

Outros Ritmos em Escolas da Periferia de São Paulo

Alexandre Barbosa Pereira¹

¹Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo/SP – Brasil

RESUMO – Outros Ritmos em Escolas da Periferia de São Paulo. O artigo apresenta pesquisa em escolas públicas da periferia de São Paulo a fim de entender o desenvolvimento das sociabilidades juvenis. A proposta é descrever as dimensões que a categoria juventude adquire a partir das experiências que os estudantes vivenciam. Os jovens engendram ritmos que se contrapõem ao ritmo disciplinar. Por meio das novas tecnologias e da cultura de massa, eles têm participado de outras atividades, constituindo públicos específicos, formados prévia e externamente à escola. Assim, se a escola tenta fechar-se ao mundo externo com portões e grades, os jovens com seus diferentes ritmos, principalmente o das zoeiras, introduzem no espaço escolar os mais diferentes e singulares mundos.

Palavras-chave: **Juventudes. Escola. Ritmos. Públicos. Zoeira.**

ABSTRACT – Other Rhythms in Schools on the Outskirts of São Paulo. The paper discusses research carried out in public schools on the outskirts of São Paulo in order to understand the development of youth sociability. The proposal is to describe the dimensions that the youth category acquires from the students' experiences. Students engender rhythms in conflict with the rhythm of discipline. Through the new technologies and mass culture, they have taken part in other activities and have constituted specific publics formed prior to and out of the school. Thus, if the school tries to isolate itself from the outside world with gates and bars, young people with their different rhythms, mainly that of banter, introduce in the school the most different and singular worlds.

Keywords: **Youth. School. Rhythms. Publics. Banter.**

Introdução

Bem-vindo à selva! Assim fui recebido por uma professora de filosofia ao iniciar minha pesquisa de campo em uma das escolas que acompanhei entre 2006 e 2013, cujo objetivo era entender as múltiplas experiências juvenis que se estabelecem em escolas públicas de ensino médio de bairros pobres da periferia de São Paulo. Com isso, tentei empreender uma pesquisa etnográfica multi-situada (Marcus, 1995) que não focalizasse apenas uma escola, configurando um estudo de caso, mas que se situasse em diferentes escolas e a partir de diversificados pontos de vista: dos estudantes, dos professores, dos jovens, dos moradores da periferia, etc. Acompanhei, portanto, quatro escolas públicas de ensino médio, nos períodos noturno e matutino. Três dessas escolas situavam-se no distrito de Cidade Ademar, na zona sul da cidade, e a quarta escola no distrito de Brasilândia, na zona norte da cidade. Essa estratégia de pesquisa ajudou-me a apreender as multiplicidades das experiências juvenis que se estabeleciam nas escolas e que se conformavam também em experiências escolares.

Por experiências juvenis refiro-me às subjetividades juvenis contemporâneas que se estabelecem a partir de diversas relações, além da escolar, a de classe, gênero, sexualidade, raça/etnia, nacionalidade, território, religião, etc. Por isso, a noção de experiência como uma forma importante de aproximação dos diferentes modos de ser jovem em escolas públicas da periferia de São Paulo, que não podem ser reduzidos a uma única perspectiva. Edward Thompson em sua tentativa de evidenciar a singularidade das práticas culturais de indivíduos e grupos da classe operária destaca a noção de experiência como uma categoria “[...] que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (Thompson, 1981, p. 15). O objetivo proposto, portanto, é justamente evidenciar as respostas criativas empreendidas pelos agentes com os quais dialoguei e interagi durante a pesquisa, a partir de diferentes categorias como a juvenil, a escolar, a de lugar de moradia, etc. Cabe ressaltar, entretanto, que ao tentar abordar essas múltiplas experiências não se tomará cada uma delas como internamente homogênea, pois se entende que cada uma dessas experiências congrega também múltiplas singularidades.

A noção de experiência auxilia no entendimento do modo como os jovens relacionam-se entre si e com a escola na medida em que propicia não incorrer em reducionismos que induzam ao enquadramento dos fenômenos observados, dicotomicamente, em papéis sociais previamente determinados ou em ações individuais utilitárias. Por meio da observação das experiências sociais desses jovens é possível apreender, justamente, a heterogeneidade em que estão imersos, pois habitam muitos e diversificados mundos (Dubet, 1994). Quer se evitar, assim, ao mesmo tempo um entendimento dessas relações como realidades

homogêneas e o que Bernard Lahire (2003) aponta como um empirismo radical que somente apreenderia fragmentações identitárias e de ações, sem estabelecer nenhum tipo de relações entre elas. Retomando o trabalho de Maurice Halbwachs sobre as memórias coletivas, o autor aponta para “[...] a multipertença dos atores individuais” (Lahire, 2003, p. 17) e também para a pluralidade de perspectivas que pode ser mobilizada por eles. O ponto de partida e de orientação para se captar essa diversidade de experiências, evitando uma percepção fragmentada, reside na observação das diferentes maneiras como a noção de juventude é concebida relacionalmente pelos agentes em seu cotidiano. E, nesse sentido, o conceito de experiência permite apreender também como os jovens/estudantes contemporâneos interagem com os mais velhos e deles podem receber certas orientações que são vividas de modo singular (Ingold, 2010). Sendo assim, as experiências juvenis podem ser pensadas, simultaneamente, como experimentações e heranças que se inter-relacionam e se modificam mutuamente e constantemente.

Além de tomar as múltiplas formas de compreensão e de construção da noção de juventude empreendidas pelos agentes sociais em campo como eixo norteador da pesquisa, demonstra-se como as múltiplas experiências que se pretende abordar não apenas partem, como também devem ser compreendidas dentro dos limites de uma experiência bastante singular, que é a do etnógrafo. Não se trata, portanto, de uma observação de quem ou como são os jovens das escolas públicas de ensino médio da periferia de São Paulo, mas sim de uma descrição parcial do que vivenciei com eles em diferentes momentos e contextos. Parte-se, assim, da experiência etnográfica para a produção de um conhecimento singular, orientado ao mesmo tempo pela teoria do pesquisador e pelas teorias e práticas dos interlocutores da pesquisa. Paul Willis e Mats Trondman (2008, p. 216) apresentam os objetivos principais da experiência etnográfica:

Se quiserem, estamos interessados em produzir efeitos ‘aha’ em que a expressão evocativa através dos dados toca a experiência, corpo e emoções do leitor. Estes são momentos em que novas interpretações e possibilidades são abertas no espaço entre experiência e discurso, desconstruindo e, ao mesmo tempo, dando nova forma ao que é tomado como garantido, numa resposta particular à forma da ordem social, uma resposta que transcende dicotomias como público/privado, social/individual. Estes efeitos fundem velhas e novas experiências, abrindo assim as mentes dos leitores para novos horizontes.

Os autores ressaltam, assim, a importância de se reconhecer o papel da teoria como um precursor, meio e resultado do estudo e da escrita etnográfica. Entretanto, alertam os autores que essa teoria deve ser uma teoria útil, que se relacione com a evidência etnográfica. A teoria não pode ser autossuficiente, não pode ser teoria para si, porque a expe-

riência etnográfica deve ser capaz de também desestabilizar as teorias com as quais o etnógrafo foi a campo e não apenas se valer das observações de campo para comprovar aquelas. Por isso, Willis e Trondman afirmam não ter interesse numa grande teoria, mas sim naquela que é capaz de ser informada e desestabilizada pelos dados de campo, que se apresentam não como uma teoria por si mesma.

Neste artigo, o objetivo, é apresentar, por meio de minha experiência etnográfica em escolas de ensino médio da periferia de São Paulo, uma reflexão sobre como as experiências juvenis e estudantis imbricam-se no cotidiano escolar. Essas diversificadas experiências são engendradas em tempos e espaços múltiplos que configuram, ou mesmo desfiguram, as instituições escolares em que estive. Desse modo, a pretensão é a de apresentar os muitos ritmos observados e experimentados na escola. Sigo nessa proposta a perspectiva de Henri Lefebvre (2004) de pensar os ritmos urbanos, os fluxos e deslocamentos, a partir de uma análise da relação corpo e espaço, de uma apreensão da cidade sensível. Os ritmos, conforme essa concepção, envolvem simultaneamente tempo, espaço e certo gasto de energia. Em seus *Elementos de Ritmanálise*, Lefebvre, inspirado em Bachelard¹ (1988), propõe um método particular de apreensão das dinâmicas de uma cidade com o objetivo de, simultaneamente, escutá-la como um todo e propiciar leituras mais localizadas sobre territórios específicos – ruas, praças, espaços comerciais, lugares de encontro – a fim de captar o pulsar da cidade, seus ritmos, fluxos, bem como os movimentos de rotina e os que rompem com a rotina. Lefebvre apresenta o estudo dos ritmos como um novo campo do conhecimento. Observar, ouvir e sentir a escola a partir dessa perspectiva envolverá captar os ritmos cíclicos e lineares que são ali experimentados, mas que são muitas vezes também reverberações de ritmos alheios ao espaço escolar. Para se apreender tais ritmos, afirma o autor, é preciso ao mesmo tempo situar-se fora e dentro deles. Ou seja, produzir certo distanciamento que permita perceber e estranhar ritmos antes naturalizados, mas também ser capaz de experimentá-los. Assim, a dimensão da experiência etnográfica mostra-se como uma forma privilegiada de experimentar e ouvir os diferentes ritmos, harmônicos e dissonantes, que são produzidos no cotidiano escolar.

A Experiência Escolar e o Ritmo Disciplinar

Um barulho intenso de vozes e gritos infantis ou juvenis entrecruzados que, às vezes, pode ser interrompido por outros gritos de *Pessoal, atenção!*, *Silêncio!* ou pela invocação do nome de algum estudante mais exaltado. O burburinho pode ser ouvido há algumas quadras de distância. Sabe-se que se está próximo a uma escola. Distinguir o que os alunos conversam é quase impossível, dada a profusão de vozes, gritos e risadas. O fato é que a escola em seu cotidiano possui uma sonoridade característica que, muitas vezes, diminui de intensidade – embora

não desapareça totalmente – quando as aulas efetivamente se iniciam e aumentam consideravelmente de volume quando os estudantes estão liberados para conversar tranquilamente fora do horário das aulas. Os muros, grades, portões e cadeados, bastante comuns nas escolas públicas dos bairros periféricos de São Paulo, impedem que os estudantes saiam fisicamente da escola, mas pouco podem fazer com o barulho gerado a partir das múltiplas conversações que se sobrepõem. Por outro lado, estes recursos de fechamento ao mundo externo não têm conseguido impedir a entrada de ritmos e públicos alheios à escola.

A sonoridade que chama a atenção de quem está do lado de fora da escola é apenas uma pequena amostra dos ritmos que os alunos impõem ao cotidiano das escolas que observei. O principal deles é o ritmo da zoeira. Se fui recebido de forma pouco amistosa pelos docentes e mesmo visto como alguém que incomodaria seu trabalho, por parte dos estudantes, apesar de também terem demonstrado certa desconfiança inicial nas primeiras visitas às instituições que acompanhei, a recepção deu-se de modo mais descontraído, por meio disso que eles próprios definiram como zoeira. Numa das escolas, comecei a realizar a pesquisa de campo justamente num momento em que os estudantes protestavam contra o cancelamento do campeonato de futebol que ocorria às sextas-feiras e a demissão de um porteiro que tinha grande afinidade com os estudantes. Em meio às explosões que geravam pânico entre os professores, a chegada de alguém mais velho e barbado logo me rendeu o apelido de Bin Laden. Os alunos passaram inclusive a zombar de mim, culpando-me pelas bombas. Posteriormente, em outra escola, já prevenido dos efeitos que minha aparência poderia gerar, aparei a barba para começar a pesquisa. Esforço inútil, entretanto. Nessa outra, recebi o apelido de Zidane, por causa de minha calvície que lembrava a do jogador da seleção francesa de futebol.

O interesse por observar as escolas deveu-se aos objetivos da pesquisa que desenvolvi: acompanhar diferentes práticas juvenis a fim de descrever os diferentes modos de ser jovem entre as camadas populares de bairros da periferia de São Paulo. As escolas apareceram como o espaço ideal para empreender tal tarefa, pois, além de ser um equipamento presente nos mais diferentes bairros da cidade, é, em muitos casos, o principal local de encontro dos mais jovens. Isso me permitiu tomar esses lugares como pontos privilegiados de observação. Contudo, se havia essa facilidade à primeira vista, durante o trabalho de campo revelaram-se grandes dificuldades. A principal delas decorrente do fato de o meu principal interesse de pesquisa, as sociabilidades juvenis, ser justamente o que, nas escolas que observei, era apontado como principal problema. Tudo o que dizia respeito às práticas culturais juvenis era visto como ameaçador ou desestabilizador da ordem disciplinar. Nesse sentido, mostrou-se fundamental adotar uma perspectiva não escolar para se entender o cotidiano da escola (Sposito, 2003).

Outra dificuldade de se observar as práticas culturais juvenis nas escolas reside na constatação de que nesse contexto os jovens transformam-se também em estudantes. O que faz com que, ao mesmo tempo, sejam engendradas ações particulares que não se realizariam fora do contexto escolar e com que se condenasse, a partir de certos pressupostos que docentes e gestores têm do que seria um tipo ideal de ser aluno, tudo o que dissesse respeito a elementos juvenis alheios ao ambiente escolar e/ou que afastasse os jovens dessa atuação esperada de um estudante. José Gimeno Sacristán (2005) destaca justamente esse aspecto muito pouco explorado da construção social da figura do aluno, uma invenção produzida pelos adultos. Dessa forma, se muito se discute o quanto categorias etárias como juventude, adolescência ou infância referem-se a construções socio-históricas, pouco se reflete sobre o quanto a noção de aluno é também inventada. A partir da massificação da escolarização haveria, afirma Sacristán (2005), uma associação quase que imediata e naturalizada entre as condições de aluno e criança. Categorias como criança, jovem e aluno, teriam sido construídas mutuamente e parcialmente. Se noções como a de infância e juventude não podem ser compreendidas de forma homogênea por envolverem diferentes vivências, o mesmo vale para a condição de aluno, que seria vivenciada de múltiplos modos. O que é um aluno, portanto, transcende o papel típico ideal de estar sentado, respeitando as regras disciplinares, em uma carteira observando o que um adulto diz.

A escola pode ser concebida como “[...] uma invenção cultural singular caracterizada por sua aparência física reconhecível, uma forma de utilizar o espaço e o tempo” (Sacristán, 2005, p. 139), que teve sua implantação global generalizada e com pouca variabilidade. Segundo Sacristán, a difusão em larga escala seria uma importante evidência de seu sucesso como *descoberta cultural* e também de sua forte tendência em preservar suas estruturas, ainda que em contextos diferentes. Considero, portanto, esta pouca variabilidade de grande parte dos mecanismos espaciais e disciplinares da instituição escolar para a análise das experiências que vivenciei e observei em diferentes estabelecimentos, ressaltando seus traços invariantes, mas também tentando destacar algumas características mais particulares de cada uma das instituições onde estive. Observei, efetivamente, questões bastante comuns entre as quatro escolas públicas da periferia de São Paulo.

Contudo, deve-se ressaltar que é possível também reconhecer certos elementos de diferença na configuração das escolas. Um deles se encontra relacionado ao território, à classe social e à identificação social da escola: pública e gratuita ou de caráter privado e pago. Apesar de ter acompanhado fundamentalmente escolas públicas em bairros pobres da periferia de São Paulo, pude aproximar-me de duas escolas particulares. Numa delas, em bairro da classe média da zona leste da cidade, como professor, e em outra, em bairro mais central de classe média alta, por meio de contatos com docentes do estabelecimento. Nas escolas dos

pobres era comum que as práticas entendidas como de indisciplina e/ou de confronto à ordem escolar fossem entendidas do ponto de vista da estigmatização e da criminalização. *Nessa escola só tem bandido*, foi uma das frases que ouvi de um docente. Em outra, ouvi que o maior problema daquela escola era resultado do fato de 90% de seus alunos morarem na favela vizinha. Nas escolas particulares, por outro lado, ainda que houvesse entendimento similar do que seria indisciplina e confronto à ordem escolar, os seus estudantes não eram classificados como marginais e/ou criminosos, no máximo como problemáticos ou chatos, como ouvi de alguns professores. Os resultados da organização disciplinar não são os mesmos nos dois contextos. Numa escola pública em que os estudantes explodiram bombas² dentro do prédio, a polícia foi chamada para revistá-los. Já em escola particular de classe média alta de São Paulo, conforme relatado por um professor, tocou-se fogo em computadores e arrancou-se uma porta, mas de modo algum tais atos foram levados a público ou pensou-se em utilizar o recurso policial.

William Chambliss (1973), em pesquisa sobre duas gangues de jovens em escola estadunidense, os *Saints* e os *Roughnecks*, nos anos 1970, já demonstrava como a avaliação que se fazia sobre cada um dos grupos diferenciava-se a partir da posição de classe social predominante entre seus integrantes. Os *Saints*, de estratos sociais mais favorecidos economicamente, considerados como pertencentes a boas famílias, além de tirarem boas notas, tinham seus atos de transgressão vistos apenas como casos isolados ou como fatos corriqueiros e naturais para a idade. Por outro lado, os *Roughnecks* não tinham a mesma reputação e respeito social, por pertencerem a estratos sociais mais baixos. Eles tinham desempenho escolar fraco e eram sempre vistos como suspeitos, independente do que fizessem. Isso acontecia mesmo com os *Saints* praticando o maior número de atividades ilegais. Ou seja, o rótulo de delinquente funcionava apenas para o grupo social já marginalizado previamente por sua pior condição socioeconômica. Comprova-se assim a tese de Howard Becker (2008, p. 25) de que não existe um comportamento essencialmente desviante, pois ele é criado socialmente.

O grau em que um ato será tratado como desviante depende também de quem o comete e de quem se sente prejudicado por ele. Regras tendem a ser aplicadas mais a algumas pessoas que a outras. Estudos da delinquência juvenil deixam isso muito claro. Meninos de áreas de classe média, quando detidos, não chegam tão longe no processo legal como os meninos de bairros miseráveis.

Os atos desviantes ou considerados transgressores nos dois contextos escolares, tanto no das escolas privadas frequentadas por jovens com melhores condições econômicas, quanto no das escolas públicas frequentadas pelos mais pobres, são mal vistos e geram sempre grande mal-estar entre os docentes. Porém, o modo de se mobilizar os dispo-

sitivos disciplinares funciona apenas num caso pela rotulação e a estigmatização que pode, muitas vezes, tornar-se mesmo criminalização.

Michel Foucault (1987), ao discutir a questão da disciplina, apresenta a escola como uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar. E essa máquina define-se principalmente pelo controle dos fluxos. Foucault apresenta os diferentes fluxos que a escola organiza: as filas e circulações dos alunos nos diferentes espaços da escola, as classes de idade e séries, as avaliações que recebem por tarefas e provas, os conteúdos organizados quase sempre por ordem de dificuldade crescente. Pode-se, assim, definir o poder disciplinar da escola como aquele que cria e controla diferentes fluxos, que transcorrem no tempo e no espaço. Desse modo, se retomarmos a discussão de Lefebvre (2004), é possível afirmar que a disciplina impõe-se por meio de ritmos específicos que regulam o cotidiano. Os ritmos são compostos de repetições cíclicas e lineares que se influenciam reciprocamente em complementaridade e/ou contraposição. Seguindo essa perspectiva, pode-se dizer que a escola produz e tenta impor um ritmo próprio aos fluxos que ocorrem em seu espaço e às formas de ocupar o tempo. Ao buscar produzir a homogeneidade, conforme Foucault (1987), a escola também produz os indivíduos enfileirados lado a lado, vendo e sendo vistos por seus mestres. Com a escola, o tempo iniciático dos ritos de passagem é suplantado pelo tempo disciplinar, que se caracteriza pelas múltiplas, lineares e evolutivas séries.

A organização de um tempo serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem (Foucault, 1987, p. 126).

Entretanto, apesar dessa imposição mais geral de um poder disciplinar escolar, é possível perceber diferentes ritmos em sua aplicação. Jacques Donzelot (1980), ao discutir as políticas sociais de Estado e o lugar da família no ocidente, demonstra como já no século XIX se configurava na França essa compreensão diferenciada do modo de cuidar da criança e do adolescente a partir da dimensão de classe social. Segundo Donzelot, enquanto à criança de origem burguesa garante-se uma liberação protegida, efetivada pelo que denomina como um cordão sanitário que a família burguesa traça ao seu redor, proporcionando certo espaço de desenvolvimento que é discretamente controlado, à criança pobre ou de origem operária seria reservada a proposta pedagógica de liberdade vigiada. Nesse último caso, a preocupação seria com a liberdade excessiva ou com o abandono das crianças e, por isso, a técnica

pedagógica aplicada seria a de limitar essa liberdade, encaminhando a criança para espaços de maior vigilância como a escola. Quando esta última falha em seu controle, a polícia ou instituições correcionais para menores aparecem como possíveis outros recursos. As escolas voltadas para a formação dos jovens pobres em São Paulo demonstraram-me como seu principal objetivo, justamente, a limitação da liberdade de jovens e crianças para que não incorressem em atos considerados delinquentes ou ameaçadores à ordem social.

Uma das medidas utilizadas para evitar com que os alunos entrassem e saíssem constantemente das salas de aula sem a autorização dos docentes foi a instalação de fechaduras resistentes, trancas de ferro, que abriam com chaves rudimentares que serviam para todas as portas e ficavam sob a guarda dos professores, que lecionavam com as portas trancadas. Sacristán (2005) reforça a percepção de isolamento da sala de aula ao afirmar que a pequenez da vida social em seu interior não seria encontrada nem em celas de uma prisão e que se as normas que regulam o cotidiano da sala de aula fossem instauradas em nossas casas, teríamos *um ambiente insuportável*. Em grande medida, com suas trancas, os docentes das escolas onde estive apequenam ainda mais aquele espaço, aproximando-o efetivamente, em seu modo de lidar com os fluxos e ritmos dos estudantes no tempo e no espaço, ao de uma prisão. Peter McLaren (1991, p. 43), em pesquisa realizada em escolas para estudantes portugueses no Canadá, afirmara a escola como espaço da cultura da dor: “A dor, seja ela existencial ou física, está intimamente ligada ao encontro pedagógico”.

Ritmos da Juventude

As escolas possuem múltiplas temporalidades que estão intrinsecamente associadas aos modos de ser criança e/ou jovem na sociedade ocidental contemporânea. Na verdade, a experiência escolar é apontada muitas vezes como um marcador importante de memória dessa fase da vida. Dentro da perspectiva aqui já apontada de realizar uma pesquisa multi-situada, além de observar o cotidiano escolar *in loco*, acompanhei também as interações realizadas nas redes sociais em comunidades virtuais das escolas. Nelas, a presença de ex-alunos procurando colegas dos tempos de escola era muito comum. Esses sempre comentavam que aqueles tinham sido os melhores anos de suas vidas e/ou que os tempos de escola traziam-lhes boas recordações dos tempos de juventude. Durante a pesquisa conversei também com muitas pessoas para quem as memórias da infância e da juventude eram marcadas pelas lembranças de qual série estava naquele ano. Ou seja, para saber em que ano ou que idade tinham quando da ocorrência de determinado episódio, utilizavam como recurso auxiliar a lembrança de que o mesmo havia acontecido quando cursava uma série específica da educação básica.

Muitos autores ressaltam a importância da escola para a configuração de categorias de idade como infância e juventude, tal qual as concebemos atualmente (Coleman, 1961; Ariès, 1978). Contudo, estabelece-se um movimento contrário em que os jovens passam a imprimir seus ritmos particulares ao cotidiano escolar, modificando-o e contrariando expectativas com relação ao papel social do aluno disciplinado. Como aponta Juarez Dayrell (2007) – ao indagar-nos se a escola faz as juventudes; ou seja, se ela é ainda responsável pela conformação ou socialização do que ele denomina como condição juvenil contemporânea – a escola perde sua força como definidora dos modos de ser jovem. A escolarização é sim um elemento importante para a construção social e discursiva das juventudes, mas não se resume a ela, como afirmam Green e Bigum (1998), e diminui cada vez mais a sua participação nesse processo. Os novos ritmos que invadem a escola são ditados em grande medida por outros elementos como as novas tecnologias e a cultura de massa.

Nas escolas em que estive, os telefones celulares tocando música em alto volume eram muito comuns. Por mais que direção escolar e professores tentassem lutar contra, os jovens sempre arrumavam um modo de inserir os telefones e todos os seus recursos no contexto escolar. Havia, constantemente, tentativas frustradas de proibir a presença de tal equipamento em sala de aula por meio de normas de comportamento que não conseguiam ser aplicadas. Como resumiu o discurso de uma professora aos alunos sobre a regra de restrição do telefone celular: “Não é que vocês não podem ficar com o telefone em sala de aula, vocês não podem é usá-lo toda hora, para ouvir música e atrapalhar a aula. Eu mesma fico com o meu telefone ligado, porque minha filha de dez anos está sozinha em casa e pode precisar me fazer alguma chamada de emergência” (Registro de Caderno de Campo, 2007). Em outra cena, um professor no intervalo passava mal na sala dos professores, com uma crise de pressão alta. O motivo: uma aluna recusou-se a tirar o fone de ouvido e desligar o aparelho em que ouvia músicas, desafiando o docente. Os colegas colocaram-se à disposição para levá-lo ao médico, mas a oferta foi recusada pelo professor com a seguinte afirmação: “Eu preciso só sair imediatamente daqui. Esse ambiente de escola faz mal” (Registro de Caderno de Campo, 2007).

Diferentes tensões despontaram dessa contraposição entre o ingresso dos elementos juvenis, principalmente a cultura de massa e as novas tecnologias na escola, mas, na verdade, além do incômodo que as marcas das culturas juvenis geram ao adentrarem o ambiente escolar, um dos motivos desse descompasso está justamente na dimensão das temporalidades que se sobrepõem. Afirmar que escola é um marcador importante de sua juventude implica reconhecer que a condição juvenil também imprime seus marcadores na dinâmica escolar. Retomo aqui à discussão de Lefebvre (2004) sobre a ritmanálise para afirmar que esses marcadores são construídos fundamentalmente pelos ritmos que esses

jovens engendram no cotidiano escolar. Se o ritmo é definido pela relação entre tempo, espaço e certo dispêndio de energia, pode-se pensar como as práticas culturais juvenis criam novos compassos que desestabilizam ou se sobrepõem ao ritmo disciplinar, produzindo inúmeras dissonâncias.

Dayrell (2007) chama a atenção para as diferentes temporalidades e espacialidades que os jovens pobres mobilizam na escola pública e para a importância de se observá-las a fim de entender a condição juvenil contemporânea e sua relação com a escolarização. Da interação dessas múltiplas temporalidades e espacialidades – tempo e espaço da rua, da casa e da escola, mas também o tempo livre e a *deslocalização* cultural que as novas mídias e tecnologias proporcionam, por exemplo – é que as práticas culturais juvenis estabelecem-se no contexto de escolas fortemente trancadas em e por muros, grades, portões e cadeados. De uma forma geral, percebe-se no cotidiano das instituições de ensino uma disputa peculiar entre o tempo institucional que se quer estabelecer de forma rígida e inflexível no espaço escolar e os tempos e espaços informais e flexíveis protagonizados pelos jovens. O que McLaren (1991) caracterizou como *estado de esquina de rua* que se recria entre os muros da escola. Paulo Carrano e Mônica Peregrino (2003, p. 19-20) também destacam a importância e os paradoxos do tempo na escolarização dos jovens das camadas populares.

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

Ao descrever os jovens que pertenciam ao que denominou como culturas contra-escolares inglesas, Paul Willis (1991), em pesquisa realizada nos anos 1970, destaca a importância, nesse outro contexto, do que define como *matar o tempo na escola*. Entre os estudantes ingleses que se contrapõem às regras da instituição escolar, um dos objetivos que tentavam alcançar por meio de suas ações era o de libertar-se do tempo institucional da escola para a criação de uma temporalidade própria,

baseada na vivência do presente e no gastar o tempo divertindo-se com os amigos. Por meio de atividades de contraposição à séria ordem escolar, esses estudantes estabeleciam práticas culturais informais com o objetivo de dar boas risadas e conquistar espaço na escola, a fim de evitar o que seria a principal função do local: colocar os estudantes para trabalhar.

Lefebvre (2004), ao seu modo, também aborda a dimensão rítmica na prática educativa, mas a partir do que nomeou como ciência do adestramento, a qual articulava diferentes dimensões como a da duração, do rigor, da punição e das recompensas. Pode-se afirmar, portanto, encarando a educação a partir da forma como se processa a escolarização contemporânea, que a compreensão de Lefebvre do adestramento ou treinamento tem grandes similaridades com a discussão disciplinar de Foucault. A ordem disciplinar de tais instituições se processa a partir do ritmo do adestramento ou do treinamento. Em outras palavras, a ordem disciplinar implica a imposição de um certo ritmo que se pauta fundamentalmente pelo controle dos corpos. Lefebvre, por sua vez, apresenta o corpo como fundamental na experimentação e apreensão dos ritmos. O corpo, segundo ele, atuaria como mediador entre os ritmos sociais e biológicos, funcionando como uma espécie de metrônomo.

Se o corpo é o elemento fundamental sobre o qual age a disciplina, que busca, por meio dele e nele, imprimir certo ritmo ao cotidiano escolar, é por ele também que os jovens/estudantes dão outro ritmo à dinâmica escolar que coloca em xeque a ordem disciplinar. Desde o recusar-se a ficar em silêncio ao circular pelas salas de aula, os estudantes estão a todo momento se contrapondo às tentativas da escola de controlar seus corpos. Nas salas de aula, era bastante comum o fim das carteiras e cadeiras enfileiradas, elemento marcador, aliás, das hierarquizações disciplinares, com os considerados melhores alunos posicionados à frente da sala, por exemplo. Na verdade, o que observei foram aglomerações de cadeiras em diferentes pontos do espaço da sala, demonstrando o desejo de sentar-se mais perto dos amigos a fim de poder fazer fluir melhor o ritmo de suas ameaçadoras conversações, que, muitas vezes, impedem ou dificultam imensamente qualquer tentativa do docente de ser ouvido em uma aula de caráter mais expositivo.

Contudo, pude experimentar a partir de minha presença física em sala de aula o modo principal com que os jovens, principalmente os rapazes, servem-se do corpo e das diferentes corporeidades que se apresentam no ambiente escolar para produzir a sua principal ação destabilizadora do ritmo disciplinar institucional: a zoeira. Ao ser zoado e receber apelidos por causa de minha barba ou calvície, pude perceber que, concomitante, ao ritmo disciplinar da instituição que me exigia credenciais para entrar e a justificativa muito bem delineada do porquê de minha pesquisa, havia o ritmo das relações que os estudantes estabelecem entre si. Nesse caso, a apresentação pessoal, a aparência física e principalmente marcas que apresentem qualquer elemento de dife-

rença ou de quebra do padrão esperado eram componentes acionados como forma de estabelecer interações, lúdicas ou jocosas, por meio de sua caricaturização. Não fui zoado apenas por ser alguém de fora, mas porque esse é o modo mais comum dos jovens se relacionarem entre si e com a escola. Claro que muitos marcadores que me identificavam como diferente deles foram potencializadores das zoeiras de que fui alvo, desde as características físicas já mencionadas, à minha idade. Por assistir às aulas junto com eles, era muitas vezes apontado, em tom de gozação, para os outros estudantes que não me conheciam, como o aluno mais velho da escola.

Entre eles, os apelidos pelos quais chamavam jocosamente os amigos utilizavam-se também de características corporais do outro. Muitas vezes, conforme aconteceu comigo, associando a certas personalidades em destaque na grande mídia, por causa de determinados traços que se assemelhavam. Comigo, um jogador de futebol e um terrorista internacional foram as referências acionadas. Na maioria dos casos, o apelido visa ridicularizar o outro, por isso dificilmente se faz alusão às personalidades consideradas mais glamourosas ou bonitas. Além disso, muitas vezes características como possuir a cor da pele negra ou algum penteado de inspiração mais afro era um mote para algum apelido maldoso de cunho racista. Os xingamentos racistas e homofóbicos eram também bastante comuns nas relações que estabeleciam entre si. Em ambos os casos havia contextos em que tais xingamentos e/ou gozações que se referissem a esses atributos ocorriam de forma conflituosa e outras mais amistosamente, sendo encarados como apenas brincadeiras. As gozações que se valiam de atributos raciais e eram consideradas por eles como mais amistosas, não sendo entendidas como ofensa ou racismo, aconteciam quando feitas entre amigos. Certa vez, acompanhando um jogo de cartas de baralho que ocorria dentro da sala de aula, ouvi um jovem gritando para o seu parceiro de jogo após perder a partida: *Seu preto!*. Com a pronta resposta: *Você é branco pra caralho, né?*. Todos deram risada e a questão encerrou-se por aí. Em outro contexto, no entanto, quando um rapaz desentendeu-se com uma garota negra, durante uma aula de história, muitas referências racistas foram utilizadas contra ela. No caso das gozações homofóbicas, as mesmas só eram encaradas como brincadeiras quando realizadas entre jovens que não eram considerados homossexuais. Com os que eram identificados como homossexuais, havia de provocações indiretas à questão da orientação sexual às ofensas declaradas de repúdio e confronto, como quando os xingavam abertamente ou faziam imitações caricatas.

Em outras palavras, também as zoeiras possuíam ritmos diferenciados conforme os que dela participavam como protagonistas ou como alvos. No caso de uma zoeira realizada entre dois amigos, por exemplo, o resultado quase sempre é o de reforçar reciprocamente o laço de amizade. A zoeira, entretanto, pode ser utilizada para provocar alguém com quem, inicialmente, não se teria afinidade. A resposta a uma zo-

eira, mesmo que amistosa, pode provocar discussões mais agressivas e mesmo brigas. As zoeiras possuem um caráter ambíguo e estão sempre num limite tênue entre a brincadeira e o confronto. Um jovem pode ofender-se com uma gozação e xingar os amigos, mas estes podem não entender tal ato como um confronto e provocá-lo ainda mais ou ainda entenderem a reação do amigo como desrespeito e isso desencadear uma briga. O mesmo pode ocorrer nas zoeiras realizadas com os professores, por meio de piadas, apelidos e brincadeiras das mais diversas. Em alguns momentos, a intenção é a de se aproximar do professor, em outros de desafiá-lo ou até instaurar um conflito. Uma das formas mais comuns de zoar os professores acontecia quando se acionava sons esquisitos, de desenhos animados, por exemplo, em alto volume, pelo telefone celular, provocando riso dos outros colegas da classe. Os apelidos dados ao professor, por sua vez, eram gritados frequentemente quando este entrava ou saía da sala.

A questão da gozação e da jocosidade que marcam as relações de zoeira entre os jovens é percebida em muitos outros contextos juvenis, mas principalmente nos escolares. Paulo Nogueira (2006), em pesquisa em escolas de ensino fundamental³ da cidade de Belo Horizonte, também percebe a zoeira, que lá recebia o nome de zoação, como um elemento importante da interação entre os estudantes e uma forma encontrada para interromper ou questionar o clima da aula. Em outras palavras, a zoeira quebraria com o ritmo sério, silencioso, linear e rígido que se esperaria de uma sala de aula. Como quando há um adulto/professor a passar lições na lousa, de costas para a turma e, de repente, ouve um telefone celular tocando e um aluno atendendo praticamente gritando: *Oi mãe, estou aqui na aula de sociologia*. Ao virar, esse mesmo professor presencia o estudante conversando com a palma de sua mão para riso geral dos estudantes. Já Peter McLaren (1991) demonstra como, pelo humor, aqueles que denominou os palhaços da aula ridicularizariam os códigos culturais da sala de aula e pela zombaria atacariam e/ou dariam destaque aos pontos fracos de colegas e professores. Essa zombaria pode tornar-se uma intervenção coletiva no ritmo da aula quando leva à risada toda a turma ou a maior parte dela.

Outros Públicos

Muitas vezes os professores relataram-me o quanto era complicada a relação que se estabelecia dentro da sala de aula. Abordavam-na como uma disputa de poder, na qual cada vez mais perdem força. “Eles ali todos juntos são muito poderosos, eles criam uma força coletiva poderosa” (Registro de Caderno de Campo, 2006), relatou-me o professor Almir. Outro professor de uma escola particular, o Edson, analisou que os alunos estariam sempre querendo testar ou medir forças com o docente. Sérgio Haddad (2009), da ONG Ação Educativa, afirma, ao comentar as muitas dificuldades e pressões pelas quais passa o professor

na atualidade, que esta profissão é uma das poucas em que se tem que colocar, todos os dias, em confronto, frente a frente, com um grupo de 30 a 40 pessoas. Cabe refletir aqui, portanto, sobre quais as implicações desse confronto entre um indivíduo, responsável principalmente por falar ou propor discussões, de um lado, e uma coletividade do outro, cuja ação, desejada por aquele, seria a de, fundamentalmente, ouvir e/ou seguir orientações. Gabriel Tarde (2005), em texto do início do século XX sobre as noções de público e opinião, afirma que a desatenção de um grupo aumenta conforme o número de indivíduos que dele participa. Tarde cita o relato de um professor universitário sobre um auditório de estudantes ser sempre mais atento e respeitoso quando menos numeroso. Quanto mais aumentassem em número, mais diminuiriam em respeito e escuta, com as conversas entre os indivíduos tornando-se mais frequentes ou aumentando seu ritmo.

Além disso, conforme Gabriel Tarde, com a invenção da imprensa surge uma coletividade diferente, cujos indivíduos que a compõem estariam fisicamente separados, mas coesos por meio de um compartilhamento, ainda que à distância, de opiniões. Trata-se do público que, pelos motivos apresentados, diferencia-se da multidão. Tarde afirma que é possível pertencer a muitos públicos concomitantemente, mas a apenas uma multidão por vez. “Nesse sentido o público poderia ser definido como uma multidão virtual” (Tarde, 2005, p. 15). Os estudantes numa sala de aula poderiam ser definidos como um tipo bastante peculiar de público presencial, pois, apesar de constituído por indivíduos que, pelo menos a princípio, não teriam muito em comum a não ser a mesma idade ou série escolar, seus integrantes acabam por construir afinidades que surgem pela convivência a que são forçados a se submeter. Pode-se afirmar que as formas como os estudantes interagem e criam relações lúdicas e de gozação em seu cotidiano constitui as ações que esse público específico efetiva na escola.

Contudo, deve-se acrescentar que numa mesma sala de aula, partindo da não necessidade de interação face a face entre os integrantes dessa coletividade, há indivíduos de diferentes públicos. Nesse caso, levando-se em consideração também o que poderíamos denominar como uma intensificação, diversificação e fortalecimento desses públicos pelo surgimento de novas tecnologias da informação e da comunicação como a internet, as redes sociais e os *smartphones*, pode-se dizer que os públicos, na atualidade, além de multiplicarem-se aceleradamente, desenvolvem cada vez mais a potencialidade de propiciar encontros efetivos, ou *offline*, e mesmo de tornar-se multidão de fato. Aumentam os públicos que se formaram por meio da internet e conseguem também estabelecer contatos face a face e mesmo articular movimentos sociais. No Brasil, houve exemplos importantes de públicos formados por meio da difusão de informações e opiniões pelas redes sociais, internet e imprensa que se transformaram em multidão, como, mais recentemente, nas manifestações contra o aumento de tarifas de transportes que se

tornaram, logo em seguida, protestos contra a Copa do Mundo de futebol, o governo e a política no Brasil em 2013.

Numa sala de aula, há públicos de diferentes gêneros musicais, como: funk, rap, rock, samba, entre outros. Um único jovem pode pertencer, simultaneamente, a muitos públicos, gostar de rock, de quadrinhos, de algum programa de humor, de futebol e ser torcedor de algum time específico. Ou seja, um mesmo indivíduo pode trazer consigo a participação em diferentes espaços com temporalidades e mesmo opiniões, intensidades, adesões e ritmos diferentes. Todas essas formas de participação em públicos nos quais se compartilham informações e sentimentos de pertença têm cada vez mais trazido consequências não apenas para a constituição das subjetividades juvenis contemporâneas, mas também para as subjetividades estudantis e, conseqüentemente, para os ritmos do cotidiano escolar.

Na pesquisa de campo, destacavam-se aqueles que gostavam de um ritmo que desestabilizava constantemente a dinâmica da aula quando tocado em alto volume no fundo da sala: o chamado *funk carioca*. Para aumentar o horror da maioria dos docentes, suas batidas eram ainda acompanhadas de letras que abordavam, em muitos casos, a criminalidade e o sexo. Juarez Dayrell (2005), em pesquisa sobre o rap e o funk entre os jovens de Belo Horizonte, destaca justamente a importância da música como busca de uma pertença coletiva. Carles Feixa (2006) também pontua a dimensão da música como elemento agregador dos jovens no que ele denominou como culturas juvenis. Feixa aponta ainda para o que pode ser considerado como outro elemento formador de públicos específicos, ligado diretamente aos gêneros musicais, o estilo.

Diante desse panorama, a batalha, já perdida de antemão, pelas escolas em que estive era a de tentar enfrentar, desfazer ou desestabilizar esses públicos previamente formados. Como já exposto, além da música, os jovens em uma sala de aula podem fazer parte de muitos outros públicos como o de aficionados por algum esporte, de membros de alguma denominação religiosa, de jogadores de videogames ou mesmo daqueles que têm uma determinada opinião política. Na escola, eles podem encontrar-se ou não com outros que partilham dos mesmos gostos e preferências nas mais diferentes áreas, que pertencem, por isso, a um mesmo público. Em todos esses casos, deve-se refletir sobre como as noções de gosto, preferência e estilo mobilizam o consumo como marca importante para a formação de um público. A dimensão do consumo de certos itens da cultura de massa ou mesmo de determinados equipamentos tecnológicos, como os *smartphones* de uma ou outra marca, ou mesmo certas grifes de roupas e calçados articula um grupo social bastante particular. Pierre Bourdieu (1983) define o estilo de vida como formas distintivas de se situar no espaço social, marcadas por retraduições simbólicas de diferenças objetivas que são geradas pelo gosto ou pelas preferências por “[...] determinada categoria de objetos ou práticas

classificadas e classificadoras” (Bourdieu, 1983, p. 83). Conforme Gabriel Tarde (2005), o público caracteriza-se também por um conjunto de pessoas que possuem gostos e estilos de vida similares. Desse modo, comprar os mesmos produtos ou vestir-se de uma mesma forma cria vínculos sociais e supõe certa afinidade entre as pessoas.

No caso das zoeiras e gozações constantes, em que os estudantes podiam ser protagonistas ou apenas a plateia que participa com as risadas, também de certa forma reconstituía-se em sala de aula o público dos programas de humor televisivos. Uma parcela considerável das brincadeiras realizadas nas escolas inspirava-se diretamente em cenas dos programas de humor de maior sucesso da época: o *Pânico na TV* e o *Hermes e Renato*. No caso do primeiro, muitas das brincadeiras que o imitavam traziam elementos corporais como forte componente das cenas que reproduziam no espaço escolar. Observei alunos circulando pela sala com volumes por dentro da calça, simulando falar ao telefone celular e tentando, assim, reproduzir um quadro de humor chamado *homem berinjala* ou rapazes categorizando as colegas como bonitas ou feias, também inspirados nesse mesmo programa, tomando como critério a textura do cabelo e a cor da pele, por exemplo. Das muitas cenas protagonizadas, as que mais obtêm ressonância são as que apresentam modos de categorizar os outros, considerados fora do padrão, de forma jocosa e ridicularizante. Nesse programa *Pânico na TV*, por exemplo, são comuns quadros que ridicularizam os subalternos, como negros, pobres e mulheres. Como já demonstrado, um dispositivo importante de zombar dos que estivessem, de algum modo, fora do padrão estava na caricaturização construída pelos apelidos.

Além disso, encontrar-se em sala de aula com outros indivíduos que são público de um mesmo evento, atividade ou estilo musical implica estar com aqueles com quem se tem alguma afinidade que se constrói previamente e fora do espaço escolar. Isso faz com que a escola se torne também um lugar de atualizar-se sobre os seus interesses construídos do lado de fora por meio da conversação, “[...] o agente mais poderoso da imitação, da propagação dos sentimentos, das ideias, dos modos de ação” (Tarde, 2005, p. 77). A conversação, define Tarde, é um diálogo em que se fala pelo prazer de falar, pela fruição da própria conversa em si, sem nenhum tipo de objetivo imediato. Ela seria elemento fundamental do estabelecimento de relações de sociabilidade. Nesse caso das escolas, a conversação é o principal instrumento das muitas sociabilidades juvenis que ali se estabelecem. Georg Simmel (2006) define a sociabilidade como uma forma de sociação marcada pela satisfação do estar junto ou socializado, processo no qual a própria sociação é tomada como finalidade por ela mesma. Conforme o autor, a sociabilidade seria uma forma autônoma ou lúdica de sociação, cuja realização plena decorre de relações que aconteceriam fundamentalmente entre iguais, sem hierarquizações sociais. Desse modo, a conversação configura um elemento rítmico que desestabiliza a esperada, ou desejada, atenção si-

lenciosa ao professor à frente da turma, promovendo as interações entre os jovens. Nos momentos mais animados, muitas conversações fluem simultaneamente dentro da sala de aula, criando a sonoridade peculiar das escolas.

Considerações Finais

Durante a pesquisa de campo, conversei com a professora Clarice sobre os desafios que a escola lhe apresentava. Ela me contou que a grande questão da escola era que os alunos não a frequentavam para estudar, mas apenas para se encontrar, para estar com os amigos. Ou seja, a escola seria vista muito mais como um espaço de diversão. “Exatamente isso que você está estudando. Eles vêm para cá pela sociabilidade” (Registro de Caderno de Campo, 2007), concluiu. A fala dessa professora fez-me pensar sobre o quanto a dimensão juvenil é uma das questões principais para a escolarização na contemporaneidade, principalmente para a modalidade do Ensino Médio no Brasil, cujos estudantes estão, em sua maioria, com idade entre 15 e 18 anos. Comuns também eram os relatos de docentes dizendo que era muito mais fácil e/ou tranquilo dar aulas para os mais novos ou para os mais velhos que faziam supletivo⁴. Um professor chegou a comentar comigo que não conseguia mais dar aulas para a geração atual de alunos.

Simultaneamente, a partir de minha inserção na sala de aula com os alunos nas escolas públicas de Ensino Médio da periferia de São Paulo e de uma curta experiência como docente de uma escola particular de Ensino Fundamental e Médio, pude experienciar a partir da etnografia o quanto a dimensão das idades e/ou das gerações mostrou-se como aspecto fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, não apenas porque esse era o meu objeto de estudo, mas também porque essa questão afetou profundamente a minha inserção em campo. Nas escolas, o meu papel de pesquisador era em diversos momentos questionado e/ou estranhado. Para os docentes, eu era visto como alguém de fora, que estaria ali para observar ou mesmo vigiar seu trabalho. Não era um docente como eles, mas alguém que, segundo duas professoras de escolas diferentes, atrapalhava a dinâmica da aula, porque eu chamaria a atenção dos alunos ou porque minha presença, afirmaram-me, tumultuava a aula. Por outro lado, entre os alunos eu era visto ou como um professor ou como um estagiário, alguém que estava estudando para ser professor, pois já era adulto. Contudo, eles estranhavam minha presença constante ao lado deles. Afinal, se eu era professor não poderia ficar com eles, mas ao mesmo tempo faziam questão de marcar-me como alguém mais velho e que, portanto, não poderia ser aluno. Zombavam-me constantemente por causa dessa minha condição ambígua.

Em alguns momentos, participei de jogos junto com os alunos. Certa vez, por exemplo, fui convidado a jogar futebol com eles na quadra principal da escola durante o intervalo para o recreio. Aceitei parti-

cipar e minha presença no jogo chamou muito a atenção dos alunos de outras classes que não me conheciam. Ouvi muitos deles indagando se eu era aluno ou professor: *Mas como professor se ele estava jogando bola?*. Percebi nesse momento que, além de não ser comum os professores jogarem bola, eles também não participam, ou o fazem muito pouco, das dinâmicas lúdicas que os estudantes estabelecem no cotidiano escolar. Contudo, mesmo que haja um desejo dos docentes em dialogar com as brincadeiras e gozações dos estudantes, essa interação mostra-se, muitas vezes, bastante difícil e infrutífera. Um dos professores participava de modo mais efetivo das gozações e zombarias dos alunos, mas isso, apesar de aproximá-lo um pouco mais dos estudantes, não implicava maior facilidade para ministrar suas aulas. Dificuldade revelada pelo próprio quando me contou que não conseguia dar aulas de fato para eles e que participava das brincadeiras, pois achava que se os enfrentasse a sua condição de professor tornar-se-ia inviável.

Ao lado dos alunos, indaguei-me muitas vezes justamente o porquê de tão pouca interação com os professores. Parecia-me que havia apenas preconceito, por parte dos docentes, com relação àqueles jovens pobres. Contudo, quando tive de assumir o papel de professor ainda que por um curto período em uma escola particular, aprendi o quanto era difícil se apresentar em sala de aula como um professor que não impõe muitas regras e está aberto ao diálogo. Os estudantes não apenas me desprezaram, como passaram a desafiar-me constantemente e recusavam-se a realizar as tarefas solicitadas. Compreendi então que as sociabilidades juvenis que queria observar na escola eram muito mais fundamentais para se entender a escola contemporânea do que para se pensar as práticas culturais juvenis em si. O papel social de professor e a diferença de idade imprimiam em minha atuação marcas e ritmos diferentes das dinâmicas e atuações daqueles jovens que, além de tudo, participavam como público de muitas outras atividades e práticas culturais que eu desconhecava ou com as quais tinha muito pouca afinidade. Como aponta muito bem François Dubet (1997), os alunos não estão naturalmente dispostos a executar o papel de aluno e, com isso, imprimem diversas formas de resistência à atuação do professor. Além disso, se as relações de sociabilidade ou as conversações se efetivam fundamentalmente entre os iguais, não poderiam incluir-me em suas relações específicas, pois afinal havia muitas diferenças e distância entre nós.

A minha condição de adulto explicou minha entrada em campo e minha própria experiência de pesquisa, mas também me possibilitou entender que duas dimensões fundamentais das relações que se estabelecem no cotidiano escolar passam simultaneamente pela dimensão do reconhecimento – ou da sua ausência – da autoridade e da experiência de quem está na condição de professor. Por outro lado, há também uma dimensão importante, a das múltiplas alteridades que são acionadas nas relações que ali se processam. Das alteridades apontadas pelas zo-

eiras como forma de zombar e/ou repudiar diferenças, afirmando padrões hegemônicos que, em sua maioria, são aprendidos com a grande mídia, à alteridade fundamental da instituição escolar, a de idade e/ou geração. Por esta última, percebe-se o encontro entre a experiência do adulto/professor com as experimentações do jovem/estudante, encontro que tem se tornado cada vez mais conflituoso. A lição mais difícil de se aprender na escola atual talvez seja justamente essa: a de como colocar em diálogo esses dois níveis de experiência que possuem ritmos diferentes.

Recebido em 06 de abril de 2015
Aprovado em 26 de setembro de 2015

Notas

- 1 Bachelard, por sua vez, inspira-se em Lucio Alberto Pinheiro dos Santos.
- 2 Geralmente adquiridas em casas de fogos de artifício e de uso muito comum em comemorações de ano novo e festas junina.
- 3 Com estudantes entre 12 e 14 anos.
- 4 Modalidade de ensino voltada para jovens e adultos que estariam fora da idade considerada padrão de frequentar a escola.

Referências

- ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BACHELARD, Gaston. **A Dialética da Duração**. São Paulo: Ática, 1988.
- BECKER, Howard. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BOURDIEU, Pierre. Gosto de Classe e Estilo de Vida. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. P. 82-121.
- CARRANO, Paulo; PEREGRINO, Mônica. Jovens e Escola: compartilhando territórios e sentidos de presença. **Em Questão**, São Paulo, n. 1, p. 12-21, 2003.
- CHAMBLISS, William. The Saints and Roughnecks. **Society**, v. 11, n. 1, p. 24-31, nov. 1973.
- COLEMAN, James. **The Adolescent Society: the social life of the teenager and its impacts on education**. Nova Iorque: Free Press of Glencoe, 1961.
- DAYRELL, Juarez. **A Música Entra em Cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- DAYRELL, Juarez. A Escola "Faz" as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.
- DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
- DUBET, François. Quando o Sociólogo Quer Saber o que É Ser Professor: entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5 e 6, p. 222-232, maio/dez. 1997.
- DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

- FEIXA, Carles. **De Jóvenes, Bandas y Tribus**. Barcelona: Ariel, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na Sala de Aula. In: SILVA, Tomaz (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 208-243.
- HADDAD, Sérgio. A Culpa É do(a) Professor(a)? **Jornal Mundo Jovem**, Porto Alegre, n. 401, p. 12-13, out. 2009. Disponível em: <<http://www.mundojovem.pucrs.br/entrevista-10-2009.php>>. Acesso em: 29 mar. 2015.
- INGOLD, Tim. Da Transmissão de Representações à Educação da Atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.
- LAHIRE, Bernard. **O Homem Plural: as molas da ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- LEFEBVRE, Henri. **Rhythmanalysis: space, time and everyday life**. Londres/Nova Iorque: Continuum, 2004.
- MARCUS, George. Ethnography in/of The World System: the emergence of multi-sited ethnography. **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto, v. 24, p. 95-117, 1995.
- McLAREN, Peter. **Rituais na Escola: em direção a uma economia política dos símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- NOGUEIRA, Paulo. **Identidade Juvenil e Identidade Discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da escola plural**. 2006. Belo Horizonte: Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O Aluno como Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SIMMEL, Georg. **Questões Fundamentais da Sociologia: indivíduo e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- SPOSITO, Marília Pontes. Uma Perspectiva Não Escolar no Estudo Sociológico da Escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./maio 2003.
- TARDE, Gabriel. **A Opinião e as Massas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- WILLIS, Paul; TRONDMAN, Mats. Manifesto pela Etnografia. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 27, p. 21-220, 2008.

Alexandre Barbosa Pereira é professor Adjunto do Departamento de Saúde, Educação e Sociedade da Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista. Integra o eixo interdisciplinar: “O ser humano e sua inserção social”. Doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo.
E-mail: alebp1979@gmail.com