE SOCILIZAÇÃO 132
8 OUTROS PERSONAGENS: OS EDUCADORES 146
8.1 OUTRAS TRAJETÓRIAS 151
9 A TRAMA CENTRAL: CIRCULAÇÃO DE ADOLESCENTES PELOS ESPAÇOS ESCOLARES 156
9.1 OS ESPAÇOS FORA DA SALA DE AULA: O MOVIMENTO E O SOL NO PÁTIO 157
9.2 QUEM SÃO OS ADOLESCENTES QUE CIRCULAM? 160
9.2.1 Elementos Diferenciadores da Ação 161
9.2.2 Elementos Unificadores da Ação 167
9.3 O MOVIMENTO COMO CATEGORIA CENTRAL: A CIRCULAÇÃO TENSIONANDO A FIXIDEZ 170
10 CONCLUSÃO 179
11 REFERÊNCIAS 186
ANEXOS 196

Cambia lo superficial
Cambia también lo profundo
Cambia el modo de pensar
Cambia todo en este mundo
Cambia el clima com los años
Cambia el pastor su rebaño
Y así como todo cambia, que yo cambie no es extraño

Cambia el más fino brillante, de mano en mano su brillo
Cambia el nido el pajarillo
Cambia el sentir un amante



Fotos: Tânia Meinerz

1 INTRODUÇÃO

> Esto es, a mi modo de ver, una de las cuestiones centrales a las que deberá enfrentarse el profesorado del próximo milenio: la construcción de ese sujeto colectivo como actor que transforma la vida de escuela en la escuela vivida; como actor social con capacidad para intervenir en la crítica y la transformación de la escuela pública, y la exigencia de reconocimiento de su identidad, extendiendo su libertad y responsabilidad profesional. (BONAFÉ, 1999, p. 263).

Neste trabalho está a proposta de refletir sobre a sociabilidade praticada entre adolescentes da periferia urbana porto-alegrense, considerando a inserção nos espaços escolares. Ele tem a marca de uma autoria que se produz, fundamentalmente, a partir de minha constituição enquanto professora em uma escola pública da rede municipal de Porto Alegre. Articula-se com minhas esperanças e meus compromissos como tal, compartilhados com colegas de trabalho e de estudo, amigos e familiares. Esperança de que os educadores possam, em suas experiências cotidianas, construírem-se como sujeito coletivo, capazes de teorizar e redimensionar suas práticas, reconhecendo-se e sendo reconhecidos em suas responsabilidades sociais. Compromisso com a transformação da escola pública, no sentido de uma presença qualificada junto às populações empobrecidas e de uma ampliação do debate em torno de sua dimensão sociocultural.

É direcionado aos adolescentes e suas maneiras de levar a vida, com suas escolhas e perspectivas, dúvidas, aborrecimentos, suas risadas gostosas, esperanças e desencantos, suas presenças e ausências em minha história pessoal.

A seleção e a conexão entre diversos autores, conceitos, teorias e metodologias originaram uma abordagem a ser compreendida a partir da articulação própria de minha trajetória. Paulo Freire é um autor que permeia essa abordagem, quando fundamenta a relação entre ensino e pesquisa no campo da educação, no sentido de uma “ [. . .] reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos [. . .]” (FREIRE, 1996, p. 14).

Pressupondo que a subjetividade do pesquisador é constitutiva do processo de pesquisa, pondero o fato de lidar diariamente, no campo da ação, com o

fenômeno por mim investigado, por isso, no campo da reflexão, deve ser referido e levado em conta na leitura desse trabalho. A opção em não realizar a pesquisa empírica na escola onde atuo foi o primeiro passo no sentido de buscar uma distância necessária entre os dois citados campos de minha vida nos anos de doutoramento. O passo seguinte foi desenvolver uma preocupação constante em "[. . .] transformar o familiar em estranho [. . .]" (DA MATTA, 1974, VELHO; CASTRO, 1978 *apud* MAGNANI, 1998, p. 18), procurando estar atenta na observação e na escuta dos sujeitos da pesquisa. De certa forma, a decisão de pesquisar os adolescentes revela que minha familiaridade com eles confundiu-se com minha incompreensão, em muitos aspectos, de suas maneiras de agir. Dada a estranheza, optei pela pesquisa como um modo de qualificar minha compreensão da realidade social, assim como minha intervenção na mesma, no coletivo em que me encontro.

O problema central da pesquisa tratou de investigar a sociabilidade praticada por adolescentes da periferia urbana da cidade de Porto Alegre, considerando seus jeitos de viver a escola e a inserção escolar, através da análise das memórias individual e coletiva.

O foco do estudo esteve relacionado ao fenômeno de alguns adolescentes, entre 12 e 18 anos de idade, que vão à escola, mas resistem em participar das aulas, circulando pelos espaços institucionais ou, simplesmente, passando a maior parte do tempo no pátio, praticando suas relações grupais.

Ao colocar-me diante de um fenômeno tão instigante e preferindo explorá-lo através do estudo de memórias, produzi recortes conceituais e metodológicos relacionados com o processo da ação investigativa. Com base nas especificidades do fenômeno e da construção do objeto de pesquisa, optei por realizar uma análise apoiada em diferentes autores, desenvolvendo uma explicação dentro do campo das ciências sociais, especialmente, da sociologia, da antropologia, da história e da educação.

O recorte sobre a realidade pesquisada foi delimitado pela opção em estudar um fenômeno vinculado à vivência da adolescência na periferia urbana dentro dos marcos da instituição escolar.

Os adolescentes referenciados experimentam a escassez de recursos materiais e simbólicos[1], criando mecanismos para enfrentar e viver as transformações pelas quais estão passando, identificando-se entre si e construindo laços sociais. Quando escolhem ficar no pátio, de alguma forma, reapropriam-se do espaço escolar em sua prática diária, o que exige uma discussão em torno do conceito de escola como espaço sociocultural, relacionado aos temas fundamentais dos processos de socialização, da sociabilidade e dos processos de escolarização.

Michel de Certeau é um autor fundamental na composição dessa discussão, pois suas pesquisas demonstram que os sujeitos criam *maneiras de fazer*[2]*,* constituintes das variadas práticas pelas quais se reapropriam, enquanto usuários, do espaço organizado da produção sociocultural. Juarez Dayrell é um autor brasileiro que também contribui na ampliação desse debate para o campo específico da educação.

O enfoque que privilegia o recurso do estudo através das memórias sustenta-se pelo pressuposto básico de que a memória não é só lembrança, mas trata das experiências vividas no presente e relacionadas com o passado, implicando o reconhecimento de, por um lado, as condições sociais desenvolvidas e, por outro, o contexto de interação entre passado e presente. Sua utilização refere-se ao desejo de compreender um fenômeno situado no presente, objetivando-o num quadro de referência social e histórico, tendo aportes teóricos no conceito de *memória coletiva* proposto por Maurice Halbswachs e no conceito de *habitus* construído por Pierre Bourdieu. Ainda sobre a apropriação do conceito de adolescência, ressalto que, apesar desse ter surgido na área da psicologia, abordarei o mesmo dentro de uma perspectiva do campo das ciências sociais, ancorando minhas análises em leituras de Anna Fabbrini e Alberto Melucci. Finalmente, para descrever e analisar as

---

[1] Quando cito a escassez de recursos simbólicos refiro-me ao acesso limitado aos símbolos da cultura que não os do próprio lugar, representados por outras formas de viver e interpretar a vida, capazes inclusive de questionar nossos próprios padrões culturais. Martins (2000) ao analisar a forma anômala como a modernidade se produziu no Brasil, exemplifica com o fato de que é possível ver frases e palavras em inglês na periferia urbana das grandes cidades, signos da modernidade que aí chegam com a globalização, sem que sejam acompanhados nem do conhecimento da língua nem do significado das palavras. Há sem dúvida uma incorporação desses símbolos pelo popular, mas há também a escassez de recursos para manipulá-los de uma forma crítica. Em geral, o acesso a expressões da cultura, desde o teatro até a filosofia e a mitologia clássica, por exemplo, são restritos e escassos entre as populações empobrecidas. Com isso não estou afirmando que não exista cultura ou recursos simbólicos entre as mesmas, ao contrário, meu trabalho tentará provar essa imensa capacidade criativa aí presente, capaz de redimensionar os próprios espaços tradicionalmente constituídos, como a escola.

[2] A expressão é de Michel de Certeau. Todas as palavras em itálico, dentro do texto, serão relativas às expressões de autores ou às falas de entrevistados para diferenciar das citações de autores.

relações sociais que configuram ações e discursos em relação à escola, Norbert Elias foi um autor relevante.

Concernente às opções metodológicas, destaco ainda a articulação entre observações, entrevistas abertas e a utilização dos grupos de discussão, na exigência de captar os descompassos das falas com as atitudes, daquilo que se diz com o que se faz.

O presente trabalho ocorre num contexto de proliferação dos estudos sobre jovens e educação. A compilação desses estudos, feita por Marília Sposito (2001), demonstra que por algum tempo privilegiou-se a pesquisa do jovem na condição de aluno, restringindo-se a ação investigativa ao interior da escola. Tal demonstração abriu a discussão da categoria jovem como categoria social, para além da escolarização. Recentemente, têm crescido os estudos focados para os jovens em seus processos de socialização, a partir do mundo da cultura, da formação de grupos musicais, religiosos, políticos, da associação através de gangues ou tribos, enfim das mais diversas identificações, evidenciando a existência de uma diversidade dentro do que podemos chamar de juventudes. A especificidade do fenômeno ora analisado se relaciona com o fato de tratar de processos de socialização dentro do espaço escolar, embora fora das paredes da sala de aula, assim como pelo aspecto fugaz e não orgânico desse movimento. Proponho-me a compreendê-lo no conjunto dos processos sociais e culturais que constituem os sujeitos, para além e dentro dos muros da escola. O encontro no pátio da escola, prioritário em relação ao cumprimento do dever de entrar em sala de aula, revela relações gregárias que se concretizam através do *ficar*[3], do conversar, do jogar, ou até mesmo do brigar, rompendo com a identidade tradicional do ser aluno, gerando um efeito questionador das relações de poder na instituição escolar.

A tese desenvolvida neste trabalho é a de que os processos de escolarização dos adolescentes de periferia urbana, cuja característica central é a circulação pelos espaços escolares, revelam a escola como um local preferencial para praticar a sociabilidade e apontam para um rearranjo nas relações de poder presentes na mesma. Para desenvolver, dividi o texto em oito sessões, utilizando a metáfora do

[3] *Ficar* é um termo utilizado para designar momentos de troca de carícias, beijos, ou até algo mais, sem compromisso de estabelecimento de uma relação que vá além dessa temporalidade e espacialidade ocasional.

caminho em que paisagens e personagens são explorados nas possibilidades compreensivas da autora.

A seção inicial é introdutória. A segunda seção apresenta as motivações e a trajetória da investigação, destacando os saltos qualitativos propostos, assim como os rumos que as questões e hipóteses foram tomando no desenvolvimento da pesquisa. A terceira seção exibe o método entendido como estratégia, narrando os pressupostos teóricos das opções metodológicas e a direção seguida. Ressalta-se, nessa parte, a reflexão em torno da opção pelos grupos de discussão como alternativa. A seção quatro trata das relações entre ciência, sociedade e ética, situando a pesquisa em educação no atual contexto de ambivalência e desigualdade. Na quinta seção, os sujeitos da pesquisa recebem a abordagem da adolescência na periferia urbana. A sexta parte discerne sobre a escola como espaço institucional e sociocultural. Na seção sete realizo uma reflexão em torno das relações entre processos de socialização, processos de escolarização e sociabilidade, a partir das memórias dos sujeitos pesquisados. Os educadores estão contemplados na oitava seção. O fenômeno da circulação através da categoria movimento é analisado na seção nove. A leitura encerra-se com as conclusões, resgatando as idéias principais no sentido da defesa de uma tese sobre o tema e, especialmente, na busca de uma reflexão que qualifique a ação dos educadores junto aos adolescentes, em favor da autonomia do ser dos mesmos.

2 AS MOTIVAÇÕES CONSTITUINTES DAS QUESTÕES DA PESQUISA

Esta seção apresenta as motivações e a trajetória desta investigação, destacando os saltos qualitativos propostos, assim como os rumos que as questões e hipóteses iniciais foram tomando no desenvolvimento da pesquisa. Nela, o leitor poderá encontrar razões para o fato de uma historiadora por formação lançar-se ao estudo de um fenômeno vivido no cotidiano, no imediato das relações sociais.

O tema deste trabalho encontra-se no conjunto de indagações surgidas em minhas experiências acadêmicas e profissionais. Sendo licenciada em história, estou vinculada a duas áreas de interesse: a educação e a história. O mestrado em educação[1] foi um momento de intenso aprendizado, de lançar um outro olhar sobre minha docência.

Desafiei-me a ler, discutir e pensar pedagogicamente sobre como se constrói o conhecimento das ciências humanas, especificamente da história. Confrontei caminhos teóricos e metodológicos percorridos pela historiografia, com as representações de história de um grupo de adolescentes, sujeitos do estudo. Realizei uma pesquisa qualitativa discutindo aspectos relativos ao conhecimento histórico, como o ofício do historiador, os fatos da história, a dinâmica do tempo e o significado desse saber na escola, analisando as representações dos adolescentes à luz de autores como Michel de Certeau, Marc Bloch e Cornelius Castoriadis, no campo da história, e Paulo Freire e Jean Piaget, no campo da educação.

Tive como pressuposto que o estudo da história exige o conhecimento das diversas teorias e métodos possíveis de interpretação da mesma. Entretanto, não são apenas as teorias científicas que conferem aos sujeitos as possibilidades de representar o mundo do ponto de vista histórico. As representações cotidianas interferem nesse processo, pois nelas estão impressas algumas noções compartilhadas pelo grupo social a que se pertence.

Concluí que o ensino de história, no contexto dos adolescentes pesquisados, não desenvolve a reflexão de natureza histórica, no que diz respeito à possibilidade do sujeito pensar a si mesmo e ao mundo, comparando a normalidade do presente

---

[1] A dissertação foi publicada e sua referência completa é: MEINERZ, Carla Beatriz. *História Viva*: a história que cada aluno constrói. Porto Alegre: Mediação, 2001.

com a de outros tempos e confrontando seus conhecimentos cotidianos com os da ciência.

No doutorado ampliei essa linha de pesquisa com adolescentes, incorporando novos aportes teóricos. O desejo de imergir nas histórias de vida e nos discursos sociais produzidos por alguns adolescentes de periferia urbana, com trajetórias de difícil adaptação na escola pública, ambiente de minhas atuais experiências como educadora, é o que me motivou. Essa motivação é anterior às minhas opções acadêmicas e profissionais e tem a ver com minha indignação diante da miséria, que toma corpo na vida de tantas crianças e adolescentes com os quais já convivi e ainda convivo. Há em mim, uma espécie de *ferida na alma,* assim definida por Saramago*:*

> Tem, como ele próprio declarou, uma ferida na alma, e, não lhe consentindo a sua natureza esperar que lha sarasse o simples hábito de viver com ela, até chegar a fechá-la essa cicatriz benévola que é não pensar, foi à procura do mundo, quem sabe para multiplicar as feridas e fazer, com todas elas juntas, uma única e definitória dor (SARAMAGO, 1989, p. 200).

A vontade de entender os adolescentes, podendo também compreender melhor meu papel entre eles, fez-me ir *à procura do mundo* que, até esse momento, fez do doutorado meu porto e ancoradouro. Aliada ao desejo de compreensão dos adolescentes, está a crença de que a pesquisa científica pode nos ajudar nessa busca, além do compromisso ético reforçado por Paulo Freire em toda sua obra. Um pesquisador e um educador, de uma forma ou de outra, constroem-se conforme suas opções de vida.

Situando as razões para essa investigação em minha trajetória como educadora e como investigadora, aponto para alguns saltos qualitativos que almejei no presente trabalho, em relação aos processos anteriores. Um deles diz respeito a minha compreensão de escola. Ao optar por estudar esse fenômeno, decidi ver a escola a partir de outros lugares, que não apenas o da minha sala de aula, fechada em meus planejamentos e caminhos específicos. A escola pulsa em todos os cantos, em todos os sujeitos e está permeada por saberes que estão para além de seus muros, paredes e projetos pedagógicos e por ações e movimentos que ultrapassam o esperado pela instituição.

O segundo salto faz menção aos aportes teóricos sobre os quais ancorei meus estudos de doutorado. A abordagem teórica que construí como mestranda teve seus suportes básicos consolidados em torno de estudos sobre adolescência e aprendizagem, vinculados à epistemologia genética de Jean Piaget e a visão psicanalítica de Arminda Aberastury. Esses estudos ajudaram-me a compreender o desenvolvimento do pensamento e da afetividade do adolescente nos marcos da cultura e da sociedade em que se realizam, embora não primem pelo desenvolvimento dessa análise social. Assim, o salto desejado foi de incorporar aos meus estudos sobre adolescência aportes teóricos que me ajudassem a compreender a diversidade desse fenômeno por meio de uma análise sociocultural, rompendo com a visão de que a experiência do adolescente está necessariamente associada à rebeldia e ao conflito. Ressalto que essa incorporação não significou a negação do substrato teórico anteriormente referenciado.

O terceiro e último salto a que me propus realizar está relacionado com a metodologia da pesquisa. Os grupos de discussão como prática complementar, as enquetes estatísticas, observações e entrevistas abertas compuseram uma novidade fundamental. Tal metodologia permitiu a compreensão dos adolescentes a partir de discursos sociais produzidos coletivamente e que justificam suas ações dentro da escola. Abriram caminho para a reconstituição das condições sociais e ideológicas em que se desenvolveu o fenômeno investigado. Nesse sentido, possibilitaram situar os relatos individuais produzidos nas entrevistas abertas dentro de um contexto social. É uma prática nascida nos estudos sociológicos e trabalhada de uma maneira específica na tradição da sociologia espanhola, sendo pouco conhecida no Brasil. Tratou-se, portanto, de uma inovação metodológica e de um desafio.

A incorporação e o aprofundamento dessa metodologia em minha pesquisa só foram possíveis graças à oportunidade de realizar um plano de estudos no Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE), desenvolvido de março a junho de 2003, na Universidade de Valência (Espanha), sob orientação do professor doutor Jaume Martínez Bonafé, e com uma bolsa de estudos da CAPES, concedida pelo Ministério de Educação e Cultura do Brasil.

2.1 O PROBLEMA, QUESTÕES E HIPÓTESES DE PESQUISA

Com desejos, ações e reflexões inscritos, situei-me diante do seguinte problema central: *Qual a relação entre as memórias individual e coletiva e os processos de escolarização de adolescentes da periferia urbana de Porto Alegre, cuja característica principal é a circulação pelos espaços escolares?*

Em termos de teoria e metodologia, parece mais eficaz dizer o que foi feito, depois de o "fazer", ou seja, contar as exigências e mudanças originadas no processo investigativo, em que se destaca o trabalho de campo. No decorrer da pesquisa, sobressaíram-se os temas da socialização e da sociabilidade como subjacentes ao problema central. Dessa forma, a partir do fenômeno da circulação pelos espaços escolares, propus-me a discutir a inserção escolar vivenciada pelos adolescentes da periferia urbana de Porto Alegre, analisando as relações entre suas experiências socioculturais e suas vivências escolares.

As questões específicas e as hipóteses daí contíguas se transformaram no processo de investigação[2]. Vejamos:

A primeira questão: *Como as memórias individual e coletiva, em relação aos processos de escolarização, são processadas pelo sujeito, tendo em vista o contexto sociocultural do mesmo?* A hipótese é a de que as memórias individual e coletiva são engendradas e engendram elementos fundamentais nas relações sociais, dentro e fora da escola, adquirindo contornos especiais no contexto de periferia urbana. Essas memórias constituem um importante quadro de referência social para compreender a experiência escolar dos sujeitos e a forma como a praticam.

---

[2] As questões e hipóteses originais da pesquisa eram: 1) Compreender como as memórias individual e coletiva são processadas pelo sujeito, tendo em vista o contexto sociocultural circundante, entendendo-as enquanto constitutivas de noções de identidade e de identificação, de relações com o saber e com a instituição escolar, integrantes de discursos e de ações. Hipótese: As memórias individual e coletiva engendram elementos fundamentais nas relações com a escola e com o saber, adquirindo contornos especiais no contexto da escola pública de periferia urbana. 2) Compreender os discursos e as ações de estudantes e professores acerca do fenômeno dos adolescentes que ficam no pátio da escola. Hipótese: As relações que temos com o conhecimento/saber são resultantes de nossas experiências, de nossas memórias e da forma como nos apropriamos das mesmas. Ficar no pátio é uma maneira de estar na escola, que resulta de uma relação com o saber, com o aprender, com a vida e com a própria escola. 3) Identificar como as memórias dos educadores acerca da adolescência e dos processos de escolarização interferem na relação com seus jovens alunos e na compreensão do fenômeno dos adolescentes que resistem a ficar em sala de aula. Hipótese: Os educadores ainda têm dificuldade de construir propostas pedagógicas a partir das memórias e das trajetórias de seus alunos, sendo que suas próprias histórias de vida podem estar sendo esquecidas.

A segunda questão: *Como são os discursos e as ações dos adolescentes acerca das relações sociais presentes na escola, especialmente em relação à circulação pelos espaços escolares?* A hipótese é a de que as relações sociais presentes na escola estão relacionadas com as experiências socioculturais e com a forma como os sujeitos se apropriam das mesmas. Ficar no pátio é uma maneira de estar na escola, que resulta de uma relação com a vida e com a própria instituição, demonstrando que, para eles, a escola não se resume à sala de aula. As ações dos sujeitos da pesquisa apontaram para os aspectos de provocação (em relação aos outros, os educadores) e de sociabilidade (em relação aos pares, os adolescentes). Destaca-se o descompasso entre o discurso que valoriza o estudo, pressupondo a presença constante em aula, e a ação de circular constantemente pelos espaços escolares.

A terceira questão: *Como são os discursos e as ações dos educadores acerca das relações sociais presentes na escola, especialmente em relação à circulação pelos espaços escolares?* A hipótese é a de que as memórias dos educadores acerca da adolescência e dos processos de escolarização interferem na relação com seus alunos e na compreensão do fenômeno dos adolescentes que resistem a ficar em sala de aula. Os educadores ainda têm dificuldade em construir propostas pedagógicas a partir das trajetórias de seus alunos, tendo ainda como referência suas próprias histórias de vida, que necessitam de reconhecimento e compreensão. A interação entre os adolescentes e os educadores, sujeitos da pesquisa, comparada com as memórias desses últimos sobre tal interação como estudantes, apontou para mudanças no sentido de um rearranjo das relações de poder dentro da instituição escolar.

Parece evidente que alguns conceitos iniciais foram abandonados, redefinidos ou secundarizados ao longo do processo de investigação. Os conceitos de identidade e de identificação foram realinhados com a definição de processos de *identização* proposta por Alberto Melucci (2004). O autor, ao tratar do conceito de identidade, propõe que se utilize o termo *identização*, justificando que numa sociedade global, na qual a informação exerce um papel fundamental, e as mudanças são aceleradas e cotidianas, a palavra identidade torna-se inadequada para expressar as múltiplas possibilidades de escolha, sendo necessário falar de *identização* para expressar o caráter processual e auto-reflexivo da definição de nós mesmos. O conceito de processos de *identização* parece incorporar as idéias de

movimento, de flexibilidade, de multiplicidade e de inacabamento, que são fundamentais na constituição identitária dos sujeitos.

Os conceitos de processos de escolarização, processos de socialização e sociabilidade tornaram-se centrais neste trabalho e estão relacionados entre si. Os processos de escolarização são ligados às ações intencionais de educar um sujeito através dos mecanismos institucionais escolares e toda a gama de elementos aí envolvidos, desde os conteúdos sistematizados e as atividades para desenvolvê-los, até a regulamentação e a disciplinarização dos comportamentos necessários para tanto. Eles têm historicidade, variam conforme as sociedades em que se constituem, e incluem as inserções escolares vividas pelo sujeito ao longo de sua trajetória.

Os processos de socialização, por sua vez, pressupõem todas as ações intencionais de adaptar o sujeito à sociedade em que vive, variando conforme as práticas cotidianas, especialmente quando ocorrem em sociedades complexas, de relações multifacetadas. A família e a escola são fundamentais nesses processos, ou seja, têm a função primordial de orientar o sujeito para a vida em sociedade. Ambas, em níveis diferenciados, estão imbuídas de conteúdos socialmente condicionados e condicionantes, independentemente das opções individuais.

A sociabilidade, no entanto, é relativa às interações que se estabelecem por opção do indivíduo, destacando-se seu aspecto de ludicidade e de espontaneidade. Será trabalhada como um tipo de socialização que tem a especificidade de afastar-se dos condicionamentos de conteúdo institucional, apresentando-se como forma de convivência grupal.

Ainda no processo de investigação, o conceito de relação com o saber foi secundarizado, não por discordância, mas por necessidade de opções, e o tema da memória deixou de ser central, em função das exigências que o próprio trabalho foi criando, adquirindo uma conotação própria. Novas questões foram surgindo e podem ser perfiladas da seguinte maneira: *Quais as características das relações que se desenvolvem nos pátios e corredores escolares? Elas revelam algum grau de organização? Têm espacialidades e temporalidades específicas? Quais os vínculos com as características dos grupos socioculturais a que pertencem esses jovens? Qual o significado da escola para esses adolescentes?*

Enfim, são questões que desenvolvo com mais detalhamento no decorrer do texto. Na seção a seguir, narro a trajetória das opções teóricas e metodológicas ao longo do processo de pesquisa, utilizando-me da metáfora do caminho.

3 O MÉTODO COMO CAMINHO E COMO ESTRATÉGIA

> Pensar uma obra como ensaio e caminho é empreender uma travessia que se desdobra em meio à tensão entre a fixação e a vertigem. (MORIN, 2003, p. 18)

Comecei a escrever fazendo um esboço daquilo que pretendia registrar, narrar. Tinha sobre a mesa o diário de campo, as transcrições de entrevistas e dos grupos de discussão, pastas separadas por temas e conceitos a serem aprofundados, livros que me pareciam fundamentais, o projeto de tese. Olhei para a estante ao lado com outros tantos livros e para o computador que despontava em outro ângulo. Queria ver o caminho a percorrer, como poderia relacionar todas as coisas lidas, vistas, sentidas, ouvidas. Dúvidas brotavam em meu pensamento: Como, afinal de contas, redigir uma tese? Como se exercita um caminho intelectual de tal envergadura?

É uma travessia, como teoriza Morin (2003). Tudo o que tenho, dentro e fora de mim, são recursos construídos em estratégias montadas ao longo da pesquisa. A redação da tese, então, faz parte do método entendido como atitude e exercício do *pensamento complexo*[1]. O método não se confunde com um programa fechado, mas é obra de alguém que ensaia estratégias para responder às incertezas. Não prescinde de uma disciplina do pensamento, ao contrário, busca alternativas para a organização das informações, definindo-se pela "[. . .] possibilidade de encontrar nos detalhes da vida concreta e individual, fraturada e dissolvida no mundo, a totalidade de seu significado aberto e fugaz [. . .]" (MORIN, 2000, p. 37). Assim como a realidade muda e se transforma, também a forma como a pensamos deve incorporar o movimento. Isso não significa abandonar a lógica, mas incorporar o inacabamento de qualquer construção que permite o conhecimento, aliada a nossa incapacidade de evitar contradições e paradoxos.

O diário dos onze dias em que caminhei de Astorga a Santiago de Compostela, Espanha, em abril de 2003, inspira-me a escrever. No princípio, havia medo e curiosidade, mesclados ao cansaço inicial e às pequenas bolhas nos pés.

---

[1] Conceito desenvolvido em sua obra, especialmente nos cinco volumes de *O Método e*, de forma condensada no livro *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (MORIN, 2000). Este é o modo de pensar que permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo, isto é, as condições do comportamento humano.

Com essa experiência *"aprendi a caminhar com dor e ver que o importante não é chegar, mas fazer o caminho [. . .] Quanto mais caminho, menos dor sinto, algo sempre me anima: um vento, uma flor, uma força interior, um pensamento, alguém que passa e diz 'ânimo' [. . .]"*[2]. A metáfora do caminho longo traduz o próprio processo de investigação, pois nele vivem-se momentos distintos, de andanças e desacertos, desalentos e ânimos, incertezas e esperanças.

Estimulei-me na fala recorrente dos adolescentes, alinhada com as observações de seus movimentos constantes, que apontam para o caminhar como uma das possibilidades que o espaço escolar oferece, conforme trecho abaixo, retirado de um grupo de discussão[3].

- *É que no pátio acho que a gente tem mais liberdade, pra fazer folia. E na sala de aula a gente tem que ficar...*
- *Quieto, ficar estudando. E a gente não pode ficar todo o tempo conversando.*
- *Ë...*
- *No pátio pode ficar caminhando, assim...*
- *Ficar conversando.*
- *Caminhando, olhando as coisas. (Grupo B)*

As questões aprofundadas nesta tese são como paisagens e personagens que se destacaram em minha andança e que irei apresentando aos leitores. Adentrei em "terras estrangeiras", formas de agir e de pensar diferentes das minhas, encarando o desafio de compreender o outro em sua alteridade. O material resultante das observações, dos grupos de discussão e das entrevistas foi abundante e abriu variadas possibilidades de análise, mas nem tudo pode ser explorado ou aprofundado, é preciso fazer escolhas, optar por algumas trilhas. Elegi o sentido da visão como filtro de minha escrita, porque creio que o ver, o pensar e o

[2] Anotações no diário escrito num trecho do Caminho de Santiago de Compostela, Espanha, realizado em abril de 2003. Esse é um caminho de peregrinação milenar, de diferentes tradições, hoje com cinco rotas e cerca de 800 quilômetros, com hospedagem organizada por voluntários e instituições públicas da região. Percorrer parte desse caminho só foi possível graças a minha estada em Valência, através do Programa de Doutorado no Brasil com Estágio no Exterior.

[3] Os trechos dos grupos de discussão serão apresentados e destacados na forma de box, identificados com as letras A, B, C, D, conforme a ordem de realização dos mesmos. Tal destaque segue o exemplo de Martín Criado (1998).

sentir estão entrelaçados, como já acentuavam os antigos gregos e romanos[4], mesmo que parte da tradição científica ocidental moderna, da qual somos herdeiros, tenha insistido na dicotomia entre razão e emoção. Duarte Júnior (2003) elabora a defesa de uma educação do sensível, a partir da afirmação de que os sentidos são centrais no ato de conhecer.

Há uma interessante discussão sobre as diferenças entre ver e olhar. Segundo Cardoso (1988, p. 349), "[. . .] o olhar pensa, é a visão feita interrogação [. . .]". E ainda:

> O olhar não descansa sobre a paisagem contínua de um espaço inteiramente articulado, mas se enreda nos interstícios de extensões descontínuas, desconcertadas pelo estranhamento. [. . .] Assim, trinca e se rompe a superfície lisa e luminosa antes oferecida à visão, dando lugar a um lusco-fusco de zonas claras e escuras, que se apresentam e se esquivam à totalização. (CARDOSO, 1988, p. 349).

O olhar escolhe, ordena, pensa e, nesse sentido, condiciona a forma de explicar o mundo. Não entendo o mundo como algo exterior ao sujeito, ou como objeto a ser conhecido ou visto nos moldes da tradição positivista[5]. Inspirada em Paulo Freire, compreendo o conhecimento do mundo como algo que se constrói subjetivamente na medida da nossa interação com o mesmo.

Por certo, o que me salta aos olhos é o contexto social inserido no caminho no qual cruzei com os adolescentes pesquisados, que é marcado pela pobreza, pela limitação das possibilidades e escolhas, pela inclusão precária[6] numa sociedade desigual. Vi meninos e meninas carregando suas dores e seus sonhos com uma força incrível e um ânimo arrebatador. Vi educadores angustiados por não saberem como lidar com os desafios da prática cotidiana, reconhecendo-se em crise e elaborando diariamente suas esperanças ou seus desgostos.

---

[4] Para um aprofundamento da idéia do olhar entrelaçado com o pensamento, ler: BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAES, Adauto (0rg.). *O Olhar.* São Paulo: Cia das Letras, 1988. P. 65-87.

[5] O positivismo, como método derivado de um pensamento dominante do século XIX, está embasado na certeza rigorosa dos fatos da experiência como fundamento da construção teórica, renunciando à discussão da subjetividade do observador/cientista. Maiores referências: RIBEIRO JR., João. *O que é o Positivismo.* São Paulo: Brasiliense, 1982.

[6] O termo inclusão precária é desenvolvido por José de Souza Martins (2002) e vincula-se à análise sobre o desenvolvimento capitalista anômalo que se produziu na sociedade brasileira, manifesto nas privações sociais vividas pelas populações empobrecidas, assim como nas estratégias de sobrevivência criadas. É o que o autor denomina de competência integradora e até patologicamente includente dos processos econômicos que se nutrem da exclusão.

Compreendendo-me como estrategista, dedico-me a registrar os recursos metodológicos por mim utilizados. Enfatizo a opção pelos grupos de discussão e exponho como eles foram acontecendo na prática da pesquisa de campo, criando necessidades de mudanças e teorizações[7].

3.1 A OPÇÃO POR CAMINHOS METODOLÓGICOS NUMA PROPOSIÇÃO ÉTICA PARA A PESQUISA

> Ni los grupos, ni los datos, hablan por sí solos. Hablan a través de ese nudo que es el investigador. La comprensión de esto conduce a ubicar los procedimientos en instrumentos que sirven para desenredar el nudo. Para que el investigador se desnude. (CALLEJO, 2001, p. 10)

Propus uma metodologia que combinou observações, entrevistas abertas e grupos de discussão, técnicas próprias da pesquisa qualitativa, com a utilização de dados quantitativos sobre o fenômeno investigado. A análise desenvolveu-se partindo das possibilidades criadas pela complementaridade entre o qualitativo e o quantitativo, muito embora os dados de quantificação não tenham sido expressivos em termos numéricos, mas reveladores de questões para a reflexão.

Contando com as entrevistas iniciais, completei um total de quatorze (14) entrevistados, sendo dez (10) adolescentes e quatro (4) educadores. Entre os adolescentes, seis (6) foram escolhidos por circularem pelos espaços escolares e quatro (4) por ficarem em sala de aula e serem considerados bons alunos. Dos que circulam, cinco (5) foram meninos e apenas uma (1) menina foi entrevistada, pois a observação demonstrou que o universo de circulação é predominantemente masculino. A totalidade de não circulantes era de meninas.

Foram organizados quatro grupos de discussão, sendo que o primeiro foi uma experiência piloto que não contemplou os pressupostos necessários para a sua efetivação. Três grupos foram validados para a análise: um com adolescentes que circulam pelos espaços escolares; o segundo mesclando adolescentes que circulam

---

[7] A proposição do método como caminho é uma metáfora da prática dessa investigação. Não possui relação com a proposta metodológica da cartografia, inspirada em autores como Deleuze e Guattari, pois não prescindi de um conjunto de estratégias previstas a priori, apenas fui reformulando-as e tensionando-as ao longo do processo de pesquisa. A metáfora é inspirada em Morin, mas não identifico meu trabalho com a aplicação prática da proposta desse autor.

e adolescentes que permanecem em sala de aula; o terceiro grupo reuniu educadores.

As entrevistas possibilitaram o acesso às lembranças dos adolescentes em relação aos seus processos de escolarização, ajudando a compor o universo de suas memórias individuais, situadas no quadro de referência da memória de seu grupo social e de sua coletividade, que apontam para o significado dado à escola entre os grupos populares. O grupo de discussão deu elementos para a compreensão do quadro de referência social no qual situa-se esse fenômeno, captando discursos sociais produzidos pelos adolescentes e que justificam suas ações de resistência à sala de aula e de adesão à escola como espaço de sociabilidade.

O grupo de discussão, nascido na tradição da sociologia espanhola, consiste em uma importante prática qualitativa de análise social, na medida em que favorece uma profundidade e permite descobrir mecanismos sociais ocultos ou latentes. Trata-se de uma inovação utilizada em minha metodologia de pesquisa. Abriu a possibilidade de compreender os adolescentes a partir de discursos sociais produzidos coletivamente e que justificam suas ações na escola. Favoreceu reconstituir as condições sociais e ideológicas em que se desenvolve o fenômeno investigado, ao marcar os relatos individuais produzidos nas entrevistas abertas dentro de um contexto grupal.

A entrevista aberta e o grupo de discussão apontam para algo muito precioso oferecido por esse tipo de pesquisa, que é a possibilidade da escuta. Acredito que a postura de saber ouvir não é apenas teórica ou metodológica, mas é também uma postura política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do educador.

Tal postura remete à concepção do pesquisador e do pesquisado como sujeitos em processo, biográfica e historicamente situados, capazes de transformarem-se ao longo da trajetória percorrida.

Ortí (2001) nos dá um exemplo claro dessa concepção de sujeito em processo, quando escreve sua biografia pessoal entrelaçada com a história da geração de sociólogos espanhóis da década de cinqüenta, mostrando que o sujeito se faz na situação histórica em que vive, dentro de suas contradições e incertezas. Para o autor,

> Desde el punto de vista ético y político de la razón práctica, como sujetos sociales, también los sociólogos estamos internamente divididos, atravesados por conflictos, deseos e interpelaciones contradictoria. (ORTÍ, 2001, p. 161).

A prática de uma escuta atenta, sensível e reconhecedora da relação estabelecida entre investigador e investigado, exige uma abertura por parte do pesquisador, possibilitando, inclusive, aquilo que Ibáñez (1989, p. 80) toma como o surgimento de qualquer "[. . .] emergente inesperado [. . .]", algum dado ou fato surpreendente. A busca desse *emergente inesperado* não é o objetivo principal da entrevista aberta ou do grupo de discussão, mas ele pode acontecer e torna-se mais um elemento enriquecedor da análise.

Toda pesquisa tem em seu processo e em seus resultados a subjetividade daquele que investiga. Não é, portanto, um processo nem isento ou neutro, nem mecânico. É o que Becker (1984) chama de *modelo artesanal de ciência*, que se contrapõe a uma pretensão científica de reduzir a metodologia a questões puramente técnicas. Mills (1972), da mesma maneira, afirma que a relação entre a teoria e a empiria configura-se como a prática de um artesanato. Esse modelo não despreza o rigor científico. Ao contrário, utiliza-se de métodos variados e da costura de diversos tipos de pesquisa e materiais disponíveis e públicos.

Becker conclui que

> [. . .] se fizermos frente aos nossos problemas de método e de técnica com uma combinação de análise logicamente rigorosa e de compreensão sociológica da pesquisa como um empreendimento coletivo, talvez possamos finalmente criar uma ciência viável (BECKER, 1984, p. 46).

É com essa perspectiva de uma ciência viável, política e eticamente comprometida, que desenvolvi minha tese de doutoramento. Sigo o pressuposto de que o saber científico é uma das formas de explicar os fenômenos da vida e as ciências sociais objetivam compreender as relações dos sujeitos que compõem esses fenômenos. Os aportes científicos, situados a partir de um ponto de vista sobre a realidade, ajudam a entender a complexidade social na qual estamos imersos, apontando para possibilidades de mudanças em nossas práticas. Entretanto, a vida em sociedade escapa, muitas vezes, às explicações científicas, e o reconhecimento de outras formas de compreensão, como aquelas advindas do

senso comum, da cultura e da tradição são fundamentais, pois também compõem formas de objetivação das relações e dos sujeitos sociais.

A pesquisa em educação, concebida no campo das ciências sociais, pode ter um sentido de crítica e revisão de nossas práticas pedagógicas, na medida em que entrelaçamos essas últimas com nossos projetos de vida e compromissos sociais. Uma investigação não terá o poder de transformar imediatamente uma realidade ou de criar fórmulas rápidas, mas poderá gerar processos de auto-reflexão e autocrítica que impulsionem nossas buscas por mudanças. Historiadores como Fernand Braudel (1990) nos ensinam que as transformações de fundo em nossas mentalidades, em nossas maneiras de ver e de agir sobre o mundo, processam-se num tempo de longa duração, reincidindo no campo da cultura.

Busquei uma prática metodológica que me ajudasse a compreender a complexidade do fenômeno investigado, reconhecendo-a num momento de intenso questionamento das ciências em geral, sustentando a necessidade de uma integração entre conhecimento científico e senso comum que contribua na transformação das situações de adversidade social.

A metodologia atinge seu sentido somente dentro do quadro de questões em que se move uma investigação. Isso requer a objetivação do próprio processo investigativo, assim como do pesquisador no momento em que busca os instrumentos mais adequados aos seus problemas. Cada recurso metodológico é estabelecido num contexto histórico e deve ser reconhecido dessa forma. Jesús Ibáñez (1990) expõe que a sociologia tem os referidos instrumentos pensados apenas para a modernidade, sendo necessário produzir novos conceitos e novos paradigmas que auxiliem a compreender a contemporaneidade pós-moderna. Essa afirmação coloca-se no debate entre modernidade e pós-modernidade, firmado na Europa nos anos 80 e 90. Ibáñez conceitua pós-modernidade não como negação da tradição moderna, mas sim como reconhecimento de sua incompletude, de suas *promessas não cumpridas* (Santos, 1996) que se estendem na conformação das sociedades complexas atuais. No caso brasileiro, é preciso ainda levar em conta o fato de que a modernidade tem características específicas e diferenciadas da experiência européia, configurando-se como um processo inconcluso e inacabado, marcado pelo acirramento da desigualdade social, conforme sustenta o sociólogo José de Sousa Martins (2000).

3.2 O LUGAR DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO NO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Este item objetiva apresentar a definição, a história e os aportes teóricos dos grupos de discussão, para então explicitar os motivos que me levaram a incorporar os mesmos como parte de minha metodologia de pesquisa, mirando-os no conjunto desta investigação. O grupo de discussão não é uma técnica, mas uma prática de investigação, que possui uma história de desenvolvimento, assim como diferentes enfoques e pressupostos teóricos.

3.2.1 Definição e História dos Grupos de Discussão na Sociologia Espanhola

Os grupos de discussão são definidos como uma prática qualitativa de investigação social e estão inscritos dentro da chamada escola de qualitativismo de Madrid, cujos fundamentos encontram-se na produção teórico-prática de três sociólogos: Jesús Ibáñez, Ángels de Lucas e Alfonso Ortí. Diferenciam-se, portanto, de outras experiências como as de tradição anglo-saxônica, por exemplo, que também utilizam métodos grupais.

Atualmente, os grupos de discussão ocupam um lugar minoritário no campo da investigação social espanhola, perdendo espaço para outras metodologias que primam pelo uso de enquetes de opinião, numa perspectiva apenas quantitativa. Mas, no final dos anos 70, sob influência dos intelectuais citados, os mesmos significaram um forte atrativo para os estudantes de sociologia. Suas origens se situam nos anos 50, quando Ibañez, de Lucas e Ortí reinventam uma prática que era até então utilizada nas pesquisas de mercado. Corresponde ao período em que aconteceram os primeiros enfrentamentos entre a Universidade e a ditadura franquista, fazendo com que os sociólogos vinculados a uma tradição distinta da sociologia tradicional do momento construíssem suas trajetórias fora do espaço acadêmico.

Marcada pela trágica história da República e da Guerra Civil, assim como pelo silenciamento imposto pela ditadura, essa geração de jovens sociólogos teve o mérito de forjar sua produção num contexto social de profundas transformações.

A Espanha dos anos 60 viveu as grandes mudanças sociais características da consolidação de uma sociedade de consumo de massas, resultantes da transição de um sistema capitalista centrado na produção para um sistema capitalista centrado no consumo.

Em 1956, após ser expulso da Universidade, Ibáñez é convidado a dirigir uma consultoria de mercado que utilizava enquetes de opinião pública. Em suas atividades como investigador de mercado, Ibáñez aponta pela primeira vez as falhas que as enquetes apresentam na busca de elementos explicativos das mudanças sociais em desenvolvimento. Ele propõe os grupos de discussão como uma abertura qualitativa frente à dimensão simbólica da realidade social.

Ao final dos anos 60, o grupo de discussão já era uma prática consumada e consolidada nas pesquisas de mercado, constituindo-se como alternativa ao empirismo abstrato das enquetes estatísticas, próprias das pesquisas de opinião pública.

Em princípio, como técnica adequada para a investigação motivacional, o grupo de discussão começa a ser aplicado nas pesquisas de mercado para a análise dos motivos que levam os sujeitos a consumirem ou não determinados produtos. Numa sociedade em que o grupal, como âmbito de relações e de referências, tornava-se central, frente àquele indivíduo universalizado da sociedade industrial, a análise do social também havia de realizar-se através de situações grupais. O grupo, no caso da sociedade de consumo, exerce uma função fundamental no sentido de que cada vez mais os sujeitos identificam-se pelas marcas compartilhadas em suas coletividades e suas opções são influenciadas pelas mesmas.

Passa-se da investigação motivacional do consumo para a investigação dos elementos ideológicos e simbólicos da realidade social, uma vez que a motivação do consumidor está articulada com esses elementos. Para reproduzir o que acontece na sociedade, reúne-se um grupo de pessoas para falar sobre um tema. Essa discussão deve reproduzir os argumentos, as idéias, as motivações do grupo social a que pertencem seus participantes, e a constituição de diferentes grupos podem proporcionar variantes discursivas componentes do discurso social mais amplo.

Ibáñez reconhece que a investigação social pode encontrar fatos (aquilo quantificável na vida social, as ações, os acontecimentos), mas, também, discursos (aquilo que os sujeitos falam ou ocultam, não quantificável). Os fatos permitem quantificar enquanto os discursos permitem interpretar, sendo que ambos remetem

ao entendimento de complementaridade radical entre o quantitativo e o qualitativo. Parece importante ressaltar que os fatos não podem ser isolados dos relatos feitos deles, ou dos discursos, o que reforça essa indissociação, embora Ibáñez atente para a diferenciação quase que didática em termos de pesquisa. Para Ortí,

> [. . .] discursos y hechos integran y configuran igualmente la realidad social y se reclaman mutuamente en su compreensión y explicación. 'lo que la gente me dijo me ayudó a explicar lo que había sucedido –formula, por ejemplo, con sensillez, Whyte en Street corner society (Beltrán,1985, p. 37) [*sic*] - y lo que yo observé me ayudó a explicar lo que la gente me dijo'. (ORTÍ, 1989, p. 171)

O esquema anexo (A), formulado por Alfonso Ortí (2000), exemplifica dessa complementaridade entre as técnicas qualitativas e quantitativas, mostrando os passos que levam a uma análise relacional entre os dados estatísticos e os dados retirados da observação, das entrevistas e grupos de discussão. Percebe-se que os dados complementam-se entre si levando à (re)formulação das próprias práticas de pesquisa.

A quantificação de um determinado fato social (o que vemos) pode nos dar pistas para a interpretação do fenômeno pesquisado (o que nos dizem). A observação dos fatos, o registro dos dados, a quantificação de sua recorrência, assim como a compreensão e interpretação dos discursos, constituem momentos fundamentais de explicação dos processos sociais.

Ibáñez fazia uso tanto das enquetes estatísticas quanto dos grupos de discussão, abrindo uma reflexão enriquecedora sobre os enfoques qualitativo e quantitativo.

Mesmo com o desenvolvimento desses pressupostos básicos de complementaridade, ao mesmo tempo em que se utilizavam os grupos de discussão, cresciam também as enquetes estatísticas pré-codificadas, com alternativas previamente norteadoras das respostas, ainda hoje hegemônicas nas investigações sociológicas espanholas.

Alfonso Ortí (1993), ao escrever sobre esse debate metodológico nas pesquisas em ciências sociais, aponta para a necessidade de colocar em evidência a estreita relação entre o aprofundamento do conhecimento sociológico e a autocrítica sistemática de suas condições de produção e de seus referentes ideológicos.

Nos anos 70, Ibáñez abandona a pesquisa de mercado e dedica-se a escrever sua tese, que se tornou um clássico da sociologia crítica espanhola, publicada sob o título *Mas Allá de la Sociología* (1996). O grupo de discussão começa a transcender os limites das pesquisas de mercado e passa a ser utilizado para pensar outros campos da realidade social como a política, a participação social, a educação. Lentamente, desde os anos 80 e 90, vem crescendo o número de sociólogos e a pluralidade de correntes usuárias dessa prática.

Segundo Callejo (1998), isso leva à necessidade de mudanças no sentido de adaptação dessa metodologia às sociedades atuais, que não são as mesmas que lhes deram corpo teórico e prático. A partir da fundamentação teórica inicial do grupo de Jesús Ibáñez, uma nova geração de sociólogos vem lhe agregando outras perspectivas, trazendo aportações de Pierre Bourdieu, por referência[8]. Os novos intelectuais procuram recuperar o caráter crítico da investigação social mediante os grupos de discussão, já que parcela da popularização dessa prática veio da capacidade que a análise social de uma microssituação (o grupo) possui para a manipulação motivacional (dos consumidores) e para a manipulação ideológica (dos cidadãos) em uma macrossituação (a sociedade). Lanço minha investigação na perspectiva da nova geração, tendo como referência o sociólogo Enrique Martín Criado (1998), cujo trabalho de pesquisa versou sobre juventude e usou os grupos de discussão como referência metodológica.

A escola de qualitativismo de Madrid procura manter ainda hoje a perspectiva metodológica globalizadora e artesanal formulada por Ibáñez, cujas bases teóricas estão nos estudos da sociologia crítica fundada a partir da Escola de Frankfurt, assim como nos estudos de linguagem e da psicanálise.

3.2.2 Aportes Teóricos dos Grupos de Discussão

> El grupo de discusión no es un grupo de discusión. (CALLEJO, 1998, p. 21).

[8] As aportações de Bourdieu dizem respeito a sua teoria social expressa no conceito de *habitus*, que se define como um sistema de princípios geradores de ações e discursos. Tal sistema é incorporado ao longo da história do indivíduo, através da inscrição no grupo social a que pertence. Essas aportações implicam uma discussão em torno da dimensão social da linguagem. Fundamentalmente, Bourdieu alerta para a tarefa de análise do pesquisador, atentando para o fato de que se deve cuidar para não usar diretamente as falas dos sujeitos pesquisados, sem torná-las objeto de investigação, caindo nas armadilhas do *ilusio*, a ilusão da transparência.

Há muitas técnicas que utilizam o grupal, inclusive com essa mesma denominação. Callejo (2001) aponta algumas diferenças entre, por exemplo, os grupos focais e os grupos de discussão, destacando que nos últimos há uma ênfase na interação de grupo, enquanto nos primeiros há uma tendência em acentuar a interação do grupo com o moderador, constituindo uma espécie de entrevista em grupo. Uma das principais características do grupo de discussão, dentro da perspectiva que propus, é que ele não interessa como grupo em si, mas como uma agrupação artificial, construída com objetivos bem delimitados, num tempo e espaço específicos. Trata-se de uma situação pública, um encontro de pessoas que não se conhecem, reunidas por uma demanda de investigação. Na oportunidade, busca-se a reprodução do discurso cotidiano do grupo a que pertencem seus participantes, com suas idéias, argumentos e motivações, relativos aos seus comportamentos sociais. Cada participante é nada mais nada menos do que o representante de um determinado discurso, sendo que sua trajetória individual tem uma importância secundária.

Os grupos de discussão, na perspectiva desenvolvida pela sociologia espanhola, revelaram-se para mim como uma possibilidade incrível de acercamento à compreensão da dinâmica das relações sociais. É, no entanto, uma proposta que exige muito rigor intelectual, no sentido de conhecer suas bases teóricas e logo relacioná-las entre si e com o objeto de estudo. Requer rigor e astúcia no momento de sua implementação prática, observando possíveis tensionamentos e reformulações na execução.

As três grandes áreas que fundamentam os grupos de discussão são: a sociologia crítica, a linguagem e a psicanálise, cujos aportes básicos em relação aos grupos de discussão são apresentados genericamente e conectados, a seguir.

Retomando o contexto de surgimento dos grupos de discussão na sociologia espanhola, vemos que nascem como técnica de investigação motivacional, no âmbito das pesquisas de consumo e de mercado. Como o ato de consumo é grupal, servindo para marcar as diferenças sociais entre consumidores, uma investigação que buscasse as motivações para o consumo, tinha de ser com grupos. A fundamentação teórica elaborada inicialmente por Jesús Ibáñez baseou-se na lingüística e na psicanálise, por tratar-se de uma técnica alicerçada sobre os discursos produzidos em grupo. A proposta imitava um grupo terapêutico e teve uma forte influência da psicanálise em sua formulação. As experiências pioneiras,

inclusive, foram mediadas por psicanalistas, sendo que logo os sociólogos assumiram o papel de mediação.

Essa fundamentação teórica incipiente, no entanto, foi encontrando nos aportes das ciências sociais sua primazia, ao evidenciar a passagem da investigação motivacional do consumo à investigação dos elementos ideológicos e simbólicos da realidade social. Os enfoques psicanalítico e lingüístico receberam um tratamento diferenciado e conectam-se irrevogavelmente a uma compreensão de sujeito e de sociedade simbólica e ideologicamente mediados.

Os clássicos da sociologia – Durkheim, Weber e Marx – romperam com a idéia de que a realidade social é transparente aos olhos do cientista social. A metodologia que engendra os grupos de discussão deve ser compreendida dentro da tradição questionadora da transparência da realidade social, admitindo a complexidade que a caracteriza e concebendo o pluralismo metodológico de articular práticas qualitativas e quantitativas.

A investigação social é parte do conflito em que interagem diferentes interpretações sociais. O pesquisador, como parte desse contexto, converte-se em um intérprete do ponto de vista do processo de construção do conhecimento científico, que é dialógico e dialético ao mesmo tempo. Para isso, deve situar-se e objetivar-se dentro de uma ou mais perspectivas metodológicas.

O termo perspectiva metodológica é utilizado por Ibáñez para caracterizar a divisão que se estabelece na investigação social, no sentido da obtenção e explicação de dados acerca da realidade social. São três as perspectivas propostas: a distributiva, que busca basicamente a distribuição dos fenômenos numa população, cuja técnica representativa é a enquete estatística; a estrutural, que percorre as estruturas das relações sociais no interior de uma população, cuja técnica representativa pode ser o grupo de discussão; e a dialética, que toma as possibilidades de transformação de uma população, cujas técnicas estão ligadas com a pesquisa-ação ou pesquisa participante. Ressalta-se que as três perspectivas não estão fechadas e relacionam-se entre si.

No esquema anexo (B), formulado por Alfonso Ortí (2000), temos um exemplo da relação entre a forma como o cientista entende realidade social (os níveis e processos constituintes da realidade social), os níveis de consciência pessoal sobre essa realidade e os enfoques metodológicos que se pode adotar para fazer a análise social.

Numa mesma técnica podem estar incluídas diferentes perspectivas metodológicas, o grupo de discussão situa-se na área de encontro entre a perspectiva estrutural e a perspectiva dialética da investigação social, concretizando a articulação entre o qualitativo e o quantitativo. Cumpre o que Bourdieu (1999) chama de articulação entre o objetivismo e o subjetivismo, relacionada a uma maneira de conceber o mundo social que pressupõe a existência de estruturas objetivas, advindas das relações sociais construídas histórica e culturalmente, capazes de orientar nossas práticas e representações. Tais estruturas são constitutivas do *habitus* de um grupo social. Ao mesmo tempo objetivas e subjetivas, essas estruturas estão presentes e internalizam-se nos corpos e nas concretudes cotidianas, alterando-se na dinâmica das lutas diárias, individuais e coletivas, transformando-se ou conservando-se, conforme as possibilidades de ação dos sujeitos envolvidos. O investigador, como sujeito envolvido, deve entender-se nesse jogo e saber que, quando fala de objetividade e subjetividade, refere-se a uma mesma e indivisível realidade. O grupo de discussão é uma prática que procura dados para compreender essa realidade, podendo reconhecer elementos do *habitus* de um determinado grupo social, através da posição que os sujeitos ocupam no mesmo.

Para Ibáñez, não é casualidade que nas ciências sociais as técnicas não se articulem com a teoria e sim com a ideologia dominante. Tanto o grupo de discussão quanto a pesquisa estatística têm como referente imediato a ideologia. O capitalismo de produção consagrou uma sociedade individual e os sociólogos buscaram explicá-la através de dados estatísticos. Por outro lado, o capitalismo de consumo consagrou uma sociedade grupal e os sociólogos usaram o grupo de discussão para estudá-la. A complexificação das sociedades atuais traz novos desafios para a investigação social. Um dos grandes desafios a ser recuperado pela sociologia crítica é o de pensar a sociedade não apenas pelo teor compreensivo e explicativo relacionado ao ofício do sociólogo, mas também pelo compromisso social a ele inerente. Reitera a necessidade de explorar a demanda social de qualquer investigação, retomando de Bourdieu os níveis que compõem essa explicitação, quais sejam, o epistemológico, o metodológico e o tecnológico. Para o Ibañez:

> La tecnología nos da razón de cómo se hace. Pero antes de plantear el problema de cómo se hace, hay que haber

> planteado los problemas de por qué se ahace así (nivel metodológico) y para qué o para quién se hace (nivel epistemológico) (IBAÑEZ , 1989, p. 49).

No esquema anexo (C) proposto pelo Colectivo IOÉ[9] (2003), a partir da proposta de Jesús Ibáñez, podemos compreender o entrecruzamento das perspectivas metodológicas e dos níveis de investigação. As três perspectivas metodológicas (distributiva, estrutural e dialética) integram um mesmo eixo horizontal cruzado com um eixo vertical formado pelos níveis da investigação.

Dessa maneira, o primeiro passo para trabalhar com grupos de discussão é explicitar os níveis que compõem a investigação. Isso significa analisar constantemente as condições e os condicionamentos sociais que afetam a pesquisa, tomando como ponto de partida o próprio pesquisador e suas relações, numa espécie de processo de auto-sócio-análise (Gutierrez, 2002). Ou, nas palavras de Bourdieu (1999) de *objetivação do sujeito objetivante*.

O objetivo principal do grupo é elaborar, na interação de seus componentes, um discurso social. Busca-se, através desse discurso, numa microssituação artificial, reproduzir elementos de uma macrorrealidade social real. Os indivíduos falam para construir o grupo, fazendo com que o mesmo não seja uma finalidade, mas uma via para compreender algo. Para Ibáñez (1989, p. 241), "[. . .] el grupo es una máquina de producir discursos [. . .]".

O material resultante da reunião do grupo é um discurso produzido através de intercâmbios lingüísticos, que são compreendidos no contexto das relações de poder simbólico, cuja base conceitual encontra-se em Bourdieu. Tal concepção considera o discurso como produto de uma sociedade e também como configurador de uma sociedade, ou seja, como ideológico. É um discurso legitimado por um grupo social que, ao enunciar-se, busca legitimação. Ibáñez (1989, p. 76) define ideologia como "[. . .] una lengua acotada, un conjunto de restricciones en la lengua común [. . .]". A ideologia não é apenas restrição, podemos pensá-la como *habitus* falado e compreendê-la também como produção e alteração de sentidos, que engendram corpos e mentes. Quando falamos, somos falados pelas ideologias que a sociedade gravou em nosso corpo e cada ideologia está estruturada por um discurso. A grande

---

[9] O COLECTIVO IOÉ é uma organização que reúne sociólogos com a finalidade de prestar assessorias, produzir publicações e realizar investigações. Vincula-se à sociologia crítica espanhola e tem uma tradição consolidada na prática dos grupos de discussão nesse país. Maiores informações no site: www.colectivoioe.org

questão é que não reproduzimos automaticamente nem os discursos nem as ideologias, pois ao incorporá-los sempre podemos acrescentar algo novo, recriando-os e alterando-os.

O discurso é um produto ideológico, nele circulam as representações sociais acerca do fenômeno investigado. Segundo Callejo, a análise de discurso, no contexto do grupo de discussão, aproxima-se das teorias da legitimação. Para o autor,

> [. . .] se tiende a hablar, en el grupo, de manera (hiper) correcta, de lo políticamente correcto o de lo políticamente dominante. El discurso tiende a lo legitimado y, a la vez, legitima [. . .] (CALLEJO, 1998, p. 47).

Por isso, as resistências do grupo em falar, os silêncios produzidos no debate, as contradições entre o que se diz e o que se faz, são elementos fundamentais para análise.

Fundamentalmente, a análise de discurso social realiza-se em dois níveis: o textual, que busca a significação do texto produzido na reunião e o nível contextual, que persegue a conexão que tem esse discurso com o contexto social. Assim, o discurso não pode ser considerado fora das condições sociais de sua produção e de seus produtores. A análise sociológica do discurso consiste na reconstrução crítica de seu sentido ligada à contextualização histórica de sua enunciação (VICTORIANO, 2003).

3.2.3. O Nível Tecnológico

Para alcançar os objetivos de um grupo de discussão é preciso cumprir algumas condições básicas, que dizem respeito ao nível de funcionamento prático dessa prática:

A) O espaço: o espaço tem um conteúdo simbólico que afeta os discursos ali produzidos. O local da reunião nunca é neutro e sempre marcará o grupo, por isso deve ser distante do cotidiano de seus componentes e, ao mesmo tempo, deve lhes deixar a vontade, não causando inibições ou constrangimentos (como seria, por exemplo, se levássemos um grupo de favelados a um hotel de luxo para realizar um grupo de discussão). Acontece de forma ideal numa sala ambiente de composto

por uma mesa redonda, em que os componentes possam sentar-se e enxergar uns aos outros.

B) O tempo: o grupo reúne-se apenas uma vez e tem um tempo de duração de até uma hora e meia.

C) Os componentes: o número ideal varia entre sete e dez membros. O grupo é composto por pessoas previamente recrutadas, segundo critérios de representatividade, organizados por categorias como idade, sexo, classe social e relação com o objeto da pesquisa. Não se pode reunir no mesmo grupo pessoas com um grau muito grande de diferenciação hierárquica, por exemplo, professores e alunos ou patrões e empregados. Busca-se um equilíbrio entre a homogeneidade e a heterogeneidade social. Os componentes não devem conhecer-se entre si e nem ao investigador. Todos recebem algo em troca de sua participação, um pagamento ou um presente, como forma de distanciar sujeito investigado e sujeito investigador.

D) A seleção e o recrutamento dos componentes: a seleção e o recrutamento são fundamentais para o bom andamento do grupo. Precedem esse momento, as observações do campo social e as entrevistas abertas, fontes para a confecção de critérios para o mesmo. A seleção ocorre a partir de um esboço do grupo representado pelo maior número de protótipos sociais correspondentes ao fenômeno investigado. O recrutamento não deve ser feito pelo investigador, para evitar aproximações que influam na conformação do discurso dentro do grupo. O recrutamento é um convite que deve deixar clara a situação da investigação, não entrando muito nos detalhes do objeto da mesma.

E) O moderador: é o investigador, ou seja, representa a demanda social da pesquisa e a ciência. Seu papel é de mediador e constrói-se como autoridade no grupo. Deve apresentar o objetivo da reunião e instigar o grupo a falar. Não deve emitir opiniões sobre o tema em debate, apenas confirmar o que foi expresso pelo grupo. Sua posição é de observação e escuta, inclusive dos possíveis momentos de silêncio que se produzam no processo do grupo. Utiliza-se, com a permissão do grupo, de instrumentos como gravador, filmadora ou bloco de notas. Apesar do

grupo não se configurar como uma situação natural, o mediador deve valorizar a espontaneidade discursiva.

3.2.4 A Análise dos Grupos de Discussão

O resultado do grupo de discussão fica registrado numa gravação, que é transcrita e deve ser acompanhada dos comportamentos relevantes observados no grupo (risos, burburinhos, expressões de aprovação ou reprovação, etc). A análise, assim, está presente em todo o processo de investigação, desde a seleção dos componentes até a forma como se desenrola a discussão. Há uma análise projetada no momento em que se faz um esboço dos componentes do grupo, uma análise preliminar durante a realização das reuniões e uma síntese final.

A análise é feita baseada na articulação entre a síntese do discurso produzido nos grupos, o marco teórico em que se insere a investigação e as intuições do pesquisador. Trata-se de um processo de interpretação, de uma leitura da realidade feita a partir da escuta e da fala, com a pretensão de construir um saber científico consciente e capaz de apresentar uma forma a mais de explicar os fenômenos da vida.

Para produzir uma análise de discurso social, faz-se necessário criar alguns mecanismos de sistematização que permitam recompor os elementos centrais do discurso, assim como reconhecer as nuanças que aproximam ou separam as diferentes posições representadas no grupo. Uma forma de sistematização é, num primeiro momento, organizar os tipos de discurso segundo a posição de quem fala, para, posteriormente, destacar o que é mais recorrente, o consenso e o dissenso, recuperando finalmente a unidade do discurso do grupo. É importante observar que não se trata de fazer uma análise de conteúdo, nem lingüístico, nem psicanalítico, mas sim de reconstruir o sentido dos discursos em sua situação de enunciação, contextualizados em sua realidade micro e macrossituacional. Para tanto, é fundamental pensar também no que não é dito ou enunciado no grupo, mas aparece na prática de seus componentes, observada anteriormente. Os descompassos entre o que se diz e o que se faz são essenciais para uma análise aprofundada do fenômeno em investigação.

3.3 OBJETIVANDO OS GRUPOS DE DISCUSSÃO NESTA INVESTIGAÇÃO

O fenômeno que investiguei não é intencional ou organizado conscientemente, mas torna-se cada vez mais coletivo, mais presente no discurso e na prática cotidiana da escola, podendo nos comunicar elementos dos processos de socialização ali construídos. Esses processos, portanto, resultam em ações que nem sempre estão justificadas por um discurso organizado e partilhado intencionalmente. Aqui entra o papel dos grupos de discussão em minha investigação, no sentido de trazer elementos desses processos de socialização, através da produção de discursos, mediados pelo investigador. Através dessa metodologia, pretendi reconhecer o discurso cotidiano, as opiniões, as atitudes, as motivações e as expectativas de educadores e adolescentes que vivem esse fenômeno, cruzando-as com os dados das observações do trabalho de campo. Almejei o discurso próprio da posição social de quem fala, concretizado como resultado de suas inter-relações e compreendido a partir do lugar que o sujeito ocupa em seu grupo social. Quis perceber o quadro de referência social em que se localiza esse fenômeno. Segundo Callejo, o critério de representatividade do grupo de discussão aponta para a compreensão do *habitus* aí presente, embora essa posição social não se refira apenas a sua condição de classe. Margulis e Urresti (2000) apontam para o fato de que é necessário reconhecer que o *habitus*, como memória social incorporada, é também geracional, ou seja, a experiência social vivida por alguém de 15 anos não é igual em alguém de 35 anos.

Está presente no senso comum a valorização da escola e dos estudos como elementos importantes da vida. Na prática dos grupos populares, o vínculo efetivo com a instituição é ainda pouquíssimo consolidado. Há uma dissociação entre a alta adesão ou a importância dada aos estudos e a baixa participação dos adolescentes nas aulas, evidenciada no fenômeno pesquisado, assim como nos índices de infreqüência, seja ela prolongada ou ocasional[10]. Essa é a contradição fundamental

[10] Análise interessante desses índices no município de Porto Alegre encontra-se na seguinte tese: NASCHOLD, Ângela Chuvas. *Redes Vinculares Comunicativas*: um dos caminhos da volta à escola. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação de Jaqueline Moll, Porto Alegre, BR-RS, 2003.

mostrada pelos grupos de discussão nessa pesquisa, entre o que se diz e o que se faz.

A explicitação das condições de produção de uma investigação é fundamental na perspectiva teórica dos grupos de discussão. No nível epistemológico,e a demanda da pesquisa nasce de minha prática como educadora, esperançosa e politicamente comprometida com a escola pública brasileira, no sentido que Paulo Freire deu a essas palavras. O campo de minha investigação foi composto por estudantes e professores da rede pública municipal e estadual da cidade de Porto Alegre, em escolas situadas na periferia da cidade. Os critérios para a seleção dos componentes dos grupos foram construídos no próprio processo, a partir das observações e entrevistas anteriores à formação do grupo. As observações e entrevistas foram realizadas por mim, enquanto o recrutamento foi realizado com ajuda de uma auxiliar de pesquisa. As reuniões foram realizadas em salas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os componentes receberam uma recordação simbólica em troca de sua participação.

3.4 A COMPLEMENTARIDADE ATRAVÉS DAS OBSERVAÇÕES E DAS ENTREVISTAS ABERTAS

O tema das memórias individual e coletiva, com relação aos processos de escolarização dos adolescentes investigados, foi analisado através de entrevistas abertas com educadores e estudantes. É importante ressaltar que, no presente texto, o desenvolvimento teórico em torno dos grupos de discussão recebe um espaço e um detalhamento aparentemente desproporcional em relação ao das entrevistas abertas. Isso não se deve ao entendimento de que uma técnica seja mais importante do que a outra, mas sim ao fato de que o grupo de discussão é uma inovação metodológica a que me propus, cujas bases teóricas são pouco conhecidas no Brasil. Já a entrevista aberta faz parte da tradição de boa parte das pesquisas com abordagens qualitativas em educação (LÜDKE, 1986), dispensando um exame maior.

Utilizei a entrevista para dois objetivos. Primeiro para ter elementos que me propiciassem reconhecer os protótipos sociais correspondentes ao fenômeno

3.4.1 Roteiro Para as Entrevistas Abertas

A entrevista aberta caracteriza-se pela narração livre, o que não impede a existência de um roteiro que ajude o investigador a buscar as informações e a analisar o tema proposto. Eis as questões centrais do conjunto de minhas indagações, na configuração do roteiro da entrevista:

Adolescentes:

- Conte sobre suas lembranças acerca da escola, desde seu primeiro contato até as experiências atuais.
- Relate as experiências de sua família com a escola.
- O que é a escola para você, para que serve, como se sente; como é ficar em sala de aula; como é ficar no pátio da escola.
- Fale sobre suas experiências fora da escola; participa de outros grupos sociais, como são, como se relacionam com a escola.

Educadores

- Conte sobre suas lembranças acerca de sua formação escolar, desde seu primeiro contato como estudante até suas experiências atuais, como professor e como estudante (se continua estudando).
- O que é a escola para você.
- Como você compreende os alunos que não querem ficar na sala de aula.

3.5 OS DADOS ESTATÍSTICOS E QUANTITATIVOS

Não prescindi de um levantamento mais quantitativo de informações para compor o perfil do grupo pesquisado, através de dados estatísticos obtidos em órgãos públicos, assim como de uma enquete que dimensionou o fenômeno nas

escolas públicas de Porto Alegre. Todos os dados estão sempre numa relação de complementaridade com o quê se obteve através das observações, das entrevistas abertas e dos grupos de discussão.

3.5.1 Pesquisa em Órgãos Públicos

Objetivei recolher dados estatísticos relacionados com o tema da pesquisa, a citar, escolarização, analfabetismo, evasão escolar, assim como índices sociais correspondentes à juventude em geral e na periferia urbana da cidade de Porto Alegre, em específico. Os órgãos públicos selecionados como fonte são: SMED/POA, SEC/RS, SPM/POA, IBGE, MEC/BR, INEP[11].

Na SMED, obtive a informação de que existem textos analíticos em publicações do órgão, mas não há um banco de dados sobre o perfil dos estudantes da rede. A assessoria pedagógica relatou que todas as escolas localizam-se em regiões com características de periferia urbana. Tive acesso também a um Boletim Informativo da Assessoria de Planejamento, contendo dados de matrícula, aprovação escolar, entre outros.

Na SEC, fui encaminhada ao arquivo. Apenas encontrei processos administrativos. Tive acesso a uma publicação desse órgão sobre a realidade socioeconômica e com dados educacionais do Rio Grande do Sul.

Na SPM, o acesso à biblioteca no momento da pesquisa foi dificultado, pois o órgão estava sem uma bibliotecária que pudesse abrir a mesma e orientar alguma busca. Mesmo assim obtive informações em relatórios de indicadores sociais da cidade de Porto Alegre.

Os dados eram poucos, não estavam organizados e o acesso a eles demandava um tempo que decidi não ocupar, em favor do trabalho de campo. Reuni, assim, os dados que me foram possíveis coletar com outros disponíveis nas páginas eletrônicas do MEC e do IBGE[12].

---

[11] Consultar lista de siglas do presente trabalho.

[12] Os *sites* são: www.ibge.gov.br 7D0.00 ue mecs 0 01Pmpo quev a-4.3t ites.614o Tc0.0Boc7s, .007r-c7s(b) 6rt5 oo77.oes

3.5.2 Enquete Enviada às Escolas

Remeti por correio manual um questionário para todas as escolas municipais e estaduais, situadas na periferia de Porto Alegre (anexo D). Para enviar o questionário às escolas, decidi procurar a assessoria pedagógica das secretarias de educação, para que estas me indicassem quais eram as escolas de periferia urbana que faziam parte de sua rede de ensino e qual a possibilidade de minha pesquisa ser aceita nas mesmas.

Na SMED, cadastrei-me como pesquisadora e tive a acolhida necessária para realizar a pesquisa, necessitando apenas registrar em quais realizaria a mesma. Tive a possibilidade de enviar a enquete, via correspondência interna da secretaria, para cinqüenta e uma (51) escolas de ensino fundamental. Isso significa que todas as escolas receberam o questionário.

Na SEC, num primeiro contato com a assessoria pedagógica, ao comentar o fenômeno dos adolescentes que circulam pela escola, fui informada de que as escolas estaduais não tinham esse *problema*, pois o resolviam com "projetos pedagógicos adequados", e que esse seria um fenômeno presente nas escolas abertas[13]. Mas a assessora prontificou-se a consultar os órgãos regionais e fazer uma lista de escolas de periferia com essa provável situação. Dessa consulta resultou uma lista com doze (12) escolas e a possibilidade de enviar as questões pela correspondência interna. Recebi também um rol dos endereços de todas as escolas estaduais de Porto Alegre e acabei selecionando algumas por critérios de localização. Ao total, enviei questionários para vinte e duas escolas da rede de ensino estadual.

Nesse movimento de contato com as secretarias de educação compreendi que deveria aprofundar o conceito de periferia urbana, desafio concretizado na seção cinco, uma vez percebida a existência de escolas que atendem um público oriundo de vilas, mas que estão situadas em bairros nobres da cidade. De fato, uma das escolas pesquisadas atende alunos pobres e está cercada de mansões ao seu redor. O conceito de periferia urbana não se refere mais apenas a um território geográfico segregado fisicamente, mas se trata de um referencial simbólica e

[13] Escolas abertas atendem a comunidade com atividades diversas, esportivas e culturais, em turnos inversos ou finais de semana.

socialmente construído. Os muros nos condomínios da cidade expressam a necessidade de demarcação de espaços.

O retorno da enquete enviada às escolas foi um dos momentos de desânimo no caminho da investigação. Pouco volveu, fazendo-me reenviar o pedido para as escolas, com uma carta mais simplificada em termos de redação. Para as escolas municipais, despachei via correspondência interna da SMED. E nas escolas estaduais, via correio com carta selada para o retorno. De cinqüenta e uma (51) escolas municipais, apenas oito (8) responderam, significando a volta de 15% dos questionários enviados, sendo que quatro (4) apontaram que não possuíam adolescentes circulando pela escola, o que representa cinqüenta (50%) dentro do universo de respostas. De vinte e duas (22) escolas estaduais apenas seis (6) responderam, significando um retorno de cerca de 27%, sendo que somente uma respondeu que não possuía o fenômeno em investigação no cotidiano da escola.

Os mínimos dados ajudaram a compor critérios para a formação dos grupos de discussão. A resposta aos questionários trouxe um universo estatístico pouco representativo, mas o silêncio das escolas tornou-se um problema de pesquisa, uma inquietação, algo a ser interpretado. Construí um caminho de reflexão no sentido de que, ao tentar investigar os adolescentes que circulam pela escola, toquei num ponto nevrálgico, pois afinal eles estão onde não deveriam estar. Aquilo que para mim era um fenômeno interessante, para a instituição poderia representar um problema constrangedor. Acostumados que estamos em não dar espaço ao imprevisto, ao desviante, ao incerto, muitas vezes acabamos por ocultá-lo ou colocá-lo à margem. O fenômeno tornou-se problema e essa reflexão desenvolvo de forma mais específica na análise feita tese.

3.6 HISTÓRIAS DAS ESTRATÉGIAS USADAS: PRIMEIRAS DESCRIÇÕES DAS PAISAGENS E DOS PERSONAGENS

> Eu não descobri como anotar aquilo, que me tocava tanto, nas folhas dos diários de campo que carregava para todo canto (BRANDÃO, 1982, p. 11).

Eu perco o chão
Eu não acho as palavras
Eu ando tão triste
Eu ando pela sala
Eu perco a hora
Eu chego no fim
Eu deixo a porta aberta
Eu não moro mais em mim.
Adriana Calcanhoto, 2001.

Quando empreendemos uma pesquisa temos alguma previsibilidade do fim a que nos destinamos, mas a trajetória é composta de desvios e imprevistos que precisam ser incorporados nas ponderações feitas. Pensando no método como estratégia e sempre em relação à teoria, narro os caminhos que os recursos investigativos foram tomando ao longo da prática da pesquisa de campo. As estratégias utilizadas resumiram-se às observações em escolas e no seu entorno social, registradas em um diário de campo, pesquisa em documentos de órgãos públicos, questionários enviados às escolas, grupos de discussão e entrevistas abertas. O material resultante desse movimento funde-se no momento da redação da tese e será apresentado na forma das paisagens e personagens que destacarei na análise.

Durante a pesquisa de campo e talvez em grande parte da trajetória de construção dessa tese, experimentei a sensação de que minha vida cotidiana transformava-se em um grande diário de campo. As lembranças pessoais de adolescência e juventude foram revisitadas, toda a minha prática escolar e diária foi ganhando outros sentidos e trazendo novas questões, a indignação diante das desigualdades sociais de nosso país reacendeu e, com ela, as questões sobre o papel da pesquisa nesse contexto. Nem sempre encontrei formas de expressar essa experiência, como se comigo também a palavra estivesse incubada (FABBRINI; MELUCCI, 2004), esperando o momento de revelar-se.

A primeira etapa prevista no trabalho de campo, após o envio e sistematização dos questionários, consistia o contato inicial, as observações e primeiras entrevistas com adolescentes e educadores. Aconteceu em março de 2004, sendo a enquete realizada de outubro a dezembro de 2003. A seleção foi feita com base nas respostas dos questionários e com o critério de abranger uma região específica da cidade, evitando problemas de gangues opostas de adolescentes de regiões diversas e facilitando meu acesso aos locais de pesquisa. As primeiras

escolas selecionadas faziam parte da região norte da cidade. Essa fase não se caracterizou por observações e descrições densas do tipo proposto pela etnografia, pois o tempo despendido não foi tão grande se comparado às pesquisas antropológicas cujos resultados tive a oportunidade de conhecer[14]. Tampouco foi uma etapa, pois aconteceu em todos os momentos do meu cotidiano, na medida em que fui sendo tomada pelos caminhos da pesquisa e na proporção em que trabalho numa escola municipal, na qual convivo diariamente com o fenômeno posto. Há polêmica na utilização do termo etnografia nas pesquisas em educação e dentro da própria antropologia existem críticas ao uso desse método em sociedades que não as tribais[15]. Reconheço que meu trabalho não teve a profundidade de uma prática etnográfica. Mas utilizei, e muito, pesquisas realizadas por antropólogos brasileiros para ajudar a descrever a vida e o modo de viver presente nas classes populares, contexto em que crescem e se desenvolvem os adolescentes que pesquiso.

Observar outras escolas foi precioso, uma experiência intensa. Constituiu-se em momento de encher as linhas de um pequeno caderno azul identificado como *diário de campo e outras anotações*. A cada vez que entrava ou saía de um pátio escolar, de uma conversa com algum educador ou educando, experimentava um turbilhão de sentimentos, entre eles, a dor da impotência e a força da dúvida. Observar outras escolas, caminhar por seus pátios, seus corredores, inaugurou o tempo de lembrar da escola de minha atuação professoral, cenário em que nasceu esse desejo de pesquisa, vendo-a de outro prisma. A investigação social desinstala o pesquisador, pois lhe dá outros modos de conhecer e explicar a realidade. Boaventura de Sousa Santos (1996) teoriza sobre a potencialidade do conhecimento científico como autoconhecimento.

Numa fase inicial visitei quatro escolas, duas estaduais e duas municipais. Fui bem acolhida nesses ambientes e sempre que apresentei o tema da pesquisa causava comentários interessantes, do tipo *"queres saber dos alunos que matam aula"*, *"mas também tem aqueles que estão na aula sem estar de verdade, não fazem nada...."*. Em três das instituições escolares, após mostrar a enquete respondida no final de 2003 obtive a afirmação de que o fenômeno de circulação dos adolescentes havia diminuído muito em função de iniciativas de controle disciplinar e

---

[14] Como exemplo de pesquisas antropológicas que usam a etnografia, cito Cláudia Fonseca (2004) e Cláudia Turra Magni (1994).

[15] Fonseca (2004) trata dessa polêmica defendendo o uso do método em suas pesquisas em bairros populares de Porto Alegre, no sentido de busca das alteridades.

do chamamento dos pais. Aqueles alunos que não queriam ficar na escola acabavam pulando o muro para ir embora. Com essa diminuição, ficaram circulando os alunos considerados mais problemáticos e foram esses os indicados para as primeiras entrevistas.

Minhas caminhadas pelo pátio eram seguidas por voltas nos arredores da escola, observando casas, árvores, pessoas. Cenários de periferia urbana que serão descritos ao longo da tese, mas também contradições e paradoxos sociais, dado que o limite entre as mansões e os barracos muitas vezes não passava de uma rua asfaltada.

Cada escola, cada espaço escolar, cada pátio configura-se numa espécie de microgeografia, cujos aspectos físicos mesclam-se com os aspectos humanos e, no caso, insere-se num espaço urbano maior, simultaneamente fragmentado e articulado, caracterizado pelas contradições da sociedade e da cultura. Milton Santos (1998) afirma que o valor do indivíduo depende do lugar onde ele está e que as condições existentes nesta ou naquela região podem determinar desigualdades no valor de cada pessoa, fazendo que o morador de vilas ou aglomerações pobres seja segregado socialmente.

3.6.1 Por que Nós? A Constituição dos Personagens Sujeitos da Pesquisa

Para preparar os critérios de seleção para os grupos de discussão realizei entrevistas abertas com dois meninos que circulam pelos pátios, um de escola estadual e outro de escola municipal, ambos indicados por educadoras dos serviços de orientação educacional. Entrevistei também duas meninas de uma escola municipal indicadas como alunas freqüentes e interessadas em sala de aula. Além desses cinco jovens, entrevistei a coordenadora de turno[16] de uma escola municipal e a orientadora educacional de uma escola estadual. Todas essas conversas foram realizadas nas próprias escolas, em salas disponíveis, versando sobre o fenômeno

[16] Nas escolas municipais há a figura do coordenador de turno, cuja função é circular pela escola, ver alunos que estão fora de aula, conversar, orientar e reconduzir o aluno de volta para o estudo, agendar ações em conjunto com Serviço de Orientação Educacional.

dos adolescentes que circulam pelos espaços escolares e sobre as memórias em relação aos processos de escolarização de cada entrevistado.

Meu primeiro entrevistado foi João[17], aluno de uma turma de progressão[18] do terceiro ciclo, 15 anos, mora com mãe e padrasto. É um desses alunos que fica no pátio, que está sempre circulando e provocando, saindo da aula, pulando o muro, já urinou nos corredores da escola. A orientadora relatou que era difícil conversar com ele, pois suas respostas eram sem coerência. Ela já o encaminhara para o NASCA em busca de atendimento psicológico. Disse também que fora para o Conselho Tutelar, para o Ministério Público, que era caso de Ficha de Comunicação do Aluno Infreqüente (FICAI)[19].

O segundo entrevistado foi José, aluno de oitava série, 15 anos, mora com a mãe, o pai foi morto por envolvimento com o tráfico de drogas. É outro aluno que circula, vêm na escola em turno inverso, pula os muros.

Nestas duas entrevistas predominaram as falas curtas, as poucas recordações, os momentos difíceis de silêncio, que desejo pensar com o aporte de Melucci, a partir da idéia de que o silêncio é expressão de uma fala incubada. Melucci escreve sobre a adolescência como um tempo de fechamento e de silêncio, "[. . .] não no sentido mais evidente de ter dificuldade de falar, mas sim no sentido de uma particular necessidade de incubar a palavra que se move no interior, dando-lhe o tempo de esperar para que possa encontrar o local e o momento para nascer [. . .]" (MELUCCI, 2004, p. 19). Aprendi que os meninos passavam a falar mais quando tratavam de descrever uma ação que pretensamente correspondia a outros. Creio que falavam de si mesmos, mas ficava mais fácil relatar como se tratassem da ação de outros e não deles mesmos. Percebi que possuem uma profunda consciência de que são *problemas* para a escola, sabem-se *errados*, mas também não encontram palavras para explicar-se: "*não sei, não consigo ficar parado...*"; "*não consigo me concentrar...*"; "*a aula é xarope...*"; *"eu largo*[20] *pra não incomodar...."*

---

[17] Os nomes são fictícios e aleatórios, para preservar os entrevistados, embora os adolescentes tenham sempre deixado claro seu desejo de que seus nomes aparecessem no meu *"livro"*.

[18] Turmas de progressão existem nas escolas municipais e visam atender aos estudantes com defasagem entre sua faixa etária e sua escolaridade, devendo constituir-se com uma proposta pedagógica diferenciada, segundo o Caderno Pedagógico número nove (9), publicado pela SMED em dezembro de 1996.

[19] No caso de faltas consecutivas ou intercaladas de um aluno, tal ficha deve ser obrigatoriamente preenchida pelo professor e encaminhada ao setor competente da escola, para que o mesmo procure os responsáveis na busca do retorno desse sujeito para a escola. Quando a infreqüência permanece o caso deve ser enviado ao Conselho Tutelar.

[20] Largar significa sair da sala de aula ou da própria escola.

As meninas que entrevistei, indicadas por ficarem em aula, ao contrário, eram repletas de histórias para contar, cheias de lembranças e planos. Participavam do Grêmio Estudantil e da Rádio Escolar. Ambas comentaram que tem guris que ficam caminhando, batem nas portas, incomodam, fumam cigarro no banheiro da escola, fumam drogas fora da escola. Não são seus amigos, são de outra galera. Para elas, esses alunos não participam das atividades que a escola proporciona, mas só sabem cobrar. Joana e Juliana, ambas com 14 anos, são formandas de turmas do terceiro ano do terceiro ciclo. A primeira vive com o pai e a mãe. A outra com a mãe e o padrasto. Foi incrível a diferença entre a entrevista com elas e a realizada com João e José. Elas tinham as palavras *soltas ao vento*, o prazer de falar e de estar ali em cada gesto, em cada linha do rosto, aliada à vontade de lembrar, de falar de si mesmas, de cumprimentar colegas e professores que passavam. Certamente também gostam de estar no pátio, nos limites do permitido. A primeira vez que as vi estavam fora da aula, buscando giz para uma professora. Eram, porém, reticentes com meninos como João e José, motivos de minha pesquisa.

Finalmente, entrevistei uma coordenadora de turno de escola municipal, professora de educação física, e uma orientadora educacional de escola estadual. Ambas forneceram dados importantes para a composição dos critérios de seleção para os grupos de discussão.

A organização dos grupos de discussão exigiu um esforço intenso de adaptação dos mesmos para as condições de realização da pesquisa. O primeiro grupo de discussão deveria ser apenas com adolescentes que circulassem pelos pátios e corredores das escolas. Formulei alguns critérios, que foram os mesmos para os grupos posteriores, registrados da seguinte maneira:

Circulação:

- circula de vez em quando pelo pátio ( )

- dificilmente fica só na sala de aula, ou seja, circula freqüentemente pelo pátio ( )

Trabalho:

- além de estudante é trabalhador ( )

- não é trabalhador ( )

Família:

- filho de pais com trabalho ( ) sem trabalho fixo ( ) mora com pais ( ) mora com outros responsáveis ( ) quem? _____

Sexo:

- homem ( )

- mulher ( )

Lecto-escrita:

- domina a leitura e a escrita ( )

- escreve e lê com dificuldades ( )

Idade:

- está na idade escolar correspondente ( )

- está fora da idade escolar ( )

Assiduidade na escola:

- vem todos os dias à escola ( )

- não vem todos os dias à escola ( )

Inserção social:

- participa de algum movimento fora da escola: grupo de música ( ) , gangue ( ),

- igreja ( ), narcotráfico ( ), outros ( )

Acompanhamento médico especializado:

- sim ( ) qual?_____

- não ( )

Rede de ensino:

- escola municipal - ciclada ( )

- escola estadual – seriada ( )

Ex-aluno que continua vindo para a escola ( )

Adolescente que não é da escola mas fica no pátio ( )

Pula o muro da escola para poder entrar ( )

Para fazer o recrutamento dos participantes do primeiro grupo, considerado experiência piloto, utilizei como contato um aluno e uma coordenadora de turno de escolas diferentes. Para convidar cinco componentes do grupo, contratei um jovem apresentado na pesquisa, adolescente que ficava de vez em quando no pátio, bom conhecedor da comunidade e de estudantes de várias escolas que eu estava pesquisando. Expliquei que os critérios para o convite aos adolescentes seriam: não

podiam conhecer-se entre si; deviam ter como característica o fato de circularem pela escola, pular muros; poderiam ser meninos e meninas; admitia-se algum ex-aluno de escola que permanece cotidianamente visitando a mesma. Todos os adolescentes selecionados deveriam trazer uma autorização para participação no grupo de discussão, assinada por um responsável (anexo E). Os outros cinco convidados para o grupo foram contatados pela coordenadora de turno. Ela contou-me que juntou meninos e meninas selecionados, para entregar as autorizações e explicar o convite para a reunião, dizendo que era uma pesquisa sobre adolescência, que eles iriam encontrar-se com outros adolescentes de outras escolas. Uma das meninas logo perguntou: "*por que nós", "os bagunceiros"?* E ela teve uma saída especial e brilhante dizendo "*porque vocês são mais falantes e eu não ia mandar para uma pesquisadora quem não falasse nada, ainda mais se tem que ser para um grupo de discussão...".* Martín Criado (1998) ao utilizar grupos de discussão em sua pesquisa sobre juventude, aponta que as dificuldades práticas da seleção e captação dos membros do grupo introduzem sempre uma indeterminação nas características dos participantes. Essa indeterminação pode ser controlada *a posteriori* com a aplicação de um breve questionário ao final da reunião do grupo. Seguindo essa orientação preenchi com os adolescentes uma ficha que nada mais era do que a marcação de alternativas, conforme os critérios acima relacionados.

Após as primeiras visitas e entrevistas nas quatro escolas da região norte, organizei o primeiro grupo de discussão, formado por adolescentes que circulam pelos pátios e corredores, numa creche comunitária da região, mantida por uma instituição religiosa e conveniada com a prefeitura municipal, perto de uma das escolas. Nessa creche existe um Programa que atende crianças e adolescentes carentes, em turno inverso ao das escolas. Em conversa com a educadora responsável pela creche, soube que também ali havia o problema da permanência e que, apesar de ser um espaço diferente com atividades diversificadas, muitos preferiam ficar na rua ou em casa.

3.6.2 O Primeiro Grupo de Discussão (grupo A)

Em meu diário de campo anotei da seguinte forma a espera pela realização do primeiro grupo: *"uma segunda-feira, velas acesas, torcidas e ansiedade"*. Para me ajudar com a gravação e anotação dos detalhes do andamento do grupo contratei uma auxiliar de pesquisa, Hellen Klafke, aluna de pedagogia do UNIRITTER[21]. Já havia ligado para meus recrutadores e tudo estava confirmado, apenas não sabia se os convidados apareceriam mesmo. Logo apareceu uma menina entregando-me uma autorização escrita pela mãe, pois ela havia perdido a autorização da pesquisa. Na autorização da mãe estava escrito que ela podia participar do "*grupo de jovens*". Fui para a creche e organizei a sala, com as mesas e cadeiras ao redor, assim como os dois gravadores. Chegaram mais três adolescentes que comentaram que os demais não viriam porque ficariam dormindo. Um fora trazido pela mãe que estava interessada em conseguir alguma atividade extra para o filho, durante as tardes e pensara que ali, no tal grupo de discussão, teria uma oportunidade. Ao todo eram quatro, sendo dois meninos e duas meninas. Já haviam passado quinze minutos da hora marcada para o início e o jovem que eu contatara como recrutador simplesmente não aparecera, assim como nenhum de seus convidados. Por iniciativa própria, a supervisora da escola recrutou mais cinco adolescentes (uma menina e quatro meninos) que estavam nos arredores da escola, e os trouxe. Não eram os selecionados, conheciam-se entre si, mas certamente comporiam uma experiência piloto para a pesquisa, embora não compusessem exatamente um grupo de discussão. O grupo foi formado por nove (9) adolescentes entre 12 e 16 anos, seis (6) meninos e três (3) meninas, todos estudantes de uma escola municipal, nenhum era trabalhador, alguns moravam com os avós e outros com os pais ou padrastos. Liguei o gravador e a discussão começou. Logo uma menina começou a falar e outro encadeou a conversa, que era truncada, com silêncios, com muitos risos. Durou aproximadamente 45 minutos e encerrou no momento em que senti que o grupo havia chegado num certo momento de repetição de idéias. Alguns praticamente não falaram. Foi uma experiência interessante e se configurou como um exercício de manejo do grupo, enquanto moderadora, e de

[21] Centro Universitário com um campus localizado em Porto Alegre, onde atuo como professora no curso de pedagogia.

controle das minhas intervenções. Percebi que eles sentiram-se importantes por estarem ali e que, apesar de configurar-se apenas como uma experiência piloto, obtive um material riquíssimo para análise. Retribui a participação de cada um com uma caixa de chocolates. Finalmente, fiquei muito intrigada com o fato de que os selecionados pelo meu jovem recrutador não apareceram assim como ele próprio não fizera mais contato comigo e pensava *"não são fáceis de serem chamados para a pesquisa, escorregam das mãos, são nômades e vão onde querem... como contar com eles?"*. Todos esses incidentes do caminho fizeram-me repensar as estratégias de montagem dos grupos.

3.6.3 Tensionamentos: Mudando as Estratégias Para os Grupos de Discussão com os Adolescentes

Decidi não restringir a pesquisa a apenas uma região da cidade e buscar escolas em outras localidades de periferia urbana, a partir dos questionários recebidos e de outros contatos pessoais, fazendo a reunião na Faculdade de Educação da UFRGS, recrutando-os com a ajuda de minha auxiliar de pesquisa e selecionando-os com a indicação de educadores das escolas.

Optei também por adaptar os grupos de discussão à realidade da minha investigação, levando em conta os tensionamentos produzidos durante a implementação. Uma das características dessa realidade é o fato de que as escolas e as comunidades, em geral, no Brasil, têm pouca relação com a pesquisa em seu cotidiano. As escolas, por um lado, esperam resultados que orientem sua ação futura e as comunidades, representadas pelos familiares dos adolescentes, por outro lado, esperam oportunidades concretas para seus jovens (orientações, cursos, etc). Aliado a isso, embora utilizando uma generalização que pode ser polemizada, temos a questão do vínculo e do afeto como fatores centrais de nossa cultura. Com uma prática tão diferenciada, na qual os componentes do grupo não podem conhecer-se entre si, nem ao investigador, essas características criam obstáculos. Por isso, remodelei a forma de aproximação dos pesquisados, querendo um contato mais direto que explicitasse o que é uma pesquisa, quais os objetivos da reunião do grupo, ganhando a confiança de seus componentes. Dessa forma, os elementos da

trajetória individual de cada componente, que na proposta original dos grupos de discussão são secundários, tornaram-se igualmente importantes para mim, o que resultou na realização de entrevistas abertas com os participantes dos mesmos.

Inicialmente apresentava a pesquisa nas escolas, via telefone ou pessoalmente. Selecionava, em conjunto com os educadores, algum adolescente com base nos critérios e entrava em contato com o mesmo, entregando a autorização para ser assinada por algum responsável e pegando telefone ou endereço para posterior confirmação junto à família. Os adolescentes receberam fichas de vale-transporte para deslocarem-se até a Faculdade. No domingo anterior ao encontro do grupo de discussão, eu ligava (para os que possuíam telefone fixo ou celular) confirmando a participação do jovem na reunião do grupo e esclarecendo aos responsáveis os objetivos da pesquisa. Alguns familiares agradeciam o convite, outros pediam ajuda com frases do tipo *"tomara que essa palestra ajude esse menino"* ou *"se a senhora souber de alguma bolsa ou algum curso para ele..."*, demonstrando sentirem-se importantes por essa participação. Em um dos telefonemas, quando citei o nome do jovem convidado, ouvi o avô gritando *"oh, fulano, é da escola, devem estar atrás de ti porque tu não aparece mais..."*. Enfim, a reação ao convite em participar dos grupos também se tornou objeto de análise, uma vez que pude ir compreendendo alguns elementos da relação das famílias com as escolas, como o fato de sentirem-se cobrados incessantemente ou de envergonharem-se pela não-adaptação de seus filhos.

3.6.4 O Segundo Grupo de Discussão (grupo B)

O grupo foi composto por oito adolescentes que circulam pelos pátios e corredores das escolas. Eram seis (6) meninos e duas (2) meninas, com idade entre 14 e 17 anos, três (3) negros e cinco (5) brancos, cinco (5) de escolas estaduais e três (3) de escolas municipais. Apenas um (1) trabalhava, todos moravam com os pais e padrastos ou com os avós. Um relatou ter tido envolvimento direto com tráfico de drogas. O debate aconteceu ao redor de classes que improvisadas formaram uma grande mesa, em uma sala de aula da FACED/UFRGS. Sem muita intervenção minha, os participantes ouviram-se e contaram suas histórias, pareciam dispostos a

falar sem censura, relatando seus envolvimentos com traficantes de drogas, seus medos, desejos, indisposições e disposições em relação à escola e à vida. Seus corpos também falavam, virando-se para fora do grupo, expressando risadas livres ou nervosas. Questionaram sobre a pesquisa, sobre porque foram escolhidos. Alguns demonstraram interesse em se reunir mais vezes e colocaram-se à disposição para a realização de entrevistas abertas.

3.6.5 O Terceiro Grupo de Discussão (grupo C)

O grupo foi composto por sete (7) adolescentes, mesclando aqueles que circulam pela escola (três) e aqueles que costumam ficar em sala de aula (quatro). Reuniram-se seis (6) meninas e um (1) menino, dois (2) negros e cinco (5) brancos, dois (2) de escolas municipais) e cinco (5) de escolas estaduais, nenhum trabalhava no momento, todos moravam com pais/padrastos ou avós. O debate aconteceu de forma interessante, pois as discordâncias evidentes de práticas diferenciadas apareceram nos discursos, mas sempre de maneira a causar debate e inclusive muitas brincadeiras e risadas. Nesse grupo também alguns se dispuseram a conceder entrevista individual e demonstraram um sentimento de importância por estar ali.

3.6.6 O Quarto Grupo de Discussão (grupo D)

O último grupo organizado foi o dos educadores, que deveria reunir professores com diferentes posturas em relação aos adolescentes que circulam pela escola (condenação ou busca de compreensão), que fossem homens e mulheres de idades e tempos de magistérios variáveis, trabalhadores de escolas municipais e estaduais. O aceite e a adesão por parte dos educadores foram mais difíceis do que eu imaginava. O recrutamento foi feito nas mesmas escolas contatadas para selecionar os adolescentes que participaram dos grupos B e C. No dia anterior à

realização do grupo telefonei para todos os educadores invitados, que receberam uma carta-convite (anexo F) explicando os objetivos da investigação. Eram dez convidados, a maioria confirmara, mas muitos foram reticentes em participar, colocando que não sabiam se teriam tempo, que se sentiam *"cobaias"*. Apenas três educadores apareceram e o grupo foi composto por duas (2) mulheres e um (homem), com idade entre 30 e 40 anos, dois (2) de escolas municipais e um (1) de escola estadual. Apesar do número reduzido, configurou-se um debate muito rico, pois todos aderiram ao convite pelo interesse em compreender esse fenômeno dos adolescentes em circulação nas escolas. Os três interessaram-se pela investigação, pediram o projeto de pesquisa ou outras coisas que eu já tivesse escrito sobre o mesmo, sendo que tudo foi enviado por e-mail após a reunião do grupo. Cada participante recebeu revistas com artigos sobre educação como agradecimento à sua participação na pesquisa, enquanto que nos grupos com adolescentes o agrado foi expresso por chocolates. Dois professores dispuseram-se a conceder-me uma entrevista individual aberta. Decidi não tentar formar outro grupo com os educadores e sim tornar objeto de análise, ao longo da tese, a reação à pesquisa por parte das escolas.

Os três últimos grupos fizeram-me compreender a potencialidade dessa prática de pesquisa, pois forneceram um material riquíssimo para análise. Formatei os grupos da forma mais simples possível, buscando seguir as orientações básicas das leituras que realizei. Como recurso tecnológico, utilizei apenas o gravador, apesar de saber que existem experiências com filmadoras, salas onde observadores podem acompanhar o grupo do lado de fora, entre outros. Alfonso Ortí, sociólogo fundador dessa prática de investigação na Espanha, ao ser questionado sobre sua opinião a respeito do uso dessas novas tecnologias[22], afirmou que o fundamental não está aí, que um gravador basta para que um ótimo trabalho de pesquisa seja feito. A análise dos grupos foi feita após a transcrição das fitas e pautou-se pela construção de um informe inicial, no qual foram registradas as idéias principais levantadas no grupo, recorrentes nas falas, os conflitos e os consensos. O informe, coordenado por Alfonso Ortí (1983), de uma investigação sobre a despenalização do aborto, foi o exemplo que tive para a confecção de meus próprios informes. Já o livro de Martín Criado (1988), que é a sua tese de doutorado e trata do tema juventude,

[22] I Seminário Internacional de Sociologia Crítica, Valência, maio de 2003.

foi minha inspiração na forma de citação e de utilização dos grupos ao longo da escrita e da análise.

Os grupos serão citados com as letras A, B, C e D, conforme a ordem temporal em que foram realizados e aparecerão enquadrados na forma de um box para seu devido destaque em meio à escrita da tese.

3.6.7 As Entrevistas

As entrevistas abertas realizadas após os grupos de discussão ocorreram com participantes dos mesmos, dispostos a concedê-las (anexo G). Quase todos os adolescentes fizeram questão de ser contatados novamente, mas não entrevistei a todos. Parei as entrevistas quando percebi que as falas estavam tonando-se reincidentes. Entrevistei, nessa fase, quatro (4) adolescentes que circulam pelas escolas e dois (2) que ficam em sala de aula, além de dois professores. Tratou-se mais das memórias em relação aos processos de escolarização de cada entrevistado, e no caso específico dos professores, em relação à sua própria adolescência.

Entre os que circulam pelos pátios escolares, o primeiro entrevistado dessa segunda rodada foi Jair, dezesseis (16) anos, estudante da rede municipal de ensino, adotado desde pequeno pelos avós, com relatos de envolvimento com tráfico de drogas e experiências com polícia. Ele concedeu sua entrevista numa sala de sua escola. A segunda entrevistada foi Jenifer, quinze (15) anos, estudante da rede estadual de ensino, que me recebeu em sua casa, oferecendo a oportunidade de obter a participação preciosa de sua mãe, com um olhar da família para o fenômeno em investigação e os sentimentos em relação à escola. Jenifer vive com a mãe e o pai. O terceiro e o quarto entrevistados optaram pela entrevista dentro do meu próprio carro, Júlio e Jeferson, cujas idades são de quatorze (14) anos, um de uma escola estadual, adotado pelos avós, e outro de uma escola municipal, vive com os pais. Ambos trouxeram sua compreensão do fenômeno crescente de ameaças e encaminhamentos das escolas para o Conselho Tutelar, o Ministério Público, os Postos de Saúde, os Serviços Assistenciais, entre outros.

Dos que permanecem em sala de aula, obtive duas entrevistas com duas meninas, Josiane e Jandira, ambas de escolas estaduais, com quatorze (14) anos, moram com os pais e permitiram minha visita em casa. A família de Jandira é grande e vive em situação de pobreza, mas é muito presente na escola, acompanhando os filhos em seus estudos. Autores como Alícia Fernandez[23] e Bernard Lahire (1997) pesquisaram sobre o sucesso escolar de crianças pertencentes aos grupos populares e encontraram na forma como a família lida com os filhos e com a própria instituição escolar alguns elementos que explicam o fracasso ou o sucesso dessas crianças na escola. As entrevistadas, surpreendentemente, demonstraram solidariedade e compreensão com os jovens que são diferentes delas, que vêm para a escola e ficam circulando mais do que estudando em sala de aula. Contando suas histórias de vida, fizeram-me refletir sobre a presença do acaso e da possibilidade de escolhas no cotidiano desses adolescentes, tema já presente na obra de Fabbrini & Melucci (2004) e que ganhará outros tons na experiência concreta da periferia urbana de Porto Alegre. Entre os educadores, a primeira entrevistada foi Lia, professora da rede municipal de ensino, formada em Geografia pela UFRGS, que me recebeu em sua casa, e a segunda entrevistada foi Lara, professora da rede estadual, formada em Pedagogia pela UFRGS, concedeu-me entrevista numa sala da FACED. Todas as entrevistas com os educadores tiveram momentos alternados de leitura da transcrição e comentários por parte dos entrevistados.

Contando com as entrevistas iniciais completei um total de quatorze (14), sendo dez (10) adolescentes e quatro (4) educadores. Entre os adolescentes, seis (6) foram escolhidos por circularem pelos espaços escolares e quatro (4) por ficarem em sala de aula e serem considerados bons alunos. Dos que circulam, cinco (5) foram meninos e apenas uma (1) menina foi entrevistada, pois o universo de circulação é predominantemente masculino. As entrevistadas que não circulam foram todas meninas. Após as transcrições, li e reli as entrevistas, destacando questões instigantes e falas recorrentes, buscando contrapontos com as

[23] Em palestra sobre *Família e Aprendizagem* realizada em março de 2003, no Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, Alícia Fernandez apontou cinco questões resultantes de suas pesquisas na Argentina e que explicam o sucesso escolar em crianças de classes populares que passam por adversidades familiares e sociais, quais sejam: 1) prática de posicionamento diante das diferenças na convivência familiar; 2) prática da escolha por parte das crianças; 3) não ter segredos para com as crianças, praticar o diálogo; 4) perguntar coisas às crianças, reconhecendo seus saberes; 5) prática do senso de humor, ao invés do sarcasmo e da ridicularização.

observações, com os grupos de discussão e com os autores orientadores da análise teórica dessa tese.

3.6.8 A Perspectiva da Análise

A utilização dos grupos de discussão pressupõe a análise dos discursos sociais, ou seja, o reconhecimento das falas dos componentes como representativas de um contexto social maior, por um lado, e o estabelecimento de conexões das mesmas com as práticas cotidianas, por outro lado. Realiza-se em dois níveis: o nível textual que busca a significação do que foi produzido na reunião, e o nível contextual que conecta esse discurso com o contexto social. Assim, o discurso não pode ser considerado fora das condições sociais de sua produção e de seus produtores.

Produz-se uma espécie de mapa discursivo com diferentes perspectivas sobre o assunto. Tudo depende da posição social do sujeito, no caso dos adolescentes pesquisados, a principal variante esteve relacionada ao fato de eles circularem ou não pelos espaços escolares. Foram três os discursos mapeados em minha análise: o dos adolescentes que circulam pelos espaços escolares, o dos adolescentes que permanecem em sala de aula e o dos educadores. O resultado da análise dos discursos permitiu contextualizar as opiniões, atitudes, vivências, expectativas e valorações sobre a escola e sobre essa circulação ou abandono da sala de aula, buscando o sentido atribuído as práticas nesses espaços.

Optei por fazer a análise reunindo elementos dos discursos produzidos nos grupos de discussão e nas entrevistas, procurando chaves para entender o fenômeno investigado, a partir de elementos unificadores e diferenciadores da ação. Entre os adolescentes, destaquei um descompasso entre o enunciado consensual que afirma a escola e os conhecimentos aí adquiridos como fundamentais, além da ação de circulação que evidencia a prática da sociabilidade como prioritária nesse espaço. A socialização produzida na relação familiar e comunitária ressaltou-se como elemento diferenciador na consolidação da escolha entre ficar ou abandonar a sala de aula. Entre os educadores, ressaltei o descompasso entre o reconhecimento da necessidade de mudança de atitudes em relação aos adolescentes e a ação que

se produz num espaço institucional que busca prioritariamente a socialização através da transmissão de conteúdos sistematizados, regras e normatizações. Esse movimento analítico será apresentado na forma de paisagens e personagens que foram surgindo ao longo do caminho e comporão as sessões a seguir.

4 O CAMINHO É INVESTIGATIVO E TEM HISTORICIDADE: PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA AMBIVALÊNCIA E DA DESIGUALDADE

> Sin Duda, jamás he conseguido reproducir en un escrito, el fervor, temblor, oscuridad y opacidad carnal de la vida. (LEFEBVRE, 1976, p. 11).

> As teorias tendem a ser recipientes claros e bem talhados feitos para receber os conteúdos limosos e lamacentos da experiência. Mas, para conservá-los aí, suas paredes precisam ser duras; tendem a ser opacas. É difícil ver os conteúdos da experiência através das paredes da teoria (BAUMAN, 1998, p. 106).

A presente seção destaca o caminho de escritura deste trabalho como científico e histórico, discutindo as relações entre ciência, sociedade e ética, situando a pesquisa em educação no atual contexto de ambivalência e desigualdade.

O processo de produção de uma tese é considerado científico e, por isso, explicito o que compreendo por ciência e por pesquisa em educação, abordando possíveis contribuições para a sociedade brasileira, na qual participo como educadora e como cidadã numa escola pública. Estou escrevendo sobre o vivido em outros, mas encarnado em mim mesma. Viver e escrever sobre o vivido são coisas distintas e, como resgatei na epígrafe, a carnalidade da vida é algo difícil de ser reproduzido. A tentativa de reprodução é sempre uma outra coisa que não a própria vida. A consciência dessa distinção é um primeiro ponto importante a ser levado em conta, pois resulta numa diferenciação entre a realidade social e a interpretação que fazemos dessa mesma realidade. A ciência é uma reconstrução interpretativa que exige, no mínimo, afastamento e surpresa diante do fenômeno. O paradoxo está no fato de o distanciamento ser sempre transpassado pela subjetividade do pesquisador, pelo fato de que somos seres sociais investigando fenômenos sociais. Esse paradoxo, aliado à complexidade característica de tais fenômenos, é um segundo ponto a ser destacado, porque possibilita-nos questionar a cientificidade das disciplinas ditas sociais.

Pressupondo que a educação é um fenômeno social e cultural, as investigações que dela se ocupam enquadram-se no amplo campo de conhecimentos das ciências sociais que, historicamente, enfrentam debates internos

e externos em torno de perguntas do tipo: podemos considerar as ciências sociais como ciência? Entre as ciências sociais, quais têm estatuto e qualificação para considerar-se ciência? Que distanciamentos e que aproximações existem entre as diversas ciências ditas sociais? Que distanciamentos e que aproximações existem entre as ciências sociais e as ciências naturais?

Minha inserção na pesquisa e no campo das ciências sociais se dá pela via da História, através da vida acadêmica iniciada na licenciatura e no bacharelado nessa área do conhecimento. Historiadores, filósofos e outros pensadores debatem há muito tempo se a História é ou não é uma ciência. Subjaz a essa polêmica o próprio conceito de ciência, método científico e objetividade. O conceito de ciência tem historicidade e, portanto, sofre transformações. É desenvolvido no contexto do Iluminismo do século XVIII, que traduz a crença na capacidade do homem em esclarecer-se e aperfeiçoar sua própria vida, através do conhecimento científico, especialmente no concernente às suas relações com a natureza. O cientista, através da utilização de métodos apropriados, explicaria e revelaria o funcionamento das leis da vida, possibilitando a segurança de um futuro melhor através da observação e descrição da linearidade e da previsibilidade dos fenômenos estudados. A busca da prova objetiva e da verdade nela inscrita orientou essa concepção de ciência. A filosofia, a história e a sociologia, como disciplinas das ciências sociais, desenvolveram-se também nesse espírito iluminista e cientificista. Grandes pensadores destinaram esforços para criar os fundamentos de métodos e teorias explicativas dos fenômenos sociais, em sua totalidade ou em sua especificidade, tornando-se clássicos que são referenciados ainda hoje. Esse conceito de ciência, embora ainda presente na atualidade, foi polemizado. A questão da prova objetiva e da verdade encerrada no conhecimento, assim como a crença na linearidade, na universalidade e na previsibilidade dos fenômenos, não são mais balizadores universais do pensamento científico. Segundo o historiador Marc Bloch[1], vivemos um momento em que

> [. . .] estamos mais preparados para admitir que um conhecimento merece o nome de científico ainda que não seja susceptível de

[1] Marc Bloch é historiador e um dos pensadores fundamentais da Escola dos Annales, que a partir da década de 30 do século XX, na França, introduz um debate novo no campo da história, propondo novos problemas, novos temas e novos métodos. Esse debate acaba por influenciar todas as ciências sociais, introduzindo o tema da cultura, do cotidiano e das mentalidades num período dominado pelas explicações vinculadas apenas as grandes estruturas sociais e econômicas.

> demonstrações euclidianas ou de imutáveis leis de repetição. (BLOCH, 1966, p. 22)

Atualmente, há uma aceitação corrente do estatuto científico do conhecimento histórico, que possui um conjunto de técnicas e métodos próprios, complementados por uma variedade de tradições teóricas. Pode-se dizer o mesmo das ciências sociais em geral. Tal variedade, porém, exige o reconhecimento de pressupostos epistemológicos diferenciados, assim como a opção por determinadas fontes teóricas clássicas, que resultarão em escolhas também metodológicas. Um pensador ou um pensamento torna-se clássico quando sua produção, embora historicamente datada, instigue e estimule a criação contínua, na medida em que propõe questões fundamentais para a compreensão do mundo, que desafiam a própria temporalidade. No campo das ciências sociais, os grandes clássicos transformaram-se, por um tempo, em posições cristalizadas e intocáveis. E a própria revisão crítica de alguns deles poderia sinalizar para uma espécie de dissidência a ser consolidada, sempre em oposição. Na graduação[2], por exemplo, presenciei o debate de teorias e metodologias da história e a conseqüente proliferação de novos temas e problemas. As discussões eram influenciadas especialmente por historiadores franceses, como Jacques Le Goff, Georges Duby e Philipe Áries. Dava-se o emergir da *Nova História* no Brasil, propondo a rediscussão epistemológica, a introdução de novos temas como a cultura e as mentalidades. Paralelamente, era forte o embate com a tradição marxista presente e arraigada na Universidade. A situação criava a necessidade de ser uma coisa ou outra, numa tendência em valorar ou depreciar aqueles que estavam em campos vistos como opostos, embora hoje eu compreenda que são campos abertos a possíveis diálogos. O problema é que nem sempre a diferença nos quesitos epistemológicos fica evidente quando o debate coloca-se desta forma. E, nesse momento de redação da tese, percebo a necessidade de explicitar os pressupostos que me orientam.

Utilizo autores que exploram, como eu, a contradição e a mudança como parte da condição social humana, não reduzidas apenas aos conflitos de classe[3], e

---

[2] Concluí a licenciatura e o bacharelado em História, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1992.

[3] Martins (2002) aponta para a insuficiência da teoria das classes sociais quando nos confrontamos com os processos diferenciadores da sociedade contemporânea atual, onde as questões sociais estão sobrepostas às questões econômicas. Os protagonistas da situação social adversa não são mais os pertencentes à classe trabalhadora, mas são os pobres que estão nas ruas, nas favelas, em busca de trabalho ou envolvendo-se em atividades ilegais. Eles não protagonizam uma contradição no interior do processo produtivo, como na proposição marxista da luta de classes, mas vivem cotidianamente a realidade da privação econômica e social.

que reconhecem ainda a importância dos condicionamentos (não como determinações) próprios da situação econômica e social do sujeito. Ressaltam a capacidade criativa do sujeito ao produzir cultura, nas condições mais adversas, reinventando-as no cotidiano, fabricando estratégias de sobrevivência. São autores brasileiros como o sociólogo José de Souza Martins e o geógrafo Milton Santos, que se aventuram em falar das estruturas profundas e das contradições essenciais da sociedade, mas que retornam ao vivido no cotidiano e no imediato. Michel de Certeau, Pierre Bourdieu, Edgar Morin, Zygmunt Bauman, Fernando Mires, Alberto Melucci e Norbert Elias, como pensadores europeus e latinoamericanos, também parecem enquadrar-se nesse leque ampliado que fui abrindo. Preservadas suas diferenças, encontro em suas obras auxílios preciosos para a compreensão do objeto que me instiga e, os vejo vinculados com a idéia de que na prática cotidiana instala-se a possibilidade da mudança. O leitor não encontrará aqui a filiação a uma tradição única do pensamento clássico no campo das ciências sociais, por dois motivos básicos. O primeiro diz respeito às peculiaridades do fenômeno em estudo, próprias dos desafios das relações sociais contemporâneas, e que me pareceu exigir o cruzamento de diferentes abordagens. O segundo refere-se ao fato de que os autores clássicos devem ser compreendidos dentro do momento histórico em que construíram suas proposições, em muito diferenciados do contexto atual, embora mantenedores de sua força e vigor, justamente pela pertinência, originalidade e profundidade de suas análises.

A diversidade das disciplinas dentro do campo das ciências sociais já causou a necessidade da delimitação e especialização de cada uma delas, mas vivemos igualmente um tempo de possibilidade de trocas, mais do que de necessidade de separação. O historiador Fernand Braudel (1990), ao escrever sobre *a História e as Ciências Sociais*, destacou-as como "*vizinhas que não podem ignorar-se*", defendendo debates comuns entre as mesmas. O autor afirma que:

> Não existirá ciência social, a meu ver, senão na reconciliação, numa prática simultânea dos nossos diferentes ofícios. Erguê-los um contra o outro é coisa fácil, mas já muito ouvida. Do que precisamos é de música nova [. . .] (BRAUDEL, 1990, p. 84).

As investigações em educação já executam, pelo menos na experiência recente que tenho nesse campo[4], aqui no Brasil, essa busca por diferentes aportes dos distintos campos das ciências sociais e mais amplamente das disciplinas humanas, desde a psicologia e a psicanálise até a antropologia e a sociologia. O que as caracteriza é a falta de debate entre aqueles que optam por variados suportes dentro desse campo, muito embora alguns diálogos possam já estar começando. Há especialistas tanto para temas quanto para modelos teóricos ou metodológicos que dificilmente se propõem a debater ou trocar entre si.

Finalmente, sobre a diferenciação entre ciências sociais e ciências naturais, já podemos observar que tal distinção tende a perder importância no debate entre alguns pensadores, pois a própria dicotomização dos conceitos de natureza e cultura[5] pode ser superada. Homem e natureza podem ser concebidos como parte de um mesmo processo de constituição de diferenças, em que o homem não é reduzido ao reino da natureza nem a natureza é hominizada. A especificidade humana é a produção da cultura e a cultura humana é um das qualidades da natureza, estando sujeita às transformações, ou seja, ambas completam-se em processos dinâmicos. Boaventura de Sousa Santos (1996) diagnostica uma espécie de fusão entre as ciências sociais e as ciências naturais, assim como uma revalorização dos estudos humanísticos, na medida em que a subjetividade e a humanidade do sujeito passam a ser reconhecidas e explicitadas também nas ciências ditas naturais. Para o autor

> [. . .] o avanço do conhecimento das ciências naturais e a reflexão epistemológica que ele tem suscitado têm vindo a mostrar que os obstáculos ao conhecimento científico da sociedade e da cultura são de fato condições do conhecimento em geral, tanto científico-social como científico-natural. Ou seja, o que antes era a causa do maior atraso das ciências sociais é hoje o resultado do maior avanço das ciências naturais. (SANTOS, 1996, p. 43)

Essa fusão está profundamente comprometida com as transformações necessárias à sociedade, no sentido da defesa da vida em geral. Volto a destacar a idéia da necessidade de uma ciência viável, política e eticamente engajada.

---

[4] Falo isso a partir de minha experiência, sem o aporte de uma revisão de literatura específica nesse sentido.

[5] Essa dicotomização, própria da ciência moderna, relaciona-se com o desejo de controlar a natureza e subordiná-la às necessidades humanas.

Acredito que uma boa tese no campo da educação depende de um trabalho empírico bem realizado e bem teorizado. Mas também deve conter em si um compromisso ético, no caso desse trabalho propondo-se a contribuir para a reflexão e ação coletiva daqueles que atuam junto aos jovens da periferia urbana. O primeiro passo é o de minha própria auto-reflexão nesse contexto. Não pretendo defender que toda pesquisa tenha de estar engajada socialmente, ou que uma produção sem empiria não possua valor, mas, sim, apontar que existem opções e esclarecer as motivações. Colocando-me como protagonista, movo-me na direção de um conhecimento crítico, com alguma contribuição social, capaz de questionar as bases sobre as quais está estruturada nossa sociedade e, nela, a instituição escolar. Como historiadora por formação, destaco que uma característica básica de meu trabalho será a referência à dimensão histórica dos processos sociais, especificamente do fenômeno que investiguei, pois situá-lo historicamente pode ajudar a compreendê-lo.

4.1 FAZER PESQUISA EM EDUCAÇÃO

> Embora, já se sabe, não vejamos sempre, nós, homens, as mesmas coisas da mesma maneira, o que, aliás, se tem mostrado excelente para a sobrevivência e relativa sanidade mental da espécie. (SARAMAGO, 1989, p. 378)

Vivemos um momento, no qual muitos pensadores questionam a tradição da ciência moderna, que tem exigido neutralidade e objetividade dos cientistas, propondo uma separação entre a vida cotidiana e a vida acadêmica, ou, de acordo com Pessanha (1993, p. 29) “[. . .] entre o eu biográfico e o eu epistêmico [. . .]”. Autores como Edgar Morin escrevem sobre suas memórias e trajetórias intelectuais, resgatando a subjetividade presente em cada obra, em cada pensador. Configura-se, conforme Santos (1996, p. 51), “[. . .] o regresso do sujeito para o palco da ciência contemporânea [. . .]”, não na perspectiva da separação sujeito-objeto, dominante na ciência moderna, mas no horizonte do reconhecimento da indissociabilidade de ambos.

Produzir uma pesquisa num momento de intenso questionamento dos fundamentos das ciências, em geral, e das ciências sociais, em específico, é um movimento exigente e um exercício constante de revisão e autoconhecimento. Trata-

se de, concordando com Santos (1996, p. 57), “[. . .] exercer a insegurança, em vez de sofrê-la [. . .]”. Caminhamos para um reconhecimento do saber contido em outras formas de conhecimento, como a presente no senso comum, perseguindo uma “[. . .] razão do tipo dialógica [. . .]” (PESSANHA, 1993, p. 29). O senso comum deve ser reconhecido como uma racionalidade possível e diferenciada da racionalidade científica, sendo que o próprio senso comum não é um conhecimento único e homogêneo. Na investigação, isso significa, entre outros, a busca da compreensão e o registro da consciência social daqueles que vivem os fenômenos sociais que investigamos. O conceito de senso comum será aqui emprestado de Martins (2000, p. 59) como “[. . .] conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social [. . .]”. Não se trata apenas do conhecimento que o homem comum usa para a definição das coisas da vida, ou ainda de um conhecimento alienado em relação às pretensas realidades sociais, pois o senso comum envolve significado partilhado na interação.

As pesquisas de José de Souza Martins são modelos para mim, pois primam por incorporar à sua análise a consciência que as vítimas das situações sociais adversas têm de si mesmas. Essa consciência é uma maneira de interpretação da realidade, diferenciada daquela produzida por agentes externos que atuam na mesma. Elas têm apontado, que, muitas vezes, os agentes externos (educadores, assistentes sociais, militantes, agentes de pastoral) tendem a utilizar-se de conceitos como *exclusão, pobreza e trabalhador,*

conteúdos históricos de empiria e vida cotidiana, assim como dos conteúdos sociológicos de nossa compreensão teórica.

É importante perceber que estamos refletidos em cada fenômeno investigado, buscando em nossa própria memória os motivos pelos quais somos impelidos ao

escolas envolvidas, criando possíveis espaços de formação conjunta, conforme o desejo das mesmas. A cara de decepção da vice-diretora foi surpreendente e eu me senti também desconfortável quando ouvi: *"Então é a pesquisa pela pesquisa mesmo...".* Compreendi que aquele desejo, acompanhado da frustração da educadora, representava uma espécie de senso comum presente nas escolas[6], de que alguém de fora poderia vir resolver os problemas, de que a pesquisa deveria transformar uma realidade imediata, no caso específico dos adolescentes, trazê-los de volta para a sala de aula, para a normalidade da escola e para a sua lógica. Esse desejo, para mim, não é condenável, mas compreensível, na medida em que a dinâmica cotidiana das escolas públicas de periferia urbana é muito complicada.

O desafio central colocado nesse questionamento da educadora está na possibilidade da universidade comunicar-se com a escola, abrangendo os conhecimentos compartilhados nas relações sociais ali presentes, pois não é a toa que tal pensamento construiu-se dessa forma. Temos dificuldades em criar processos e projetos de parceria[7] e vimos o caráter utilitário que algumas experiências de pesquisa tomam, ou ainda um certo pragmatismo que defende a ciência como um fim em si mesma. Acredito que estaremos mais tranqüilos, no campo da ação e da pesquisa em educação, se começarmos a criar processos de auto-reflexão em torno de nossas práticas, pois essa é a grande contribuição da pesquisa nessa área. As soluções, colocadas de outra forma, já estão em gestação, nesses processos, e contemplam a criatividade, a solidariedade e a busca de compreensão e de posicionamento crítico diante do contexto em que historicamente nos situamos.

4.1.1 No Contexto da Ambivalência e da Desigualdade

Alguma coisa está fora da ordem, fora da nova ordem mundial.
Caetano Veloso

---

[6] Pode estar num senso comum geral sobre a própria vida, de que alguém irá resolver nossos problemas, seja o presidente, o padre, o professor, o médico, entre outros.

[7]

> Um mundo ordeiro é um mundo no qual 'a gente sabe como ir adiante' (ou, o que vem a dar no mesmo, um mundo no qual sabemos como descobrir – com toda certeza – de que modo prosseguir), um mundo no qual sabemos como calcular a probabilidade de um evento e como aumentar ou diminuir tal probabilidade; um mundo no qual as ligações entre certas situações e a eficiência de certas ações permanecem no geral constantes, de forma que podemos nos basear em sucessos passados como guias para outros futuros (BAUMAN, 1999, p. 10).

Compreender o mundo que nos cerca, especialmente a partir das condições específicas em que situamo-nos, como brasileiros, é uma necessidade intelectual e vital. Envoltos na complexidade das sociedades atuais, na era das telecomunicações e da Internet, estão cada vez mais complicadas as possibilidades de compreensão, pois são inúmeras as informações disponíveis. As contradições inerentes às sociedades e expressas no crescimento das desigualdades, da fome e da miséria, das guerras e da destruição ambiental, ampliam a dificuldade em entender os contextos que nos envolvem.

O fenômeno analisado na tese não pode ser pensado isoladamente do contexto social em que se insere, ele não ocorre num *vazio sociológico*[8]. Destacarei alguns aspectos que acredito ajudarem na análise a que me proponho. Por um lado, o aspecto da ambivalência, conceito utilizado por Zygmunt Bauman (1998, 1999) e, por outro lado, o aspecto da desigualdade e da exclusão social, criticamente teorizado por José de Souza Martins (2002). Ambos serão tratados em sua historicidade, precisamente relacionados com o fenômeno da modernidade, tanto no mundo ocidental, em geral, quanto no Brasil, em específico. Ao longo da escrita, na análise mais próxima dos dados coletados no trabalho de campo, outros aspectos e conceitos serão abordados. Para Martins (2002),

> [. . .] a exclusão moderna é um problema social porque abrange a todos: a uns porque os priva do básico para viver com dignidade, como cidadãos; a outros porque lhes impõe o terror da incerteza quanto ao próprio destino e ao destino dos filhos e dos próximos. A verdadeira exclusão está na desumanização própria da sociedade contemporânea, que ou nos torna panfletários na mentalidade ou nos torna indiferentes em relação aos seus indícios visíveis no sorriso pálido dos que não têm um teto, não têm trabalho e, sobretudo, não têm esperança (MARTINS, 2002, p. 21).

---

[8]Norbert Elias (2000), na pesquisa apresentada no livro *Os estabelecidos e os outsiders*, realizada numa pequena localidade da Inglaterra, chamada Winston Parva, destaca que não faz sentido estudar os fenômenos comunitários como se eles ocorressem num vazio sociológico, ou seja, que os problemas de uma comunidade e de um país são inseparáveis.

Compreender o mundo, em um dado momento histórico, significou ordená-lo,

negativamente e até malignamente seus esforços, mas duvidar da ciência como possuidora de uma autoridade moral e social, capaz de por si só alterar os caminhos da história.

Bauman enraíza seu pensamento nas proposições formuladas por Adorno e Horkheimer, na sua crítica do Iluminismo e da civilização moderna, tentando "[. . .] cobrir de carne histórica e sociológica [. . .]" o mesmo (BAUMAN, 1999, p. 25), trazendo para o debate o conceito de ambivalência. A ambivalência, como condição humana duradoura, significa a possibilidade de poder experimentar, no mesmo momento, situações opostas, é uma espécie de "[. . .] refugo da modernidade [. . .] (BAUMAN, 1999, p. 23) que precisa ser assimilada na contemporaneidade[9]. Para o autor,

> [. . .] a produção de refugo (e, conseqüentemente, a preocupação sobre o que fazer com ele) é tão moderna quanto a classificação e a ordenação. As ervas daninhas são o refugo da jardinagem, ruas feias o refugo do planejamento urbano, a dissidência o refugo da unidade ideológica, a heresia o refugo da ortodoxia, a intrusão o refugo da construção do Estado-nação. São refugos porque desafiam a classificação e a arrumação da grade [. . .] (BAUMAN, 1999, p. 23).

Lidar com a ambivalência é lidar com a dificuldade em definir a fronteira entre o certo e o errado, ou, ainda, do paradoxo e da irracionalidade como partes da existência, da contingência humana, sem cair, numa inércia do relativismo e da dúvida, mas pautando as problemáticas próprias dessa condição, em cada momento histórico. No caso da pesquisa é também lidar com o refugo que desafia as categorias.

Ao analisar as sociedades modernas em contraposição às sociedades contemporâneas, Bauman (1998) afirma que o movimento e a não-fixidez são características comuns, embora existam diferentes formas de movimentar-se, capazes de sustentar a divisão social crescente. Se estar em movimento é algo que temos em comum, justamente o grau de liberdade que possuímos para escolher nossos itinerários de vida é o que nos diferencia. Utilizando-se da metáfora dos turistas e vagabundos, o autor coloca a liberdade de escolha como o mais essencial entre os fatores de estratificação na sociedade pós-moderna. Os turistas são aqueles que viajam porque querem, enquanto os vagabundos perambulam porque

[9] A utilização do termo contemporaneidade está vinculada à complexidade das sociedades atuais, no sentido das abordagens produzidas por autores como Zygmund Bauman.

não possuem outra escolha. Enquanto os primeiros têm um lar para retornar, os segundos não têm lugar nem permissão para ficar. O turista tem o controle de sua viagem enquanto o vagabundo está à mercê das oportunidades que surgem. Há uma passagem do filme *Diários de Motocicleta,* do cineasta Walter Salles, baseado nos relatos de viagem realizada na América Latina pelo jovem Che Guevara e seu amigo Alberto Granado, que é uma expressão belíssima dessa situação. No meio da viagem, os protagonistas encontram um casal de ameríndios, que andavam em busca de trabalho. Eles contracenam ao redor de uma fogueira, quando a mulher pergunta aos jovens o motivo de sua viagem. Guevara responde que o motivo é simplesmente viajar e obtém como resposta a seguinte e curiosa exclamação: *"abençoados sejam vocês"*. A expressão facial daquele casal é insustentavelmente dramática, revela o olhar vazio daqueles que não se enquadram entre os que possuem probabilidades de escolha. O direito à dileção e os motivos que levam a selecionar, estão relacionados com a condição social.

Sociologicamente, a ambivalência demonstra a presença da desordem e da contradição e, mais do que isso, dos estranhos à ordem, aqueles que não se enquadram em definições e em instituições, mas que convivem socialmente. Um conceito que também poderia ser adequado para esses estranhos seria o de excluídos. Martins (2000, 2002) faz uma discussão importante acerca dos conceitos de exclusão e de modernidade, no caso específico do desenvolvimento da sociedade brasileira.

Para o autor, a experiência da modernidade no Brasil, e nos países latino-americanos em geral, tem características específicas e diferenciadas da experiência européia, configurando-se como um processo incerto e inacabado, produzido pelo desenvolvimento capitalista dependente e marcado pelo acirramento da desigualdade social. Afora, é uma modernidade constituída por distintas temporalidades que se combinam, em realidades em que a industrialização tardia convive com a permanência de estruturas agrárias tradicionais, assim como a emergência de requintados processos tecnológicos convive com a miséria, o desemprego, o subemprego, ou até mesmo a persistência do trabalho escravo.

A sociedade desenvolve-se em ritmos desiguais. O modo como o moderno e os símbolos da modernidade são incorporados nas relações sociais e pela cultura popular ajuda a compreender essa experiência singular. Trata-se de uma cultura arraigada, capaz de integrar e conciliar o que é oposto, como forma de resistir à

inovação e à transformação, na qual a presença surpreendente da televisão e até mesmo do telefone, mesmo nas casas onde não há o que comer, ou a ostentação de roupas com frases e palavras em inglês, em geral desconhecidas por quem as utiliza, são exemplos reveladores. O pobre busca também aderir ao sistema e busca formas de incluir-se. Para Martins:

> O pobre ostensivo, mal vestido ou esfarrapado, estereotipado, que havia há algumas décadas, foi substituído pelo pobre para o qual a aparência e o aparente e, portanto, o disfarce, tornam-se essenciais. (MARTINS, 2002, p. 37)

Nessa espécie de modernidade anômala, constituída sob o signo da desigualdade de possibilidades de escolha, o tema da exclusão social ganha outros contornos. Ele não concerne apenas à pobreza ou às condições materiais, embora esteja delas indissociado, mas diz respeito também a "[. . .] uma multiplicidade de dolorosas experiências cotidianas de privações, de limitações, de anulações e, também, de inclusões enganadoras [. . .]" (MARTINS, 2002, p. 21). A sociedade que exclui é a mesma que integra, mas de forma precária, patológica. E o discurso da exclusão social, tão utilizado por militantes e pensadores críticos, revela-se como um discurso desconectado dos anseios daqueles que dele são vítimas e, teoricamente, diz mais respeito a uma idéia de manutenção do que de crítica da realidade vigente, pois acaba defendendo as relações sociais existentes, questionando apenas a inacessibilidade de uma parte da sociedade.

A vida cotidiana torna-se mediadora fundamental na historicidade da sociedade. Resgatar os modos de viver e de pensar, constitutivos dos sujeitos dos processos sociais, é uma forma importante de compreendê-la. O adolescente da periferia urbana, nessa estratificação social, enquadra-se nesse conceito de inclusão enganadora, possuindo um grau de liberdade limitado no sentido de poder escolher seu itinerário de vida. Ficar no pátio da escola é uma forma de expressar os limites de suas escolhas frente às oportunidades que a sociedade, em geral, e a instituição escolar, em específico, lhe oferecem.

5 PERSONAGENS CENTRAIS: ADOLESCENTES DA PERIFERIA URBANA

Paisagem da periferia urbana de Porto Alegre

Os sujeitos desta pesquisa, destacados como personagens centrais na metáfora do caminho, são por mim nomeados como adolescentes da periferia urbana. A presente seção pretende esclarecer minha opção pelos conceitos de adolescência e de periferia urbana no processo de compreensão dos sujeitos, assim como o delineamento teórico que em torno deles produzi no intuito de me aproximar do fenômeno investigado.

Compreendo os sujeitos na perspectiva social em que se constituem. Não tenho como premissa a idéia de que todos os seres humanos repetem em suas vidas um ciclo único e universal, categoricamente dividido em etapas e que a adolescência seria apenas mais uma etapa nesse ciclo. Ao contrário, proponho que a vida humana seja analisada na possibilidade de traçar trajetórias próprias conforme a situação social e histórica em que se desenvolve. Isso implica afirmar

que um sujeito pode ser considerado adolescente dependendo da sociedade em que se constitui como tal e a experiência dessa adolescência será matizada pela posição social ocupada. Identificações da adolescência como uma etapa da vida, na qual a rebeldia é característica fundamental, não serão incorporadas nesse estudo. Nesse sentido, o fato dos adolescentes circularem pelos pátios escolares não será explicado como ato de *rebeldia sem causa*[1]. Pretendo demonstrar justamente que essa circulação tem causas, indissociáveis das experiências sociais e escolares desses sujeitos.

Na seção anterior, através da metáfora das paisagens e utilizando os conceitos de ambivalência e desigualdade, referi a escola como instituição que se produz num contexto social e histórico. A partir do cenário dessas paisagens desejo agora me aproximar dos personagens.

5.1 QUEM SÃO ELES? NOMEANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Trago novamente um pouco das características da concretude da vida dos sujeitos que foram por mim entrevistados e participaram dos grupos de discussão, presencialmente ou fornecendo informações para a formulação dos critérios de composição dos mesmos. No decorrer da narrativa sobre as estratégias usadas para a presente investigação, decidi trazê-los, de forma compactada, para que o leitor possa relacionar nomes (fictícios), falas e análises produzidas, sem retornar constantemente as páginas iniciais.

Entre dez adolescentes entrevistados, seis foram escolhidos por circularem pelos espaços escolares e quatro por ficarem em sala de aula e serem considerados bons alunos. Dos que circulam, cinco foram meninos e apenas uma menina foi entrevistada, pois o universo de circulação é predominantemente masculino. As entrevistadas que não circulam foram todas meninas. Vejamos algumas características de cada sujeito:

João, estudante de uma turma de progressão do terceiro ciclo de escola municipal, 15 anos, mora com mãe e padrasto. Foi apresentado pela orientadora da

[1] Expressão presente no senso comum e na própria mídia para adjetivar a adolescência.

escola como um desses alunos que fica no pátio, que está sempre circulando, saindo da sala de aula, pulando o muro. Suas provocações já resultaram em encaminhamentos para o Conselho Tutelar e para o Ministério Público, constituindo-se também como aluno infreqüente. Não trabalha, mas no turno inverso à escola participa ocasionalmente de atividades relacionadas com programas de assistência social para adolescentes em situação de risco social.

José, aluno de oitava série de escola estadual, 15 anos, mora com a mãe, o pai foi morto por envolvimento com o tráfico, alguns parentes permanecem em atividades ilegais. Apresentado pela orientadora como um aluno que circula muito pela escola, pula os muros, envolve-se constantemente em brigas. Não trabalha.

Joana, 14 anos, vive com o pai e a mãe. Apresentada pela orientadora como aluna que permanece em sala de aula, ela participa de atividades vinculadas à escola, como o Grêmio Estudantil e a Rádio Escolar. É formanda de uma turma de terceiro ano do terceiro ciclo de uma escola municipal.

Juliana, 14 anos, também formanda de escola municipal, vive com a mãe e o padrasto. Apresentada pela orientadora como aluna que permanece em sala de aula, ela participa de atividades vinculadas à escola, como o Grêmio Estudantil e a Rádio Escolar.

Jair, 16 anos, estudante de uma turma de progressão de escola municipal, foi adotado desde pequeno pelos avós, tendo pouco contato com os pais. Foi indicado para participar do grupo de discussão com adolescentes que circulam pela escola. Relata envolvimento com tráfico de drogas e experiências com Polícia. No momento da pesquisa não estava trabalhando, mas relatou que já teve experiências nesse sentido.

Jenifer, 15 anos, estudante de quinta série numa escola estadual de ensino, na qual já vivenciou a experiência da não aprovação por mais de uma vez. Indicada para o grupo de discussão dentro do critério de circulação pelos espaços escolares, foi apresentada como aluna que constantemente foge da sala de aula, envolvendo-se em brigas e confusões. Vive com o pai e a mãe, não trabalha, mas faz todo o serviço de limpeza da casa.

Júlio, 14 anos, estudante de quinta série numa escola estadual, também já viveu as reprovações consecutivas. Adotado pelos avós. Não trabalha. Relata ter vivido ameaças e encaminhamentos de sua situação na escola para o Conselho Tutelar, tendo realizado cursos profissionalizantes em programas assistenciais.

Jeferson, 14 anos, estudante de uma turma de progressão de uma escola municipal. Vive com os pais. Apresentado como aluno que circula pelos espaços escolares e com encaminhamentos para o Conselho Tutelar. Não trabalha, mas no turno inverso à escola participa ocasionalmente de atividades relacionadas com programas de assistência social para adolescentes em situação de risco social.

Josiane, 14 anos, formanda numa escola estadual, mora com os pais. Apresentada como aluna exemplar e indicada para participar de um grupo de discussão dentro do critério de quem permanece em sala de aula.

Jandira, 14 anos, formanda numa escola estadual, mora com os pais. A família de Jandira é grande e vive em situação de pobreza. Apresentada como aluna exemplar e indicada para participar de um grupo de discussão dentro do critério de quem permanece em sala de aula.

A partir dessa breve apresentação dos sujeitos da pesquisa, retomo o entrelaçamento teórico da escrita, discutindo sua condição de adolescentes da periferia urbana.

5.2 ADOLESCENTES OU JOVENS? PESSOAS ÀS VOLTAS COM A VIDA

Basta de poemas para depois...
Ó vida, e se nós dois
Vivêssemos juntos?
Mário Quintana, Convite

> Deve ser reconhecido então que as características atribuídas ao adulto maduro, que parecem referir-se a um tipo de estabilidade adquirida e duradoura, não têm uma resposta efetiva na experiência de nenhuma pessoa real. Os problemas que se encontram pela primeira vez na adolescência: escolhas, dilemas, relação com mudanças contínuas, não são superados na adolescência, mas iniciam a partir dela a fazer parte do panorama existencial de cada um. São tensões atuais para cada adulto às voltas com a vida [. . .] (FABBRINI; MELUCCI, 2004, p. 7).

Reconheço, em primeiro lugar, os personagens centrais, sujeitos de minha investigação, como pessoas que estão às voltas com a vida, representantes de uma forma de viver a adolescência em tempos e espaços que lhes são próprios. Portanto, quando opto por nomeá-los como adolescentes, não os quero enquadrar em padrões universais inquestionáveis. Não os vi apenas experimentando uma fase da vida que irá passar, mas vivenciando de forma peculiar seus processos indissociáveis de constituição individual e social, seus processos de *identização*.

O conceito de adolescência é tematizado originalmente pela psicologia e pela psicanálise, especialmente no campo dos estudos sobre o desenvolvimento, que o formula como uma etapa dentro do ciclo da vida humana. Destaco que não é nesse campo que situo meu trabalho, mas desejo alargar esse conceito na perspectiva social apresentada na introdução dessa seção. Fortuna aponta para a ampliação desse conceito dentro da própria psicologia, resultante das discussões que a atingem atualmente, no sentido de "[. . .] não asfixiar o objeto de estudo em categorias e parâmetros restritivos e irreais [. . .]" (FORTUNA, 2004, p. 75). Já o conceito de juventude, por vezes utilizado como sinônimo do primeiro, tem sido estudado preferentemente no campo das ciências sociais, como a história, a sociologia e a antropologia. As fronteiras entre adolescência e juventude são muito tênues e estão relacionadas com os diferentes pontos de vista que se pode adotar, sejam eles históricos, político-administrativos, psicológicos, antropológicos ou sociológicos.

A adolescência, neste trabalho, não é entendida como distinta da juventude, mas é tratada em suas especificidades. Fabbrini & Melucci (2004) utilizam o conceito de adolescência como aquele momento do processo vital que tem por característica

As palavras de Jenifer revelam que as mudanças nas relações com os adultos são destacadas com intensidade e com ambivalência. O fato de poder enfrentar a professora é encarado positivamente, o dilema e a insegurança de não se sentir querido é apresentando com caráter negativo. Esse dilema é social, construído na relação e revela a importância da interação com o adulto, uma vez que essa é engendradora do processo de constituição desse adolescente. Há uma tendência dos adultos em desvalorizar as atitudes e idéias dos mais jovens, o que gera reações, que podem ser confirmadas nas pesquisas de Fabbrini & Melucci:

> Os jovens querem, ao contrário, ser tratados como pessoas 'grandes' e querem ser levados a sério. Esperam ser ouvidos como alguém que tem coisas importantes a dizer e a quem se pode falar com igual franqueza e sem mediações. Justamente nesta idade ocorre, ao contrário, que os jovens sejam grandes e pequenos ao mesmo tempo, fazendo muitas vezes a dupla experiência de serem tratados como grandes quando não o desejam ou de ser tratados como pequenos em outras ocasiões. (FABBRINI; MELUCCI, 2004, p. 66)

Essa ambivalência de ser grande e pequeno ao mesmo tempo foi verificada em minhas aproximações com os adolescentes e, aliada ao argumento da mudança como centralidade na abordagem da adolescência, determinou minha opção por esse conceito, que trato de aprofundar a seguir.

5.2.1 Adolescência: a Mudança Como Centralidade

> A adolescência é também uma criação dos adultos, de sua inquietação diante do que muda. Um tempo de mudança acelerado como o nosso leva a adolescência em primeiro lugar, como metáfora da passagem e da redefinição de fronteiras. Faz dela um interesse da mídia, dos especialistas, dos novos mestres do comportamento. A adolescência se torna, assim, problema, categoria da linguagem, matéria de investigação [. . .] (FABBRINI; MELUCCI, 2004, p. 1)

A mudança e a possibilidade de pensar sobre ela são características fundamentais para compreender a adolescência numa perspectiva social e histórica. O corpo, o pensamento, as relações sociais, entre outros, são elementos em transformação na adolescência, sendo que diferentes abordagens destacam um ou outro desses aspectos.

A maioria dos estudos com base na sociologia e na antropologia atenta para o

fato de não podermos mais falar em adolescência ou em juventude sem abordar a questão da diversidade. A dificuldade em construir uma definição dessas categorias vem sendo apontada por muitos autores brasileiros no campo da educação, entre eles Spósito (2001) e Dayrell (2001), que inovaram ao vislumbrar, nesse campo, o adolescente para além da categoria de aluno[1].

Quando falamos em adolescência, citamos condições sociais que constituem distintos modos de ser adolescente, mas valemo-nos também de representações sociais sobre esse conceito. Existem diferentes representações originárias do senso comum e que estão presentes em diversos grupos sociais, assim como variadas concepções são produzidas a partir de diversos campos da ciência. O senso comum, assim como parte da tradição científica moderna, tende a uniformizar o conceito de adolescência em torno da variável idade e em torno da idéia de etapa transitória e conflituosa da vida humana.

Martín Criado (1998) afirma que falar de juventude como uma categoria fechada é um despropósito teórico e defende que uma investigação sobre jovens deve demonstrar a diversidade de discursos e de ações escondidas sob uma pressuposta homogeneidade assegurada por quesitos de idade. Referenciado em Pierre Bourdieu, numa perspectiva em que os discursos são entendidos como práticas dos sujeitos em situações sociais, enfatiza que "[. . .] juventude é só uma palavra [. . .]"(MARTÍN CRIADO, 1998, p. 15), não expressando a diversidade social das diferentes experiências juvenis. Margulis & Urresti (2000) ampliam essa idéia contestando tal afirmação, dizendo que a mesma parece exasperar o sentido simbólico atribuído à juventude. Apresentando a juventude como categoria social, para além da dimensão simbólica, eles reivindicam também a análise que atenda aos aspectos materiais, históricos e políticos em que toda produção social se desenvolve. Esses autores recuperam a materialidade e a historicidade do uso sociológico da categoria juventude, articulando-a em função da idade, com a questão geracional, com a questão da origem social de classe, com a questão de gênero e com a questão familiar.

---

[1] Esse é um avanço significativo no campo das pesquisas em educação, assim como no campo das práticas pedagógicas. Apenas, como educadora, tenho me preocupado com o fato de que essa perspectiva, de ver o adolescente para além da categoria de aluno, possa chegar a um ponto extremo, em que as pesquisas em educação se desvinculem das realidades escolares, sem fazer o caminho inverso, como propõe Nilda Stecanela, em seu projeto de tese: STECANELA, Nilda. *Pedagogias dos Espaços Praticados Pelos Jovens da Periferia Urbana de Caxias do Sul na Ocupação do Tempo Livre*. Projeto de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob orientação de Jaqueline Moll, Porto Alegre, 2005.

Existe uma polêmica importante entre uma certa ótica geracional e uma ótica classista na abordagem desse tema. Embora não me identifique com essa polaridade, aproximo-me de uma visão que recupera a importância das condições materiais, nas quais os sujeitos se desenvolvem socialmente. Talvez Bourdieu acentue esse caráter classista, como se isso determinasse os discursos e as ações do sujeito, mas na medida em que utilizo Martins para ampliar o debate em torno do conceito de classe, como algo que não responde mais inteiramente às situações concretas que nos dispomos a analisar no caso específico da sociedade brasileira, penso que não entro nos extremos dessa polêmica.

do indivíduo no mundo dos adultos varia nas diferentes sociedades e até em diversos ambientes sociais. Assim, os critérios para definir esse período são também socioculturais, psicológicos e intelectuais.

Jovens com a mesma faixa etária vivem esse período de diferentes maneiras, conforme a cultura em que estão inseridos. Em quase todas as culturas existem ritos de passagem da vida infantil para a adulta e a antropologia nos proporciona muitos relatos sobre rituais que marcam essa mudança. O exemplo dos indíos Tükuna do Alto Solimões, Amazonas, narrado pelo antropólogo Ari Pedro Oro (1977) pode ser uma referência. Segundo o autor, as crianças a partir dos seis ou sete anos de idade, deixam de brincar juntas, quando cada uma passa a participar da vida adulta de seus sexos, até chegar o período do rito maior de passagem, que marca o novo comportamento social e *status,* iniciando nova vida. Para as meninas, existe a *Festa da Menina-Moça*. Quando aparece a primeira menstruação, a menina é recolhida e fica isolada, enquanto os parentes preparam uma festa. Durante a comemoração ela é libertada, tem seus cabelos arrancados e recebe conselhos das anciãs. A partir de então, o grupo esperará um comportamento adulto da moça.

Há muitos outros exemplos de ritos de passagem[4]. Nós também possuímos rituais, como o baile de debutantes ou a primeira saída para uma festa sem a presença dos pais. Não mencionar isso faz parecer que, etnocentricamente, só somos capazes de reconhecer o rito naquilo que é praticado pelo outro[5]. Embora na sociedade ocidental e contemporânea, tal passagem não tenha um tempo ou um rito único e determinado, creio que podemos referenciar alguns elementos desse momento de diferenciação. Um elemento poderia ser a própria escola, abordada por Fortuna (2004) como um possível lugar de passagem, embora nem sempre imbuído de significado para os sujeitos. Em minha investigação, os próprios adolescentes apontaram para alguns sinais como o primeiro emprego, a gravidez, a prisão e, até mesmo o fato de deixarem a escola em função dessas situações, como capazes de delimitar a passagem da infância para o mundo adulto.

A passagem, quando não bem delimitada, pode gerar uma prolongação tratada por alguns autores como *moratória social*[6]*,* aquele período em que o sujeito

---

[4] Sugiro a leitura da comunicação de Ariane Deluz, em: DELUZ, Ariane (et al.). *A Crise da Adolescência*: debate entre psicanalistas e antropólogos, escritores, historiadores, lógicos, psiquiatras, pedagogos. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

[5] Essa interessante observação foi feita pela antropóloga Maria de Nazareth Agra Hassen.

[6] O psicanalista Contardo Calligaris (2000) teoriza esse conceito de *moratória social* na adolescência.

vê postergada sua entrada no mundo adulto, não assumindo responsabilidades vinculadas ao trabalho, constituição de família, entre outros, destinando-se apenas aos estudos e aperfeiçoamento em áreas como cultura e esporte. Para Margulis & Urresti (2000), no entanto, essa *moratória* não se constata entre os grupos menos privilegiados da periferia urbana das cidades latino-americanas. Creio que não se aplica para os adolescentes por mim pesquisados, ou se aplica numa escala diferente, pois são muitas as histórias de evasão escolar, nessas condições sociais e etárias, por motivo de trabalho ou gravidez com constituição de família.

Historicamente, o reconhecimento de uma fase da vida, distinta da infância e da vida adulta, nas sociedades ocidentais cristãs, desenvolve-se com nitidez no contexto próprio em que se insere entre o final do período moderno e a inauguração do período contemporâneo, surgidas da revolução industrial e das revoluções burguesas, refletidas nos novos processos dentro da ciência e da escolarização. Segundo Fortuna (2004) a noção de adolescência, como idéia forte da cultura ocidental, materializada num momento crucial e crítico entre a infância e a idade adulta, é um produto do século XX. Até o século XVIII, confundia-se infância e juventude, sendo que a última era sinônimo de vagabundagem e por isso confirmava-se a necessidade social de impor educação e trabalho às gerações mais novas, livrando-as das características negativas, vinculadas ao ócio e à libertinagem. Petitat (1994), ao escrever sobre as escolas de caridade de Lyon, no contexto do século XVII, cita parte de uma brochura de 1666, escrita pelo abade Démia, argumentando sobre as utilidades de tais escolas, repetida a seguir:

> [. . .] os jovens que não são adequadamente educados ordinariamente caem na vagabundagem, e não fazem mais nada além de arrastar os pés pelas ruas. Ficam agrupados nas esquinas, entretendo-se com conversas dissolutas, tornando-se indóceis, libertinos, dados ao jogo, blasfemadores e briguentos; entregam-se à bebida, à imoralidade, ao roubo e ao crime (PETITAT, 1994, p.108-109).

O argumento nos revela uma representação social que atrela esse momento da vida com a vagabundagem, o ócio e o prazer e que delega à escola a tarefa de evitar tais vínculos, educando para a vida em sociedade, ou seja, para o trabalho intelectual e manual, conforme a posição social ocupada pelo sujeito. Somos herdeiros de um projeto pedagógico delineado sob tal argumentação e a maneira como lidamos com os adolescentes ainda hoje apresenta características desse tipo

de representação social. Por que será que, em certa medida, uma brochura do século XVII parece tão atual aos nossos olhos contemporâneos?

A partir do século XVIII, buscou-se definir as fronteiras entre o mundo infantil e o mundo adulto, a esfera do estudo e da preparação para o futuro, de um lado, e o mundo do trabalho e da formação de uma família, de outro. O mundo da liberdade de escolha, por uma parte, e das opções sedimentadas[7], por outra. A passagem, no entanto, na atualidade está ameaçada por uma nova indefinição dos limites entre esses mundos, agravada pela desigualdade na possibilidade de escolher, de selecionar, de produzir trajetórias de vida, dependendo da condição social do sujeito.

Os adolescentes pesquisados demonstram saber que têm privilégios em relação aos seus parentes, quanto ao fato de poderem estar na escola e de ainda não necessitarem trabalhar. Contudo, explicitam o viver de um momento ímpar em que devem cuidar para não ingressarem nos descaminhos na vida. Vejamos isso no trecho seguinte:

> *- Eu acho que a gente deve aproveitar nossa adolescência, a escola, porque quantos de nossos pais não tiveram a oportunidade de estudar. Agora nós temos, de graça, aqui. Não estamos trabalhando, não sei se tem alguém que trabalha aqui, mas eu não tô trabalhando, posso aproveitar a minha adolescência, dá pra fazer bastante coisa, dá pra dormir, conversar, dá pra ler, estudar e aproveitar a escola também. Eu tenho só esse ano na escola.*
> *- É que nem ele disse ali, o cara tá tendo oportunidade, porque, enquanto minha mãe tá em casa fazendo as coisas, eu tô na rua, ou então tô estudando...que nem tem família pobre aí, que em vez das crianças tá estudando, tá na rua pedindo esmola. Ainda bem que eu não sou assim. Daí, tá bom, né! Melhor do que nada!*
> *- Como ele disse, a gente tem que aproveitar essa fase de adolescência que passa, não volta mais! Depois vem a juventude e os adultos, daí não adianta. Aproveitar cada momento que a gente tá passando agora, o que a gente faz a gente tem que pensar bem, pra não fazer tudo errado. É isso!(Grupo A)*

Fonseca (1994) escreve sobre a importância atribuída à adolescência entre os grupos populares, como idade de opções fundamentais, uma vez que uma escolha errada (pelo tráfico de drogas, por exemplo) nessa época, pode resultar em

[7] Tais opções sedimentadas referem-se a certas situações que vamos assumindo como adultos, diante das quais, geralmente, não vemos alternativas e possibilidades de mudança, como, por exemplo, profissão, cônjuge, crença, moradia, cores, freqüentar locais. É claro que nem sempre essas alternativas são resultados de opções, no sentido de existirem múltiplas escolhas ou liberdade total. Todas as predileções devem ser compreendidas dentro do quadro social em que se situam.

problemas para a vida inteira. A autora, através de suas pesquisas, problematizou o fato de que não há um conceito específico de adolescência entre os grupos populares, evidenciando uma diferença significativa entre esses e as camadas médias contemporâneas. Para as últimas, a adolescência apresenta-se como fase transitória e conflituosa, passível de recuperação ao longo da vida, enquanto que, para os primeiros, os erros desse período podem ser irremediáveis. Em relação às meninas, o perigo diz respeito à moralidade sexual, ao fato de engravidarem e serem abandonadas, enquanto que para os meninos o grande medo é o de que se tornem *marginais,* sendo mortos ou presos. Nessa perspectiva, a vivência da adolescência varia conforme a interação social do sujeito, na qual a relação com o adulto como referência se destaca. De acordo com o psicólogo Carvajal,

> Para o adolescente, os grupos e instituições que o rodeiam, a classe sócio-econômica a que pertence e seu ambiente cultural, com suas idéias e ideais, adquirirão, em geral, uma importância cada vez maior. São as interações complexas que se estabelecem entre o adolescente, de um lado, e todas essas figuras e instituições, de outro, que dão ao processo da adolescência de cada ser humano sua marca singular (CARVAJAL, 1998, p.12).

A questão central que destaco na fala desses adolescentes relaciona-se com o fato de se colocarem na posição de "*ter que pensar bem para não fazer tudo errado"*. Eles assumem para si, apropriando-se das concepções do grupo social em que se inserem, responsabilidades que vão além de suas possibilidades de escolhas individuais, pois resultam de uma sociedade desigualmente constituída. Não se compreendem como vítimas, mas colocam-se como protagonistas solitários, capazes de optar entre o certo e o errado, muito embora o limite entre o acaso e a escolha seja, nesses casos, muito tênue, como trato no item a seguir.

5.3 ADOLESCÊNCIA NA PERIFERIA URBANA: DA COMPLEXIDADE

> *Medo? Eu não. Eu tô acostumado desde pequeno, escutando tiro, todo dia*. (José)

> Há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais. O cidadão é o indivíduo num lugar. (SANTOS, 1998, p. 123)

Os sujeitos de minha investigação vivem sua adolescência na periferia urbana da cidade de Porto Alegre, numa determinada espacialidade que envolve condições sociais específicas. O dito espaço será denominado, na tese, como periferia urbana, caracterizado não só pelos aspectos geográficos de localização, mas também pelos aspectos socioeconômicos e culturais que o engendram. Reflito sobre alguns pontos básicos em relação à constituição da periferia no processo de urbanização, no Brasil, em geral, e na cidade de Porto Alegre, em específico, para, em imediato, relatar a forma como os adolescentes compreendem e ocupam esse espaço, construindo seus processos de *identização*. Três questões serão destacadas nesse relato: a presença do acaso, a possibilidade de escolha e a convivência com o risco.

A cidade, com o advento da industrialização muda de natureza, não somente em termos materiais, pois se torna o *locus* da produção, do mercado e do consumo, mas também em termos de um projeto de civilização, que é o projeto modernizador do mundo ocidental, com as promessas de um progresso baseado na técnica e no trabalho. Esse projeto, no entanto, apresenta na realidade histórica da América Latina seu outro perfil, vinculado ao crescimento da pobreza e desigualdade social. O modelo de escola, que ainda predomina na atualidade, é gerado dentro desse mesmo projeto, desenvolvendo-se historicamente com a tarefa básica de integrar o jovem e a criança à sociedade, inserindo-os conforme sua origem social, na ordem econômica e moral vigente. No caso das populações urbanas periféricas, esse objetivo toma proporções específicas.

Analisando a história da formação dos bairros de Porto Alegre, observamos claramente o movimento das populações mais pobres em direção à periferia, quando das intervenções urbanísticas na cidade, formando grandes cinturões de miséria e favelas, instalados, sem condições básicas como água, luz e serviços sanitários. Seguindo a lógica do capital, a cidade não é produzida para todos e cresce conforme os interesses do mercado. Os investimentos em obras urbanísticas e no sistema viário vão demolindo velhos casarios de valor histórico, assim como moradias mais pobres de populações que vivem em áreas de interesse especulativo. O urbano configura-se como espaço da representação, do simbólico, da formação de um novo campo de poder, surgido num determinado momento histórico, de desenvolvimento dos ideais capitalistas e burgueses.

Especialmente a partir da década de 30, o Brasil vive um período de crescimento da indústria, resultando em várias mudanças nas cidades do país. A

existência de núcleos maiores de subabitação não consiste num fenômeno recente, pois as primeiras aglomerações datam da década de 40. O aumento foi mais acentuado no final dos anos 60, como decorrência da migração interna e da reprodução da pobreza. A análise dos Códigos de Posturas Municipais e dos Planos Diretores da cidade de Porto Alegre, nos abre caminhos para uma reflexão histórica em torno dos ideais de urbanidade. Esses documentos, num primeiro instante do processo de transformação burguesa, servem para o controle social e a disciplinarização nos territórios em que se encontram os grupos sociais menos abastados e posteriormente, servem como instrumento legal para a expulsão dos mesmos. Nas últimas décadas, com o crescimento urbano acelerado, que se manifesta na explosão de uma série de problemas, entre eles a urgente questão da habitação, criaram-se os movimentos de regularização da situação daqueles que, sem casa, acabam ocupando os espaços possíveis. A modernização das cidades tem na expansão da miséria sua outra face, deixando essas populações periféricas com um acesso restrito e precário não só ao que é essencial à reprodução humana, mas também aos bens simbólicos como o divertimento, o lazer e a arte. A pobreza revela-se nas casas feitas com materiais de baixa qualidade, reutilizados, desde madeiras velhas até papelões e lonas, nem sempre ordenadamente colocadas, constituindo o cenário dos becos, ruelas e ruas, próprios da periferia.

Os espaços de moradia das populações mais pobres, em termos de localização geográfica, nem sempre estão em lugares afastados dos bairros nobres ou centrais. A periferia toma outra conotação, se pensarmos numa diferenciação na escala global e local. O aspecto global do espaço urbano relaciona-se com o fato de constituir-se como *locus* de produção e consumo do capital, enquanto o aspecto local vincula-se com os significados que as pessoas dão ao espaço ocupado, a forma como praticam os mesmos, produzindo, consumindo, construindo identificações. O espaço, assim, torna-se, ao mesmo tempo, articulado pelo aspecto global e fragmentado pelo aspecto local, embora ambos sejam indissociáveis de uma mesma realidade.

O geógrafo brasileiro, Milton Santos, tratou de conceituar o espaço urbano nos países subdesenvolvidos[8], utilizando o termo periferia não só na acepção

[8] Milton Santos, ao teorizar sobre o espaço urbano nos países subdesenvolvidos, evita explicar a cidade como algo homogêneo e propõe o problema dos dois circuitos da economia humana: o circuito superior, fruto da modernização tecnológica, representado pelos monopólios, e o circuito inferior, formado por atividades de

espacial, mas também socioeconômica, afirmando que

> [. . .] as periferias não são somente as áreas rurais e urbanas distantes e pobres, elas se encontram igualmente nas proximidades das regiões de crescimento e das metrópoles do Terceiro Mundo e mesmo dentro destas. (SANTOS, 1979, p. 206)

Mas o fato de haver uma proximidade geográfica, não significa que exista um diálogo, ao contrário, a fragmentação do espaço urbano significa também a inexpressiva presença de relações locais entre populações com condições sociais diferenciadas. Os adolescentes, sujeitos dessa investigação narraram que dificilmente saem dos locais onde moram, poucos freqüentam o centro da cidade, o que ficou evidenciado nas negociações necessárias para a participação nos grupos de discussão[9] previstos na metodologia da pesquisa.

O acirramento das contradições sociais vem aumentando cada vez mais e as gerações mais novas são as principais vítimas dessa situação, pois se desenvolvem num mundo sem muitas possibilidades concretas no presente e sem muitas perspectivas para o futuro. Através da perspectiva da diversidade, compreendo o adolescente que está na periferia urbana, com vida empobrecida, não apenas no aspecto dos recursos materiais, mas também no sentido dos recursos simbólicos que lhe ajudam a enfrentar as transformações pelas quais vai passando como sujeito social.

Como Dayrell (2003), sugiro caracterizar os adolescentes da periferia urbana como pobres, vivenciadores de formas frágeis e insuficientes de inclusão num contexto de desigualdade social, representada pelo esgotamento das possibilidades de mobilidade social para a maioria da população. Já não uso mais o conceito de exclusão, mas sim o de *inclusão precária*[10], implementada no modelo de desenvolvimento presente na sociedade brasileira. Eles têm pouca ou nenhuma perspectiva social, são privados de emprego, com dificuldades de adaptação na

---

pequena dimensão, interessando principalmente às populações pobres. É no circuito inferior que prolonga-se ou substitui-se a ação do circuito superior.

[9] As negociações referem-se à entrega de vale-transporte com antecedência, para a participação na reunião do grupo de discussão, ou até mesmo o acompanhamento de minha ajudante de pesquisa na viagem de alguns adolescentes, assim como as conversas com familiares dos jovens.

[10] Conceito já citado a partir de José de Sousa Martins. Para o autor, "[. . .] as políticas econômicas atuais, no Brasil e em outros países, que seguem o que está sendo chamado de modelo neoliberal, implicam a proposital inclusão precária e instável. Não são, propriamente, políticas de exclusão. São políticas de inclusão das pessoas nos processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário a mais eficiente (e barata) reprodução do capital." (MARTINS, 1997, p. 20)

escola, limitados em suas formas de lazer, de participação no mercado de consumo, de possibilidades de vivenciar sua própria condição juvenil. Formam, muitas vezes, uma espécie de *exército de reserva*[11] aguardando vaga nas atividades relacionadas com o comércio ilegal de drogas. Imersos nessa realidade social, constroem-se como sujeitos sociais, experimentando olhares sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca. Possuem motivações para a vida e mobilizam-se em torno de seus grupos, de suas músicas, de seus encontros no pátio da escola, apontando para novas formas de socialização, para as quais devemos estar cada vez mais atentos como investigadores e como educadores.

É fundamental buscar a forma como esses adolescentes compreendem a realidade e a si mesmos imersos nela. Com essa intenção, uma observação mais ampla merece destaque. Trata-se da questão de que os adolescentes demonstraram perceber as intenções, por parte dos educadores, de modificar seus gostos, atitudes e jeitos de falar. Como exemplo, a fala de uma adolescente:

> *- Mas eles acham que as nossas mães e nossos pais são o colégio, entendeu. Que eles tão, como eu posso dizer, tão educando a gente e querem educar do jeito deles. Às vezes, tem professores que não respeitam a gente, e a gente tem que respeitar tudo, pegar e só escutar o que eles falam.(Grupo B)*

O depoimento acima nos remete à circunstância de que os hábitos da tradição familiar e comunitária desses sujeitos são problematizados e por vezes silenciados[12] diante dos hábitos ensinados na escola. Anteriormente comentei que a escola e a família são agências civilizadoras e instituições responsáveis pelos primeiros processos de socialização dos indivíduos, embora com papéis diferenciados. O objetivo central da escola, histórica e socialmente instituído, é a transmissão e produção do conhecimento. Na escola são praticadas regras sociais e institucionais necessárias para a vida em sociedade, considerando que os comportamentos mínimos necessários à socialização já estejam constituídos a partir

---

[11] Expressão originalmente marxista e, na atribuição aqui recebida, retirada do artigo *Representações de violência*: estudo ambientado na Vila Tronco I-Porto Alegre escrito por Maria de Nazareth Agra Hassen e publicado na Revista Educação e Cidadania, volume 5, 2003.

[12] Moll (2000), em seus estudos sobre uma escola pública na periferia da cidade de Porto Alegre, utiliza o termo *epistemicídio* ao abordar esse tratamento dado pela escola para os hábitos da tradição familiar.

da família, entre eles, a higiene, a alimentação, os valores éticos e morais. A questão é que em sociedades complexas esses comportamentos mínimos ou esses hábitos sociais não são padronizados, ao contrário, apresentam-se diferentemente conforme o contexto em que se apresentam. Parece que na realidade das escolas pesquisadas, por vezes, a diferenciação entre os hábitos praticados na escola e os vividos na família sobrepõem-se uns aos outros. A escola coloca-se como uma espécie de instituição totalizadora, incapaz de problematizar-se com formas de socialização provenientes da família. Os educadores, em geral, na presente investigação, tendem a relacionar diretamente as atitudes dos alunos com sua vida fora da sala de aula, como no trecho a seguir:

> *Acho que a vida deles fora da escola está tão desestruturada que eles não conseguem mesmo ficar dentro da sala de aula e ter um comportamento padrão, daquele aluno que tem que passar quatro horas e meio sentado, ouvindo, trabalhando, escrevendo*. (Prof. Lana)

Essa vinculação que se faz entre as condições sociais adversas dos alunos e a sua capacidade de adaptar-se à escola ou de aprender é reincidente nos discursos dos professores. A associação direta, entre ser da periferia ou de grupos sociais menos favorecidos e não aprender, é simplificadora da situação e deve ser complexificada. Trata-se de questionar até que ponto, sob novos discursos, não estamos deixando de tensionar o sistema escolar, no sentido de não ser apenas mais um elemento de conservação das desigualdades sociais.

Em conversa informal com os adolescentes, ouvi um comentário interessante sobre um professor que traz som e músicas para as aulas, mas que não têm graça, não dão vontade de dançar. Igualmente as roupas e os veículos dos professores são referenciados. Aqui está um aspecto da diferenciação em termos de hábitos culturais. Comecei a observar o fato de todas as escolas possuírem um local reservado para o estacionamento de carros dos professores que, em geral, entram e saem das comunidades das escolas nas quais trabalham, vindo de outros bairros, onde moram. Esse ritual óbvio demarca, mesmo de forma implícita, um limite entre os que são de dentro e os que vêm de fora, entre os que são da periferia e os que não são. Eis outro aspecto da diferenciação, pois, embora isso não implique que os educadores tenham uma condição social profundamente superior, demonstra que há

uma distinção num nível de poder[13], constituído nas relações sociais concretas produzidas em cada contexto. Na escola as relações de poder se estabelecem entre os que possuem um conhecimento sistematizado, socialmente reconhecido, e os que não o possuem. O conceito de *capital cultural*, de Pierre Bourdieu, trata desse poder constituído a partir do conhecimento reconhecido socialmente. Esse *capital cultural* está relacionado com o lugar social que as pessoas ocupam e pode explicar os vínculos criados com a divisão entre os que são de dentro e os que vêm de fora.

Elias & Scotson (2000), ao pesquisarem uma comunidade de um distrito proletário inglês (Winston Parva), descobriram a existência de uma diferenciação social profunda entre seus membros, baseada apenas no fato de que alguns moradores são mais antigos no local do que os outros. Esses são os *estabelecidos*, que consolidaram uma auto-imagem de superioridade em relação aos *outsiders*, instalados tardiamente na comunidade e capazes de, até certo ponto, sentirem-se inferiores. Nem economicamente, nem racialmente, há diferenciação entre ambos, mas a estigmatização de uns sobre os outros é eficiente. Segundo os autores, isso pode explicar-se pela instalação em posições de poder por parte dos *estabelecidos* e das quais o grupo *outsider* não faz parte. É a forma de vinculação que determina a relação de poder entre os *estabelecidos e os outsiders* e não as características externas ao grupo, embora essas não sejam descartadas para a compreensão dos mesmos. Em seus estudos, Elias & Scotson afirmam que o fato dos *outsiders* serem insultuosos sinaliza que a relação de forças está se transformando. Em minha investigação, os professores, nas escolas, estão também instalados em posições de poder, mas a circulação de adolescentes, muitas vezes acompanhada de insultos, acaba por demonstrar que essa relação de forças pode estar mudando ou se desconstituindo. Os insultos, no caso de minha investigação, são todos aqueles atos que constituem uma desconsideração à autoridade do adulto, começando pela atitude de sair da sala de aula e bater a porta sem o pedido de licença, por exemplo, podendo incluir agressões verbais e físicas destinadas ao educador.

Após essa observação sobre a adolescência na periferia urbana, trato agora de relatar três questões que foram reincidentes nas falas dos sujeitos de minha pesquisa, quais sejam: a presença do acaso, a possibilidade de escolha e a convivência com o risco.

---

[13] Elias & Scotson (2000, p. 36) chamam isso de "[. . .] diferencial de poder [. . .]", reclamando a inexistência de uma teoria geral das mudanças nos diferenciais de poder.

5.3.1 A Presença do Acaso, a Possibilidade de Escolha e a Convivência com o Risco

> Descartada a ênfase absolutista, restam o bom e o mau segundo o que (ou quem) e segundo o para que (ou para quem). Uma mesma coisa pode ser má para uns e boa para outros: a pedra escondida entre as ervas da pradaria que faz tropeçar o antílope que foge do leão é má para o antílope e boa para o leão. (SAVATER, 2004, p. 63)

Milan Kundera, em seu romance *A Insustentável Leveza do S*er, demonstra de forma literária que a vida é estilhaçada pelo detalhe. A presença do acaso ou do detalhe, capaz de transformar o rumo da vida de alguém, apareceu em alguns momentos das conversas mantidas com os adolescentes. Geralmente tais relatos de detalhes falavam de dramas, como nas histórias a mostrar:

> *Aí eles foram lá num pagode e tinha uns bandidos que tavam atrás de um cara que tava lá naquele pagode, só que confundiram ele com outro cara e não viram.... Ele correu e os caras deram tiro nele, aí mataram ele. Ele foi meu colega*. (Josiane)

O detalhe de ser confundido com outra pessoa significou a morte de um jovem colega de Josiane, fato narrado com tenacidade embora sem estranheza. A morte e outras formas de violência aparecem como constitutivas de seu cotidiano. O risco faz parte de seu modo de viver, que parece acompanhado de um acaso que também pode revoltar, como no próximo caso:

> *Tu vai pra rua, olha pra esquina, tem uma boca de tráfico e um monte de gente passando ali em volta, uns param ali, ficam conversando, fica aquele bolinho, fica aquela coisa e dali vai correndo, entendeu? Mesmo se tu não use nada, chega a polícia ali e tu tá com um que tá do teu lado e tá com alguma coisa, tu vai preso. Isso, sei lá, depois de acontecer isso com a pessoa, a pessoa fica revoltada assim: "Ah! Já que agora eu não fiz e me levaram preso, agora eu vou fazer*. (Jandira)

A suposição de ser preso sem estar vinculado ao tráfico de drogas revela um cotidiano facilitador do recurso ao ilegal e ao anti-social. Faz parte das estratégias de sobrevivência da comunidade, com as quais as crianças e os adolescentes convivem desde cedo. Esses recursos explicitam a ambivalência entre o acaso e a escolha.

A conversação no grupo de discussão B versou bastante sobre a questão do tráfico de drogas, pois um dos componentes relatou sua experiência como vendedor

de maconha, enquanto os demais o escutavam atentamente. Diante da fala dele, que me instigou a escrever sobre as possibilidades de escolhas entre esses adolescentes, um menino concluiu, com a aceitação de todos, da seguinte maneira: *"A gente quer o melhor para nós, mas não que o nosso futuro seja que nem dos traficantes, a gente quer outra coisa".*

Em outras palavras, os adolescentes reivindicam mais alternativas, mais opções, no sentido de uma vida melhor. Embora não sejam capazes de compreender a realidade social mais ampla e resultante de um sistema desigual em que estão precariamente inseridos, eles demonstram saber que podem selecionar: escolher entre fumar ou não, ganhar dinheiro com o tráfico ou com o trabalho incerto e mal remunerado, ficar no pátio ou não. Aqui aparece a questão de optar pelo certo ou pelo errado, por ser *bandido ou mocinho.* A antropóloga Claudia Fonseca (2004)[14], ao estudar a violência presente nos grupos populares urbanos, em vilas de Porto Alegre, demonstra que há uma separação entre os *bandidos e os mocinhos,* ou entre os trabalhadores e os que se envolvem em atividades ilegais, como o roubo ou o tráfico. Suas observações evidenciam que a violência faz parte da vida cotidiana desses grupos, não obstante, raras pesquisas transmitam o que seja conviver diariamente com vizinhos e parentes cujas atividades impliquem em ameaça de morte, de violência ou de prisão. Essa situação exerce um certo fascínio sobre as gerações mais jovens que assumem rotineiramente, em seus relatos, as histórias vinculadas especialmente à violência física. Mesmo que no discurso esteja ressaltada a separação entre o *mocinho e o bandido*, a convivência entre ambos na prática diária, até mesmo na dependência (proteção, auxílio financeiro), faz com que as fronteiras sejam muito tênues. O divisor de águas não é claro, mas exige uma escolha, como ressaltam Jandira e Josiane:

> *São as escolhas que tu tem que fazer a todo momento. Aparece a todo momento gente oferecendo coisa pra ti, tu não pode nunca cair em tentação, tu não quer ficar viciado, então, tu tem que ser firme, forte naquilo que tu pensa, fazer o que tu acha que é certo pra ti.* (Jandira)
>
> *É assim, tuas escolhas, escolher a coisa certa, pra depois não se arrepender. [. . .] Tem duas. O certo ou o errado, entendeu? Se tu quer, tipo não fazer coisa errada, tem que te cuidar, entendeu? Esse*

[14] Outros estudos antropológicos que versam sobre o mesmo tema, mas em pesquisas realizadas em São Paulo, são o de Alba Zaluar (1985) e o de Cynthia Anderesen Sarti (1996). Ambas tratam a violência como multifacetada, ou seja, simbólica, física, psíquica, econômica, institucional.

> *negócio assim, que tu pode ficar na rua até tarde, às vezes, parece xarope não poder ficar na rua até tarde, mas acontece alguma.... Como já aconteceu comigo assim, eu tava aqui na frente, a hora que meu pai me chamou pra entrar dentro de casa: 'Pô! Entra.' E ele fala uma vez e deu. Daí eu entrei e a hora que eu botei o meu pé na porta, eu escutei barulho de tiro aqui na frente. A gente pensa: 'Que saco! Ter que entrar agora cedo'. Mas é sempre pelo melhor.* (Josiane)

Savater (2004) dedicou-se ao estudo da importância da escolha, argumentando que o homem é um ser que caracterizado pela ação e pela interação. Na medida em que age em função da realidade, num movimento dinâmico, ativa a própria realidade. Não há escolha, é preciso agir, a opção está em como e quando executar a ação. Tal opção acontece em um quadro de fatalidades que na maioria das vezes se impõe a nós, sendo o acaso a combinação da incerteza e da fatalidade que nos estimula a agir. Nossas atitudes e escolhas estão relacionadas com o quadro social em que nos encontramos e constituem o drama cotidiano que é a ciência de viver. Para Savater:

> Não há ciência de viver, definida por axiomas e leis universalmente válidas que se possam aplicar com o mesmo resultado no retiro experimental de um laboratório e na rua ou na selva, mas apenas uma arte em que se justapõem tradições memoráveis, fragmentos de códigos antigos, regras práticas de comportamento e a desesperada inspiração de esperança, e a partir da qual se atua quando surge a oportunidade. (SAVATER, 2004, p. 61)

Parece que os adolescentes pesquisados, ao explicitarem suas necessidades de escolhas, demonstram seus aprendizados nessa ciência de viver, construídos nas tradições comunitárias, nas experiências familiares e nas suas próprias ações cotidianas.

Ao falar dos colegas que ficam circulando, Josiane, 15 anos, considerada boa aluna por seus professores, pois permanece em sala de aula, relata que preferiria ficar no pátio, de vez em quando, mas que não o faz, especialmente por razões familiares:

> *Porque a última coisa que eu quero na minha vida é dar trabalho pra minha mãe e pro meu pai. Eles tão toda hora pedindo pra mim ir pro colégio, não bagunçar, e eu tento fazer como eles querem. Agora ele (menino que circula), a mãe não tá nem aí pra eles, entendeu? O pai, ou já morreu ou tá preso, ou não mora mais aqui, porque a maioria acontece isso. E a mãe trabalha o dia todo pra dar sustento e roupa pra ele. Quem é que vai ficar cuidando. Eles não têm cabeça, tipo, desde a criação já não têm cabeça pra ficar ali dentro de casa,*

> *olhando uma televisão. Não, eles querem ficar na rua, rindo dos outros, fazendo bagunça e ganhando dinheiro fácil. Por isso, que eles ficam ali nas boca de fumo.* (Josiane)

Entendida como agência civilizadora, a família é um elemento de regulação e de estabelecimento de fronteiras entre o que se pode fazer ou não, um parâmetro para as escolhas possíveis. Essas linhas divisórias são construídas com base em uma situação socioeconômica concreta, em que o trabalho é escasso e as oportunidades são pouco atraentes para quem tem baixa qualificação. A distinção entre quem trabalha e quem pratica atividades ilegais é insuficiente, se reconhecermos o contingente de pessoas que se enquadram no exército de reserva. Fonseca, pertinentemente, nos provoca:

> A análise antropológica, ao mostrar que os valores e comportamentos de determinado grupo não são fruto da ignorância, ao analisá-los como parte de um universo simbólico particular, criado a partir de um contexto concreto, leva a crer que uma mudança de atitudes exigiria bem mais do que campanhas 'educativas'. Exigiria uma modificação das condições concretas – políticas e econômicas – nas quais essas pessoas vivem. (FONSECA, 2004, p. 208)

As condições concretas em que esses adolescentes vivem implicam em escolhas acompanhadas de perigos e riscos. Como ficar na rua foi uma questão recorrente no trato da utilização de tempo fora da escola, questionei sobre os perigos ou riscos ali presentes. Confiramos dois trechos de grupos de discussão diferentes:

- Perigo é o que mais tem.
- Perigo é o que mais tem, a toda hora. Quase, quase toda hora dando tiroteio.
- De noite, lá onde eu moro, de noite é tiroteio.
- Tem lugares, pra lá, na nossa rua, tem hora pra ti passar na rua.
- Se a senhora não passou naquele horário lá, a senhora pode voltar, que a senhora não vai entrar dentro da sua vila.
- Tipo uma linha vermelha. (Grupo B).

E:

- Eu acho que não é perigoso ficar na rua, assim...
- É. Mas se a gente não ficar, nunca, então, ninguém vai pra rua nunca.
- É. O cara não vai ter liberdade pra sair. O cara vai ficar toda hora com medo, então chamar a polícia...
- Se tu mostrar medo é pior.
- É. A minha mãe, diz quando eu vou pra rua: "Ah! Cuida, vai pelos cantos da rua, não sei o que".
- Eu vou ter que ir pro quarto deles de noite, se eu sentir medo... (Risadas)
- Mas quando ela fala: "Já é muito tarde, não sei o quê, não vai lá." É que agora tá dando guerra lá na favela, sabe. E aí ela começa: "Não vai pra rua essa hora, não sei o que, não vai lá embaixo, tá dando tiro." Uns vagabundos querem tomar a boca dos outros vagabundos. Daí eles ficam tudo em guerra.
- Lá onde eu moro, não pode roubar. Se tu roubar, perde as mãos. Patrão[15] lá, não deixa roubar. (Grupo C)

Há uma relação entre a violência e comércio ilegal de drogas que é fundamental para que possamos compreender as relações estabelecidas nas comunidades onde esse tipo de crime é freqüente. Os traficantes e seus grupos, por um lado, procuram estipular laços de boa vizinhança com a comunidade, também no intuito de manter a polícia afastada e, por outro lado, disputam com organizações rivais alguns pontos de drogas. Essa relação ambivalente é incorporada pelos adolescentes, que desde cedo aprendem a respeitar os limites de tal convivência, assim como usufruir as suas possíveis vantagens, destacando-se a proteção que sentem ao saber que possuem um patrão forte. A ausência ou o pouco impacto das políticas públicas nessa área pode ser um fator que contribui na manutenção dessa situação, embora seja importante ressaltar que as questões de fundo estão vinculadas às condições socioeconômicas em que vivem essas populações.

Mesmo citando a violência como constitutiva de seu dia-a-dia, a maioria dos adolescentes afirma não possuir medo, alegando conhecer todo mundo, tanto os *bandidos quanto os mocinhos*. Aqueles que dizem sentir medo, falam da situação com uma certa naturalidade, do tipo *"às vezes dá medo, mas é coisa da vida que a gente tem que levar, saber levar".*

Nesse panorama, a escola não está imune à moralidade própria da comunidade onde se insere, embora pareça se situar como um local seguro. Vejamos como esse tema aparece num grupo de discussão:

[15] Denominação usada para referência ao chefe do tráfico na maior parte dos pontos de drogas da comunidade.

- Volta e meia, tem que chamar a brigada lá no colégio.
- Por quê?
- Porque justamente, por causa, eu acho, por causa desses guris[16], até das gurias também, que não querem estudar. Daí, eles ficam lá, ficam bagunçando, atrapalhando os outros que querem estudar. Daí a diretora fala: "Tá. Agora vai embora, não incomoda mais." Daí ele começa: "Não. Porque eu vou te matar." Fica ameaçando, daí ela fica com medo e chama a Brigada. Por isso. Daí a Brigada vem, eles encaminham pro Conselho Tutelar. Até o Conselho Tutelar ver tudo, demora.
- Ou eles mandam embora. Daí eles vão pra outro colégio, começam fazer briga, aí vão tudo pra lá, atrás deles.
- É. E começam a fazer gangue, montar ganguezinhas. Começam a pixar o colégio todo. Começam a fumar também.
- Tem um colega meu que fuma maconha. Fuma ele e uma amiga dele, dentro do banheiro. A diretora só suspende, suspende, suspende.
- Não pode tocar expulso, porque não é bem assim, não sei o quê. Só que tem uns que já ultrapassaram. (Grupo C)

A violência vivida fora também alcança a escola e se confirma nas muitas narrativas de desentendimentos entre adolescentes, assim como evidencia a presença da Polícia e do Conselho Tutelar. As brigas e agressões verbais são constantes e mobilizam as conversas entre eles. Os adolescentes pesquisados, ao tratarem do tema violência na escola, relataram que alguns professores não os respeitam, chamando-os de desgraçados e vagabundos. Para isso, a justificativa é externa:

- Tem vezes que elas vêm, parece que brigadas, saíram de casa brigadas com os maridos, e vem descontar em nós. E falam pra gente deixar os problemas em casa, né! (Grupo C)

Em outro debate aparece a reclamação sobre o tratamento diferenciado dado aos estudantes do Ensino Médio (antigo segundo grau):

[16] Guri e guria são termos utilizados no Rio Grande do Sul para referência a menino e menina.

- Não, é que assim, tem muitas escolas que o aluno diz assim: "óh, tô largando!" A professora diz: "Tu quer ir embora?" O aluno: "Quero." Daí ela abre a porta da sala, ele sai e lá na hora de sair eles deixam. Na nossa já não tem essa. A professora diz: "Tu quer ir embora?". "Quero." Ela, até deixa, mas além de deixar tu ir embora, anota teu nome, leva pra direção, chama pai, chama mãe e dá uma confusão. Então, se não pode deixar, porque falam "vai embora" e depois fazem uma confusão...?
- Vai embora e deixa assim é só no segundo grau, com os grandes! Aqui não é! (Grupo A)

Retomando o estudo de Elias & Scotson (2000), reconheço nos meninos que circulam pelo pátio, no geral, envolvimento em brigas, pequenos furtos, insultos aos adultos, uma rejeição ainda mais significativa por parte dos educadores. Eles compõem uma minoria desprezada, talvez comparável com a observada pelos autores em Winston Parva, guardadas as devidas proporções inerentes aos processos sociais encontrados em cada universo de pesquisa. Naquela localidade inglesa, os rapazes que vinham de famílias desestruturadas[17], com baixo aproveitamento escolar, eram rejeitados e levados aos tribunais por vários delitos, por invadirem clubes, entre outros. Eram os considerados *outsiders inferiores*. Havia um abismo entre os jovens de famílias proletárias que, mesmo sendo *outsiders*, procuravam dar uma boa educação a seus filhos, e outras que não tinham essa disposição e que deixavam seus filhos criarem-se mais solitariamente, sem as regras pertinentes e próprias de uma educação familiar. Para os autores:

> Seu comportamento era parte do círculo vicioso em que eles haviam nascido, como membros de famílias desestruturadas e tratadas como outsiders, e amiúde como párias, pelo resto do mundo conhecido. Eles eram rejeitados pela comunidade por se portarem mal e se portavam mal por serem rejeitados. Essencialmente, a gangue era uma aliança transitória de jovens pertencentes ao mundo de que eram excluídos, e exultava, com seu sucesso quando chegava ao clímax esperado e as pessoas provocadas os agrediam e puniam (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 53).

[17] Embora o termo *família desestruturada* seja muito polêmico, pois pode expressar o desejo da existência de um modelo único de família (burguesa, por exemplo), além de não respeitar outras formas de organização de parentesco, utilizo-os no mesmo sentido que Elias & Scotson, para falar de famílias compostas por adultos incapazes de assegurar condições sociais e limites na educação de seus jovens.

nova forma de equilíbrio construída pelas estruturas da inteligência em relação com os aspectos afetivos e sociais do indivíduo. Nessas estruturas está impressa toda a história intelectual do sujeito, desde o seu nascimento.

Ao estudar o desenvolvimento da inteligência do período sensório-motor ao pensamento formal, Piaget demonstrou o caráter de funcionalidade e de constante construção da mesma. O pensamento desenvolve-se através de estruturas intelectuais que se constroem e reconstroem continuamente. Isso não significa dizer que o pensamento representativo é uma simples continuação do sensório-motor, realizando-se independentemente de quaisquer fatores. Segundo Piaget,

> [. . .] trata-se muito mais do que formular ou continuar a obra começada [. . .] é preciso reconstruir o todo num novo patamar. (PIAGET, 1958, p. 160)

Do nascimento à vida adulta, o indivíduo constitui-se nas relações sociais, exercendo-as e assimilando-as distintamente, conforme a cultura em que se insere e conforme a sua história pessoal. A escolarização, como um processo social e socializador, tem uma função importante, pelo menos nas sociedades ocidentais contemporâneas.

Na adolescência, observa-se uma tendência para a construção de sistemas ou explicações próprias, na interação com o grupo social a que pertence. Do ponto de vista social, o pensamento formal possibilita uma importante conquista: o adolescente tem a capacidade de compreender e construir sistemas explicativos, podendo participar da sociedade dos adultos. Relaciona-se com o que Piaget chama de *pensamento em segunda potência*, ou *pensamento sobre o próprio pensamento*, que é a capacidade de refletir sobre si mesmo e sobre suas idéias.

Fabbrini & Melucci (2004) resgatam que há uma nova ordem mental na adolescência[18], criando a possibilidade de que sejamos testemunhas de nós mesmos podendo *ver-nos e dizer-nos.* Nas palavras dos autores:

> A nova ordem mental, com a maturação da faculdade introspectiva e do pensamento auto-reflexivo e autoconsciente que permite refletir

[18] Ao ler Alberto Melucci compreendi que havia aproximações com a leitura feita de Jean Piaget, embora seja importante destacar as críticas que o primeiro faz à tradição cognitivista, no sentido de propor etapas de maturação, numa perspectiva linear, que não reconhece os processos de rupturas e permanências no crescimento.

> sobre si, acrescenta ao vivido de transição a variável fundamental da capacidade de ser testemunha da própria mudança (FABBRINI; MELUCCI, 2004, p. 15)

Junto às transformações do pensamento apontam-se também as transformações corporais. O corpo é constitutivo do processo de *identização* e, ao assumir novas formas, reivindica olhares internos e externos, necessita reconhecimento e autoconhecimento. Historicamente, a dicotomia entre corpo e mente retorna como evidência nas relações sociais a partir da modernidade, que relegou a dimensão corpórea da experiência humana ao trabalho, colocando em plano secundário a dimensão afetiva do corpo. Essa dimensão afetiva e sexual é fundamental e a forma como lidamos com ela tem vinculação com a forma como o grupo social em que nos inserimos a aborda. O corpo é central na compreensão da adolescência, pois as transformações fisiológicas, com o irromper das pulsões sexuais, intensificam as sensações internas, bem como redimensionam a relação com o mundo externo, o olhar do outro. Essas mudanças podem gerar inseguranças e sofrimentos, especialmente em sociedades que privilegiam a aparência e destacam alguns padrões culturais de beleza. Assim,

> [. . .] a rapidez das transformações, de fato, cria instabilidade e põem em crise continuamente as seguranças atingidas, especialmente quando a distância de si é muito grande e está baseada principalmente sobre o recurso às definições externas. (FABRINNI; MELUCCI , 2004, p. 23)

As transformações do pensamento e do corpo do adolescente estão em estreita relação com a sua integração na sociedade adulta, que inclui uma reestruturação total da personalidade, na qual o aspecto intelectual e corpóreo acompanha o aspecto afetivo.

Na atualidade, a sociedade criou uma série de estereótipos sobre aquilo que no senso comum denominou-se de *crise da adolescência*. É preciso salientar o quanto essa identificação entre adolescência e problemas está presente no mundo adulto, bastando observar com atenção o que os meios de comunicação de massa apresentam nessa perspectiva. A adolescência é julgada com o peso de palavras como *crise*, *turbulência*, *rebeldia*, desprovidas de uma contextualização histórica. Certamente esse viés não será incorporado por minha análise, pois trata de questões de um mundo adulto que parece não ser capaz de refletir sobre si mesmo e sobre seus problemas. Mas é uma perspectiva que deve ser considerada no

sentido de estar presente no senso comum e ter sido assimilada e apresentada reincidentemente pelos sujeitos pesquisados. Vejamos a fala a seguir, que no conjunto das observações, tem um peso importante, pois expressa esse sentimento negativo em relação à condição de adolescente:

> *Sabe como é adolescente, né! Não quer nada com nada, tipo tem um ou dois que pegam um negócio pra fazer e os outros vão tudo nas costas assim, sabe? Daí tem um grupo ali que é fechado, é certo que tão sempre, e fazem a produção (da Rádio Escolar), e têm outros que só vêm e ficam zoando, ficam brincando, e eu não gosto disso. Eu acho que se tu tem que pegar um negócio pra fazer, é igual à sala de aula, se tu faz um trabalho em grupo, todo mundo tem que fazer, não é só eu e ela fazer e tu levar nas minhas costas*. (Joana)

As palavras de Joana relacionam adolescência e atitudes negativas como a dificuldade do trabalho coletivo, ou a falta de compromisso e de responsabilidade, mas podemos observar que essas atitudes estão muito presentes também no mundo adulto, não sendo características apenas dos relacionamentos entre os adolescentes. Parece que Joana incorpora um discurso que é próprio do mundo adulto e que vê a adolescência como uma negatividade.

Para Aberastury (1983, p. 31), não podemos falar de uma crise da juventude, mas sim de "[. . .] uma forma de crise dos jovens dentro de uma sociedade em crise." Segundo a autora, a sociedade atual criou um mercado de roupas, discos, ídolos, marcas, que tendem a deter o adolescente em seu desenvolvimento, dificultando sua emancipação. Abandonar a identidade infantil e assumir as próprias modificações corporais é, muitas vezes, um processo dolorido que precisa ser elaborado pelo sujeito. É o que Aberastury chama de *processo de desprendimento.*

Retomando esses autores defendo que a abordagem da adolescência e do fenômeno dos adolescentes que circulam nos espaços escolares seja desvinculada de qualquer premissa do tipo: "*eles não querem fazer nada"* ou "*vêm para a escola só para atrapalhar e incomodar".* Proponho reconhecer suas idéias e atitudes como providas de validade, pois eles podem estar representando uma forma de viver a adolescência dentro de uma sociedade e de uma escola em crise, inclusive produzindo novos jeitos de socialização. Fabbrini & Melucci (2004) são autores que reafirmam essa idéia de positividade da adolescência e da própria idéia de crise nesse momento da vida[19]. Para eles:

---

[19] Lembro que uma colega de estudos e também professora da rede municipal de ensino de Porto Alegre, ao ler e

> Sensações, emoções e cognições estão envolvidas em alto grau, com um senso de desordem e perda das coordenadas conhecidas. A pergunta ‘quem sou eu?’ da adolescência e de qualquer crise de qualquer idade traz consigo estas valências e poderia ser especificada assim: vejo algo que antes não via e ainda não entendo; então, o que me torno com esta capacidade de ver o mundo de modo diverso? (FABRINNI; MELUCCI , 2004, p. 14)

A crise, a desordem, o desequilíbrio trazem a necessidade do novo, da construção de outro ordenamento e fazem parte do desenvolvimento vital que incorpora a continuidade e a ruptura como dois pólos de um mesmo processo, incluindo o tempo de negociação. É preciso ter competência para realizar esse processo e avançar, amadurecer, negociar, equilibrando-se. Para Fabbrini & Melucci (2004):

> As competências para enfrentar as mudanças se referem à capacidade de governar a tensão permanente entre os pólos da continuidade e da ruptura. Sobre este eixo se estrutura o senso da identidade pessoal e da permanência. Neste sentido, a adolescência representa uma espécie de prova emblemática de habilidade à passagem (FABRINNI; MELUCCI , 2004, p. 2).

O adulto tem um papel fundamental nessas experiências vividas pelo adolescente, colocando-se na perspectiva da escuta (inclusive dos silêncios), da interlocução, do estabelecimento de limites, do estar próximo, afirmando-se como exemplo. O adulto deve pôr-se como referência, especialmente nas sociedades contemporâneas, nas quais a passagem cada vez delineia-se de forma mais difusa. No caso dos adolescentes da periferia urbana, em que o primeiro emprego, a gravidez, a prisão ou o abandono da escola podem delimitar a passagem da infância para o mundo adulto, esse papel torna-se um diferencial importante.

O regramento moral próprio dos grupos populares, que admite o uso da força física e da violência na solução de problemas, compõe um outro elemento importante na perspectiva da epistemologia genética, no que diz respeito à construção dos valores morais por parte do indivíduo. Yves de La Taille (1999) ao tratar da introjeção da autoridade exterior, retoma as duas morais propostas nos estudos piagetianos: a moral heterônoma referente à legitimação das regras sociais

---

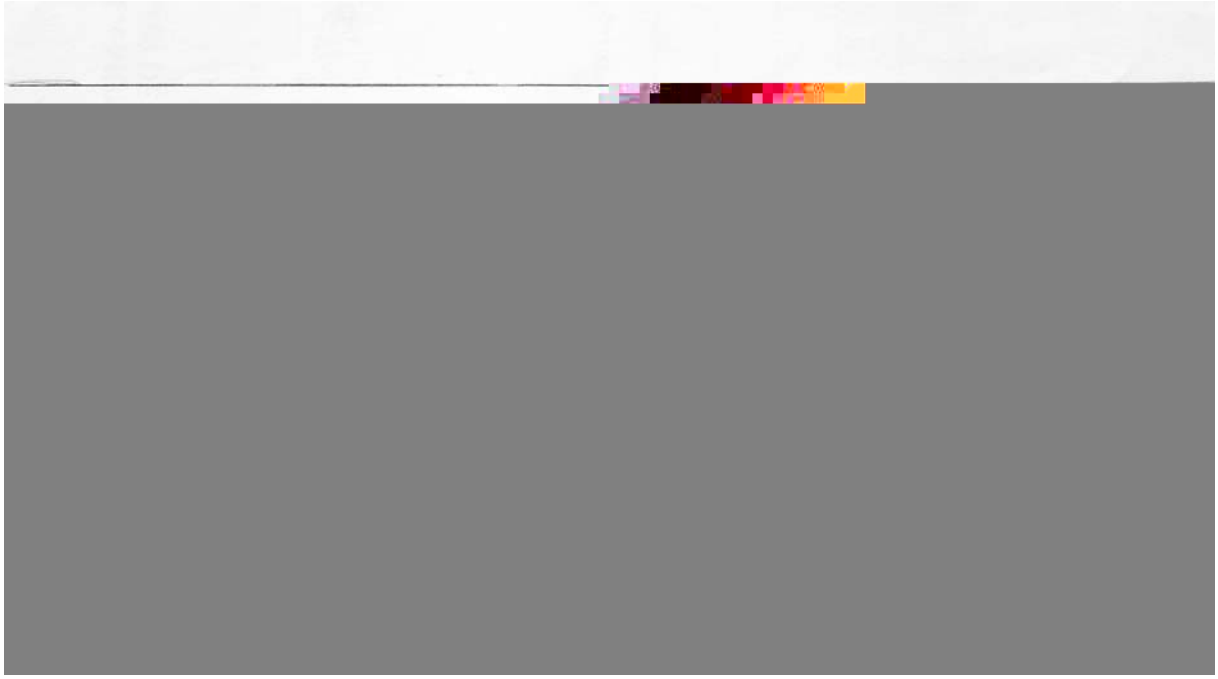
comentar esse trecho escreveu o seguinte: *É isso!!! Maravilhoso!!! É isso que as escolas precisam saber!!! Esse é o retorno que elas necessitam!!!* Alegrei-me tanto com o furor das palavras da querida Sueli Salva, que pareceram dar um pouco de sentido para esse processo de escrita, num momento de desalento e dúvida.

através de uma instância superior e de uma autoridade exterior; e a moral autônoma que corresponde às regras legitimadas através de acordos interpessoais. A primeira pode pressupor o uso da coação e da força e a segunda requer o diálogo e o uso da razão dialógica. A experiência da moral heterônoma é fundamental no desenvolvimento do sujeito. Os valores morais relativos à justiça e à responsabilidade, bases fundamentais para as escolhas a serem feitas, constroem-se nesse processo e não se desenvolvem independentemente da cultura e da experiência cotidiana vivenciada pelos sujeitos. Numa sociedade complexa não há uma moral universal e única utilizada pelos adultos e assimilada pelos adolescentes. A escola pode ser um referencial de construção de uma moral autônoma capaz de incorporar o diálogo como valor fundamental.

A partir da construção das paisagens (contextos em que se desenvolvem a pesquisa) e dos personagens (sujeitos pesquisados), a seção a seguir trata de narrar as tramas que envolvem ambos na perspectiva da investigação.

6 PAISAGENS: A ESCOLA COMO ESPAÇO INSTITUCIONAL E SOCIOCULTURAL

Aqui nessa tribo ninguém quer a sua catequização
Falamos a sua língua, mas não entendemos seu sermão
Nós rimos alto, bebemos e falamos palavrão
Mas não sorrimos à toa,
Não sorrimos à toa
Arnaldo Antunes



Desenhos: Gerson Júnior dos Santos Guterres

A presente seção tem por objetivo refletir sobre a escola como instituição social, histórica e civilizatória, discutindo a crise de sentido na educação formal atual. Essa reflexão será apresentada como uma paisagem importante para a compreensão do fenômeno investigado, que aponta para a necessidade de ampliação do entendimento de escola como espaço sociocultural.

Os sujeitos de minha investigação são adolescentes que realizam sua ação dentro da instituição escolar. Alguns deles têm uma trajetória de relação com a escola permeada por dificuldades em adaptar-se ou de permanecer em sala de aula, por isso circulam pelos espaços escolares, que são praticados de outra forma, que

não a proposta pela instituição. A escola, para eles, extrapola o espaço da aula e a prática de sociabilidade torna-se o elemento prioritário. O fenômeno não é novo, pois a tentativa e a prática de ficar fora da sala de aula é tema antigo, mas a intensidade e a recorrência do mesmo é que desperta o desejo da análise.

O conceito de instituição é muito impreciso e utilizado para diferentes designações. O que desejo retomar é a idéia básica de instituição como um conjunto de regras e bases normativas que se aplicam num grupo social, inscrevendo-se no cotidiano dos indivíduos, com determinados objetivos, mas que também engendram forças sociais em conflito. A escola é uma instituição com uma função tradicionalmente socializadora vinculada ao objetivo de difusão dos conhecimentos sistematizados pela humanidade. Suas bases normativas, porém, são históricas e possuem os paradoxos e os conflitos que parecem inerentes à condição social e humana.

Pressuponho que a socialização, aqui entendida como todo o ato de adaptação social, varia a partir das práticas cotidianas, especialmente quando se trata de processos vividos em sociedades complexas, de relações multifacetadas. Os processos de socialização têm uma perspectiva institucional marcante, no sentido de orientar o indivíduo para a vida social, o que significa conhecer e adaptar-se às normas e leis em geral. Eles acontecem na medida da interação social. A sociabilidade, por outro lado, é por mim entendida como processo relativo às interações grupais que se estabelecem por opção do indivíduo, destacando-se seu aspecto de ludicidade daí decorrente. Assim, nos pátios escolares, ou seja, dentro do espaço institucional, mas fora do ambiente em que se produz sua função prioritária, a sala de aula, os adolescentes constroem sociabilidade que subverte a lógica escolar. Para eles, tal processo vivido nesses espaços pode ser prioritário na sua relação com a escola. O conceito de sociabilidade foi construído no texto clássico de Simmel (1983) que trabalha com a perspectiva sociológica da interação social como central, situando os processos de socialização.

O fenômeno da circulação dos adolescentes pelos espaços escolares produz angústias e questionamentos entre os educadores e será aqui compreendido num contexto de desconstituição das relações de poder dentro da escola. Eis um relato:

> *Nós, educadores, em geral, também não estamos tão preparados para receber e trabalhar com esse tipo de aluno. Porque o que*

> *acontece com um determinado aluno não acontece com o outro. A gente aprende a ter que conhecer primeiro o aluno, suas vivências fora da escola, tentar compreender, para ver como é que aquele aluno pode aprender. E o que a gente tem é aquela situação tradicional, a gente entra dentro da sala de aula, tem o conteúdo, eles tem que copiar, eles tem que interpretar, eles tem que fazer, eles tem que escrever, mas às vezes eles não tem condições de entender. Como eu digo, eles estão tão preocupados com outras coisas para eles, sobrevivência, carência afetiva, enfim, 'n coisas', que eu acho que dentro da cabeça deles não sobra espaço para aprender o 'beabá', a matemática, o conteúdo tradicional* (Prof. Lana).

O educador parece viver um paradoxo entre a tarefa tradicional que lhe é incumbida, numa lógica de homogeneização e de cumprimento de regras, e os processos de escolarização particulares dos adolescentes que se apresentam ao ensino, que engendram processos de socialização e sociabilidade diferenciados. Tal paradoxo só pode ser compreendido dentro da dimensão do que seja a produção histórica desse espaço institucional e social chamado escola.

Para acalmar as angústias resultantes de sermos educadores numa época de tantos conflitos e desafios, na qual a escola e seu papel social são diariamente colocados em questão, uma das primeiras coisas a fazer é reconhecer que nossas práticas se inserem numa instituição não explicada só pelo presente, mas que tem uma tradição e uma memória histórica que a engendram. Compreender que algo foi historicamente produzido é reconhecer que poderia ter sido configurado de outra maneira e, sobretudo, que existem outros caminhos possíveis no seu devir.

Na cultura desenvolve-se a educação. No século XX nos aproximamos de algo que podemos chamar de cultura mundial e da possibilidade de convertermo-nos em cidadãos totalmente conscientes do mundo. A antropóloga Margaret Mead (1971) aponta para a constatação de que estamos vivendo uma experiência única na história da humanidade. Trata-se do aparecimento de um novo tipo de cultura em que os mais jovens assumem uma nova autoridade e representam o porvir, o futuro ainda desconhecido. Para a autora, há culturas posfigurativas em que os jovens aprendem dos adultos, culturas cofigurativas em que adultos e jovens aprendem juntos e culturas prefigurativas em que os adultos aprendem dos mais novos. No mundo atual convivem as três experiências culturais, mas a tendência hegemônica é de que a juventude assuma um papel cultural fundamental e isso pode ter grandes repercussões para a instituição escolar.

A educação é uma experiência antropológica presente em qualquer cultura,

independente da existência de instituições escolares. A escola de hoje é uma resposta às necessidades de complexificação das sociedades contemporâneas, resultantes das demandas da industrialização e da urbanização, podendo ser reinventada na medida em que esses processos aceleram-se cada vez mais, ao passo que os sujeitos sociais agem sobre eles.

A escola como instituição pública, laica e gratuita, surge historicamente no contexto da modernidade, brevemente descrito anteriormente, tendo como um dos deveres a transmissão e o ensinamento dos fundamentos da ciência. O Iluminismo marca o projeto pedagógico moderno, no qual a educação passou a ser o foco, por excelência, das esperanças na humanidade. Um sujeito bem educado seria, necessariamente, a certeza de um mundo melhor. E é justamente aí que a educação recebeu sua tarefa fundamental e sua base

civilizador individual a que todos os jovens, como resultado de um processo civilizador social operante durante muitos séculos, são automaticamente submetidos desde a mais tenra infância, em maior

Ao identificar na escola o espaço de aprender a ser *sociável,* aprendendo a conviver com as pessoas, a ter atitudes socialmente adequadas, a falar corretamente, ela colocou elementos que são próprios do papel civilizador dessa instituição. Explicou ainda que há diferentes posturas em cada lugar que está, esclarecendo que em casa, por exemplo, pode ficar mais à vontade, falar o que quiser, como quiser, comportar-se mais despreocupadamente, enquanto na escola e na igreja, por outro lado, deve manter "*atitudes mais sérias"*.

A escola e a família são agências civilizadoras com papéis diferenciados e complementares. A primeira requer o exercício de regras sociais e institucionais necessárias para a formação social do sujeito e pressupõe que o aluno receba na família uma civilidade no sentido dos comportamentos mínimos em relação ao respeito às autoridades. Minhas observações demonstram que, no caso dos grupos pesquisados, os processos de socialização na família e na escola são diferenciados e tensionam-se entre si. O respeito às autoridades, especificamente em relação aos educadores, nem sempre é construído no ambiente familiar, o que gera uma desconstituição nas relações de poder dentro da instituição escolar.

A tese da desconstituição das relações de poder na escola está fundamentada na leitura de Norbert Elias (1997), especialmente nos estudos que realizou sobre as mudanças nos padrões de comportamento no século XX, na Europa, em geral, e na Alemanha, em específico, vinculadas com mudanças na sociedade como um todo dessa época. O autor demonstra que há uma mudança nas relações de poder quando o código convencional que rege o comportamento entre grupos, antes afinado em função de uma ordem hierárquica mais rígida, deixa de corresponder às relações reais de seus membros. Isso se dá num processo lento e gradual de desconstituição das relações de poder. Um novo código de comportamento demora a ser instaurado e esse processo gera insegurança e intranqüilidade.

Elias (1997, p. 37) define o século XX como "[. . .] um século instável, inseguro, e não apenas por causa das duas Guerras Mundiais [. . .]". No caso de minha pesquisa, o código ordenador das atitudes de adolescentes e educadores, tradicionalmente consolidado através de uma ordem hierárquica e do respeito à autoridade e às regras da instituição, está em descompasso com a situação concreta dessas relações, na medida em que a circulação pelos espaços escolares não faz parte desse ordenamento.

Esse descompasso aos olhos de muitos educadores aparece como um desordenamento assustador, uma espécie de caos. Os adolescentes que circulam pelos espaços escolares, provocando as au

impressionante habilidade em tratar dos problemas vivenciados pela escola, o que pressupõe exercício de liberdade de expressão e pensamento, próprio de grupos em que as relações hierárquicas estão minimizadas. Confiramos a reprodução de dois trechos de um grupo de discussão:

- Eu acho que é assim, que nem sempre os professores também estão dispostos, né! Em sair de sua casa e ir lá pra dar aula pros alunos. E as condições escolares, das escolas, são muito ruins. Tem uma professora minha que fica braba porque ela fala que ela sai da casa dela pra fazer seu trabalho e, às vezes, o xerox tá estragado, o mimeógrafo não funciona, ou o retroprojetor tá estragado. Daí ela fica braba, né! Não tem nada que possa...
- Melhorar.
- É melhorar. Ser diferente, assim! Fazer uma coisa de lazer, uma coisa que a gente nunca tem assim, material apropriado.
- Todo mundo irritado. As professoras, porque o salário não subiu. Os alunos, porque tão cansados de incomodar em casa, já vêm irritado pra sala de aula.
- É bem isso mesmo.
- Tem vez que elas entram ali na sala, não sei o que, bem calminhas e tudo. Daí começa a bagunça. Daí elas já se estressam, já! "Ah! Eu vim aqui pra dar uma aula boa pra vocês. Dou tudo de mim, aqui pra vocês, e vocês me recebem dessa maneira". (Grupo C)

Ainda:

- Eu acho que elas não têm nem estímulo, por causa que elas têm que acordar de manhã e pensar assim: "Agora tenho que ir lá dar aula naquele colégio, aturar aqueles alunos, aqueles alunos que os pais não agüentam mais em casa e mandam pro colégio pra incomodar as professoras." Elas devem pensar uma coisa assim, entendeu! E tem que ir lá e não tem nada pra fazer de diferente, e tem que dar aula pelo salário que elas ganham.
- Mas não é todas.
- É que tem umas que parece que sempre tão de mal com a vida. Parece que se incomodam e chegam descarregando nos alunos. Não sabem separar. Mesma coisa os alunos. Tem alunos que não sabem separar uma coisa da outra. (Grupo C)

Os estudantes incorporam o discurso da precariedade dos recursos materiais da escola pública, dos baixos salários dos professores[1], mas acima de tudo reiteram a compreensão de que os professores, em geral, estão insatisfeitos, desestimulados, assumindo inclusive a idéia de que eles próprios são mais um motivo de irritabilidade dos mesmos. Num contexto em que assumidamente *todo mundo tá irritado*, justifica-se o desejo de sair. Ele pode até demonstrar um certo grau de sanidade, como explicitou uma educadora:

> *Ficar fora, seja em qual for a esfera, mostra para a pessoa que está dando aula que ela tem que mudar; é um indício, nos piás[2], dependendo do profissional que está ali na frente, é um indício de sanidade* (Prof. Liana).

Estudantes e educadores expressam a instabilidade em que vivem especialmente dentro da sala de aula. Essa situação pode estar relacionada com a flexibilização das relações de poder na escola, marcadas até pouco tempo pela rigidez. Por outro lado, a falta de regras claras aparece com recorrência na fala dos adolescentes pesquisados, aliada muitas vezes ao discurso de sua própria vitimização. Contam que os professores podem fumar dentro da escola, mas eles são proibidos, não lhes restando alternativa senão fumar escondido no banheiro. No grupo de discussão A, um menino contou que:

> *Uma vez, um professor largou um cigarro no chão do colégio. Ele só deu uns dois 'peguinha' e largou no chão. Bah! Eu peguei e fui lá pro banheiro.*

Nesse tema específico do debate, cabe ressaltar, nem todos concordam que liberar o cigarro na escola seja bom, apenas reivindicam direitos iguais aos professores, que possuem uma sala para fumar. Vejamos outro exemplo desse reclame por regras claras e iguais para todos:

---

[1] É preciso fazer referência ao fato de que hoje, nas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre, o salário não é baixo se considerado em relação às escolas estaduais do Rio Grande do Sul e até mesmo com outras categorias.

[2] Expressão própria do Rio Grande do Sul que se refere aos meninos.

- No caso, às vezes, eu baderno lá no colégio, eu não tenho porque mentir, mas pô! Às vezes eu faço uma coisa assim, toco uma bolinha num colega meu e é secretaria direto. E aí vem um, dá um pau num guri e não fazem nada. Depende muito também dos alunos. Eles começam a falar: "Bah! Duvido tu fazer isso comigo". E eles não fazem nada.

- Tipo a semana passada, que a sôra pegou e mandou eu ir pra direção. Aí outro também tava junto comigo, só que daí, ele não foi! Aí eu peguei, fui lá na direção, assinei a ocorrência e voltei. Aí eu não sei o que ele tinha feito lá pra sôra, daí a sôra: "Bah! Vai pra direção". Daí ele mandou a sôra longe, falou vários bagulhos pra ela e ela ficou quieta. Pegou e ainda continuou dando aula. Não falou pra direção, nem nada. (*Grupo B)*

Reincide aqui a questão abordada anteriormente relativa à constatação de que a submissão à autoridade e o reconhecimento de uma ordem hierárquica inquestionável estão abalados. Esse trecho do debate evidencia a compreensão desses adolescentes de que há transgressão de sua parte, mas também de que há alteração nas relações dentro da instituição, que assimilam e permitem comportamentos de provocação por parte dos adolescentes. A capacidade de manter as regras e utilizá-las de forma eqüitativa marca um descompasso nas relações e nas ações aí presentes.

A escola impõe uma pauta de socialização, engendrando o que Gimeno Sacristán chama de cultura escolar. A cultura escolar enfatiza o intelectual sobre a dimensão social, afetiva, estética, motriz e ética dos alunos. Para o autor,

> [. . .] la cultura escolar propone y impone no sólo formas de pensar, sino comportamientos dentro de los establecimientos y e de las aulas, de acuerdo con ciertas normas éticas y de intercambio social que regulan la interacción entre los sujetos y hasta los movimientos físicos de las personas. (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 60)

Alia-se a essa reflexão o fato de que vivemos atualmente na sociedade do desemprego e do emprego precário, na qual a escola perde sua função de preparação para o mundo do trabalho. Ela não garante mais futuro algum e a idéia de que a educação serve para algo se debilita. As gerações mais novas não sabem mais para que estudar e instala-se um mal-estar em nosso cotidiano de educadores. Alguns adolescentes pesquisados relataram que vão para a escola por obrigação, seja por parte da família, seja por pressão do Conselho Tutelar, e justificam a

vontade de ficar só incomodando, circulando. Esses mesmos sujeitos, ao falar sobre a serventia da escola, acabam atrelando-a ao sonho de conseguir um trabalho com status social. Ouvi muitas frases do tipo *"a escola vai me ajudar a pegar um serviço bom. Eu queria ser piloto de avião"* (José).

Essa afirmação demonstra que a função e a promessa da modernidade, de que a escola prepararia para um trabalho e para uma inserção social digna, persiste no imaginário tanto de alunos quanto de professores, embora os mais atentos já estejam desconfiados que as adversidades impõem-se cada vez mais, numa sociedade na qual o desemprego torna-se estrutural e cotidiano.

A desconfiança, associada ao mal-estar vivido no cotidiano, pode estar ligada à distância produzida historicamente entre a cultura escolar, desenvolvida por essa instituição nascida na Europa do século XVIII, e a vida de alunos e professores, enraizados na periferia urbana de Porto Alegre do século XXI, com seus afetos, sua sociabilidade, sua ética e estética. Tal distância pode nos dar chaves de entendimento para o fenômeno dos adolescentes que ficam no pátio, pois vincula nossa vida cotidiana e nossa memória em torno de nossas vivências.

A vida cotidiana ganha novas proporções na contemporaneidade. Penso que só podemos compreender os sujeitos de minha pesquisa a partir dos aportes de suas memórias, intrínsecos a vivências sociais cotidianas. O pátio, espaço de sociabilidade partilhada com outros adolescentes, mas proibido pelas regras de convivência da instituição, instiga nessa perspectiva de análise. Na atitude de ficar no pátio pode estar sendo gerada uma escola diferente? Suponho que tudo depende de como a escola vai lidar com isso. Acredito que a resposta pode ser positiva, ancorando minha reflexão nas palavras de Patto (1999, p. 174-175), "[. . .] ao privilegiar a vida cotidiana como lugar onde a sociedade adquire existência concreta, redefino o lugar onde se dão as transformações sociais." (PATTO, 1999, p. 174-175)

As reflexões seguintes nesse trabalho tendem a explicar o *como* os adolescentes estão ficando no pátio, observando e analisando os sujeitos pesquisados. Além de tentar compreender a *mensagem* enviada pelos mesmos. Utilizo uma expressão de Melucci, que identifica os movimentos sociais como um sinal, não apenas como produto da crise, mas como mensagem daquilo que está nascendo. Por isso, talvez os adolescentes possam estar inventando, no presente, uma transformação da escola que está aí, permeada por séculos de história e

tradição, assumidamente em crise[3]. Para Melucci (1997),

> [. . .] os atores nesses conflitos são aqueles grupos sociais mais diretamente expostos aos processos que indiquei; são cada vez mais temporários e sua ação serve de indicador, como se fosse uma mensagem enviada à sociedade, a respeito de seus problemas cruciais. (MELUCCI, 1997, p. 6)

Os atores, além de provisórios, nem sempre se exprimem através da ação eficaz. Muitas vezes o particularismo parece ser a forma de resistência específica a um poder generalizador. A solidariedade e a busca de uma identidade comum fazem parte da formação de um grupo. Sendo que, na adolescência, essa necessidade toma proporções especiais.

Melucci (2001) aponta para a crise e para a transformação da ação coletiva como uma das questões fundamentais da experiência das sociedades contemporâneas e que pode estar relacionada com o fenômeno investigado, embora este não se configure exatamente como uma ação organizada coletivamente. De acordo com o autor,

> [. . .] ao lado da resposta 'coletiva' à decomposição dos movimentos, representada pelo terrorismo, há uma resposta individual e atomizada que exprime o desempenho da ação coletiva e a desilusão. (MELUCI, 2001, p. 187)

Respostas individuais como as vinculadas à drogadição e ao suicídio representam os exemplos mais dramáticos do processo de atomização seguido à crise dos movimentos. Os adolescentes, sujeitos de minha pesquisa, estão nessa linha tênue, bem próximos da atomização, alguns já experimentando a dependência química, seja em suas vidas, seja nas de seus amigos e parentes próximos. A escola ainda faz a diferença para eles. Nela, eles têm o pátio e o seu grupo, que ali se encontra, construindo processos de *identização* e instituindo uma espécie de ruptura com a marca identitária de ser aluno.

Na próxima seção trato das memórias individuais e coletivas dos sujeitos pesquisados, buscando relacionar paisagens e personagens através de conexões entre processos de escolarização, processos de socialização e sociabilidade.

---

[3] A idéia de crise será sustentada com positividade e como constituinte dos processos sociais. A crise evidencia o movimento, a possibilidade de mudar, o questionamento, enfim, a vida, desde que assumida e auto-refletida.

7 AS MEMÓRIAS TRAMANDO PAISAGENS E PERSONAGENS: RELAÇÕES ENTRE PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO, PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E SOCIABILIDADE

Eu não tenho mais a cara que eu tinha
No espelho essa cara já não é minha
E quando eu me toquei achei tão estranho
A minha barba estava desse tamanho [. . .]
Eu não vou me adaptar
Arnaldo Antunes e Nando Reis, 1998.

Eu gostava muito de brincar com os guris, correr, jogar bolita, essas coisas... Daí minha mãe me botou no colégio. As primeiras vezes eu comecei a chorar, para não ir. Eu me lembro das professoras, tinha várias professoras queridas. Lembro das frases que a professora colocava no quadro para a gente aprender a ler. Eu gostava muito de jogar bolita, na hora do recreio, jogar futebol. Agora, na oitava série, eu não estou gostando das matérias, é muito puxado. Eu acho que tem vez que o aluno não está se concentrando direito e pra não incomodar tem que largar (sair da aula) ... Eu largo também (José).

Nesse pequeno trecho, narrado por José e destacado como epígrafe, resume-se uma trajetória escolar, da infância à adolescência, da brincadeira ao estudo, do gostar de aprender ao querer sair da aula. As memórias individuais acerca dos processos de escolarização dos adolescentes pesquisados retratam coisas em comum: as lembranças das brincadeiras, das brigas, das professoras queridas, dos amigos, de aprender a ler e a escrever, do choro no primeiro dia de aula, dos prestígios e dos estigmas presentes no grupo e na comunidade a que pertencem.

Os processos de escolarização incluem a trajetória escolar em todos os seus aspectos, desde a participação numa cultura própria que é escolar, com tradição e historicidade, como destacado anteriormente, até os elementos concretos de aprendizagem de conteúdos básicos, entre eles, ler e escrever. Tais processos implicam em socialização, ou seja, em orientação e adaptação à vida social, exigindo assimilação de normas e de maneiras de agir. Mas esses processos nem sempre estão relacionados com as mudanças aceleradas vividas pelos adolescentes, como retratado no trecho da música acima.

Na presente seção trato de relacionar os processos de escolarização e de socialização através da análise das memórias individual e coletiva do sujeitos pesquisados, ressaltando que a ação de circular pelos espaços escolares está vinculada com a idéia de sociabilizar-se. Chamo de tramas as relações que produzi. Primeiramente discorro minha compreensão do conceito de memória e, após, apresento as possíveis tramas produzidas na análise.

7.1 O CONCEITO DE MEMÓRIA: RELAÇÃO COM PROCESSOS DE *IDENTIZAÇÃO*

> Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída. (HALBSWACHS, 1990, p. 34)

Ressalto a especificidade do trato com a memória, no caso de sujeitos

adolescentes, com bagagens de vida reduzidas em virtude de sua idade. O presente estudo não tem característica biográfica, mas busca reconhecer um fenômeno situado no presente, a partir de discursos sociais e de relatos em torno de trajetórias individuais, contextualizando-as num quadro de referência social e temporal. O que constitui a especificidade dessa abordagem é o cruzamento entre a problemática da memória e da identidade, tanto coletiva quanto individual, pois a memória é um critério de *identização,* entendida em seu caráter múltiplo e dinâmico.

Na adolescência a dimensão temporal adquire caracteres especiais. Há uma supervalorização do presente que no contexto específico da periferia urbana adquire particularidades, entre elas a de fragmentação. Melucci afirma ser essa uma característica da forma como os adolescentes representam suas experiências, tornando-se uma possibilidade incerta à reconstrução de suas biografias. Conforme o autor:

> Está agora claro que a maneira pela qual os adolescentes constroem sua experiência é mais fragmentada. Adolescentes pertencem a uma pluralidade de redes e de grupos. [. . .] A possibilidade de definir uma biografia contínua torna-se cada vez mais incerta. (MELUCCI, 1997, p. 10)

A fragmentação e a dificuldade de construir biografias, de dizer quem somos, é uma característica que não diz mais respeito apenas às gerações mais novas, mas também a muitos adultos que vivem a aceleração da sociedade contemporânea globalizada.

Além da fragmentação, ocorre a aceleração das mudanças vividas pelo adolescente, em geral dissociada do tempo que a escola propõe para a sua formação. O tempo escolar, no caso brasileiro, prevê uma média de nove anos no Ensino Fundamental, com duzentos dias letivos anuais e cargas horárias cotidianamente obrigatórias, por vezes desconectadas dos tempos de vida da adolescência.

Existem diferentes formas de abordar o tema da memória e diversos campos do conhecimento teorizam sobre a mesma, a citar, a psicologia, a neurologia, a sociologia, a antropologia, a história. Isoladamente, esses aportes não são suficientes para compreender as memórias dos adolescentes na relação com o fenômeno de minha investigação.

Para discutir o papel exercido pela memória na vida do indivíduo e

especificamente nas relações com a escola e com o saber, proponho pensá-la, didaticamente, em dois aspectos: a memória, como processo individual, e a memória, como processo coletivo, sendo que ambos não podem ser entendidos separadamente. Segundo Catroga:

> Ninguém se recorda exclusivamente de si mesmo, e a exigência de fidelidade, que é inerente à recordação, incita ao testemunho do outro; e, muitas vezes, a anamnesis pessoal é recepção de recordações contadas por outros e só a sua inserção em narrações coletivas – comumente reavivadas por liturgias de recordação lhes dá sentido (CATROGA, 2001, p. 45).

O enfoque a ser desenvolvido quer compreender a articulação dos processos individuais e sociais e, para isso, recorrendo a Maurice Halbswachs como um autor fundamental, porque desenvolve sua argumentação sobre a idéia básica de que a memória da pessoa está amarrada à memória do grupo e essa última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva da sociedade e diferente, ainda, da memória histórica. A *memória individual* é um ponto de vista sobre a memória coletiva, conforme a posição que o sujeito ocupa no seu grupo social e a relação que estabelece com outros grupos. O grupo social é o espaço e o tempo da sociabilidade, podendo ser a família, um grupo de amigos, de colegas de trabalho ou de militância. A escola, como instituição, não tem por objetivo constituir grupos, mas o faz, sendo fundamental entendê-la como espaço de socialização. A *memória do grupo* é constituída pelo conteúdo ético e estético do mesmo e é a referência para entender o ponto de vista individual. Cada homem está mergulhado, simultânea e sucessivamente, em vários grupos, que possuem valores, crenças, atitudes e comportamentos diante da vida cotidiana. A *memória coletiva* é o quadro de referência social e cultural para compreender o grupo e o indivíduo, relativa às tradições presentes no grupo como parte de uma comunidade. Ela é um conceito-chave na minha investigação, pois compreendo os processos de escolarização dos adolescentes dentro das tradições da comunidade e das famílias em que vivem, nas quais estabelecem relações concretas e simbólicas com a escola, com o saber, com os valores aí presentes. Essa memória coletiva dá alguns elementos para explicar a atitude aparentemente contraditória de ir para a escola, mas resistir em participar de suas atividades formais. A memória do grupo, no caso, dos que circulam pelos corredores e pátios, fornece elementos explicativos de uma *identização* fortalecedora de laços de sociabilidade. É uma *identização* que busca consolidar-se

entre os pares através das relações de afetos e desafetos, que implicam amizades, namoros, brigas.

Sustento o pressuposto básico de que a memória não é só lembrança. Engendra as experiências vividas no presente e relacionadas com o passado, implicando o reconhecimento de, por um lado, as condições sociais em que se desenvolve e, por outro, o contexto de interação entre passado e presente em que se realiza. Não busquei informações para entender o passado, mas para compreender um fenômeno situado no presente, objetivando-o num quadro de referência social e histórico.

O reconhecimento da interação entre passado e presente pressupõe uma concepção não determinista e sim criadora do tempo. O filósofo e psicanalista Cornelius Castoriadis (1982) propõe pensar o tempo como espaço de criação, no sentido de suscitar novas formas, outras possibilidades. A história como força superior externa aos homens, que os conduz como um trem, não existe. Há, sim, tempos históricos enquanto espaços de criação, condicionados pelas conformações sociais que lhes são próprias, mas abertos à transformação. O tempo histórico, desse modo, torna-se dinâmico, espaço em que passado e presente interagem, através da ação dos homens que constroem e reconstroem suas histórias e suas memórias.

A memória guarda a experiência da privação e do silenciamento, construindo noções de tempo e de espaço que podem incidir sobre as perspectivas de esperança e sobre as possibilidades de pressupor transformações. A antropóloga Caldeira (1984), ao descrever moradores de periferia em São Paulo, trabalha a noção de tempo inevitável. Para essa população, “[. . .] não há a perspectiva da ação sobre o tempo: a vida é o que é, inevitavelmente [. . .]” (CALDEIRA, 1984, p. 128). A noção de tempo *inevitável* tem relação com o lugar que essas pessoas se dão na sociedade: o lugar do pobre. Noções de tempo, assim como noções de transformação ao longo do tempo, estão ligadas também com o jeito como as pessoas representam a si e ao lugar que ocupam na sociedade.

Segundo Ecléa Bosi (1987), a própria memória pode ser ignorada socialmente. Ao estudar as memórias de velhos, a autora analisa o bloqueio que a sociedade capitalista faz no caminho das mesmas. Especialmente no mundo urbano, cujas mudanças são aceleradas e as coisas desaparecem rápido, as lembranças vão sendo atropeladas, esquecidas, sem uma retomada, no sentido da apropriação

e significação das mesmas. Em populações pobres, que vivem a realidade de mobilidade extrema e da inclusão precária, a memória tem outros contornos e características, como o registro, sobretudo, pela oralidade.

O tema da memória, abordado por Ecléa Bosi numa perspectiva social, pode ser problematizado no horizonte da escola. A memória pode ser ignorada no espaço escolar. Os grupos populares têm suas organizações, sua cultura, sua vida, sua memória, que nem sempre são valorizadas ou reconhecidas pelos educadores em seu trabalho pedagógico. Moll ao analisar a escola como parte do contexto dos movimentos comunitários urbanos e das relações aí estabelecidas, afirma que

> [. . .] o lugar constelador que a instituição escolar ocupa na comunidade aponta a importância de ancoradouros no processo de (re)enraizamento, fruto do translado da vida rural para a vida urbana. Ancoradouros que as relações interpessoais de apoio, ajuda mútua e organização vão constituindo (MOLL, 2001, p. 185).

Tais ancoradouros constituem a memória dos indivíduos e da comunidade. O processo pedagógico não pode prescindir deles. Não pretendo colocar essa questão de maneira generalizadora ou na forma de julgamento. Ao contrário, assim como trabalho a partir das memórias dos adolescentes, almejo também compreender até que ponto as próprias memórias dos educadores podem ser colocadas na perspectiva do silenciamento ou do esquecimento[1].

O tema da memória articula-se com outros conceitos fundamentais como o de processo de *identização* e construção de significados e faz alusão ao conjunto de representações e de ações sobre o mundo, os quais nos identificam como indivíduos pertencentes a uma sociedade. Está relacionado com o sentimento de pertencimento a um grupo, que possui minimamente um espaço e um tempo definidos, ou seja, uma história compartilhada. Quando relatamos nossas histórias de vida, de uma forma ou de outra, estamos nos reconhecendo dentro de um contexto mais geral, estamos nos dando um lugar no mundo. José de Souza Martins, ao estudar e ouvir crianças de famílias de colonos e posseiros, afirma que:

> As crianças sabem que estão todas contando a mesma história, quando falam de suas histórias pessoais [. . .] Em outras palavras, adultos e crianças mostraram que raciocinam a partir de uma concepção de totalidade de tempo e de espaço (MARTINS, 1993, p. 55).

---

[1] As memórias dos educadores serão trabalhadas na seção oito.

O sentimento de identidade está referido à noção de tempo e espaço dos sujeitos, reafirmando aquilo que o autor expressa como *reconhecer-se como pobre*, ou seja, partilhar as representações de seu grupo social. O lugar desses sujeitos é o lugar do pobre e o tempo é o tempo da esperança, da certeza/incerteza do seu destino. Mas esses tempos e espaços, numa realidade urbana, assumem outras variáveis.

O fenômeno em análise aplica-se a uma situação de não-fixidez, configurando um movimento ambíguo de presença e ausência nesse ambiente social. A imagem mais ilustrativa dessa ambigüidade é a do adolescente que diz no corredor das aulas, ao ser convidado a entrar: *"professora, hoje eu não vim para a escola, não dá nada…"* Ao mesmo tempo, no pátio escolar, forma-se um novo grupo de sociabilidade com o qual esses sujeitos se identificam. Trata-se de um fenômeno que cria coletividade, mas que não é intencional, nem organizado no sentido tradicional dos movimentos sociais.

A busca de um indivíduo único, racional, capaz de estabelecer contratos sociais e fixar-se espacial e temporalmente representa uma lógica que não reconhece a ambivalência constituinte de nossas vidas. Não nos resumimos a uma simples identidade, mas desempenhamos papéis diversos através de identificações múltiplas, as quais compõem um jogo em que ao mesmo tempo há o desejo de ligação e de separação. Aspira-se à estabilidade das coisas, à permanência das relações, à continuidade das instituições, ao mesmo tempo em que se busca a novidade e o solapamento do que está estabelecido. Os limites do estabelecido só são ultrapassados quando existem, quando há um reconhecimento e uma relação com os mesmos. Isso significa dizer que as regras da instituição existem, mas estão sofrendo uma reorganização que é processual e histórica.

Do ponto de vista individual e cognitivo, a memória percorre também os caminhos da inteligência[2], sendo do ângulo das estruturas mentais, uma construção

---

[2] A memória não é apenas um mecanismo de retenção ou reativação, mas é a própria inteligência, em suas diversas variedades de adaptação à novidade. O processo de trazer a novidade para dentro do sujeito é o que Piaget chama de assimilação. Ela provoca o desequilíbrio. A resposta interna para esta novidade, Piaget chama de acomodação. Conforme Becker (1996), a assimilação

profundamente ligada à história do sujeito. Os caminhos da inteligência são trilhados por cada sujeito dentro do contexto sociocultural, partindo de suas experiências e da forma como as elabora, ou seja, do significado que atribui para as mesmas. O funcionamento da memória só pode ser entendido dentro desse processo de significação.

Segundo Dinorá Fraga da Silva, há diferentes concepções acerca do conceito de significação. Primeiramente, de origem empirista, existe um significado único para as coisas. Uma segunda, que impera nas escolas, resulta de um sistema convencional e ligado a padrões hegemônicos orientados pela ciência. Numa terceira concepção,

> [. . .] não existe um significado único que passe de pai para filho, isto é, significados que sejam historicamente repetidos. Uma palavra repetida não é a mesma. Sua significação é outra porque o momento de sua enunciação é outro (SILVA, 1996, p. 9).

Assumo essa última em minha análise, pela exigência de uma atitude epistemológica interacionista. A significação, conforme Piaget, está relacionada com a capacidade de assimilar. Por isso, ela só pode ser entendida dentro da historicidade de cada sujeito. É importante fazer a distinção entre significado e significação. A significação desenvolve-se num jogo que reúne significantes e significados. O significante é o meio como o sujeito representa determinado objeto, enquanto o significado é a interiorização desse objeto, realizada pelo sujeito. Conforme Piaget (1990), enquanto o significante é constituído pela acomodação, o significado é fornecido pela assimilação que, incorporando o objeto a esquemas anteriores, fornece-lhe, por isso mesmo, uma significação. Atribuímos significados na medida em que interagimos com o objeto. Dessa forma, as significações "[. . .] são assimilações anteriores que se conservam no presente. Assim as significações têm uma história [. . .]" (CAVA, 1997, p. 30).

O fato de um adolescente ir para a escola e não entrar em sala de aula pode, além das outras variáveis em apontamento, estar relacionado com o significado que o mesmo atribui às atividades ali realizadas. Nas palavras de Becker, encontro uma possível resposta:

> Os alunos costumam rejeitar atividades didático-pedagógicas não por serem difíceis, mas por serem desprovidas de significado. É o vazio de significado que amedronta o ser humano e não a dificuldade do

> empreendimento. Ou, melhor dito, uma ação não é difícil por si mesma; o significado que ela representa é que a torna mais fácil ou mais difícil. Vê-se, pois, que rigor intelectual implica significado; implica a 'paixão de aprender' [. . .] (BECKER, 1996, p. 11).

Esse significado parte do sujeito e não é externo a ele. Apresento algumas histórias particulares, no intuito de, no individual ver o coletivo e vice-versa.

7.2 TRAMAS QUE RELACIONAM SOCIABILIDADE, PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO

Os processos de escolarização acontecem dentro da instituição escolar, cuja análise foi ressaltada na seção anterior, mas eles incluem a socialização como elemento de seu desenvolvimento, pois a escola também possui essa função de adaptação social. A família e a comunidade em que ela se insere cumprem igualmente esse papel, incidindo sobre os processos de socialização do indivíduo. Por sua vez, a família e a comunidade também possuem uma relação com a escola que inclui hábitos sociais construídos nos processos de escolarização de seus membros. Segue algumas tramas que relacionam esses processos vividos dentro e fora da instituição escolar.

a) Rompendo com a pouca escolarização dos parentes

Apesar de ser indicado como um aluno que circula muito pela escola, José só começou a falar, durante a entrevista, quando afirmou que havia mudado, que quem circulava agora pela escola eram outros meninos e não ele. Tal mudança teria sido motivada pelas orientações da mãe e pelo exemplo negativo do pai. Sua família sustenta-se com o tráfico de drogas, seu pai foi morto por esse motivo e seu irmão permanece nessas atividades. É interessante observar seu desejo de mudar, talvez por isso sua necessidade de afirmar que já não é mais o mesmo de alguns anos atrás, embora suas atitudes cotidianas contrariem seu discurso. Interessa destacar que, ao mesmo tempo em que a mãe orienta o filho, também se nega a freqüentar a escola, pois o próprio José relatou que estava "*tentando botar a mãe para estudar*". As novas gerações nascidas na periferia urbana devem romper com a pouca

escolarização de seus parentes e isso não parece um processo fácil, pois trata de quebrar com uma tradição presente na memória coletiva de seus grupos. Sobre a morte do pai, José conclui:

> *Isso daí foi um exemplo pra mim. Ele andava envolvido. Pra mim não ir no mesmo rumo dele, não acabar acontecendo a mesma coisa. Eu acho que prá mim não dar mais tristeza pra minha mãe eu tenho que estudar, mudar minha cabeça e seguir em frente*. (José)

Retomo a análise já realizada sobre as possibilidades de escolhas que esses jovens encontram em suas trajetórias de vida, para demonstrar que entre os grupos populares determinadas opções são prescritivas. Fonseca (1994) evidenciou em suas pesquisas que *os erros da juventude*[3], entre esses grupos, na maioria das vezes são irremediáveis, representados pela gravidez e abandono por parte do parceiro, ou pela via da marginalização, com vinculação ao roubo, tráfico, entre outros.

Parece importante destacar o papel da família como referência fundamental para os grupos populares. O estudo de Sarti, sobre a moralidade dos pobres, afirma que a família "[. . .] constitui o espelho moral que reflete a imagem com a qual os pobres ordenam e dão sentido ao mundo social [. . .]" (SARTI, 1996, p. 3). Para a autora, a relação entre pais e filhos estabelece o vínculo mais forte, em que as obrigações morais atuam de forma mais significativa.

Nas memórias dos sujeitos pesquisados existe uma distância entre os enunciados de seus familiares, que os instigam a estudar, e suas práticas de resistência ao ensino. O discurso social analisado através dos grupos de discussão também evidencia essa legitimação da escola como importante para a vida, embora o fenômeno da circulação dos adolescentes enfatize o descompasso entre o que se diz e o que se faz. Tal fenômeno aumenta na medida em que os adultos que anunciam a importância da escola, não a freqüentaram nem a freqüentam. A memória coletiva nos dá a chave para entender esse distanciamento, no sentido de que essas comunidades, dadas as condições já referenciadas em que vivem, compreendem outras formas de socialização, como o trabalho ou o casamento, tão importantes quanto a escolarização no preparo para a vida adulta. Alia-se a essa

---

[3] Fonseca refere-se aos *erros da juventude* que, em outros grupos, como as camadas médias contemporâneas, podem ser corrigidos com tratamentos e viagens, reforçando a transitoriedade desse momento da vida. Nos grupos populares representam "[. . .] uma entrada de mão única para uma trajetória de vida pouco invejável." (FONSECA, 1994, p. 147)

análise, o fato de que tais comunidades estiveram historicamente alijadas da escolarização no Brasil.

O conceito de *memória coletiva* de Halbswachs (1990) trata da subjetividade socializada e pode ser aproximado ao conceito de *habitus* de Bourdieu[4] (1995), que constrói conceitos referentes a estruturas sociais externas e internas do sujeito. O conceito de *habitus* reporta-se a estruturas sociais internalizadas. É uma subjetividade socializada e incorporada, na qual a dimensão ativa e inventiva presente nas práticas dos agentes sociais está reconhecida. O social incorporado, resultado das condições objetivas externas ao sujeito, ao mesmo tempo em que condiciona sua ação, também engendra a invenção, a improvisação. Constitui um esquema gerador e organizador, tanto das práticas sociais como das percepções e apreciações das próprias práticas e das práticas dos outros agentes sociais. Segundo Gutiérrez (2002, p. 70): "[. . .] el habitus es, pues, la historia hecha cuerpo [. . .]". Conforme Margulis & Urresti (2000), o *habitus* é uma espécie de memória social incorporada que deve pressupor também os aspectos geracional e histórico nele imbricados. Entendo que Halbswachs também propôs pensar a memória como algo que está inscrito nos corpos e nas experiências partilhadas pelos grupos. Para ele, "[. . .] é na história vivida que se apóia a memória [. . .]" (HALBSWACHS, 1990, p. 60)[5].

b) Incorporando processos de socialização marcados pela violência

Jair foi criado e registrado pelos avós, sua mãe foi embora para outra cidade e deixou-o ainda bebê. O pai não quis reconhecê-lo como filho. Sabe que tem mais

---

[4] Bourdieu é um autor importante para mim, pois aponta para a dinâmica social como algo que está em movimento, apesar de dedicar-se mais à formulação das estruturas sociais que compõem a realidade. Meus primeiros contatos com seu pensamento não aconteceram dentro de minha formação acadêmica, mas através de conversas e estudos com amigos e companheiros de militância política. No final dos anos 80, essas leituras nos ajudavam a discutir as relações sociais e constatar que havia mais do que estruturas socioeconômicas dominantes e determinantes na vida dos sujeitos. Reconhecíamos as respostas criativas e inesperadas dos sujeitos diante de seus problemas concretos, especialmente quando pensávamos na cultura presente entre os setores mais empobrecidos da sociedade brasileira. Hoje, num outro patamar, retorno à leitura desse autor, validando a permanência de sua marca originária em minha trajetória pessoal.

[5] Há, com efeito, muitas memórias coletivas e a história é uma delas. A grande questão é que não há apenas uma história, uma vez que a história é um aspecto sobre a memória, uma interpretação a partir do ponto de vista do historiador. Insere-se o problema da história como narrativa, na qual a memória carrega o peso da institucionalização e desenvolve-se no jogo entre esquecer e recordar, conforme os interesses de quem está narrando. A relação entre memória coletiva e ideologia resulta no que Paul Ricouer (2003) chama de abusos da memória, capazes de impor o esquecimento através do silenciamento em torno de determinados temas ou de forçar a recordação através de comemorações de determinados fatos.

uns dez irmãos, mas não tem muito contato com eles. Seu irmão mais novo também é adotado pelos avós e a mãe biológica é uma vizinha que faleceu. A avó sempre é lembrada como quem lhe colocou na escola e quem lhe repetiu muitas vezes que estudar é importante para ter um trabalho digno, não ficar abrindo buraco na rua. Suas memórias estão permeadas por histórias de brigas, idas ao Conselho Tutelar, mas também o carinho por aqueles professores que tiveram paciência de lhe ensinar. Quando lhe indaguei por essas lembranças, ele me surpreendeu com a pergunta: dentro ou fora da sala? Ao saber que tinha liberdade para escolher sobre o que falar, tratou de contar:

> *Quando eu era piá, quando eu passei, eu fiquei alegre, quem não vai ficar? [. . . .] Matemática eu gosto, querendo aprender, eu aprendo aos poucos. Agora, os sinais, a professora disse que eu aprendi tudo. Escrever e ler foi muito difícil para mim aprender. Ler foi mais difícil, escrever foi mais fácil*. (Jair)

Um episódio marcante em seu processo de escolarização foi quando deu uma facada numa funcionária do refeitório da escola:

> *Foi sem querer. O guri me deu uma facada no braço e a tia tava logo na frente, aí a tia foi proteger o guri e eu fui fazer assim, entendeu? Pegou a tia*. (Jair)

Parece que o acaso entrou de novo na cena, agora no caso de Jair, cuja narração insistiu no fato de que pedira desculpas para a tia, que não fora sua intenção, mas que também não fora compreendido. Brigar faz parte do cotidiano desses jovens. Jair conta:

> *brigar é normal, sempre tem brigas, nas casas, em festas. Qual é a festa que não vai ter briga? Pode ser festa de rico...*

Jair demonstra que a briga faz parte da rotina dos pobres e talvez a briga não faça parte do dia-a-dia dos ricos, mas em todos os casos, delimita a diferenciação social aí presente. Na escola, como já abordei, os motivos das brigas podem ser *"uma namorada, uma piada que te largaram e tu não gostou",* como no relato abaixo:

> *É que a gente brigou ali na frente do colégio, nos pegamos, por causa de um ovo. Ela estava com um ovo na mão e ela ía jogar num colega. Aí eu me mordi. Eu falei para ela, brincando: "e daí... vamos fritar esse ovo?" Ela chegou e disse: "aí, ôh putinha". Eu dei um socão nela. Ela se mordeu e hoje a gente não se fala mais. É por isso que eu não gosto do colégio nessa parte* (Jenifer).

O uso da força física para resolver situações de conflito acompanha todo o processo de socialização desses sujeitos, tanto daqueles que brigam, como daqueles que evitam brigar. É um meio de regramento das relações sociais, mesmo que aparentemente seja a ausência de leis. Aprender a brigar é, inclusive, um conteúdo de aprendizagem nos ambientes de sociabilização que extrapolam a sala de aula. Jéferson, jovem que circula, lembra da primeira briga na escola:

> *E eu me lembro ainda que eu entrei e eles tinham uma ganguezinha e eles brincavam de lutinha no recreio, e eles não gostavam da minha cara e um dia eu dei num e eles pediram para eu brincar com eles.*

Jandira, jovem que fica em sala de aula, também salienta a presença das brigas em suas lembranças:

> *Eu lembro que eu tinha uma amiga, ela morava aqui no beco assim, sabe? Aí a gente vivia assim sempre junto no colégio. Tipo assim, ela sempre me defendia quando alguém, assim sabe? brigava...* (Jandira)

A moralidade da rua, em que a violência física e os códigos de poder e de honra fazem parte do cotidiano[6], está presente na escola e acompanha a rotina de todos seus componentes. Fonseca (1994) evidencia que os próprios familiares dos jovens de grupos populares, em geral, reconhecem que a escola está sujeita à moralidade da rua, pressupondo formas de socialização que podem estar em descompasso com as previstas e propostas pela instituição escolar.

Propus anteriormente que a relação entre professores e alunos, nessas comunidades de periferia urbana, poderia ser vista como uma relação entre os que estão dentro e os que estão fora. Trato agora de demonstrar como essa diferenciação aparece na fala da mãe de uma adolescente que, presente durante a entrevista individual, pediu para registrar suas impressões. Jenifer foi a única menina entrevistada dentre os selecionados no critério dos adolescentes que circulam pelos pátios mais do que freqüentam as aulas. Mas o caso de Jenifer, em princípio, não pode ser enquadrado, como os demais, na caracterização de famílias ausentes da regulação da vida dos filhos ou sem tradição de valorização da escola. Pelo menos, não pela narrativa da mãe:

---

[6] Mais uma vez referencio os estudos antropológicos de Cláudia Fonseca (2004), que evidenciam os códigos de poder e de honra presentes nas relações internas aos grupos populares.

> *Eles (filhos mais velhos) estão trabalhando agora. Eles estudaram um pouco... Minha mais velha está estudando agora. Meu velho também resolveu estudar esse ano. Ele trabalha de guarda e de manhã ele vai para o colégio. Ele está fazendo o primário, porque quando ele era novo, ele não pode estudar. E eu também, estudei até a quinta série. Passei para a quinta e não estudei mais. Mas eu, era motivo, né? Porque a minha mãe teve oito filhos, nós trabalhávamos na colônia, para fora, e lá era brabo, tinha um monte de crianças e eu era a mais velha e tinha que cuidar...e aí não estudei. E um pouco também de relaxamento [. . .] Depois viemos para a cidade grande, sempre trabalhando, mas eu tenho planos de continuar estudando. Então, às vezes eu queria estudar mais para poder ajudar os filhos. Eu dizia para o meu marido, mas ele achou que não, que lugar de mulher era em casa...* (mãe da Jenifer).

Nesse relato podemos perceber algumas contradições da modernidade anômala, que se revela numa inclusão precária, presente em nosso país, ao revelar uma realidade social em que há uma ampliação de direitos sociais, como a escola, combinada com uma precariedade da presença de políticas em outras áreas, como trabalho e assistência social.

A mãe reincidiu na valorização dos estudos, mas também questionou a forma como a escola trata sua filha, pois só é chamada para ouvir reclamação ou para que sua filha seja humilhada, como conta no trecho a seguir:

> *Eu ensinei que filho tem que ajudar em casa. Ela levanta de manhã, ela toma o café dela, ela varre toda a casa para mim, ela arruma as camas, o serviço da casa ela faz sempre antes de ir para o colégio. E às vezes lida com a comida, ela ajuda a fazer a comida, ela lava a roupa dela, porque essas coisas ela faz em casa. Às vezes ela faz brincando, sai na hora de ir para o colégio, toma o banho dela, se arruma, sai tudo bem... E depois, muitas vezes a gente chega no colégio e sempre estão reclamando, e ela diz que às vezes é a professora que enche o saco dela, a professora fala dela. Porque aqui é assim, uma vez disseram que são os problemas de casa que levam para o colégio, mas eu não sei, ela faz as coisas muitas vezes brincando, agora o rádio dela ela emprestou para o irmão dela, tem um ali na sala, ela liga o rádio bem alto, antes de ir para o colégio, depois chega em casa, tem sempre uma reclamação do colégio, das professoras. Esses tempos uma professora disse que ia enfiar ela na FEBEM , entregar para o juizado. A gente não tem convivência com as professoras, de prosear com as professoras, conversar... explicar. É só reclamação.* (mãe da Jenifer).

Destaca-se aqui um elemento importante da relação família, comunidade e escola, que é a dificuldade em estabelecer uma interação capaz de dialogar, compreendendo o outro sem preconceitos e estigmatizações. A mãe demonstra não

entender o que acontece no caminho que separa a casa, na qual a menina desempenha o papel de boa filha, ajudando nos serviços domésticos, e a escola, em que a mesma é considerada um problema e tratada *"como se fosse uma vagabunda, uma bandida".* Ela atribui isso à condição de que algumas professoras simplesmente não gostam de alguns alunos e os tratam diferenciadamente, mas não percebe que o que está em jogo é algo mais profundo. Jenifer tem defasagens na aprendizagem e, com 15 anos, freqüenta a quinta série, possui uma atitude de provocação, relatada em muitos episódios de suas memórias. Busca sociabilizar-se no pátio. Poderíamos pressupor que Jenifer sofre uma estigmatização, não necessariamente vinculada aos seus laços familiares, mas alimentada por suas atitudes provocadoras e relacionada com seu insucesso escolar.

Outro elemento fundamental da narração dessa mãe é o que observo como um reclame por respeito às suas condições de vida. Quando ela questiona o fato de que as professoras explicam as atitudes de sua filha por prováveis problemas vivenciados em sua casa, parece que ela determina um limite necessário nas inferências externas[7].

Assim como pais e alunos percebem as diferenças no tratamento que recebem dos diversos professores, também os educadores destacam que há diferentes atitudes entre seus pares. Lia, por exemplo, ressalta a questão do respeito como fundamental na relação com os alunos:

> *Eu tenho essa relação de respeito, eu respeito eles, não fico perguntando, que eu sei que eles tem muitos problemas, e eu consigo trabalhar muito bem*. (Prof. Lia)

Os professores entrevistados, em geral, demonstraram o reconhecimento das diferenças entre suas visões de mundo e as de seus alunos, especialmente as daqueles que resistem em ficar na sala de aula, como no trecho seguinte:

> *Tu entra ali na escola e é um funil. Ou tu te adapta direitinho aos moldes ou tu tá fora. Aí, tu vê as maneiras alternativas de se viver, porque eu disse: "Pessoal! Isso aqui, é uma das maneiras de se viver." Eu falo pra eles (alunos). Eu não sei até que ponto isso chega neles. Vem o Conselho Tutelar e diz que é importante, vem eu e diz*

[7] Essa reclamação por respeito é bastante questionadora para mim, enquanto educadora e pesquisadora, na medida em que há uma tendência em generalizar sobre os problemas e as dores dos outros. Há uma canção interpretada por Marisa Monte que expressa esse reclame: "A dor é minha só, não é de mais ninguém; aos outros eu devolvo a dó, eu tenho a minha dor [. . .]"

> *que é importante, mas isso é uma visão só, é um jeito de se viver* (Prof. Liana).

Está claro que há uma diferenciação nos processos de socialização vividos na família, na comunidade e na escola. Ambos transformam-se na interação entre si e isso é um processo dinâmico. Na próxima seção analisarei as memórias dos educadores, buscando suas perspectivas sobre o fenômeno investigado, enquanto personagens componentes do mesmo.

c) Acreditando na escola como referência para um futuro melhor

Em todos os discursos produzidos pelos adolescentes nos grupos de discussão, assim como nas entrevistas individuais, recorreu a narrativa sobre a importância da escola para a vida, embora nem sempre gostem de estudar ou de moverem-se de casa. A importância da escola está relacionada com um futuro melhor, com aprender coisas novas e com o trabalho. O pátio é um lugar de sociabilidade, no qual os amigos encontram-se, conversam, paqueram, também brigam para demarcar forças e constituir identidades. Mas a repressão é forte, pois "*as professoras querem que o cara só fique estudando, estudando, estudando"* (Grupo B).

A escola é representada como uma oportunidade social para todos, mas a opção de aproveitar a mesma acaba sendo individual. Em seus discursos, o futuro está garantido para quem quiser e souber aproveitar a oportunidade, para quem se adaptar.

No grupo de discussão com adolescentes que circulam pela escola e adolescentes que permanecem em sala de aula, a presença do desacordo foi marcante, através de discursos diferenciados relativos às atitudes escolares adotadas. Ao mesmo tempo foi uma conversação respeitosa e animada, em que percebi a busca de compreensão dos argumentos dos outros, com discordâncias e concordâncias. Aqueles que permanecem em sala de aula relacionaram sua atitude com as pressões e expectativas de seus parentes e com a crença de que a escola pode significar alguma possibilidade de um futuro melhor. Curiosamente, nos momentos em que o tema era o futuro, o silêncio sempre compôs o tempo das respostas, acompanhado pela narração dos desejos de ser respeitado, ter dinheiro, trabalhar, ser professor, nutricionista, jogador de futebol, administrador de empresas,

entre outros. Relataram, porém, que ficar em aula pressupõe uma espécie de sacrifício necessário, associado com a capacidade de controle pessoal e familiar, pois a vontade de circular ou fazer outras atividades existe para todos. Aqueles que circulam relacionaram sua atitude com o fato de que é mais prazeroso estar fora da aula, jogando, brincando, conversando, assim como com o desejo de não atrapalhar professores e colegas que querem estudar, a não ser no caso de serem insultados[8]. Em ambos os casos, há um certo consenso sobre o fato de que a sala de aula, como espaço de conhecimento, em geral, não é um espaço agradável para os adolescentes. O que está em xeque é a capacidade de adaptação à cultura escolar, vinculada às experiências vividas junto ao grupo social, seja ele de amigos ou de parentes, como podemos observar nas conversações destacadas abaixo:

- Da vontade de sair pra rua, mas não saímos.
- Se a gente sai pra fora da sala...
- Se a gente sai, quem vai perder é a gente. Se a gente sair da sala, não ficar pra estudar, quem vai perder vai ser a gente, não vai ser os professores. Se a gente se esconder... pode ser até chato ficar na aula, mas é pro futuro da gente. Vale a pena passar sacrifício, ficar na sala.
- Pra mim não. Tipo assim: se tu tá fazendo um negócio, passa mais rápido do que se tu ficar vagando. Se tu fica fazendo as coisas que a professora manda, passa mais rápido.(Grupo C)

Martín Criado (1998), em suas pesquisas com jovens na Espanha também observou a associação feita pelos mesmos entre estudar e ter um bom trabalho ou alguma alternativa social melhor no futuro. Embora tenha sido repetido, não houve consenso sobre a questão do estudo como garantia de futuro, como citado:

- Meu pai e minha mãe não falam assim, pra mim ir pra escola. Porque lá perto da minha casa, assim, tem muito traficante, sabe? Essas coisas. Daí eu já tô vendo que o meu pai e a minha mãe já tão dizendo. Sem eles falarem eu já tô vendo o que eles tão dizendo, que tem que estudar pra não ser aquilo ali! Que tem vários exemplos. Daí eu vou, tem que ir, né! (Grupo B)

[8] Aqui retorna a questão de insultar para ser insultado ou de ser insultado para insultar, presente nessas ações.

E ainda:

- A minha mãe estudou até a 3ª série e depois parou. Ela falava que só ia pro colégio pra bagunçar, comer batata doce. Só que eu não quero Seguir o exemplo dela. Eu quero mais coisa.
- Eu acho que os pais incentivam assim os filhos... Por quê? Assim, tipo assim, quando eles tinham nossa idade, eles não tinham muito condições de ir pra escola, às vezes tinham que trabalhar. Eu acho importante eles não fazer assim, que os filhos passem a mesma coisa que eles passaram, de não poder ir à aula. Acho interessante que eles incentivem, sabe? Procurar informar, fazer a gente ter uma profissão, né! Porque hoje em dia tá muito difícil. Pra quem estuda tá difícil, imagina quem não estuda.
- Nos dias de hoje, eles dizem que tem que estudar, pra não ficar ruim de vida. Que quem não tem estudo, não tem futuro. Que até pra limpar chão, tem que ter segundo grau. Que depender de marido não dá mais.
- Ah! Eu acho que a família é fundamental pra gente. Por que se não vim lá da nossa casa, deles nos educando, nos ensinando, pra gente ser alguma coisa também, não vai adiantar nada. Claro que, às vezes, eles não tiveram a mesma oportunidade que a gente tá tendo, só que, já que eles não tiveram, eles tem que fazer com que a gente agarre esta oportunidade, entendeu. Pra gente não perder ela.
- Às vezes o exemplo, assim da vida, que a família levou, assim, no caso, ter estudo, nos ajuda bastante, porque a gente vê que no caso, a gente vê que a nossa mãe, que o nosso pai, não teve estudo, ela não teve um emprego melhor, ou às vezes, não teve uma coisa que ela queria ter, como a gente quer. Às vezes, incentiva a gente a fazer as coisas, a querer e estudar pra gente ter aquilo que a gente quer. Acho que a família ajuda bastante. (Grupo C)

A memória pessoal-familiar (ou a falta dela) é processada internamente pelo sujeito. Nela está contida toda a tradição de um grupo social, que dá prestígio ou estigma às novas gerações que o acompanham. Embora os trechos reproduzidos aqui sejam grandes e possam tornar-se repetitivos, opto por não cortar nenhum deles, pois demonstram com riqueza a presença dessa *memória coletiva* ou desse *habitus* nos discursos sociais desses jovens.

- Não me dá vontade de escrever.
- Às vezes, depende da família. A família não incentiva né! Não incentiva, e as professoras ficam mais inseguras, às vezes, até mais tristes, porque a família não dá valor, também não ajuda. Daí o aluno se preocupa em bagunçar, em vez de aprender. De repente pra chamar a atenção da família.
- Ou senão, porque não tem nenhum jovem perto. Daí chega no colégio, tem

todas as pessoas da mesma idade, assim aproveita pra conversar, bagunçar.
- Eu acho que é o acompanhamento, entendeu? Claro que tem uns que não são... Mas acho que a maioria, se tem a tua família que te acompanha, faz tu estudar, sabe, te força tu fazer aquilo, uma hora pra ti vira rotina, entendeu? Tu tem que ir pro colégio, tem que estudar, tem de prestar atenção. Porque tu tá sabendo que se tu fizer aquilo e tu começar a incomodar, tu vai ter alguma coisa de castigo, tu não vai fazer. É uma coisa óbvia, entendeu! Daí se tu vai pro colégio e começa a incomodar, daí a diretora fala: "Ah! se tu não parar..." Por isso que as professoras falam isso, porque é como se fosse uma coisa pra nos castigar, entendeu. Só que a maioria, tipo assim, ele não quer escrever, não sei porque, tem preguiça, sei lá, mas se não quer escrever, nem precisa ir na aula pra atrapalhar os outros.
(...)- Eu acho que vale mais a pena ir pro colégio, do que ficar no pátio, do que não entrar, por que se a gente vai perder a manhã toda no pátio, não vai aprender nada, assim vale mais a pena ficar na sala de aula.
- Se é pra mim ir pro colégio, acordar cedo, ir pro colégio, ficar de arreganho, então, eu fico na minha casa dormindo. Perder todo meu ano, acordar cedo, pra fica de arreganho, correr o risco de chegar no final de ano e rodar ainda.
- Concordo. Mas é melhor ficar na rua, né!
- Claro. Lá na sala de aula a professora começa: "Para de conversar, para com isso, para com aquilo, vão estudar..." É melhor ficar no pátio.
- No pátio a gente brinca, joga, faz um monte de coisas. Na sala a sôra pega a gente conversando com outro, só pra falar alguma coisa, e diz: "Já falei que é pra vocês pararem, já vão querer sair. Vão ficar uma semana suspenso das aulas. (Grupo C)

As meninas entrevistadas, não estigmatizadas e consideradas boas alunas, relatam a importância do incentivo da família para que elas permaneçam em aula, sem envolver-se em bagunças, sem circular pela escola:

> *Minha mãe incentiva bastante também, a estudar, por causa que ela parou na sexta série, que foi na época das drogas, as amigas dela queriam que ela usasse e ela não queria [. . .] e o meu pai não pode estudar por causa que ele tinha que trabalhar, ele perdeu os pais com sete anos, o pai com sete e a mãe com quatorze, aí perdeu a mãe e não tinha como... começou a morar um pouco com um irmão, um pouco com outro, aí não dava pra parar num lugar e estudar, aí eles desistiam*. (Joana)

Suas trajetórias passam pela relação com as dificuldades do apelo das drogas ou com a necessidade de trabalho, mas parece que em suas experiências há uma presença mais reguladora e eficiente da família.

As trajetórias individuais diferiram nos relatos dos adolescentes enquadrados na categoria dos que circulam e dos identificados como freqüentadores das aulas. Entre os segundos, destacam-se ainda lembranças do tipo:

> *No começo, quando eu entrei, a minha mãe achava que eu ia ficar chorando assim, meus coleguinhas tudo choravam... Eu gostava até de ir pro colégio. E Não chorava [. . .] Ah! Eu lembro quando eu aprendi a ler. A professora sempre falava assim: "b-a, ba, b-e, be." E eu sempre acertava. Tanto é que no primeiro trimestre, bimestre, porque naquela época era bimestre, ela já mandou o boletim escrito que eu tava alfabetizada e já não tinha mais nada pra mim aprender na primeira série. Eu só ia por isso, pra não ficar com falta. Não tinha mais nada pra mim fazer. Eu já sabia fazer continha, eu já entrei no pré sabendo escrever meu nome* (Josiane).

> *Eu lembro que no primeiro dia de aula foi meu padrasto que veio me trazer, porque a minha mãe trabalhava, aí eu lembro que eu olhava tudo assim, que era tudo muito novo pra mim, eu gostava [. . .] É que eu achava estranho assim, parecia um mundo diferente, assim, um outro planeta, alguma coisa do tipo, era tudo muito novo* (Juliana).

Joana, 14 anos, assim como sua amiga Juliana também de 14 anos, são consideradas ótimas alunas. Vão se formar e participam do Grêmio Estudantil. Seus relatos estão repletos de sonhos para o futuro. Querem fazer o segundo grau e tentar fazer uma Universidade Pública ou buscar uma bolsa numa faculdade privada. Inspiram-se nas histórias de vida que seus professores lhes contaram:

> *Aí eu queria ver, tentar na UFRGS uma bolsa também, eu quero fazer farmácia ou medicina, ainda não sei. Mas eu acho que eu vou fazer farmácia. Alguma coisa assim de saúde* (Joana)

Também contam, animadas, que participam da Rádio Escolar:

> *A gente faz os programas, a gente aprendeu a gravar até pouco tempo, aí a gente grava o programa, e escolhe umas músicas que tem a ver com o tema, e depois larga no recreio assim! O recreio tem vinte minutos. Aí, a gente faz um programa pra de manhã e um pra de tarde. O de agora é sobre a festa junina! Então eles largam músicas de festas juninas, gaudérias* (Juliana).

A facilidade em assimilar os conteúdos tradicionais da escola, entre eles ler e escrever, é uma característica desse tipo de adolescente. Já entre os que circulam aparece o oposto, uma significativa dificuldade em aprender esses conteúdos de ensino e uma expressiva carga de consciência dos transtornos que sua presença nas escolas causaram. João, por exemplo, expressa ter vivido esses dois elementos na sua trajetória de escolarização, relatada a seguir:

> *Eu aprendi ler e escrever quando eu cheguei aqui. Na outra escola eu não tinha aprendido. Eu não sabia escrever emendado, a professora me ensinou, eu fiquei feliz. Hoje eu não gosto muito,*

> *cansa, dá preguiça de ler. Em casa eu leio o livro da turma da Mônica. Jornal, só notícia importante, o que acontece nas ruas, as mortes, porque às vezes tem algum conhecido.Eu mudei de escola porque lá eles não me queriam, porque eu estava incomodando os outros.*

O contato com a cultura escrita, entre os grupos populares, ainda é pequeno se comparado com o das camadas médias. Em geral não encontramos muito material escrito em seu cotidiano familiar e comunitário, embora o relato acima destaque o contato do adolescente com materiais como jornais que estariam a sua disposição. É interessante que ele destaca como notícias importantes as que se referem ao seu cotidiano, às ruas e às possíveis mortes de conhecidos.

Se a dificuldade ou facilidade em aprender diferencia os adolescentes pesquisados, o medo de errar aparece como constante nas memórias dos processos de escolarização de todos eles, vinculado ao repúdio em ser ironizado tanto por colegas quanto por professores. Joana conta:

> *Eu lembro que uma vez eu paguei um mico assim, que eu nunca me esqueci, era relógio e a professora pediu: "Ah! alguém lê isso aqui pra mim?" E ninguém foi. Todo mundo com medo de errar, né. Fui eu lá bem faceira, sete aninhos. "Ah! Sôra, é relóginho." Aí, ela: "Não! Não! Relógio." Aí foi lá e escreveu no quadro relógio. Eu nunca me esqueci. Aí o meu colega virou pra mim: "Ah! Ah! Relóginho e não sei o que, tu é burra".*

Professores que não são esquecidos estão relacionados com o nível de afeto a eles dedicado, tanto positiva quanto negativamente, como demonstram as falas expressas:

> *A professora da quarta série me ajudou muito. Por exemplo, se eu fizesse uma bagunça, se fosse outra já tinha me levado; e ela não, ela procurava arrumar tudo ali dentro, sabe? Procurava ajeitar tudo ali dentro. Eu tenho o telefone dela* (Júlio).

A *memória coletiva* fornece aos adolescentes pesquisados elementos como o reconhecimento de seu lugar social adverso e podem colocar a escolarização como aspecto secundário na escala de seu desenvolvimento, muito embora o discurso sobre a importância da escola seja outro. A *memória do grupo*, dos adolescentes que circulam pelo pátio, reconhecidos como estigmatizados dentro da escola, pelas dificuldades apresentadas em adaptar-se a esse espaço sociocultural, constrói sociabilidade e propicia elementos de *identização* constituídos pela formação de um agrupamento instável, ao mesmo tempo provocador e socializador. O grupo, nesse

caso, proporciona relações afetivas que atenuam o estigma, criam laços de pertença. A atitude provocadora também evoca uma diferenciação necessária para com os demais grupos da escola, seja de adultos, seja de adolescentes. Desenvolve-se uma espécie de identização por contraste, ou seja, o sujeito se constitui na provocação ao que lhe ordena e, simultaneamente, lhe rotula, tornando-se por sua vez, ainda mais estigmatizado e desordeiro.

Os dados de meu estudo comprovam a capacidade criativa dos sujeitos pesquisados. Apesar de conviverem com o padrão dominante institucional, elaboram certas práticas, criam, reinterpretam significados de acordo com sua experiência existencial. Certeau (1994) em suas pesquisas sobre as práticas culturais defende que os sujeitos criam *maneiras de fazer,* que constituem as variadas práticas pelas quais os usuários reapropriam-se do espaço organizado da produção sociocultural.

As tramas construídas anteriormente apontam para o fato de que escola e

8 OUTROS PERSONAGENS: OS EDUCADORES

> Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar (FREIRE, 1996, p. 26).

> *Eu penso que a escola ainda está muito tradicional, em passar conteúdos. De um modo geral, analisando a escola que eu trabalho, as escolas que eu trabalhei, as escolas que meu filho esteve e está, a preocupação geral dos pais em cobrar da escola é o conteúdo, o que o filho tem que saber, a nota que ele tem que tirar, e no futuro o vestibular que ele tem que passar. [. . .] Escola de periferia é diferente. Não é dizer que tu está excluindo o aluno por pensar assim. Não, eu não estou excluindo ninguém, mas a realidade é esta. Vou querer que ele saiba fórmulas de não sei o que e ele vai aplicar onde? Ele vai fazer vestibular? Porque toda a visão é essa, tem que ter conteúdo, conteúdo, para fazer um vestibular, para fazer uma prova, ou um teste de seleção para um emprego. E a gente mais teria que prepará-los para a vida, para um trabalho* (Prof. Lana).

Os educadores, embora não sejam os personagens centrais na pesquisa, também são fundamentais, pois é também na relação com eles que acontece o fenômeno investigado. São igualmente reconhecidos como pessoas às voltas com a vida, mas já no patamar de adultos, com uma profissão definida e um trabalho garantido, ou seja, com uma trajetória de escolhas já consolidada. Retomar suas memórias em relação aos próprios processos de escolarização, assim como sua compreensão sobre os adolescentes pareceu-me importante. O respeito dedicado aos educadores das escolas públicas brasileiras, conservadores ou progressistas[1], apontando para as condições sociais de seu labor, assim como para as necessidades de sua formação, é uma marca da obra de Paulo Freire que pretendo seguir nessa minha análise. Para Freire (1996), os educadores conservadores e os progressistas diferenciam-se na atitude política e afetiva de crer e lutar pela emancipação social e autonomia dos educandos ou não. Expressões como professores *"tradicionais"* ou *"críticos"* também estão presentes no imaginário escolar e apontam para esse mesmo diferencial. Tais rótulos já não informam mais sobre a *identização* de muitos educadores, dada a complexidade dos fenômenos que vivenciam cotidianamente nas escolas. Escutá-los torna-se indispensável.

---

[1] Expressões utilizadas por Paulo Freire.

Os professores entrevistados relataram, em sua maioria, lembranças positivas em relação aos seus processos de escolarização. O gosto por ir ao colégio, o incentivo da família, as professoras queridas, são aspectos que se destacam nessas rememorações e que os distanciam da experiência de muitos jovens com quem convivem. Não há identificação de sua experiência escolar com a dos adolescentes, seus alunos, que circulam pela escola. Há várias questões que nos ajudam a compreender essa situação, entre elas, as diferenciações produzidas em função de fatores geracionais, culturais e sociais. Segue outro relato nesse sentido:

> *Não me identifico nem um pouco. Porque alguma coisa era chata, lógico, alguma disciplina, alguma professora, preferia uma professora à outra, mas no total, não me fazia sair da aula. Então essa experiência que eu tenho como educadora com esse tipo de aluno que não consegue ficar na sala, gosta da escola, mas não gosta de estudar, não gosta, não se interessa... eu não consigo me identificar, sabe?* (Prof. Lana).

Anteriormente, defendi uma relação com diferenciais de poder entre os educadores e os educandos, aguçada nas escolas de periferia urbana pelas condições sociais adversas das comunidades em que estão inseridos, apesar dos professores não terem uma posição social altamente superior a de seus alunos. O fato é que eles não vivem na periferia urbana, em geral. Destaco que essa diferenciação, no caso de meu estudo, não é tão evidenciada na fala dos educadores, no sentido de desprezo da comunidade escolar. Esse desprezo revela-se mais com relação aos adolescentes que circulam pelo pátio, que foram por mim enquadrados como estigmatizados em função de suas atitudes, tanto pelos educadores quanto pelos colegas que permanecem em sala de aula. Os educadores que participaram dessa pesquisa, em sua maioria, demonstram uma postura de perplexidade maior do que de estigmatização. Reconheço, porém, que poucos foram os professores pesquisados e que a estigmatização pode ser ainda a postura predominante nas escolas. No grupo de discussão relataram que se sentem despreparados para acolherem os alunos que circulam pela escola, o que gera angústia, como destacado abaixo:

- Angustiados. Acho que eles (outros professores) se sentem extremamente angustiados porque não sabem o que fazer, assim como nós. Eu, por exemplo, o que eu faço não sei se está correto ou não...
- Nem eu.
- Mas a gente vai fazendo, vê que não dá certo e troca. E tem gente que se sente angustiado e aí se fecha: "Eu vou fazer só isso e não saio daqui. Vou dar essa matéria, quem não quer que saia, e vou dar a minha prova".
- E a matéria é aquela, não muda... (Grupo D)

O sentimento de impotência diante das adversidades sociais também foi relatado:

Eu sempre me pergunto lá na escola, a gente discute muito sobre esses alunos que tem os maiores problemas e que a gente não consegue resgatar. A escola não consegue, é difícil resgatar, eles até ficam, se formam, terminam, concluem o ano, mas quando tu vê, eles estão lá na esquina traficando. Eles não vão adiante, não conseguem acompanhar o segundo grau. A gente se sente impotente. (Grupo D)

E reincidiu nas entrevistas:

> *E têm aqueles que a gente conhece, depois saem da escola, e se envolvem com o tráfico de drogas. Então, eu penso assim, a gente não consegue mudar a vida. A gente não consegue resgatar esses alunos e claro, como professora, às vezes, eu digo pra eles, como se fossem filhos, que eu gostaria de ajudar. É triste ver teus alunos... É bastante complicado. Eu tenho um que agora não está vindo, sempre com problemas, não tava trabalhando... Eu queria falar com a mãe dele então, e ele: "Mas a minha mãe tá presa." E o teu pai? "Meu pai também". Aí depois a gente ficou sabendo que os dois eram traficantes. Como é difícil. A gente se sente impotente diante da situação* (Prof. Lia).

Minhas observações demonstram que os educadores têm dificuldade em compreender os processos de socialização próprios dos adolescentes da periferia urbana. Essas dificuldades aparecem em outras investigações, como a de Zaluar, que realizou uma pesquisa sobre escolas públicas no Rio de Janeiro, abordando o tema da violência urbana, da pobreza e do tráfico de drogas e constatou que:

> Os depoimentos de docentes e alunos nos mostram que a escola pública está despreparada – considerando a precariedade de recursos materiais e humanos e a falta de projetos pedagógicos – para enfrentar o desafio de garantir a formação de crianças e adolescentes em geral condenados a uma vida breve pela socialização dos códigos (ZALUAR, 2004, p. 104).

Diante dessa situação, não posso deixar de pensar que Paulo Freire nos lembraria da esperança como exigência do ato educativo, como "[. . .] condimento indispensável à experiência histórica [. . .]" (FREIRE, 1996, p. 81). Não ouvi, no entanto, essa palavra em minhas pesquisas entre os educadores, embora sua ação, em muitos casos, demonstre essa existência e exigência. Aqueles que não desistem, que tentam coisas novas, que criam coletivos para trocar experiências, podem ser considerados como um indício da existência de esperança.

Conviver nessas circunstâncias e possuindo uma história de vida, com processos de socialização e escolarização diferenciados, dentro de uma outra tradição cultural, gera variadas e intensas reações, não faltam professores descontentes, com problemas de saúde física e mental e com a auto-estima abalada. Analisando trajetórias de alunos e mestres, Gonzalez Arroyo afirma que:

> As condutas das crianças, adolescentes e jovens desmontam todo o arcabouço mental com que foi construída a pedagogia moderna. Imagens quebradas. Nesse desmonte, nossas auto-imagens se desmontam. Imagens quebradas. Somos obrigados a construir outro arcabouço e reaprender o ofício de educar, formar sujeitos éticos, de valores, de liberdade e de escolhas. (GONZALEZ ARROYO, 2004, p. 167)

Esses valores também se transformam através das gerações e a questão ética passa a ser uma experiência vivida na relação entre adultos e jovens, mais do que transmitida como conteúdo alheio da vivência cotidiana[2].

No desafio de reaprender a educar não será suficiente aos professores conhecer novas teorias ou metodologias de ensino, é preciso que assumam seu

---

[2] Ao ler e comentar o presente texto, a amiga e colega Gislaine Frota, educadora que trabalha com adolescentes que circulam pela escola, escreveu as seguintes palavras, que valem a pena serem registradas: "*Sem perder de vista o papel de educador e de autoridade, acho que se faz necessário o desenvolvimento de relações de confiança, respeito e parceria, que só são possíveis através da convivência cotidiana: os olhares devem ser mais de aprovação do que de reprovação; a esperança em cada um é o fio condutor; a compreensão de que temos dias bons e dias ruins pode ser debatida; a revelação do não saber de cada um não é um entrave, mas uma possibilidade de aprendizagem conjunta; as diferenças não existem para serem ridicularizadas, mas refletidas, comentadas. [. . .] O respeito pelas necessidades corporais dos adolescentes, de dar uma arejada, espichar as pernas, respirar ar puro pode reverter num contrato de confiança e tranqüilidade, da segurança de ter um porto seguro*".

papel social na comunidade em que estão inseridos. Martínez Bonafé defende a liberdade e a autonomia na construção de projetos pedagógicos, mas trata-se de uma autonomia vinculada ao debate social e popular sobre o que está sendo feito nas escolas. O autor destaca que:

> Un maestro tiene que saber responder ante una família, ante un padre, una madre o un niño cuando éstos lo interrogan; tiene que poder dar respuesta y construir la respuesta desde su proprio saber, desde su propria conciencia y desde su propria responsabilidad (MARTÍNEZ BONAFÉ, 2003, p. 1).

Relatando sobre a realização de um projeto de investigação, no qual participou um grupo de educadores de escolas públicas e um grupo de professores universitários, na Espanha[3], Martínez Bonafé narrou a descoberta de um considerável esvaziamento conceitual entre os educadores, vinculado à falta vontade de participar e viver a democracia na escola, discutindo o que fazer e como, e ao discurso do profissionalismo neutro diante das questões sociais. É o caso do professor que se fecha e diz "*eu só vou dar a minha matéria e pronto".* Mas não se pode falar da escola sem vê-la inserida numa realidade local e global. Para Martínez Bonafé:

> Al fin y al cabo, estudiantes y profesores andamos transitando por entornos, contextos y ecologías diferentes. Por eso se sabe también que la democracia es difícil de vivir aqui dentro si no se vive intensamente ahí afuera. Y que los valores y comportamientos cotidianos fuera de la escuela no parecen acercarse a lo que el grupo considera educativo y democrático (MARTÍNEZ BONAFÉ, 1999, p. 26).

Creio que não estamos longe de viver esse esvaziamento nas nossas escolas brasileiras. Basta ver a dificuldade na formação de conselhos escolares, entre outros. O desafio de dialogar com a comunidade, começando pelos próprios colegas, e de viver a democracia não é simples, como referido por Martinez Bonafé. Além disso, por vezes o debate dos educadores da periferia e seu engajamento social acontecem em outros espaços sociais que não os da comunidade escolar em que trabalham.

Para aprofundar a análise, conheçamos um pouco das memórias das educadoras, também sujeitas da pesquisa.

---

[3] Trata-se do Projeto *Vivir la Democracia en la Escuela* que, entre outras iniciativas, possui a publicação de um material pedagógico para reflexão entre os professores.

8.1 OUTRAS TRAJETÓRIAS

Filha de pequeno agricultor, Lia estudou da primeira à quarta série numa pequena escola do interior, lembrando que para concluir seus estudos, inclusive de graduação, sempre em escolas públicas, foram necessários sacrifícios e muito incentivo da família. Por isso, afirma:

> *Acho importante esse gosto, essa vontade de querer estudar. E eu acho que meus alunos, sei que têm problemas familiares, mas esquecem essa importância de estudar, o sacrifício. Então, o que me preocupa é isso, como professora. A vontade de estudar, que eles vejam a importância de estudar. E parece que isso, pelo menos pra maioria deles, não é importante. E para nós sempre foi muito importante.* (Prof. Lia)

Seu comportamento foi lembrado da seguinte forma:

> *Eu sempre fui uma aluna estudiosa, comportada. Eu lembro inclusive o primeiro dia de aula. Eu sempre fui muito tímida. Eu sabia ler quando eu entrei na escola na primeira série e a professora colocou umas palavras no quadro. Eu sabia ler, mas ninguém sabia, e eu fiquei com vergonha de dizer que eu sabia ler, então, eu não li. E eu fiquei com vergonha no primeiro dia de aula, isso eu nunca vou me esquecer* (Prof. Lia).

Suas irmãs mais velhas haviam lhe alfabetizado. Lia aponta para a importância da família como incentivadora dos mais jovens na relação com os estudos, tendo vivenciado isso em sua experiência de vida. Tal questão também foi reconhecida pelos adolescentes pesquisados. É preciso reconhecer, no entanto, que as memórias individuais e coletivas, entre os educadores, é diferenciada, como veremos nas histórias citadas.

Lana, nascida numa família das camadas médias urbanas, muito valorizada em suas memórias, estudante de escolas públicas, contou sobre seu gosto pelos estudos:

> *Para mim foi tudo "dez", porque eu gostava de estudar, eu gostava das escolas por onde eu passei. Do equivalente do primeiro grau para a passagem para o segundo grau, quando eu troquei de escola, tive dificuldade de me adaptar, eu estava com quinze anos, a escola era bem diferente daquela outra em que eu estava, tive problemas, mas acabei gostando. Eu gostava de estudar, eu gostava do que aprendia, não sei, sabe? E gosto até hoje. Então sempre foi uma coisa muito positiva, eu não lembro de nada muito negativo dos*

> *meus tempos de colégio, da infância, da adolescência. E era uma outra época, bem diferente de hoje. Para mim, hoje, está tudo muito rápido. A gente era mais lenta e então acho que a escola era a única, fora a TV, era o único sistema da gente ter informação mesmo. E a TV, mas era muito controlado, muito rigoroso. Hoje tem vários canais de informações e a escola era o único canal de informação. Tu aprendia ali tudo. Talvez por isso o interesse da gente era muito maior e eu adorava a escola, eu aprendia na escola e era escola pública. Todo o tempo da minha formação foi em escola pública.* (Prof. Lana)

A própria escola pública brasileira tem uma trajetória que aponta para modificações, sendo que os processos de democratização trouxeram os pobres para seu interior, gerando tensões próprias de uma nova interação e conflitos resultantes de uma estrutura organizada em função de padrões de socialização de famílias de camadas médias. Lana reconhece, porém, que a comparação com sua experiência de escolarização e de vida não é própria nem eficiente para lidar com seus alunos atualmente. Essa postura de Lana talvez não seja majoritária nas escolas. Há uma comparação inevitável entre as trajetórias pessoais de escolarização dos educadores e as dos alunos, gerando um saudosismo e uma incompreensão. Como os fenômenos que se apresentam são novos, complexos, acelerados e a dinâmica do cotidiano escolar se impõe, as respostas dadas ainda escapam pouco do padrão institucional tradicional, como nos conta Lia:

> *Porque a gente trabalha com os adolescentes de hoje como se fossem adolescentes da nossa época. E daí as pessoas dizem: "Ah! No meu tempo que era bom!" Se era bom ou se não era bom eu não sei, se hoje é melhor ou é pior eu não sei, tem que ver que hoje é diferente. A gente tem que buscar entender um pouco as mudanças.* (Prof. Lia)

A necessidade de mudar é reconhecida, mas os caminhos da mudança estão em construção, dependem de ações coletivas que se concretizam no cotidiano e que são capazes de criar laços e processos de *identização.* Gonzalez Arroyo afirma, a partir de suas andanças e assessorias pelo Brasil, que milhares de educadores estão redefinindo suas práticas diárias e que a realidade da infância e da adolescência na periferia urbana vêm exigindo "[. . .] uma perícia e uma arte própria de um ofício de artífices, de mestres [. . .]" (GONZALEZ ARROYO, 2000, p. 248). A experiência dos Movimentos de Renovação Pedagógica (MRP)[4], na Espanha, são exemplo extraordinário nessa iniciativa. Trata-se de grupos autônomos de

[4] Martinez Bonafé (1999) explicita a história e a experiência desse movimento na Espanha.

educadores que se organizam para trocar reflexões e experiências inovadoras, tanto sobre o vivido na sala de aula, quanto na escola. Reúnem-se em grupos, organizam seminários e encontros de formação, que são independentes da ação do Estado. Caracterizam-se pela preocupação com o compromisso social, cultural e político do educador. Fazendo uma arqueologia do conceito *compromisso social* no discurso pedagógico, Martinez Bonafé defende a reincorporação do mesmo às práticas formativas dos educadores. Baseado em autores como Paulo Freire, o autor afirma que:

> El compromiso radical de la escuela con la educación del ser humano no puede eludir su posición crítica com las políticas de injusticia y desigualdad. Esta debe seguir siendo uma cuestión básica de todo educador. (MARTÍNEZ BONAFÉ, 1999, p. 20)

Embora já tenha anteriormente defendido que a pesquisa em educação tem a tarefa básica de gerar reflexão e compreensão dos fenômenos, para daí possibilitar possíveis transformações, como educadora não posso prescindir de apontar questões, a partir dessa investigação, primeiramente para mim mesmo[5]. Uma questão fundamental para mim é esta do compromisso social do educador, que busca compreensão a dimensão social da atitude de seus educandos, apostando na aprendizagem de todos, em ritmos que são social e corporalmente diferenciados[6].

Sigamos com as memórias dos educadores. As lembranças positivas da escola apontam para uma relação de respeito e admiração com os antigos professores, como no trecho a seguir:

> *Eu fui sempre bem ativa na escola, trabalhei sempre, tinha muito respeito pelas professoras. Deus o livre falar alguma coisa. Sempre eram ídolos para mim os professores, o professor tal, o professor tal. Eu adorava*. (Prof. Lúcia)

O diferencial de poder na relação educador-educando, analisado anteriormente, instituía-se e expressava-se de outra maneira. Certamente as transgressões existiam, talvez não na intensidade em que se revelam nas práticas atuais dessas educadoras. É importante levar em conta o aumento do tamanho das

---

[5] Nas conclusões estão apontadas outras questões, nesse sentido.

[6] Lembro da experiência de sucesso realizada através da aposta de uma professora chamada Monica Tavares, na Escola Municipal Chico Mendes, com uma turma de alunos com características de circulação pela escola. A relação estabelecida reconheceu a necessidade da circulação e formulou outros pressupostos para a ação pedagógica.

escolas e o conseqüente aumento no número de professores e alunos nas mesmas, o que redimensiona a possibilidade de resolver conflitos e de consolidar autoridades.

Liana, também estudante de escolas públicas, embora destaque igualmente a presença fundamental de sua mãe na trajetória de sua vida e em seu processo de escolarização, na relação com os professores já apresenta algumas lembranças negativas, como em sua narrativa:

> *Eu só bagunçava o tempo inteiro, infernizava, aí a professora chegou a chamar a minha mãe: "A tua filha não passa da quarta série". Tanto é que até hoje a minha mãe tem vontade de encontrar essa professora e esfregar o meu diploma de universidade na cara dela*. (Prof. Liana)

É preciso reconhecer que algumas questões estão para além do contrato pedagógico. Por mais que um professor planeje bem sua aula, construindo uma proposta qualificada e aberta ao diálogo, sempre pode ter aquele que *"vai sair para dar uma respiradinha"* e a escola deve lidar com essa situação, como apontam os professores na conversação do grupo D:

> *- Eu tenho um menino de manhã que tem um grave problema em casa, o pai morreu, a mãe tem problemas com bebida, e tem dias que é impossível, é impossível, ele fala assim: "Professora, posso ir lá dar uma voltinha?" E eu: "Vai dar uma voltinha, mata os teus demônios."... (Risadas) E ele vai lá, até deixo, e ele vai pro bebedouro, no banheiro, aí ele visita alguém, vai lá na secretaria, tem uma secretária bem legal, que tem mais afinidade com as crianças, ele vai, dá oi e volta. (...)*
> *- Tem outra questão: a gente acha que todos tem que aprender da mesma forma, todos tem que terminar o ensino fundamental desse jeito. Não vamos ter isso, até nessa turma ali que não consegue aprender, não consegue, tu vê que é melhor que eles estejam na escola, tentando aquilo que eles conseguem, se apropriando. Claro que tem que fazer o possível, mas tem alguns alunos que tem certa dificuldade maior. Eles não vão aprender exatamente igual a todos. Pelo menos, não nessa escola, do jeito que ela está estruturada.*
> *- É! E aí a gente volta ao assunto principal, que a gente tem que aprender a lidar com essa movimentação no pátio. Eu acho que isso é uma dificuldade nossa. Se tu consegue, como ela conseguiu, que o aluno vá ao banheiro e retorne, isso não é o problema, acaba não sendo. Eu acho que acaba não sendo.*
> *- Ao contrário.*
> *- Claro que alguém vai dizer: "Pô! No meu colégio tem vinte e cinco turmas e se cada professor soltar um são vinte e cinco que vão circular". Soma mais o pessoal da educação física, que a gente também não tem espaço físico, é uma lata de sardinha. É complicado, mas a gente tem que aprender a lidar com essas questões. (Grupo D)*

Há diferentes formas dos educadores lidarem com esse tipo de circulação, nas palavras de Lia:

> *Têm aqueles professores que tentam de uma forma ou de outra ajudar os adolescentes e se preocupam com essa situação. Outros acham que estão ali pra trabalhar, só pra isso. Na minha escola dá para perceber nitidamente os dois, essas duas formas de se relacionar com eles* (Prof. Lia).

Na pesquisa, percebi igualmente esses dois tipos de reação do professorado, mas compreendi também que existem múltiplas identidades entre os mesmos, como apontou o estudo de Cláudia Vianna[7].

Foi Liana quem retomou experiência de pátio escolar em suas memórias, diferenciando dois momentos distintos, um no ensino fundamental e outro já na graduação. Vejamos os dois:

> *Eu tinha mais ou menos era medo do pátio, porque o pátio era mais ou menos a terra sem lei [. . .] Porque tu vive também na universidade essa coisa de pátio [. . .] Ou a gente se reunia quando começava uma aula assim, aqueles três, quatros períodos, ainda mais no começo da universidade, tu acabava fugindo, sabe! Fugindo! A mesma coisa que os piás fazem hoje na escola.*

No ensino fundamental há um certo medo do pátio, mas na universidade sair da aula é possível e rotineiro também. Esse pequeno detalhe aponta que a questão da circulação, em outros patamares, está presente também no nível superior de ensino, até mesmo nos encontros de formação entre os próprios educadores, podendo ser um fenômeno também associado aos adultos. A última seção trata justamente da análise dessa circulação a partir da categoria movimento.

---

[7] Refiro-me ao estudo de doutoramento que resultou no livro *Os Nós do "Nós"*, tratando das identidades e ações coletivas de professores de São Paulo.

9 A TRAMA CENTRAL: CIRCULAÇÃO DE ADOLESCENTES PELOS ESPAÇOS ESCOLARES

A presente seção tem por objetivo refletir sobre o fenômeno dos adolescentes que vêm para a escola e permanecem preferentemente fora da sala de aula, circulando pelos espaços escolares, especialmente pelos pátios. Para eles a escola não é a sala de aula, mas configura-se como um espaço sociocultural, no qual a sociabilidade ganha dimensões prioritárias. Trato de descrever um pouco das características desses sujeitos, destacando elementos comuns aos mesmos, para depois analisar a categoria movimento como fundamental na compreensão desse fenômeno. Os aspectos da provocação e do insulto, apenas citados anteriormente, serão aqui destacados como unificadores da ação desses adolescentes em relação à escola e a seus representantes, os educadores, assim como o aspecto da sociabilidade será ressaltado como unificador da atitude dos mesmos em relação aos seus pares.

9.1 OS ESPAÇOS FORA DA SALA DE AULA: O MOVIMENTO E O SOL NO PÁTIO

> *Eu prefiro ficar no pátio.*
> *Principalmente quando tem o solzinho na rua*. (Jenifer)

Cada escola tem sua própria geografia, em que o espaço se configura a partir da prática de seus usuários. Os pátios, os cantos, os banheiros, as salas, vão adquirindo significado e vão sendo utilizados na medida em que os adolescentes circulam e sociabilizam-se neles. Para pensar a dimensão social do espaço, a partir de uma perspectiva de movimento, recorro à proposição teórica do geógrafo Milton Santos sobre a natureza do espaço geográfico. Tal teorização indica que

> [. . .] o espaço geográfico é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, sua definição varia conforme as épocas, isto é, com a natureza dos objetos e a natureza das ações presentes em cada momento histórico. (SANTOS, 1997, p. 267)

São as ações humanas na relação com os objetos que produzem o espaço geográfico. Almejo ressaltar a dimensão ativa das relações sociais na produção e utilização dos espaços escolares.

Em quase todos os dias que realizei observações nas escolas fui brindada com um delicioso sol. Caminhava pelo pátio e corredores, guiada primeiramente por alguma educadora, por algum adolescente, depois por mim mesma. Não era como estar na minha escola, ver cada rosto conhecido, saber quem estava dentro e quem estava fora. Pouco a pouco fui percebendo que mudavam os rostos embora as histórias assemelhavam-se.

Nem sempre o terreno das escolas é plano. Cada pátio se transforma em diferentes pátios, vários recantos distintos, com quadras cobertas e descobertas, telas, árvores, bancos, lugares para se esconder. Em geral, os espaços das escolas têm formato quadrado ou retangular. Os prédios nem sempre são construídos ao centro do terreno, tendo no máximo três andares. O próprio pátio não é central em termos de espaço físico, mas o é em termos de espaço simbólico. Uma orientadora educacional olhando pela janela disse que a escola seria melhor se não fosse organizada da forma que é, pois os espaços estão espalhados e não há um lugar central em que se possa ver tudo e todos. Lembrei do desejo de controle aprofundado nos estudos de Foucault através da figura arquitetural do *"Panóptico de*

Bentham", que possui na periferia uma construção em anel e no centro uma torre, bastando colocar um vigia na torre e "[. . .] em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar [. . .]" (FOUCAULT, 1987, p. 177). Aprecio a validade dos estudos da microfísica do poder de Foucault, afirmativos de um poder que não possui localização, que não tem detentores únicos, que atravessa os corpos e se impõe como ato, ressaltando o efeito institucional sobre os indivíduos. Considero, no entanto, que para além do efeito de controle institucional, há o espaço da resistência, da antidisciplina, como proposto por Michel de Certeau (1994). Imergindo no campo e analisando os dados, percebi que as relações de poder presentes na escola são de fundamental importância para o meu estudo, que aponta para um alargamento nessas relações, ao compreender a escola como espaço sociocultural.

O movimento no pátio varia conforme o momento. Dificilmente vi pátios vazios. Quando tem turmas em educação física há jovens jogando, mas há aqueles que ficam ao redor, observando, comentando. Há os que vão para longe do grupo, em outros espaços da escola. Vi adolescentes andando em diferentes direções, em duplas, sozinhos ou em grupos maiores. Outros sentados. Meninas e meninos trocando olhares e sorrisos, por vezes afetuosos, por vezes provocativos. Assisti a jovens namorando e vi crianças pequenas passando em fila com suas professoras. Quando é horário de recreio o movimento é intenso, é quase impossível descrever tudo o que acontece. Há jogo, correria, sorrisos, tapas, trocas de olhares. A brincadeira e a briga têm um limite tênue.

Obtive a informação de que no início do ano o pátio está mais tranqüilo e que no final do ano a agitação aumenta. Segundo o relato de Joana, no final do ano *"a galera se solta mais, começa a rebelião, fica meio a bangu, porque as notas já estão fechadas"*. Compreendi que o movimento no pátio é dinâmico, com características de sazonalidade. Em uma das escolas, os adolescentes elegeram por um determinado período um canto entre o muro e a calçada e ali ficavam. Era um local que estava ao mesmo tempo fora e dentro do espaço escolar. A supervisora relatou-me que uma vez a vice-diretora foi ali no canto conversar com eles, foi pelo lado de fora da escola e conseguiu que eles voltassem para a sala de aula com ela. Eram cinco, três logo sumiram de novo, sendo que dois ficaram até o final do turno. Em outra escola, seguidamente há adiantamento de períodos, por

falta de professores, daí alguns alunos não ficam, fogem, escondem-se nas caixas d'água.

Uma coordenadora de turno relatou que o movimento no pátio diminuiu bastante com a repressão feita por parte da equipe diretiva, de perseguir esses adolescentes, chamar responsáveis, levar de volta para a aula, conversar. Mas que em cada turma tem pelo menos um que tenta e inventa maneiras de sair da sala de aula para dar uma circulada. São meninos e meninas, embora os meninos se destaquem pelas ações mais audaciosas no sentido de pular o muro, por exemplo. Ex-alunos da escola e até mesmo jovens da comunidade que nunca foram alunos também povoam o pátio, buscando encontrar amigos, namorar, jogar e, por vezes, brigar.

Alguns alunos que não querem assistir às aulas e estão sendo procurados por algum educador pulam o muro, às vezes até voltam a ser procurados e pulam novamente. Perceber que esse fenômeno reincide nos espaços escolares é necessário. Eu mesma já vivenciei a experiência de procurar alunos pelo pátio: correndo atrás de um menino, dando voltas, subindo e descendo escadas, vendo-o sumir ou pular o muro. Logo depois, enxergando-o novamente nas quadras, tranqüilo e com ar de quem ganhou o dia. Na sala de aula esses adolescentes ficam por pouco tempo, é como se houvesse um limite de permanência, pois lá acabam envolvendo-se em brigas com colegas e professores, em conflitos grandes e pequenos.

Os muros das escolas apresentam diferentes concretudes. Porções de concreto maciço, sem frestas, outras partes são formadas por vários moirões de cimento, colocados um ao lado do outro. Outros são de tijolo e cimento, outras são de tela. Partes estão destruídas pela ação do tempo ou por atos de vandalismo. Alguns são pichados. À primeira vista todos parecem difíceis de pular. Muitos têm mais de dois metros de altura. Para José, a colocação de grades e muros nas escolas tem o seguinte significado: "e*u acho que tá ficando como um presídio"* (José). Numa escola, para entrar, passei por um grande portão de ferro maciço, depois fui atendida por uma funcionária que pediu que me identificasse. Ela abriu outra grade de ferro e levou-me à sala da orientadora. O muro ao redor da escola era de tijolo a vista, com grades sobrepostas. Soube que havia *invasões* de jovens alunos e também de outros que não são alunos. A diretora relatou que uma das ações de sua gestão foi a construção das grades, sobre os muros, cortando

possibilidades de pular os mesmos e dando segurança à escola. A orientadora relatou que, com a elevação de grades, alguns jovens sobem nos telhados para chegar no pátio. O pátio, nesse caso, aparece como uma espécie de quintal da escola. Passa-se por dois prédios e chega-se ao pátio, que só tem acesso por uma grade, aberta e fechada por funcionários que vigiam. O recreio dos menores é separado do intervalo dos alunos mais velhos. O pátio é de chão batido e grama e ali acontecem as aulas de educação física e o recreio dos grandes. Há tela que dá continuidade ao muro e que, segundo a orientadora, seguidamente é arrebentada para dar acesso da rua ao interior da escola.

Noutra escola, a orientadora apontou para o canto pelo qual os adolescentes somem, mostrando que, atrás de um dos blocos de sala de aula, o muro já desabou, mantidos alguns tabuões que seguidamente são retirados pela gurizada que entra na escola. Tais observações apontam para a dimensão ativa e dinâmica do espaço escolar, para além da sala de aula, construída através da interação dos adolescentes entre si e com os objetos disponíveis configurados nos pátios, nos banheiros, nos muros, nos cantos. Nessa dinamicidade, que pressupõe a circulação, constrói-se a sociabilidade evidenciada em conversas, namoros, brigas, entre outros.

9.2 QUEM SÃO OS ADOLESCENTES QUE CIRCULAM?

> *Eu não consigo parar e ficar prestando atenção nas coisas. Eu preciso fazer uma coisa. É xarope. Às vezes é bom estudar, mas cansa. Daí eu fico um, dois dias sem vir para a aula.* (João)

Na entrevista João estava inquieto, logo depois já estava no pátio de novo, razão para ter sido levado ao Serviço de Orientação Educacional. Ele reconhece que não consegue ficar parado, nem explicar seus atos. Ao contatar com os adolescentes que circulam pelo pátio, como João, fui compreendendo que não existe uma homogeneidade em seus comportamentos e motivos, apesar de encontrar alguns aspectos unificadores de suas ações. Perguntei-me, então, se havia possibilidade de falar desse fenômeno como grupal ou formador de identidade coletiva. Trato agora de destacar algumas distintas formas de circulação, instituintes de diferentes tipos de adolescentes que circulam, para depois defender a idéia da

agrupação provocadora, temporária, sazonal e sociabilizadora presente nesse fenômeno.

9.2.1 Elementos Diferenciadores da Ação

Inicialmente, revelo quatro elementos diferenciadores da ação dos adolescentes que circulam pelos espaços escolares, pensados a partir da postura de estar sem estar, do ato de cometer infrações, do fato de ser de fora da escola e das relações que se estabelecem entre meninos e meninas.

a) os que estão sem estar: A maioria dos sujeitos relacionados com o fenômeno da circulação pelos espaços escolares pode ser ajustada na categoria de *estar sem estar*[1]*.* Grande parte dos adolescentes pesquisados refere-se ao tipo de sujeito capaz de ir todos os dias para a escola, sem trazer material, ou perdê-lo com freqüência, não realizar a maior parte das atividades propostas, sejam de leitura, escrita, ou outras. Sem mencionar, é claro, o fato de que circulam mais pelos corredores e pátio, do que ficam propriamente dentro da sala de aula. Envolvem-se em brigas ou insultos, somente quando provocados. A expressão *estar sem estar* ajuda a compreendê-los, pois ao mesmo tempo em que estão fisicamente no espaço escolar, simbolicamente estão fora, na medida em que não desejam ou não conseguem compartilhar de seus rituais mais tradicionais, entre eles, assistir às aulas. Isso nos remete, por um lado, à capacidade criativa da ação humana, mesmo em realidades de extrema estagnação, falta de opções, desesperança e miséria e, por outro lado, à possibilidade de pensar a *inclusão precária* do ponto de vista da escola, concretizada por aqueles que estão na escola mas sua permanência e aprendizagem não são completas.

b) os que cometem infrações: Os adolescentes que circulam por distintas razões. Algumas escolas assumem a existência desses adolescentes e integram outras formas de lidar com os mesmos nas suas perspectivas pedagógicas. Mas a tolerância diminui na medida em que as razões da circulação tendem para as

[1] Termo cunhado por Jaqueline Moll (2004), ao tratar das mudanças educacionais que não conseguem dar conta da permanência e da aprendizagem de milhares de crianças e adolescentes no Brasil.

infrações, como brigas e uso ou distribuição de drogas, inclusive lícitas, a exemplo do cigarro.

As brigas, embora rotineiras para os adolescentes, causam extrema preocupação entre os educadores e entre muitos familiares. O fenômeno da edificação de muros, colocação de grades, utilização de guardas, evidencia essa observação. Vejamos o relato de uma orientadora educacional, ao tratar de alternativas que a sua escola encontrou para lidar com a situação:

> *Então ela (diretora) colocou as grades e ficou muito difícil de sair agora. [. . .] Só pela frente ou pulando o muro lá. Eles vinham para ficar aqui, para ficar com os amigos [. . .] E a preocupação da diretora é essa, porque a gente não sabe ainda como manejar com essa gente aqui, se vem gente de outra escola. A gente tem muito medo, de quebrarem alguma coisa ou então brigarem aqui dentro da escola. Porque entre eles, eles brigam muito. É um motivo que vem de fora, da família, alguma coisa que aconteceu num baile, alguma coisa. Quando a gente vai perguntar para eles qual o motivo das brigas... sempre é um motivo exterior a escola. Uma vez um apanhou, eu perguntei para o outro: "mas porque tu bateu tanto nele ?" Acho que era ponto de droga. E ele ficou bem quietinho, não reclamou nem nada, saiu sangue até dos dentes dele...* (Prof. Lúcia)

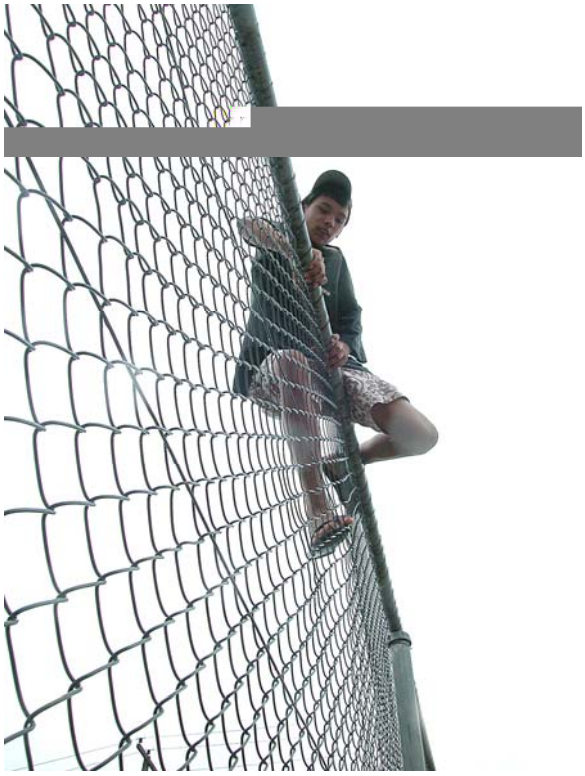
A escola não pode ser entendida fora de sua função institucional que pressupõe um ordenamento de regras e normas estabelecidas. Por outro lado, como espaço sociocultural, a escola está sujeita a moralidade e aos hábitos sociais dos grupos que a compõem, muitas vezes em conflito entre si. As observações de minha pesquisa aliam-se as palavras selecionadas acima para demonstrar que os educadores lidam com as ambivalências de um contexto social violento que gera medo e cuja resposta é a busca pela segurança através da elevação de muros e grades ou da busca de instituições externas como a Polícia. Ressalto que a Professora Lúcia, ao reler sua entrevista, da qual extraí o trecho acima, pediu para acrescentar o fato de que os pais gostam dos muros e grades da escola, querem uma escola segura e um controle rígido em cima de seus filhos.

Um adolescente pesquisado demonstrou um desconforto com as grades e os muros, como no trecho a seguir:

> *Esta escola está mudando. Colocaram grades. Eu não acho bom. Eu acho que está ficando como um presídio. Se os alunos tão pulando, depois quem vai se ralar vai ser ele, vai rodar. E aí ela (diretora) está fazendo o que eles querem, é botar grade. Mesmo assim, eles andam pulando, fugindo, matando período. A primeira vez arranha,*

> *pulando o muro. Eu sempre saio sozinho, vou para casa, digo que acabou mais cedo, que eu tava com dor de cabeça.* (José)

Pelas minhas observações, as grades e os muros não impedem a ação circulatória dos adolescentes, nem modificam sua vontade de sair da sala de aula, de largar. O termo largar possui uma força incrível, pois manifesta que os laços existem, mas são passíveis de serem soltos, largados, para depois, quem sabe, serem retomados. Eles podem pular os muros e grades, cortar as telas e se esconderem em lugares inusitados.



c) os de fora da escola e os que pulam os muros: Aqui desponta outro tipo importante, o daquele adolescente que pula o muro para entrar na escola, podendo ser um aluno que não veio para estudar e burlou a segurança imposta pelos guardas ou funcionários, quanto pode ser um menino que não é estudante da escola, seja ex-aluno, seja componente da comunidade. Sobre os de fora da escola, que invadem a mesma, houve o seguinte debate num grupo de discussão:

- Ah! Tem muito negócio que não tá certo. Não é só no colégio dele isso. Tem muito negócio que não tá certo, vem um cara de fora...
- É isso é verdade.
- E implica.
- Isso é normal.
- Aí tu tem que ficar quieto pra ele. Tem que ficar quieto e baixar a cabeça. Eu não baixo a cabeça. Como aquele dia, vêm pessoas de longe, que vêm te pegar na frente do colégio. E os guardas deixam, nem ajudam, ficam olhando e rindo da tua cara. Lá é assim. Se tu encarar eles, eles te encaram e vem te bater.
- Lá no nosso também é assim. Entra alguns, batem nos pequenos e depois saem. Depois no outro dia vêm de novo, na hora do recreio, fazem a mesma coisa. (Grupo B)

Os meninos que pulam os muros e não são da escola, consensualmente, em termos de discurso, não são aceitos pelos estudantes da escola, embora minhas observações demonstrem que muitos são tranqüilamente admitidos nos processos de socialização ocorridos no pátio, quando vêm para namorar, jogar bola, conversar. Até mesmo quando vêm para brigar eles podem ser tolerados, pois defendem seus pares. Isso só pode ser entendido se retomarmos a idéia de que a briga e o uso da força bruta, mais do que da razão, faz parte das relações sociais desses adolescentes enquanto estratégias de resolução de problemas. A condição muda quando os meninos de fora se apresentam para confrontar-se fisicamente com os que são alunos da escola, conforme segue:

> *Nós andava de rolo com os guris lá de cima. Uma vez eles vieram até com arma aqui na frente da escola. A nossa vila é a Mirim e eles eram da Souza. Agora nós nos acertamos. Deu briga, mas nada de mais, nada que fosse dar coisa de morte. Nós saímos (da escola) para a rua, para o outro lado da grade, lá para o outro lado. Eles não viram nós saindo. Eles não entraram porque a professora chamou a polícia* (José).

Interessante ressaltar que brigar não é nada de mais, a não ser que acabe em morte, ainda assim, existem mortes aceitáveis, conforme os motivos dos sujeitos envolvidos. Lembro de uma frase utilizada para problematização nos planejamentos da escola em que leciono, emitida por uma pessoa da comunidade que sustentava o fato de que "*violência é matar a pessoa errada*". Essa posição diante da vida

reincide nas experiências e nos códigos diferenciados desses grupos populares em relação à violência cotidiana.

A presença daqueles que não são estudantes, no contexto da pesquisa, foi em geral associada aos episódios considerados difíceis, como pequenos roubos, ameaças, brigas. Mas, no desenrolar de minhas observações, compreendi que isso não estava necessariamente vinculado ao fato de serem de fora da escola, pois esses episódios aconteciam por iniciativa de estudantes. Sobre isso, extraí o relato de uma menina considerada boa aluna:

> *Bah! Teve uma época que foi difícil, no pátio tu tinha que andar... eu procurava já não trazer dinheiro pro lanche, o máximo que eu trazia era pra aquilo que eu queria comer, os guris eram horríveis. Se eu fosse menino e viesse com um boné bonitinho, não precisava nem ser de marca, já roubavam, já nem sei pra que, pra vender e comprar droga, acho. E a gente tinha muito medo nessa época. No pátio, no recreio, a gente tinha que andar e se cuidar bastante, sabe?* (Joana)

A diferença não está na questão dessas ações serem cometidas por estudantes ou não, mas, parece estar relacionada com o fato de que é mais fácil para a instituição tomar atitudes em relação aos seus integrantes, pois as regras da escola nem sempre são aquelas determinadas pela comunidade em que a mesma se insere.

A preocupação com esse tipo de invasão, desrespeito ou briga aparece nas falas dos educadores e nas justificativas de necessidade de segurança e pelo auxílio de órgãos civis. Alguns sujeitos pesquisados receberam encaminhamentos extra-escolares, através do Conselho Tutelar, da Polícia, do DECA. Dois adolescentes fizeram cursos de padeiro e eletricista, encaminhados pelo Conselho Tutelar, e disseram que eram atendidos com atenção pelos conselheiros. Apenas um reclamou que não fora respeitado pelos policiais, quando conduzido ao DECA. As reclamações, em geral, pairam sobre as professoras da escola, que inventam muita coisa, que não sabem conversar direito, que não gostam deles. Na visão deles, nem sempre a escola tem motivo justo para levar o aluno ao Conselho ou à Polícia, de acordo com o depoimento:

> *Qualquer coisinha é a Polícia. Bah! Tive uma orientadora, bah, eu chutava um, brigava com outro, tu mal encostava o dedo num, já vinha um: Ah! Vamos pra direção. E começava a telefonar pro DECA ou pro Conselho. [. . .] No Conselho eles conversam contigo, mas se tu for mais uma vez lá, eles começam anotar relatório, sabe?*

> *Começa aprontar muito, eles começam aprontar relatório. Aí tu nem vai mais pro Conselho, tu vai direto pro DECA* (Júlio).

A presença quase cotidiana dessas organizações externas à escola pode ser um sinal de que a instituição está sofrendo um processo interno que atinge diretamente a constituição de suas relações de poder. A ausência da possibilidade de conversação é uma evidência a ser problematizada. Freire (1996) coloca o diálogo como central na relação educador-educando, na perspectiva da construção da autonomia, o que exige uma postura de reconhecimento e respeito.

d) a relação com as meninas: Nessa circulação pelo pátio, fora dos horários estipulados pela ordenação da instituição, predomina o sexo masculino e destacam-se relatos de desrespeito com as meninas, como apareceu no trecho de um grupo de discussão:

> *- Tem umas que eles pegam e "atolam" ou pedem beijo.*
> *- Pior! No meu colégio, eles "atolam" no banheiro.*
> *- Ou se tu não quer, eles fazem assim, eles pedem, tipo pra ficar com ela, se ela não ficar, mandam se fuder ou batem.*
> *Mediadora: O que é atolar?*
> *- Passar a mão. (Grupo B)*

Tal debate desenvolveu-se em torno da idéia básica de que o uso da força física também é utilizado nas relações entre os sexos, coerente com relatos das meninas que são obrigadas a ficar com meninos, até mesmo sendo seguradas por outros. Nessas relações o pátio também funciona como lugar onde ocorre o estabelecimento de contatos prévios feitos por conhecidos, que perguntam se fulano(a) quer ficar com sicrano(a) ou fofocas que envolvem namoricos e traições, por vezes desencadeadoras de mais brigas.

9.2.2 Elementos Unificadores da Ação

Finalmente destaco a provocação por um lado e a sociabilidade por outro, como aspectos unificadores da ação dos adolescentes que circulam pelos espaços escolares, sendo construtores de redes de sociabilidade, que são sazonais, temporárias e passageiras, não se consolidando em movimentos organizados.

A questão da provocação, como forma de chamar a atenção, volta novamente. Há uma ambivalência nessa provocação, que pode aparecer como forma de resistência a uma cultura escolar que não está incorporada pelos hábitos sociais do grupo a que pertencem esses adolescentes. A provocação e a resistência podem revelar o paradoxo de quem quer incluir-se ou de quem está incluído de forma precária. A escola ainda é fundament

adolescentes presentes no pátio, pois alunos e professores já demonstram cansaço e desmotivação com a rotina escolar.

Na análise do discurso social produzido no grupo de discussão dos educadores, destaquei o reconhecimento da sociabilidade como aspecto importante no entendimento do fenômeno da circulação. Vejamos:

> *- Tem uns que é a questão de procurar o amigo, questão social, eles vão lá na sala do fulano: "Ah! Eu vou lá buscar uma caneta." Tu sabe que o cara nunca escreve, mas ele vai lá buscar aquela caneta que ele deixou ontem com não sei quem, de preferência naquela sala mais longe que é pra ele poder circular. É difícil ficar na sala, ali, preso, e saber que estão acontecendo coisas na rua. E a relação deles não é a nossa: "Essa turma tem que ficar juntos pra eles se darem bem, ter aquela identidade." Só que esse, dessa turma, é o primo do outro que é vizinho daquele que já namorou a outra. Então, eles têm a formação deles mesmos, que é fora da escola, é de vizinhança. Então, querer prender os caras ali é muito complicado, a gente quer que eles fiquem naquela turma: "A tua turma é essa".*
> *- E eu acho que um pouco, claro que tem a dificuldade de concentração desses alunos, acho pelo fato da importância que se dá na escola, nas turmas, mas será que pra eles é importante estudar? Eles dizem: "A gente tá aqui porque o Conselho Tutelar nos obriga, porque a mãe me obriga". Eles, que eu digo, são alguns, poucos até. Então, o tempo que eu trabalhei com esses alunos que eram de ficar no pátio, tentava fazer um trabalho vendo o que era importante pra eles, porque são alunos de família em que estudar não é importante. Tem professores que dizem: "Ah! Aqui é o clube deles". Mas é, pra eles é isso. (Grupo A)*

A sociabilidade construída na procura do amigo, na conversa com o colega, na paquera com a menina aparece nos discursos e explicam o abandono da sala de aula por parte dos adolescentes. Alguns educadores reconhecem, no nível do discurso, essa sociabilidade e as necessidades de circulação aí implicadas, mas ainda possuem dificuldades, no nível da prática, em trabalhar a partir delas. Os laços sociais que se estabelecem no pátio constituem vínculos grupais temporários e podem estar imbricados com os pertencimentos comunitários e parentais mais amplos. Elias & Scotson, observando os laços de socialização entre os adolescentes rejeitados de Winston Parva, que também tinham por hábito circular pelo distrito, afirmaram o seguinte:

> Inseguros de si e acostumados a serem tratados com muito desprezo e desconfiança pelos representantes das autoridades e do mundo

> ordeiro de que eram excluídos, eles procuravam encontrar ajuda e apoio nos laços de amizade temporários que estabeleciam entre si; era-lhes mais fácil enfrentar em grupos de pares um grupo hostil e desconfiado de pessoas em relação ao qual eles mesmos sentiam muita hostilidade e desconfiança. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 144)

A insegurança individual pode ser escamoteada no grupo. Em minha pesquisa percebi que os adolescentes carregam uma espécie de insegurança vinculada ao estigma, claramente expressa no fato de me questionarem muitas vezes sobre o porquê de estarem sendo entrevistados ou sendo convidados para os grupos de discussão, sugerindo-me que era pelo seu comportamento hostil na escola.

Nas pesquisas de Elias & Scotson (2000) as gangues que se formavam entre os adolescentes rejeitados de Winston Parva funcionavam para proporcionar a elevação de sua auto-estima, vulnerável devido ao fato de serem *outsiders* de famílias que não lhes proporcionavam parâmetros identitários e de valorização própria. Parece que o fenômeno de encontrar-se no pátio da escola revela também alguma busca em comum entre os adolescentes, que criam relações gregárias, sociabilidade através do *ficar*, do conversar, do jogar ou até mesmo do brigar, instituintes de algum processo de *identização*. Elas rompem, no espaço pátio, com a identidade tradicional do *ser aluno.*

Ao escolher o pátio como espaço de sociabilidade, o sujeito opta por uma forma de identificação individual que está vinculada ao grupal. Para Melucci, a nossa identidade é dada pela capacidade de relacionar três quesitos:

> [. . .] como nos reconhecemos e afirmamos a nossa diversidade, como interiorizamos o reconhecimento da parte dos outros e a definição que esses dão da nossa diferença. (MELUCCI, 2004, p. 36).

Conseqüentemente, estamos envolvidos em uma pluralidade de pertencimentos que, numa sociedade, cuja mudança é rotineira e acelerada, acabam gerando uma multiplicidade de possibilidades de identificação com grupos de referência. Os grupos não são mais fixos, nem criam identidades imutáveis, na medida em que enfraquecem as referências tradicionais fornecedoras de possibilidades de identificação, como a família e a escola.

Optei por utilizar o termo *identização*, mais do que o termo identidade, justamente pela causa de que o primeiro expressa as múltiplas possibilidades de

escolhas, embora essas últimas sejam condicionadas pelas condições sociais. É evidente que as condições específicas de cada configuração social aumentam ou reduzem essas probabilidades. A *identização* refere-se a um processo de definição pessoal que extrapola os limites das identidades propostas pelas instituições ou referências, revelando o caráter indissociável da relação indivíduo e grupo. O processo de *identização* na adolescência potencializa essa característica, medida por referências grupais entre parceiros[2]. Só nesse sentido creio poder afirmar que exista uma identidade grupal no fenômeno dos adolescentes que circulam e se encontram nos pátios escolares.

9.3 O MOVIMENTO COMO CATEGORIA CENTRAL: A CIRCULAÇÃO TENSIONANDO A FIXIDEZ

> *Todo dia eu não tenho vontade de entrar na aula. Eu fico na rua, vou pra casa, pulo o muro, ou senão vou para os outros colégios aqui de perto. Lá eu pulo o muro, fico lá, incomodando, abrindo as portas das salas, chutando as portas.* (João)

Neste último item de análise, reflito sobre a atitude específica de circulação dos adolescentes pelos espaços escolares, construindo duas formas de interpretação: a primeira trata de identificar, nessa circulação, a ambivalência constituída no jogo entre mobilidade e fixidez presentes em todos os processos sociais, especialmente naqueles desenvolvidos atualmente na instituição escolar; a segunda refere-se a esse fenômeno como uma forma diferenciada de praticar os espaços escolares. A minha base está nas pesquisas de Michel de Certeau (1994) sobre as práticas culturais como constituição de *redes de antidisciplina*. Por um bom tempo, elegi a categoria do nomadismo para explicar essa circulação, utilizando-me especialmente dos estudos da antropóloga Claudia Turra Magni (1994)[3] e de Zygmunt Bauman (1998). Mas, com o aprofundamento teórico e a reflexão compartilhada com alguns colegas, fui abandonando essa categoria, uma vez que a

---

[2] Muitos estudos sobre jovens buscam as especificidades dos grupos por eles formados. Cito, especialmente, o livro de Carlos Feixa (1999), *De Jóvenes, Bandas y Tribus*, um estudo antropológico sobre as culturas juvenis presentes em espaços urbanos diferenciados, como os configurados na Catalunia (Espanha) e no México.

[3] Magni, em sua dissertação de mestrado, intitulada *Nomadismo Urbano*: uma etnografia sobre moradores de rua em Porto Alegre, traz elementos importantes sobre a possibilidade de se falar num nomadismo vivido na contemporaneidade.

circulação nos espaços escolares parece apresentar especificidades em proporções que lhe são próprias. Em todo esse percurso analítico, compreendi que o referencial básico poderia ser construído em torno da idéia movimento, presente também na categoria nomadismo, com o diferencial de que essa última está mais vinculada a uma condição de estar no mundo. Os adolescentes pesquisados, em seu discurso social, situam-se no espaço escolar e não se descrevem fora dele, nem mesmo em condição de circulação constante, o que lhes descaracteriza como nômades. Pode-se argumentar que a idéia de nomadismo juvenil aparece associada em outros trabalhos[4] com tempos e espaços de diversão. O meu estudo trata de uma prática construída dentro da instituição escolar, não relacionada prioritariamente como espaço de lazer, muito embora reivindicada como espaço sociocultural.

Anteriormente, os aspectos de provocação e de sociabilidade, construtores de uma referência grupal, que é sazonal, temporária e passageira, foram apontados como unificadores da ação circulatória desses adolescentes. Provocando e construindo sociabilidade, eles vão também constituindo seus processos de *identização* e, neles, a idéia de movimentar-se, de não ficar parado. Cabe aqui retornar aos conceitos de socialização e sociabilidade como ferramentas importantes dessa análise. A sociabilidade refere-se às interações grupais que se estabelecem por opção do indivíduo, destacando-se seu aspecto de ludicidade.

Em sua pesquisa sobre o universo punk da cidade de Londrina, Nécio Turra Neto ressalta na formação dos grupos de sociabilidade o fato de se constituírem como

> [. . .] grupos que, pela convivência de seus membros, criam uma relação na qual é bom estar junto, todos compartilham o mesmo gosto musical, vestem-se num mesmo estilo, discutem sobre o mundo, têm idéias parecidas sobre a sociedade em que vivem e, assim, criam uma identidade própria que os diferencia de outros grupos que formam a sociedade. (TURRA NETO, 2004, p. 49)

Embora os sujeitos de minha pesquisa não formem grupos de sociabilidade estáveis ou articulados a movimentos maiores idênticos ao caso do universo punk, minhas observações levam a crer que constituem redes sociais importantes, especialmente nos pátios escolares. Mais do que grupos eles parecem construir

---

[4] Cito como referência o trabalho de ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. Nômades da Noite. *Ciência Hoje*: revista de divulgação científica da SBPC, v. 34, n. 202, mar. 2004.

redes de sociabilidade. Por sua vez, a escola é uma instituição com uma função tradicionalmente socializadora, vinculada ao objetivo de difusão dos conhecimentos sistematizados pela humanidade. Mas a socialização, aqui entendida como todo o ato de adaptação social, numa sociedade complexa, de relações multifacetadas, varia a partir das práticas cotidianas dos sujeitos em relação. Nos pátios escolares, ou seja, dentro do espaço de uma instituição de socialização, mas fora do ambiente em que se produz sua função prioritária, a sala de aula, os adolescentes constroem práticas cotidianas que subvertem sua lógica. Para eles, os processos de socialização vividos nas redes de sociabilidade constituídas fora da sala de aula podem ser prioritários na sua relação com a escola. Acompanhei relatos significativos sobre a vontade de sair da sala de aula, tais como:

> *No pátio a gente começa a caminhar, faz tempo que a gente não vê ele (um amigo), começa a caminhar, conversa com ele e assim vai conversando, caminhando*. (Juliana)

> *Não tem como ficar na sala de aula. Dá coceira, eu acho. Tem sempre que ir para a rua. Às vezes, todo mundo sai para a rua. A sora fica braba. Só fica um pouquinho e volta. Porque bah! O cara vê um monte de gente na rua e tu fica com aquela vontade, sai o cara para a rua e tu pergunta: "quem é que tá lá?", "umas gurias", "bah, vou mexer com elas". Aí tu sai*. (Jair)

Essa *coceira,* essa vontade de circular, de caminhar, que pode resultar num retorno ou não para a sala de aula, opõe-se à fixidez de um estado geralmente imóvel vivido em uma sala de aula. Esse paradoxo, entendido na perspectiva do jogo histórico entre permanências e mudanças, faz com que uma estrutura estável como a instituição escolar comporte o seu contrário. O meu trabalho propõe que, partindo desse paradoxo sejamos capazes de nos questionarmos e buscarmos transformações possíveis.

Creio que a escola, como instituição fundada e fundante da modernidade, transpira fixidez, sedentarismo e, mais do que nunca, sinais de fraqueza e de crise. Dentro dela também se praticam espaços e formas de se viver de um jeito diferenciado. O pátio faz parte da escola e é o lugar do movimento e não da fixidez.

A transformação é uma categoria fundamental àqueles que se dedicam aos estudos históricos e sociológicos. Balandier (1976), ao estudar as dinâmicas sociais, apresenta a sociedade como campo de confrontação entre fatores de manutenção e fatores de mudança, retomando a sociologia das sociedades em mudança.

Melucci trata da questão do movimento constante, da mudança acelerada, do bombardeio de informações cruzadas e indiscriminadas como constituintes dos processos contemporâneos de *identização*, especialmente vinculados a vida nas grandes cidades. Para o autor, somos:

> Animais migrantes nos labirintos das metrópoles, viajantes do planeta, nômades do presente. Participamos da realidade e no imaginário de uma infinidade de mundos. Alguns desses, caracterizados por uma cultura, uma linguagem, um conjunto de papéis e de regras, da qual devemos nos adaptar cada vez que migramos de um a outro. Isto leva a uma pressão constante à mudança, à transferência, a traduzir aquilo que éramos, um instante antes, em novos códigos e novas formas de relações (MELUCCI, 2004, p. 44).

A realidade ganha alguns contornos próprios quando a analisamos sob ótica das desigualdades sociais ou do ponto de vista dos processos que se desenvolvem na periferia urbana. A mobilidade, por vezes inerente à pobreza, torna-se um grave problema, já que pobre anda em busca de trabalho, à procura de moradia, enfim, persegue opções para incluir-se socialmente e, nesse processo, coloca-se em movimento e assimila não-fixidez em seu modo de vida.

Bauman (1998) acrescenta uma questão fundamental ao fenômeno da não-fixidez na sociedade contemporânea, de que nem sempre estar em movimento significa uma opção e que a possibilidade de escolher também é fator de diferenciação social. Ele nos alerta:

> Quanto mais liberdade de escolha se tem, mais alta a posição alcançada na hierarquia social pós-moderna. As diferenças sociais pós-modernas são feitas com a amplitude e estreiteza da extensão de opções realista. (BAUMAN, 1998, p. 75)

Há direta proporção de quanto mais alto o grupo social, maior o poder de mobilidade. Milton Santos (1997) demonstra que os pobres têm pouco poder de mobilidade na metrópole e, por isso, podem tomar contato de forma mais efetiva com o lugar onde vivem, sendo que o mesmo não acontece com os grupos economicamente privilegiados, articulados em redes e ligados à velocidade do mundo contemporâneo. A sazonalidade apresenta-se como contingência para os pobres. E o caráter de sua ação passa a ser de mobilidade. Os próprios locais para ficar mudam à mercê dos contextos em que os sujeitos se inserem.

Em Porto Alegre, Fonseca (2004) apontou, através de seus estudos etnográficos, para o fenômeno da *circulação de crianças* como uma característica da socialização das gerações mais novas entre os grupos populares. As crianças são criadas por vizinhos, tios, avós, na busca do melhor lugar para as mesmas, que é aquele possível dentro das condições de quem pode assumi-las. Isso é uma estratégia de sobrevivência no contexto de privação econômica e social. A circulação acaba ganhando uma dimensão positiva de socialização e solidariedade, expondo essas crianças à experiência do movimento. Na relação com a escola, Fonseca afirma que

> [. . .] apesar do enorme prestígio atribuído ao ensino, nem a realidade nem o sonho da instituição escolar muda grande coisa na vida dos moradores do bairro que, afinal, investem em outras fileiras para assegurar a socialização adequada de seus filhos. (FONSECA, 1994, p. 145)

Assim, deixar de freqüentar a escola para viver com algum parente em outra comunidade ou mesmo para trabalhar, pode ser aceitável por parte da tradição desses grupos. Reconhecer essas diferenças na lógica de vida dos adolescentes pode ser uma chave para o trabalho educativo com os mesmos, livrando-os do estigma da negatividade.

O caráter sazonal do fenômeno investigado não pode ser compreendido se desvinculado das ações repressivas da instituição escolar. Vejamos no relato da educadora a seguir:

> *E aí eles conseguem sair da sala de aula pelos mais variados motivos, eles querem ir no banheiro, aproveitam a troca de período e saem. Eles ficam circulando, batendo nas outras salas, falando com os colegas das outras turmas, botam a cabeça "Oh, fulano...e tal e não sei o quê..." e saem. Tem uns que até ficam escondidos no banheiro, um período inteiro, aí a gente vai pegar, ele está matando aula e está escondido no banheiro (riso). São várias situações. Outros vão embora, pelo muro. Segurar todos eles é impossível, não tem como. A gente controla, a minha função é mais ou menos essa, ficar também circulando pela escola, olhar quem está dentro da sala, quem não está e porque não está. E aí eles são reconduzidos para dentro da sala de aula e vão. Só os que saem portão afora, muro afora, escola afora, rua afora, que não, mas o que estão dentro da escola a gente consegue reconduzir para dentro da sala de aula. Mas tem uma pessoa para controlar esse tipo de atitude deles, entendeu? Senão eles não ficam dentro da sala* (Prof. Lana, coordenadora de turno).

O banheiro pode ser compreendido como espaço de fuga da norma, uma vez que o pátio é um lugar mais vigiado[5]. Há um reconhecimento da necessidade da instituição em dispor de um educador para essa função de controle dos espaços escolares e garantia do cumprimento das regras. É alguém que precisa circular. A observação desse fenômeno da circulação, aliada às leituras de Certeau (1994), ajudaram-me a compreender que a escola não existe como espaço inerte da atividade, mas como *espaço praticado*. Machado Pais, ao tratar da aprendizagem informal, afirma que há uma socialização acontecendo entre as instituições – "[. . .] a socialização informal que produz a aprendizagem informal [. . .]" (PAIS, 2005, p. 1). O autor cita o exemplo de uma experiência feita durante uma visita de pesquisa em uma escola nos arredores de Lisboa, freqüentada por muitos alunos ciganos. A diretora da escola contou que tais alunos gostavam de subir nos telhados para procurar tesouros escondidos, no caso, ninhos de passarinhos. Ela, então, deu uma tarefa especial para essas crianças: engaiolar os passarinhos e cuidar deles. Tal responsabilidade foi realizada com entusiasmo até o dia em que as crianças libertaram os passarinhos, simbolicamente, afirmando seu desejo de liberdade. O autor questiona que talvez as coisas mais significativas aprendidas por essas crianças transcorram fora da sala de aula e que alguns comportamentos da cultura cigana são incompreendidos dentro da escola[6]. Dayrell demonstra que a escola, como espaço sociocultural, é ordenada em duas dimensões: a institucional, com um conjunto de normas que procuram regular e controlar a ação dos sujeitos, e a dimensão cotidiana que inclui as relações sociais entre os envolvidos, com suas estratégias de sobrevivência. Ocorre, nesse processo, a ressignificação dos espaços, com ênfase na dimensão do encontro. O autor argumenta:

---

[5] Esse comentário é de Nécio Turra Neto que leu, gentilmente, e deu contribuições preciosas ao meu trabalho. Optei por reproduzir aqui um trecho de seus questionamentos, que me pareceram muito interessantes e capazes de abrir um novo campo de pesquisa. Vejamos: *Há outros espaços de fuga na escola? Atrás da escola, espaços escuros... Eu, como geógrafo, gostaria de ver estes pontos (se existentes) situados numa planta da escola. Um mapa deste tipo pode ser meramente ilustrativo ou pode conduzir a questões que ainda não foram pensadas como: com sol, com chuva, com frio ou com calor, os alunos circulam? Se sim, é porque o pátio, os outros espaços da escola, então, permitem isso. Se assim não fosse, não haveria circulação? Se não houvesse espaços na escola nos quais se pode permanecer e circular, mesmo sem ser visto pela supervisora, será que haveria circulação? Minha preocupação como geógrafo seria esta: pensar no papel das formas espaciais, a estrutura da escola joga não só como meio para a circulação, mas como condição de possibilidade da sua realização.*

[6] Um exemplo desses comportamentos é o fato das crianças ciganas trazerem facas para a escola, quase todas recolhidas pela direção. Para Machado Pais (2005), provavelmente as facas são armas de rejeição que possuem a intenção de lutar contra a submissão à cultura da escola.

> Dessa forma, para os alunos, a geografia escolar e, com isso, a própria escola, têm um sentido próprio que pode não coincidir com o dos professores e mesmo com os objetivos expressos pela instituição. Mas, não só os alunos re-significam o espaço, também os professores o fazem (DAYRELL, 1996, p. 147).

Pode ser o caso de professores que saem com seus alunos para o pátio, como informa o relato:

> *Bah, no pátio é tudo de bom. A gente só fica de arreganho com as gurias, com os guris, a gente joga futebol, a gente joga vôlei, a gente conversa, é melhor do que ficar na sala de aula. De vez em quando a sôra de português leva a gente lá para a rua, lá para as árvores, para agente sentar lá embaixo e fazer o trabalho. É tri legal isso, a gente sai para a rua para estudar*. (Jenifer)

Destaco nessa fala de Jenifer uma possível alternativa pedagógica que incorpora o movimento, o ir para o pátio, como constitutivos de sua ação. Também no debate travado no grupo de discussão dos educadores, reincidiram relatos dos adultos no sentido de que não agüentam ficar parados:

> *- O que eu vejo ultimamente é só repasse de conhecimento, de outras pessoas que pensaram, mas não se estimula o pensamento, e a criança não é tola, ela percebe isso. Ao meu ver, se torna estremamente massante ficar dentro de uma sala, eu não agüento, eu, como professora, vivo na rua, não saio dos espaços escolares, mas tento fazer a aula em outros lugares. Vamos sentar no chão, vamos lá para a biblioteca, vamos dar uma volta na rua e ver tais coisas, fazer observação, fazer pesquisa. Eles adoram pesquisa e não se trabalha com pesquisa.*
> *- É, quando ela fala que ela não agüenta ficar em sala de aula, às vezes, a gente compara, por exemplo, na minha escola a gente tem as reuniões de formação e tal, chama palestrante e é um sacrifício, ficar numa sala com cinquenta professores. É difícil o palestrante conseguir ficar umas duas, três horas, falando e as pessoas ouvindo. Se a gente não consegue ficar duas horas ou menos paradas, imagine nossos alunos, crianças e adolescentes. Porque realmente a escola é tradicional ainda, a escola é quadro e giz e se quer ir pro pátio também não pode, porque tem educação física no pátio, não tem espaços na escola. (...)*
> *- E o importante é que a gente já está se colocando, algumas pessoas já estão se colocando no lugar do aluno e vendo que nós não agüentaríamos, quatro horas e meia, ou sei lá, às vezes, depende da aula, até uma hora tu não agüenta. Acho que a gente tá num processo de transição e a gente tem que repassar certas coisas, a gente tá reproduzindo o que a gente viveu na nossa época, quando a gente estudou. Muitas vezes a gente fala ou ouve colegas assim: "Pô! Mas eu agüentava três, quatros horas." E até na questão da prefeitura, do município, é outra estrutura, a estrutura familiar é bem diferente. A gente ficava e achava que deveria ficar, enxergava um pouco mais, tinha uma estrutura familiar que fazia com que a gente quisesse estudar, achasse importante e aturasse até certas coisas .(Grupo D)*

É interessante que até os educadores utilizam palavras como agüentar, aturar, aproximando-se daquela idéia de que é um sacrifício necessário ficar em aula, abordada pelos adolescentes em conversação grupal relatada anteriormente, relacionando também esse controle pessoal em ficar na aula com a estrutura ou pressão familiar que circunda o indivíduo. O controle social revela-se no controle do corpo e, quando resgatamos essa corporeidade[7] presente na circulação dos adolescentes, estamos nos propondo "[. . .] a buscar na superfície dos corpos as profundezas da vida social [. . .]". (RODRIGUES[8] *apud* MAGNI, 1994, P. 13)

Os dados de meu estudo comprovam a capacidade criativa dos sujeitos pesquisados que não devem ser vistos na lógica da estigmatização e sim como pertencentes a um grupo específico com cultura própria. Os adolescentes de minha pesquisa formam um grupo específico dentro da escola, mas tendemos a rotulá-los pelas dificuldades apresentadas em adaptar-se a esse espaço sociocultural, tanto cognitiva quanto corporalmente. Apesar de conviverem com o padrão dominante, elaboram certas práticas, criam, reinterpretam significados de acordo com sua experiência existencial. Certeau (1994), em suas pesquisas sobre as práticas culturais, no estudo sobre o consumo, demonstra que as astúcias dos consumidores compõem uma *rede de antidisciplina,* refutando as teses comuns sobre a passividade dos consumidores e a massificação dos comportamentos. Nas escolas, essas teses poderiam ser comparadas às teorias da reprodução, que sugeriam uma passividade de educandos e educadores diante das estruturas escolares. Certeau, ao contrário, defende que os sujeitos criam *maneiras de fazer,* que constituem as variadas práticas pelas quais os usuários reapropriam-se do espaço organizado da produção sociocultural. Assim, há uma diferença entre a produção da imagem para consumo e a produção secundária que se faz dela no processo de sua utilização. Para o autor:

> A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para os usuários. É ainda necessário analisar a sua

[7] O tema da corporeidade é instigante e não está desconectado do fenômeno investigado, mas como não é possível seguir todos os caminhos de aprofundamento teórico desejados, sobre esse assunto sugiro a leitura da dissertação: SALVA, Sueli. *Vai Ter Dança Hoje?*: itinerários juvenis no espaço escolar. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob orientação de Jaqueline Moll, Porto Alegre, 2003.

[8] RODRIGUES, José Carlos. *Tabu do Corpo*: antropologia social. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

> manipulação pelos praticantes que não a fabricam. (CERTEAU, 1994, p. 40)

Assim também a imagem que se construiu historicamente da escola tem semelhanças e diferenças na produção secundária que dela se faz nos processos de sua utilização, por exemplo, entre os grupos populares. É importante observar que esses modos de fazer, através das práticas cotidianas, possuem regras, embora não tenham a prática de pensarem a si mesmos. As *redes de antidisciplina,* criadas no ato de circular pela escola, correspondem a uma maneira diferente de praticar esse espaço sociocultural, demonstrando que nem todos se reduzem às regras da disciplina, mas jogam com seus mecanismos, elaborando táticas e estratégias para alterá-los, mesmo que sem consciência dessa ação. São redes criadas nos corredores, telhados, muros, banheiros, olhares, gestos, conversas e sinais que apontam para o *largar,* para *o sair fora* da sala de aula, embora esteja nela o espaço, por excelência, da representação que temos do que é estudar e estar na escola.

A escola como padrão que domina, constitui-se ainda como um tempo e um espaço desconectados daqueles tempo e espaço dos adolescentes, porém, eles ainda estão ali, o que demonstra que ela possui um papel importante no processo socializador desses jovens de periferia urbana. O pátio aponta para o aspecto do movimento na escola. Provavelmente, desprovidos da negatividade dos estigmas, possamos aprender algo para a qualificação de nossa ação enquanto educadores. Precisamos de criatividade e sensibilidade para reinventar a escola e compreendê-la como espaço sociocultural praticado cotidianamente.

10 CONCLUSÃO

Às vezes te pergunto
Onde tudo isto vai dar
Às vezes sentir frio
É melhor do que se queimar
Beto Marques, Banda Psique, 1996.

Trecho do Caminho de Santiago de Compostela, Espanha

Quando comecei a concluir esse trabalho um questionamento foi inevitável: onde tudo isto vai dar? Diante da complexidade do fenômeno analisado e das transformações em andamento na contemporaneidade, em geral, e na escola, em específico, parece necessário vislumbrar possibilidades. Situo minha investigação entre as alternativas, caracterizando-a como busca de compreensão que deseja ser compartilhada e pretende interagir no campo da ação e da reflexão.

A trajetória teórica que culmina está associada ao repensar de minhas experiências como educadora na procura de uma nova práxis, produzida na tensão entre teoria e prática, entre a professora e a pesquisadora. Proponho um projeto claramente solidário com os adolescentes que vivem na periferia urbana, no sentido de provar que eles têm o quê dizer, suas atitudes não são desprovidas de sentido e possuem motivos e ordenamentos que lhes são próprios. Ao mesmo tempo, o trabalho parece todo dedicado a uma pretensa leitura e apreciação crítica de meus colegas educadores, especialmente àqueles comprometidos com a qualificação da escola pública brasileira e confiantes no relacionamento respeitoso com os adolescentes. Ele resulta de um movimento pessoal de distanciamento em relação ao meu campo de ação, como educadora, no exercício de compreender os adolescentes sujeitos da pesquisa, no campo da reflexão. Foi uma tentativa de deixar-me capturar pelo outro. Para Martins:

> Se queremos atuar sobre esse suposto problema, é necessário começar por nos deixarmos capturar pelo outro, ao invés de tentar capturá-lo na armadilha de nossas refutações e de dilemas que são nossos e não dele. É necessário compreender, muito mais do que impor uma compreensão construída a partir de uma impressão e não de uma constatação. (MARTINS, 2002, p. 45)

Minhas conclusões, portanto, não pretendem propor armadilhas pedagógicas para capturar o adolescente. Não sugiro a possível didatização dos pátios e corredores escolares, mas a compreensão e o respeito à predileção por outros ambientes e a conseqüente sociabilidade ali produzida. Essa postura pode trazer ganhos para nossa relação com os adolescentes dentro e fora da sala de aula. Escolher faz parte da ciência de viver, embora muitas vezes as opções estejam condicionadas pelas situações adversas em que a vida desenvolve-se. Quando os adolescentes optam por circular pelos espaços escolares ao invés de permanecer em sala de aula, estão escolhendo criar laços com seus pares, preferindo a sociabilidade como elemento prioritário em seu processo de escolarização. Fora os conteúdos didáticos e as atividades pedagógicas, eles querem o seu reconhecimento como amigos, como aqueles que possuem um beijo gostoso, um olhar insinuante, ou aqueles que se impõem pela força, defendendo sua honra, que

não tem medo nem da direção nem da guarda. Tal reconhecimento é fundamental tanto por parte de seus pares quanto por parte dos adultos que lhes acompanham.

Os códigos de socialização relacionados com os aspectos afetivos, de amizade e de honra pertencem a uma moralidade externa à escola. No interior da instituição, as regras e normas são diferentes, muito embora esse contato com a moralidade exterior seja pouco a pouco apropriado. Ao circularem os adolescentes parecem estar conscientemente resistindo às leis institucionais, desejando romper politicamente com as mesmas. Sua resistência, porém, não tem esse caráter político e organizativo, mesmo com elementos de organicidade. Quando eles se alternam para vigiar os educadores que se aproximam, quando usam do silêncio para proteger os que fogem das salas de aula, os que pulam os muros, os que se escondem nos banheiros, quando buscam informações sobre quem está no pátio, estão praticando formas de organização temporárias e gregárias. Resistência parece não ser a palavra adequada, pois eles não propõem o fim da escola ou o fim das regras, em seus discursos e ações sociais. Eles contrariam as relações presentes em sala de aula, cujo pressuposto básico e tradicional é a fixidez, a centralidade nos conteúdos científicos e atividades pedagógicas, como forma de socialização. O fenômeno investigado indica uma opção pela sociabilidade como relação de troca entre os pares, ao invés daquela prática autoritária e heterônoma experimentada com alguns educadores.

O presente estudo contribui para a própria discussão em torno da idéia de construção da autonomia e de uma moral autônoma, entendida como escolha a partir das possibilidades concretas que se apresentam e construída na relação entre sujeitos igualmente reconhecidos como capazes de estabelecer acordos sem uma ordem ou coação exterior. A moral heterônoma pressupõe o reconhecimento de uma ordenação imposta pela força externa, que pode ser representada pela violência física ou simbólica. Decididamente os adolescentes pesquisados têm dificuldades na constituição de suas autonomias e isso sugere a necessidade de reflexão e tomada de atitude por parte de nossas instituições escolares: nas relações que desenvolvemos dentro das escolas, que tipo de moral estamos construindo?

É possível demonstrar que há ordenações e regularidades no movimento de circulação dos adolescentes, mesmo sem a construção de autonomia. Derruba-se a idéia de uma anomia, vinda da desordem e do caos, em virtude de que eles não estão em sala de aula.

Reconhecer que o adolescente sabe o que dizer é uma conclusão simples e fundamental, mas tem uma dimensão importante, se pensada a partir da incorporação da prática metodológica dos grupos de discussão. Tal prática exige um distanciamento ainda mais significativo por parte do investigador, previsto nos movimentos de seleção e recrutamento dos sujeitos da pesquisa. Tentei equilibrar-me nessa metodologia, inicialmente assustadora para mim, através do trato respeitoso e carinhoso com os mesmos, não apenas nos contatos físicos, mas também nas aproximações intelectuais para analisá-los. Elucidar o descompasso entre o que os adolescentes falam e o que eles fazem é outro ganho.

Os adolescentes pesquisados, em seu discurso social, situam-se no espaço escolar e não se descrevem fora dele, nem mesmo se expressam na condição de circulação constante, o que lhes descaracteriza como nômades. Superei a idéia de que a ação de circular pelos espaços escolares é de resistência à instituição escolar em si, no sentido político organizativo da palavra, afirmando-a como uma maneira de construir laços sociais e sociabilidade dentro da própria escola.

Que sociabilidade predomina fora da sala de aula? Minhas análises apontam para a predominância de meninos na ação de circular pela escola. A moralidade imposta pela honra relacionada com a força física tem um apelo masculino muito forte, embora as meninas, em graus menores, também incorporem elementos da mesma. A sociabilidade expressa na busca pela brincadeira e o jogo, pelo encontro com os amigos, pela paquera e o *ficar* é mais significativa que aquela expressa na incorporação de elementos como a briga e o uso de drogas, especialmente o cigarro. São comuns tapas e empurrões trocados entre os adolescentes nos pátios e corredores, mesmo em sala de aula, mas em geral eles são acompanhados de sorrisos e gargalhadas, o que nos permite pensar que essa espécie de agressão física é um tipo de contato corporal aceito e naturalizado positivamente. Há brincadeiras com o uso de palavras, que se não acompanhadas de um código, permitem que o sujeito leve um tapa. Aos olhos de quem está fora desses grupos de sociabilidade a brincadeira parece pouco lúdica e muito agressiva, mas podem ser compreendidas como uma forma de socialização, no sentido de adaptação ao mundo social, que é reiteradamente violento em seu cotidiano.

Para compreender o adolescente, busquei referências que abordam a mudança e o movimento como categorias centrais no entendimento das experiências presentes em suas vivências específicas, reconhecidamente distintas

conforme as condições socioculturais e históricas em que se constituem. Destaco que a adolescência é um conceito originado no campo da psicologia, embora tenha procurado uma perspectiva dentro do campo das ciências sociais, ampliando e conjugando com meus estudos anteriores na área da Epistemologia Genética. O debate em torno da educação no contexto da constituição e contribuição específicas das ciências sociais mereceu menção especial nesse trabalho, sendo que o pensamento de Paulo Freire, embora não constantemente citado, seja um fundamento sólido de toda a proposição aqui apresentada. A defesa da *autonomia de ser dos educandos*, construída na medida da interação, é proposta por Freire em toda sua obra e alicerçou o pressuposto que me instigou a destacar e nomear o pensamento, o discurso e a ação dos adolescentes investigados.

As reflexões apresentadas são apenas um sinal de alguns caminhos apontados nessa investigação. Termino retomando constatações marcantes no processo desse estudo, a partir das hipóteses lançadas inicialmente.

A primeira hipótese comprovada foi de que as memórias individual e coletiva são engendradas e engendram elementos fundamentais nas relações sociais, dentro e fora da escola, adquirindo contornos especiais no contexto de periferia urbana. Tais memórias, na perspectiva da pesquisa, apontam para o fato de que escola e família se transformam na interação entre si. Nesse processo e no caso específico dos sujeitos pesquisados, há a necessidade de romper com a pouca escolarização de seus referentes familiares e grupais, que, mesmo incorporando o discurso da importância da escola, por vezes não a vêem como prioritária para adaptação social, dentro das condições socioeconômicas que lhe são próprias. Ressalta-se que a socialização marcada pelo uso da força física também está presente nas relações que se estabelecem na escola, conseqüentemente em seus processos de escolarização.

A segunda hipótese foi se confirmando na complementaridade com a primeira, na medida em que as relações sociais presentes na escola foram entendidas como resultado das experiências socioculturais e da forma como os sujeitos se apropriam das mesmas. O ato de ficar no pátio é uma maneira de estar na escola, que resulta de uma relação com a vida e com a própria instituição, demonstrando que, para os sujeitos pesquisados, a escola não se resume à sala de aula. O pátio se configura como espaço de sociabilidade. As ações dos sujeitos da pesquisa, especificamente dos adolescentes que circulam pelos espaços escolares,

foram compreendidas a partir de dois aspectos unificadores: por um lado a provocação, em relação aos outros, os educadores, e, por outro, a sociabilidade, em relação aos pares, os adolescentes.

A terceira hipótese demonstrou que as memórias dos educadores acerca da adolescência e dos processos de escolarização interferem na relação com seus alunos e na compreensão do fenômeno dos adolescentes que resistem a ficar em sala de aula. Os educadores ainda têm dificuldade em construir propostas pedagógicas a partir das trajetórias de seus alunos, sendo que sua compreensão pressupõe o reconhecimento de suas próprias histórias de vida.

A tese desenvolvida é a de que os processos de escolarização dos adolescentes de periferia urbana, cuja característica central é a circulação pelos espaços escolares, evidenciam a escola como um espaço em que se pratica preferencialmente a sociabilidade e apontam para um rearranjo nas relações de poder presentes na mesma. Esse rearranjo diz respeito a um alargamento nessas relações a que o adolescente está conectado, num descompasso entre as formas de socialização propostas pela escola e pela família, assim como os processos de democratização vividos atualmente. A importância da escola é reforçada no todo da pesquisa, na perspectiva da mudança e do movimento como catalizadores de esperança. Sua função socializadora e civilizadora, em seu aspecto institucional constituído historicamente, transforma-se na interação com os grupos que nela ingressam, no caso da pesquisa, os grupos populares. Isso pressupõe práticas cotidianas, modos de fazer e de viver. O ato de circular pela escola corresponde a uma maneira diferente de praticar esse espaço sociocultural, demonstrando que nem todos se reduzem às regras da disciplina, mas jogam com os mecanismos da mesma, criando táticas e estratégias para alterá-los, mesmo sem consciência dessa ação. É uma sociabilidade criada nos corredores, telhados, muros, banheiros, olhares, gestos, conversas e sinais que apontam para o *largar,* para *o sair fora* da sala de aula, muito embora esteja nela o espaço, por excelência, da representação que temos do que é estudar e estar na escola.

O trabalho resultou de um esforço no sentido de um distanciamento da educadora e de uma aproximação da pesquisadora, muito embora ambas estejam indissociadas e conjugadas. Concluo que foi enriquecedora a busca formal pela distância, especialmente porque prevê o retorno renovado àquilo que foi o ponto de partida, que já não é mais o mesmo, nem sequer se constitui como um ponto fixo.

Essa renovação me dá coragem para convidar os educadores a se movimentarem na perspectiva da mudança e da solidariedade.

Iniciei o presente texto com a letra da música *Todo Cambia* e agora, para finalizar, separo novamente um trecho da mesma, especialmente relacionado a essa reflexão.

Cambia, todo cambia, cambia, todo cambia [. . .]
Pero no cambia mi amor, por más lejos que me encuentre
Ni el recuerdo ni el dolor, de mi pueblo y de mi gente
Y lo que cambió ayer, tendrá que cambiar mañana
Así como cambio yo, en esta tierra lejana.
Julio Numhauser, 1984.

Muita coisa mudou depois dos estudos que realizei, das interações e parcerias com colegas, mestres e amigos, mas, por certo, não se transformou o carinho e o respeito pelos adolescentes em questão.

11 REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda *et al*. *Adolescência*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.

AGUILAR, José María. *Grupo de Discusión*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas, 1998.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. Nômades da Noite. *Ciência Hoje*: revista de divulgação científica da SBPC, v. 34, n. 202, p. 32-40, mar. 2004.

ALONSO, Luis Enrique. *La Mirada Qualitativa en Sociologia*: una aproximación interpretativa. Madrid: Ed. Fundamentos, 1998.

BALANDIER, Georges. *As Dinâmicas Sociais*: sentido e poder. São Paulo: Difel, 1976.

BAUMAN, Zygmunt. *O Mal Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BECKER, Fernando. Construtivismo & Pedagogia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA GENÉTICA, 4., 1996, Águas de Lindóia; ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPE, 13., 1996, Águas de Lindóia. *Piaget*: teoria e prática: anais. Águas de Lindóia (SP): UNICAMP/FE/Laboratório de Psicologia Genética, 1996. P.22-27.

BECKER, Howard S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1984.

BERGSON, Henri. Matière et Mémoire. In: _____. *Oeuvres*. Paris: PUF, 1959.

BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1966.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAES, Adauto (0rg.). *O Olhar*. São Paulo: Cia das Letras, 1988. P. 65-87.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade*: lembranças de velhos. 2. ed. São Paulo: TA Queiroz/EdUSP, 1987.

BOURDIEU, Pierre. Espacio Social y Poder Simbólico. In: _____. *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa, 1988. P. 127-142.

_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *El Sentido Práctico*. Madrid: Tarus, 1991. Libro 1.

_____. *Habitus, Ilusio y Racionalidad*. In: _____. Respuestas por una Antropología Reflexiva. México: Grijalbo, 1995. P. 79-99.

_____. *O que Falar Quer Dizer*: a economia das trocas lingüísticas. Algés: Difel, 1998.

_____. *O Ofício do Sociólogo*: preliminares epistemológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Diário de Campo.* São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRAUDEL, Fernand. *História e Ciências Sociais*. Lisboa: De Presença, 1990.

CADERNOS PEDAGÓGICOS SMED. Porto Alegre, SMED, n. 9, 1996. Tema do fascículo: Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *A Política dos Outros*: o cotidiano de moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CALLEJO, Javier. *Articulación de Perspectivas Metológicas*: posibilidades del grupo de discusión para una sociedad reflexiva. In: Papers, 1998.

_____. *El Grupo de Discusión*: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel, 2001.

CALLIGARIS, Contardo. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARDOSO, Sérgio. O Olhar Viajante (do etnólogo). In: NOVAES, Adauto (0rg.). *O Olhar*. São Paulo: Cia das Letras, 1988. P. 347-360.

CARVAJAL, Guillermo. *Tornar-se Adolescente*: a aventura de uma metamorfose: uma visão psicanalítica da adolescência. São Paulo: Cortez, 1998.

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CATANI, Afrânio (Org.). *Pierre Bourdieu*: escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CATROGA, Fernando. Memória e História. In: PESAVENTO, Sandra J. (Org.). *Fronteiras do Milênio*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2001. P. 43-69.

CAVA, Patrícia Pereira Cava. *O Aprender*: significações construídas por crianças de classes populares. Porto Alegre, UFRGS, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *et al*. *A Nova História*. Rio de Janeiro, Ed. 70, 1989.

CHANTWIN, Bruce. *O Rastro dos Cantos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

CHARLOT, Bernard (Org.). *Os Jovens e o Saber*: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CICOUREL, Aaron. Teoria e Método em Pesquisa de Campo. In: GUMARÃES, Alba Z. *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

CLASTRES, Hèlène. *Terra sem Mal*: o profetismo tupi-guarani. São Paulo: Brasiliense, 1978.

COLECTIVO IOÉ. *La Investigación Sociológica en España*: su lugar en una sociedad de clases. [S.l.: s.n.], 1983. (Documentación social n. 50)

_____. *Investigación Acción Participativa*: propuesta para un ejercício activo de la ciudadanía. Madrid: [s.n], 2003. Texto digitado.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

_____. A música entra em cena: o funk e o rap na socialização da juventude em Belo Horizonte. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2005.

_____. O rap e o funk na socialização da juventude. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28,n.1,p.117-137,jan/jun. 2002.

_____. Juventude e escola. In: SPOSITO,Marilia(org.) Juventude e Escolarização. Brasília: MEC/Inep/Comped. 2002.

_____& CARRANO, Paulo. Jovenes de Brasil: dificultades de finales del siglo y promesas de un mundo diferente. Jovenes: revista de estudos sobre juventud. México.ano 6, n.17, Julio-diciembre 2002.

_____Escola e Culturas Juvenis. In:FREITAS,Maria Virginia & PAPA, Fernanda de Carvalho(orgs).Politicas Publicas: a juventude em pauta. São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

_____Cultura e Identidades Juveniles. Ultima Década, Vina del Mar, Chile, ano 11, n 18, p.69-93, 2003.

_____ O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p.40-53, set/out/nov/dez 2003.

_____ & BRENNER, Ana Karina & CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. IN: ABRAMO,Helena & BRANCO,Pedro Paulo Martoni. Retratos da Juventude Brasileira: analises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania. Editora Fundação Perseu Abramo. 2004

_____. A Escola Como Espaço Sócio-Cultural. In: _____. *Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DE LA TAILLE, Yves. *Limites*: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1999.

DELUZ, Ariane *et al*. *A Crise da Adolescência*: debate entre psicanalistas e antropólogos, escritores, historiadores, lógicos, psiquiatras, pedagogos. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O Sentido dos Sentidos*: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Ed., 2003.

ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

_____. *O Processo Civilizador*: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.

_____. *Mi Trayectória Intelectual*. Barcelona: Península, 1995.

_____. *Os Alemães*: a luta pelo poder e a evolução dos *habitus* nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

ELIAS, Norbert.; SCOTSON, John L. *Os Estabelecidos e os Outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ENRIQUE ALONSO, Luis. *La Mirada Cualitativa en Sociologia*: una aproximación interpretativa. Madrid: Fundamentos, 1998.

FABBRINI, Anna; MELUCCI, Alberto. *A Idade de Ouro*. Tradução livre. [S.l.: s.n.], 2004. Texto digitado.

FEIXA, Carles. *De Jóvenes, Bandas y Tribus*. Barcelona: Ariel, 1999.

FONSECA, Claudia. Preparando-se Para a Vida: reflexões sobre escola e adolescência em grupos populares. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, p. 144-155, jan./mar.1994.

_____. *Família, Fofoca e Honra*: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

FORTUNA, Tânia Ramos. Ciclos da Vida e Escola por Ciclos: a adolescência na escola. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Ciclos na Escola, Tempos na Vida*. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 73-89.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, José. *A Educação Obrigatória*: o seu sentido educativo e social. Porto: Porto Ed., 2000.

_____. *Docencia y Cultura Escolar*: reformas y modelo educativo. Buenos Aires: Lugar Ed., 2002.

GONZALEZ ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre*: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *Imagens Quebradas*: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GUIMARAES, Maria Eloisa. *Escolas, Galeras e Narcotráficos*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

GUTIÉRREZ, Alicia B. *Las Prácticas Sociales*: una introducción a Pierre Bourdieu. Madrid: Tierradenadie, 2002.

HABERMAS, Jürgen. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social. In: _____. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987. V. 1.
HALBSWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HASSEN, Maria de Nazareth Agra. Representações de Violência: estudo ambientado na Vila Tronco I: Porto Alegre. *Revista Educação e Cidadania*, Porto Alegre, Editora Ritter dos Reis, v. 5, 2003, p. 49-61, 2003.

HERNANDÉZ DÍAZ, José María (Coord.). *La Memoria y el Deseo*: cultura de la escuela y educación deseada. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2002.

IBÁÑEZ, Jesús. *El Grupo de Discusión*: fundamentación epistemológica, justificación metodológica y descripción tecnológica. [S.l.: s.n.], 1983. Ponencia apresentada en el Seminario sobre Métodos Cualitativos, 1983, Madrid.

_____. Análisis Sociológico de Textos y Discursos. *Revista Internacional de Sociologia*, Madrid, v. 43, 1985.

_____. Como se Realiza una Investigación Mediante Grupos de Discusión. In: EL ANÁLISES de la Realidad Social: métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza, 1989.

_____. Perspectivas de la Investigación Social: el diseño en las tres perspectivas. In: EL ANÁLISES de la Realidad Social: métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza, 1989.

_____. Prólogo. IN: MAFFESOLI, Michel. *El Tiempo de las Tribus*. Barcelona: Icaria, 1990.

_____. *Más allá de la Sociologia*: el grupo de discusión: teoría y crítica. Madrid: Siglo XXI, 1996.

KNOBEL, Maurício. O Pensamento e a Temporalidade na Psicanálise da Adolescência. In: ABERASTURY, Arminda *et al. Adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983. P. 33-72.

KUNDERA, Milan. *A Insustentável Leveza do Ser*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares*: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEFEBVRE, Henri. *Tiempos Equívocos*: testimonio autobiográfico. Barcelona: Kairos, 1976.

LUCAS, Ángel de; ORTÍ, Alfonso. Génesis y Desarrollo de la Práctica del Grupo de Discusión: fundamentación metodológica de la investigación social cualitativa. *Investigación y Marketing*, Madrid, n. 47, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. de. *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio. O Falso Conflito Entre Tendências Metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. P. 21-33.

MAFFESOLI, Michel. *Sobre o Nomadismo*: vagabundagens pós-modernas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Festa no Pedaço*: cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

MAGNI, Cláudia Turra. *Nomadismo Urbano*: uma etnografia sobre moradores de rua em Porto Alegre. Orientação de Cláudia Fonseca. Porto Alegre: UFRGS, 1994. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Instituto de Filosofia, Ciências Sociais e Humanidades, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La Juventud es Más que Una Palabra. In: ARIOVICH, Laura *et al. La Juventud es Más que Una Palabra*. Editor: Mario Margulis. Buenos Aires: Biblos, 2000. P. 13-30.

MARRE, Jacques León. Histórias de Vida e Método Biográfico. *Cadernos de Sociologia*: metodologias de pesquisa, Porto Alegre, v. 3, p. 89-142, 1991.

MARTÍN CRIADO, Enrique. Los Decires y los Haceres. In: Papers, 56, 1998. P. 57-72.

_____. *Producir la Juventud*: critica de la sociologia de la juventud. Madrid: Ed. Istmo, 1998.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. *Trabajar en la Escuela*: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Madrid: Miño y Dávila, 1999.

_____. *Arqueologia del Concepto "Compromisso Social" en el Discurso Pedagógico.* [S.l.: s.n.], 2003. Texto digitado.

_____. [Entrevista] *Grupo Docente*: revista on line de educación, [s.l.], n. 4, abr. 2003. Disponível em: <http://www.grupodocente.com> Acesso em: 28 jun. 2005.

MARTINS, José de Souza. Regimar e seus Amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: _____. *O Massacre dos Inocentes*. São Paulo: Hucitec, 1993. P. 51-80.

_____. *Exclusão Social e a Nova Desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. *A Sociabilidade do Homem Simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MARTINS, José de Souza. *A Sociedade Vista do Abismo*: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MEAD, Margaret. *Cultura y Compromiso*: estudios sobre la ruptura generacional. Buenos Aires: Granica Ed., 1971.

MEINERZ, Carla Beatriz. *História Viva*: a história que cada aluno constrói. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. *O Ensino de História no Contexto da Crítica da Racionalidade Ocidental.* Artigo de conclusão do Seminário Avançado "A Crítica da Racionalidade Ocidental e a Educação", Prof. Nadja Hermann Prestes, PPGEDU-UFRGS, Porto Alegre, 1997.

MELUCCI, Alberto. Juventude, Tempo e Movimentos Sociais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n, 5/6, p. 5-14, maio/dez. 1997.

_____. *A Invenção do* Presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. *O Jogo do Eu*: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

MILLS, C. Wright. Do Artesanato Intelectual. In: _____. *A Imaginação Sociológica.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1972. P.211-243.

MIRES, Fernando. *La Revolución que Nadie Soño o la Otra Posmodernidad.* Caracas: Nueva Sociedad, 1996.

MOLL, Jaqueline. *Histórias de Vida, Histórias de Escola*: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. (Org.). *Ciclos na Escola, Tempos na Vida*: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORIN, Edgar. *Meus Demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Educar na Era Planetária*: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NASCHOLD, Ângela Chuvas. *Redes Vinculares Comunicativas*: um dos caminhos da volta à escola. Orientação de Jaqueline Moll. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

NERO, Henrique S. del. *O Sítio da Mente*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

ORO, Ari Pedro. *Tükuna*: vida ou morte. Caxias do Sul: UCS; Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, Vozes, 1977.

ORTÍ, Alfonso. La Apertura y el Enfoque Cualitativo o Estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. In: EL ANÁLISES de la Realidad Social: métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

_____. *A Noção do Tempo na Criança*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1987.

_____. *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: LTC Ed., 1990.

_____. *A Construção do Real na Criança*. São Paulo: Ática, 1996.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976.

_____. *Memória e Inteligência*. Rio de Janeiro: Artenova ; Ed. UnB, 1979.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. *Relatório de Indicadores Sociais de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2000.

RIBEIRO Jr., João. *O que é o Positivismo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

RICOUER, Paul. *La Memória, la Historia, el Olvido*. Madrid: Ed. Trotta, 2003.

RODRIGUES, José Carlos. *Tabu do Corpo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979. (Série Universidade; Antropologia Social, v. 2)

RODRÍGUEZ VICTORIANO, Jose Manuel. *Los Discursos Sobre el Medio Ambiente en la Sociedad* Valenciana: 1996-2000. Valencia: Universitat de Valencia, 2003. (Quaderns de Ciències Socials)

SACKS, Oliver. *O Homem que Confundiu sua Mulher com um Chapéu e Outras Histórias Clínicas*. São Paulo: Cia das letras, 1997.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

SALVA, Sueli. *Vai Ter Dança Hoje?*: Itinerários juvenis no espaço escolar. Orientação de Jaqueline Moll. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SANTOS, Boaventura Sousa. Um Discurso Sobre as Cências. Li

SAVATER, Fernando. *A Importância da Escolha*. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2004.

SILVA, Dinorá Fraga da. Significação e Aprendizagem. In: JORNADA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 1996, Pelotas. *Anais*. Pelotas: Ed. Universitária UFPel, 1996. V. 2.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAIS FILHO, Evaristo (Org.). *Simmel*. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Pensadores).

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise e identidade. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. P. 96-104.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em Torno do Conhecimento Sobre Juventude na Área de Educação. In: _____. *Juventude e Escolarizaçao*. Brasília, INEP, 2001. (Série Estado do Conhecimento).

STECANELA, Nilda. *Pedagogias dos Espaços Praticados Pelos Jovens da Periferia Urbana de Caxias do Sul na Ocupação do Tempo Livre*. Orientação de Jaqueline Moll. Porto Alegre: [s.n.], 2005. Projeto de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TRINDADE, Jorge. *Delinqüência Juvenil*: compêndio transdisciplinar. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

TURRA NETO, Nécio. *Enterrado Vivo*: identidade punk e território em Londrina. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

VIANNA, Cláudia. *Os Nós dos "Nós"*: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xama, 1999.

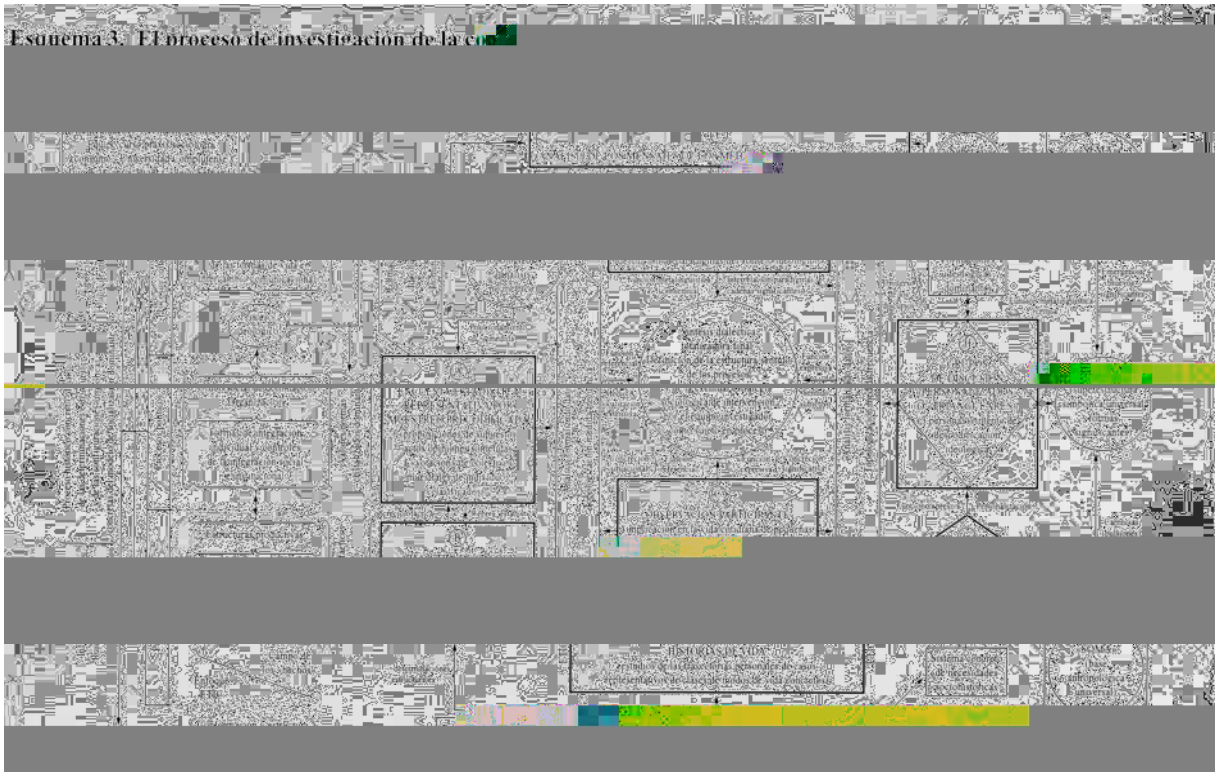
WILLIS, Paul. *Aprendendo a Ser Trabalhador*: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZALUAR, Alba. *A Máquina e a Revolta*: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.

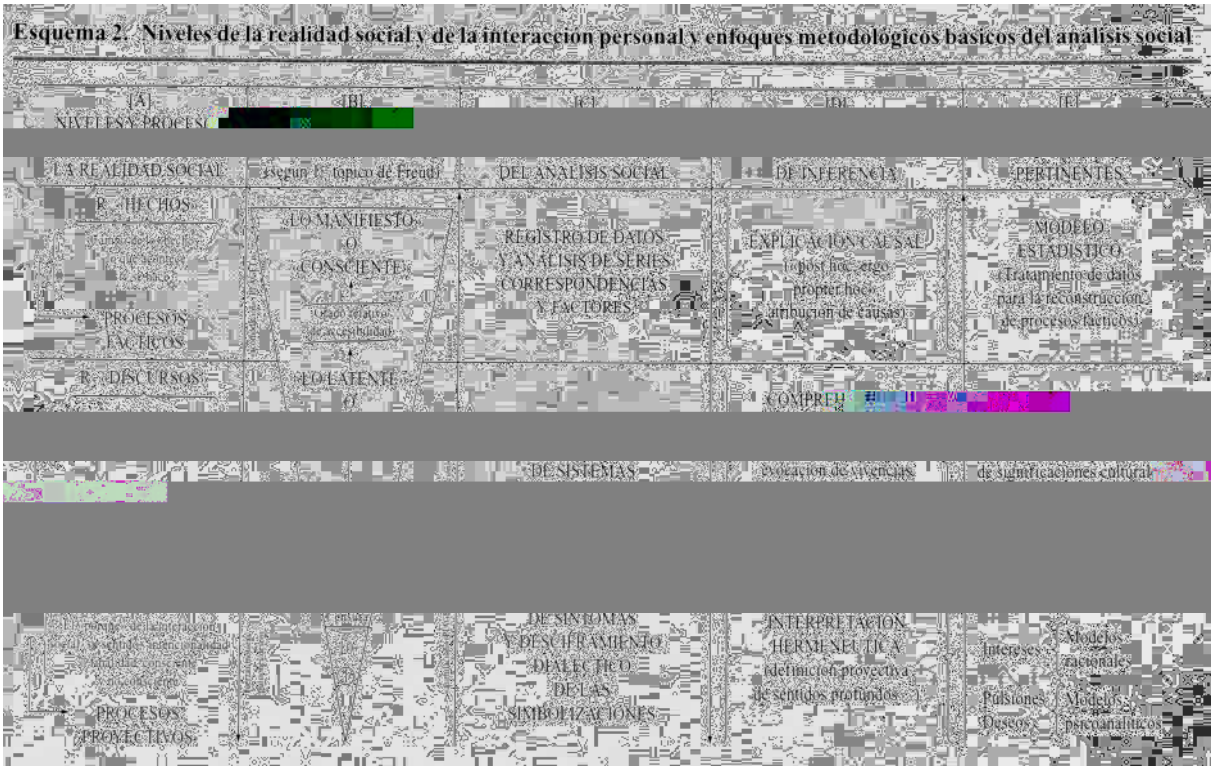
_____. *Integração Perversa*: pobreza e tráfico de drogas. Rio de janeiro: Ed. FGV, 2004.

ANEXOS

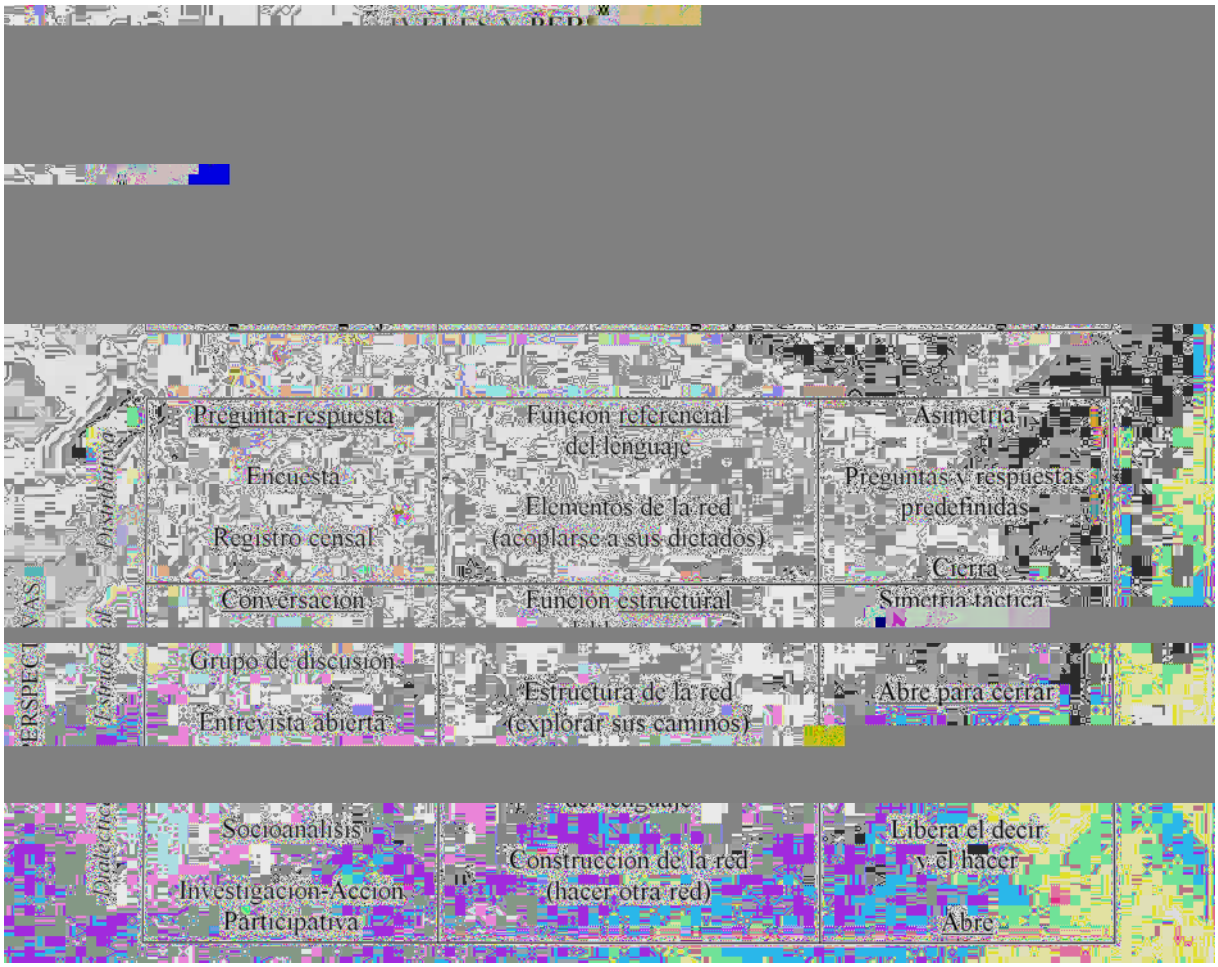
ANEXO A
Esquema formulado por Alfonso Ortí



ANEXO B
Esquema formulado por Alfonso Ortí



ANEXO C
Esquema proposto pelo Colectivo IOÉ



ANEXO D
Questionário enviado às escolas

À Equipe Diretiva
Escola Estadual/ Municipal

Sou professora da rede municipal de ensino da cidade de Porto Alegre, lotada na E.M.E.F. Chico Mendes, e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O título de meu projeto de tese é “Adolescentes no pátio da escola: talhando memórias individuais e coletivas”. Venho, por meio desta, solicitar auxílio da equipe diretiva para a coleta de dados de minha investigação.

O tema central de minha investigação trata dos processos de escolarização de adolescentes da periferia urbana de Porto Alegre, através da análise de suas memórias individual e coletiva. Uma das formas de ação desses adolescentes é ficar no pátio da escola e não assistir às aulas, criando um fenômeno não desejado pela instituição. O fenômeno delimita o foco de meu objeto de estudo. Esses sujeitos, geralmente resistentes e isolados em sala de aula, no pátio estabelecem relações sociais e tornam-se referências para estudantes e professores.

Parto do pressuposto de que o saber científico é uma das formas de explicar os fenômenos da vida, e de que o saber nas ciências sociais é uma forma de objetivação das relações e dos sujeitos que compõem esses fenômenos. Os aportes científicos, situados a partir de um ponto de vista sobre a realidade, ajudam a compreender a complexidade social na qual estamos imersos, apontando para possibilidades de mudanças em nossas práticas. Entretanto, a vida em sociedade escapa, muitas vezes, às explicações científicas e o reconhecimento de outras formas de compreensão, como aquelas advindas do senso comum, da cultura e da tradição são fundamentais, pois também compõem formas de objetivação das relações e dos sujeitos sociais.

A pesquisa em educação, concebida no campo das ciências sociais, pode ter um sentido de crítica e revisão de nossas práticas pedagógicas, na medida em que entrelaçamos essas últimas com nossos projetos de vida, nossos compromissos sociais. Uma investigação não terá o poder de transformar imediatamente uma

realidade ou de criar fórmulas rápidas para essa transformação, mas poderá criar processos de auto-reflexão e autocrítica que qualifiquem nossas práticas e

QUESTÕES PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE ADOLECENTES NO PÁTIO DA ESCOLA

1) Quantos alunos constituem a escola?

2) Há na escola alunos que ficam mais tempo no pátio do que na sala de aula: sim ( ) não ( ). Aproximadamente quantos? São sempre os mesmos?

3) Dentre esses alunos, aproximadamente quantos são adolescentes entre 12 e 18 anos?

4) Dentre esses alunos, aproximadamente quantos são meninos e quantos são meninas?

5) Qual o perfil socioeconômico de suas famílias? (São trabalhadores? Têm uma estrutura estável?)

6) Dominam a lecto-escrita?

7) Trabalham?

8) Participam de outros grupos fora da escola (grupos de música, gangue, narcotráfico, igreja, agremiação esportiva)?

9) Descreva outras características que você considera importante na observação desses alunos que ficam no pátio da escola.

NOME DA ESCOLA:_____

ANEXO E
Autorizações para participação no Grupo de Discussão

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Autorizo o(a) adolescente(a) _____, a participar de uma reunião (grupo de discussão) sobre adolescência que faz parte da pesquisa de doutorado de Carla Beatriz Meinerz, realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, permitindo a utilização das informações por ele(a) transmitidas para fins acadêmicos, sem identificação nominal.
A reunião de pesquisa será realizada no dia 28 de junho – segunda-feira, na sala _____ da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (prédio azul, na esquina da Osvaldo Aranha com Paulo da Gama, em frente à entrada do Viaduto da Conceição, próximo à Redenção e ao Instituto Flores da Cunha) no horário: início 16h (quatro da tarde) e término 17h (cinco da tarde).

Porto Alegre, _____de 2004.

Assinatura do responsável: _____
Grata pela autorização!

ANEXO F
Convite para os professores participarem do Grupo de Discussão

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Convido um educador dos anos finais do ensino fundamental dessa escola a participar de uma reunião (grupo de discussão) sobre “adolescência e escola”, que faz parte de minha pesquisa de doutorado, realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo tema é a circulação de adolescentes na escola. O grupo de discussão é uma técnica de pesquisa, inspirada na sociologia espanhola, e requer um encontro de uma hora, com pessoas desconhecidas entre si, para debaterem sobre um tema em investigação.

A reunião de pesquisa será realizada no dia 16 de agosto – Segunda-feira, na sala 301 da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (prédio azul, na esquina da Osvaldo Aranha com Paulo da Gama, em frente à entrada do Viaduto da Conceição, próximo à Redenção e ao Instituto Flores da Cunha) no horário: início 19h (dezenove) e término 20h (vinte).

O professor receberá um livro como agradecimento a sua colaboração na pesquisa.

Gostaria de uma confirmação da escola, de preferência indicando o nome e telefone do professor, para esclarecimentos. Telefone: 484.1409 (noite); 91143763 (dia).

Grata pela colaboração, Carla Beatriz Meinerz.

Porto Alegre, _____de 2004.

Assinatura do responsável: _____

Grata pela autorização!

ANEXO G
Autorização para entrevistas

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, _____, estou ciente de minha participação na pesquisa de Carla Beatriz Meinerz, intitulada “Adolescentes no pátio da escola: talhando memórias individuais e coletivas”, autorizando a utilização das informações por mim transmitidas para fins acadêmicos, sem identificação nominal.

Porto Alegre, _____de 2004.

Assinatura:_____
Responsável

ANEXO H

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

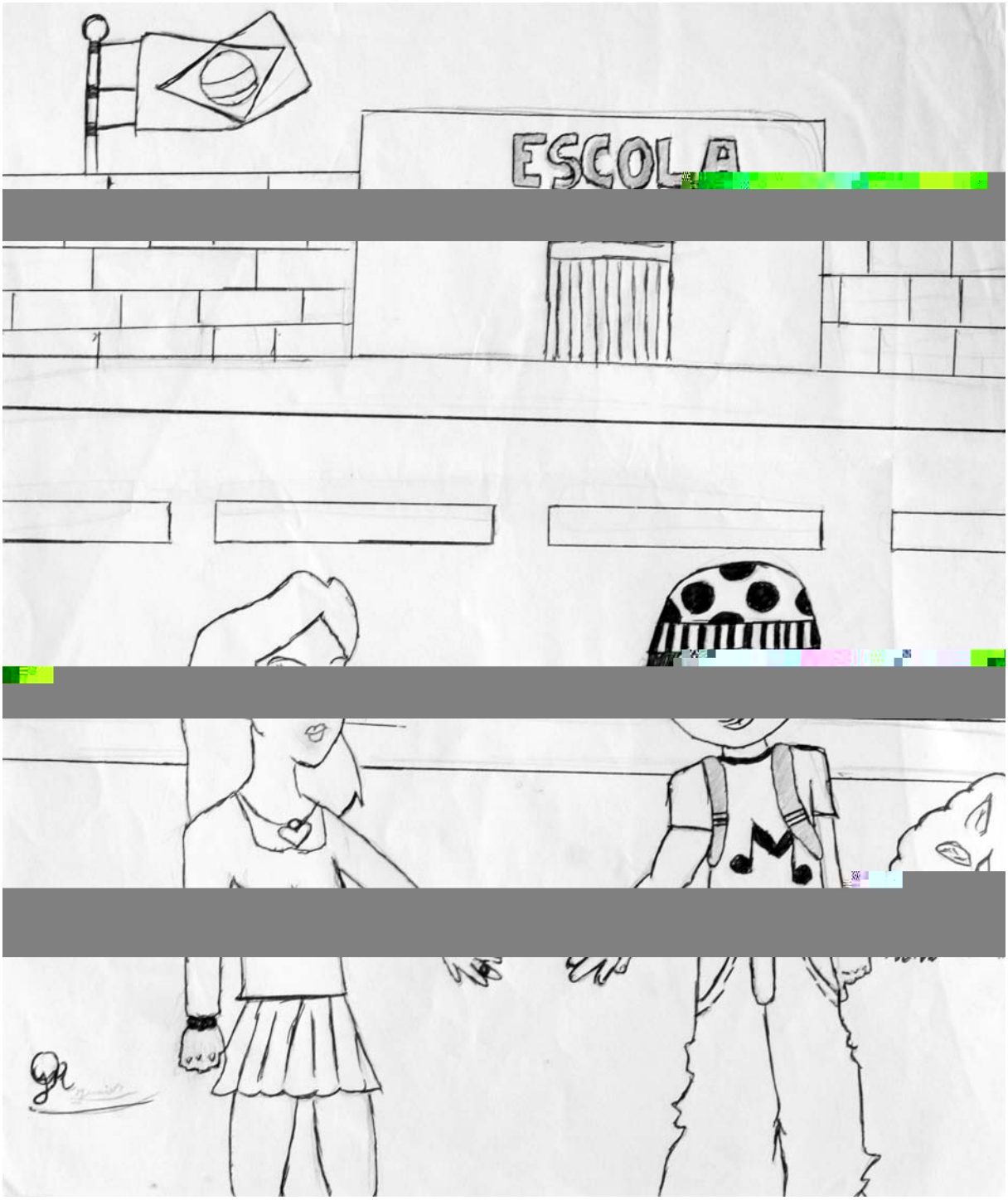
AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM FOTOGRÁFICA EM PESQUISA

Eu, _____, RG número _____, autorizo o(a) adolescente(a) _____, a ceder o uso de suas imagens fotográficas na pesquisa de doutorado de Carla Beatriz Meinerz, realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, transmitidas para fins acadêmicos, sem identificação nominal.

Porto Alegre, _____de 2004.

Assinatura do responsável: _____

Grata pela autorização!


ESCOLA

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo