

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEANE MONTEIRO VIEIRA COSTA

ESCOLA E JUVENTUDE: ENCONTROS E DESENCONTROS

VITÓRIA
2005

DEANE MONTEIRO VIEIRA COSTA

ESCOLA E JUVENTUDE: ENCONTROS E DESENCONTROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr.^a Luiza Mitiko Yshiguro Camacho

VITÓRIA
2005

C837 Costa, Deane Monteiro Vieira.

Escola e juventude: encontros e desencontros / Deane Monteiro Vieira Costa. – 2005.

146 f.

Orientador: Luiza Mitiko Yshiguro Camacho
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1.Educação. 2. Juventude. I. Camacho, Luiza Mitiko Yshiguro. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título

CDU 374.3

DEANE MONTEIRO VIEIRA COSTA

ESCOLA E JUVENTUDE: ENCONTROS E DESENCONTROS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 05 de Julho de 2005.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Luiza Mitiko Yshiguro Camacho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Juçara Luzia Leite
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Vânia Maria Lousada Moreira
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de um longo percurso que tracei na tentativa de compreender as manifestações juvenis no interior de uma escola.

A maior dificuldade para a concretização desta pesquisa foi o tempo, pois trabalhava incessantemente em sala de aula e nos períodos livres, feriados e finais de semanas, procurava investigar, com muito ardor e determinação, o objeto em foco.

O meu mais sincero agradecimento à professora Dr^a. Luiza Mitiko Yshiguro Camacho, de quem foi um privilégio receber orientação durante a elaboração deste trabalho.

Agradeço as valiosas observações e sugestões das professoras Dr^a. Juçara Luzia Leite e Dr^a.Vânia Maria Lousada Moreira por ocasião do meu exame de qualificação.

Aos meus pais, em especial, à minha mãe, pela generosidade e atenção comigo e com o Rafael. A você, Tereza, minha eterna gratidão.

Ao meu marido, Jocimar, que acompanhou a realização desta pesquisa, sobretudo nos momentos difíceis, com palavras de encorajamento.

Aos meus irmãos, em especial, a Dânia Monteiro que, mesmo diante de todas as adversidades, sempre procurou me fazer acreditar que a concretização deste trabalho era possível.

À minha amiga e aluna Juliana Tozzi, que acompanhou a realização dos grupos focais, colaborando na assistência.

A meu amigo e mestre Celso Perota, que acreditou neste trabalho desde o início.

A todos os amigos de turma e professores do PPGE, o meu muito obrigada.

Aos colegas de trabalho do Centro Universitário de Vila Velha (UVV) que, no exercício árduo e apaixonante da docência, incentivaram-me durante todo o mestrado: Edney Leandro da Vitória, Eduardo Moscon de Oliveira, Fabiana Pinheiro Ramos, Kleber Matos e Sérgio Luís Pereira Silva.

Encerro os agradecimentos dirigindo-os às pessoas que tornaram este trabalho possível: alunos/as, professores/as e corpo técnico-administrativo da escola pesquisada.

RESUMO

Nesta pesquisa, o olhar se volta sobre as práticas juvenis construídas numa escola pública de ensino médio, do período noturno. A escola está localizada num bairro “nobre” de Vila Velha – ES, mas atende a um público juvenil oriundo de segmentos populares que não residem no bairro e que conseguiram a vaga apresentando documentos de comprovação de residência das “patroas” ou “chefes” de seus pais. Essa ação diz respeito a um certo prestígio que a escola possui diante das outras escolas estaduais da região. O intuito desta pesquisa foi buscar, nos depoimentos desses/as jovens alunos/as, elementos que permitissem entender as novas demandas e necessidades desses sujeitos diante do universo escolar. Dessa forma, investiga dimensões juvenis geralmente negligenciadas no ambiente escolar, como o lazer, a diversão, o tempo livre, o homoerotismo, o espaço não tutelado pelo adulto, a experimentação dos relacionamentos grupais e os sentidos estéticos de identificação, que refutam a idéia de uma juventude homogênea. A investigação indicou que a escola está distante dos seus jovens alunos/as e não os vê como jovens, apenas como alunos. E, por sua vez, os seus jovens alunos mantêm uma relação contraditória com ela, que expressa rejeição e utilitarismo em frente aos seus anseios. Destaca também que, como um dos elementos constitutivos da singularidade da condição juvenil, apareceu a consolidação de grupos de sociabilidade, tanto no interior da escola quanto fora dos muros dela – na igreja, no bairro e na academia.

Palavras-chave: Antropologia. Educação. Juventude. Sociabilidade. Tribos Juvenis.

ABSTRACT

In this research, the look turns to the young practices built in a public school, from secondary school and from night term. The school is located in a noble neighbor in Vila Velha – ES, but it serves the young public originated from popular segments, that don't live in the neighbor and that got the place presenting the documents proving the residence of their fathers' "mistresses" or "chiefs". This action means a certain privilege that the school has up against the other state schools in the region. The goal of this research was to find, in the conversations of these young students, elements that allow understanding the new demands and necessities of them facing the school universe. In this sense, we investigated the young dimensions often neglected in the school environment such as leisure, entertainment, free time, homoeroticism, space tutored by adult and experiment of the group relationships and the static meanings of identification, that refutes the idea of a homogeneous youth. The investigation showed that the school is far from its young students and don't see them as young people, just as students. And as a consequence, the young students keep a contradictory relation with it that expresses rejection and utilitarianism facing their wills. It also detected that as one of the constitutive elements of the youth condition's singularity, appeared the consolidation of the sociability groups, as in the inner part of the school as well as outside its walls – in the church, in the neighbor and in the fitness center.

Keywords: anthropology. Education. Youth. Sociability. Young tribes.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – O COMEÇO.....	15
1.1 O DESENVOLVER DA PESQUISA.....	17
1.1.1 AS ESCOLHAS DOS SUJEITOS DA ESCOLA E DAS TÉCNICAS DE PESQUISA.....	19
CAPÍTULO II – A ESCOLA.....	24
2.1 O CENÁRIO.....	32
2.2 A ESCOLA DA VILA.....	36
2.3 A ESCOLA DA VILA RETRATADA PELOS(AS) ALUNOS(AS).....	40
2.4 A ESCOLA DA VILA RETRATADA PELOS(AS) PROFESSORES(AS).....	45
CAPÍTULO III – A JUVENTUDE NO CONTEXTO ATUAL	49
3.1 DE QUE JUVENTUDE ESTAMOS FALANDO?.....	62
3.2 A JUVENTUDE RETRATADA PELOS(AS) PROFESSORES(AS)	65
3.3 A JUVENTUDE POR ELA MESMA.....	70
CAPÍTULO IV – AS TRIBOS URBANAS.....	74
4.1 AS TRIBOS DA ESCOLA DA VILA NA PERSPECTIVA DOS(AS) EDUCADORES(AS).....	77

	10
4.2 AS TRIBOS NO INTERIOR E FORA DA ESCOLA.....	80
4.2.1 A tribo Família.....	80
4.2.2 A tribo As Panteras.....	90
4.2.3 As tribos Fora da Escola.....	99
4.3 OS ENCONTROS ENTRE AS TRÊS TRIBOS.....	109
4.4 OS DESENCONTROS ENTRE AS TRÊS TRIBOS.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES.....	133
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	134
APÊNDICE B – ROTEIRO DOS GRUPOS FOCAIS.....	136
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA (professores/as, pedagogas, coordenadora e diretora).....	139
APÊNDICE D – ROTEIRO DENTREVISTA(vigia).....	140
APÊNDICE E – ROTEIRO DE COLETA DE DADOS NOS PRONTUÁRIOS.....	141
ANEXO.....	142
ANEXO A – NORMAS INTERNAS DA ESCOLA DA VILA (ENSINO MÉDIO).....	143

APRESENTAÇÃO

Esta proposta nasce do pressuposto de que “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido em primeira instância um problema da vida prática” (MINAYO, 1992, p. 30). Nesse sentido, gostaríamos de justificar o interesse na busca da compreensão da relação que o/a jovem mantém com a escola e com os seus pares.

Antes mesmo da conclusão da nossa graduação, já trabalhávamos em uma escola com jovens alunos/as do período noturno na cidade de Vitória. Era discurso comum dos pais, professores e corpo técnico que o/a jovem é um “problema” e que proporcionava muito trabalho. No entanto, os/as jovens alunos/as, em seus depoimentos emocionantes e emocionados, em forma de conversas pessoais, demonstravam angústias, sonhos, desejos, esperanças e medos em frente ao universo escolar e que não eram discutido por não serem considerados, por parte dos educadores, questões pedagógicas.

Em 2003, iniciamos o curso de Mestrado em Educação, concomitantemente com as disciplinas de estudos independentes com a professora Dr^a Luiza Mitiko Yshiguro Camacho, orientadora desta dissertação. A nossa atenção estava voltada cada vez mais em direção aos jovens, suas famílias, aos significados da escola, aos encontros fora e dentro da sala de aula e também às negações e possibilidades que se davam nessa instituição.

Desses encontros, surgiu a sistematização deste projeto, que tem como pretensão discutir essencialmente o significado da escola para os/as jovens, tendo como referência suas percepções sobre a relação que se estabelece, em especial com os seus pares. Em torno dessa proposta, giram outras questões-centrais, como: a identificação ou não com a escola e as formações das relações de sociabilidades.

A partir dessas problematizações, foi surgindo a necessidade de procurar pistas que respondessem a outras, do tipo: de que forma o mundo juvenil está presente na escola? Que experiências juvenis ocorriam no interior do mundo escolar? A busca da compreensão da construção simbólica dessas expressões juvenis orientou a elaboração desta dissertação.

Segundo Souza (2003, p. 9-10),

pode-se conceber a escola como a instituição da transmissão, por meio dos conteúdos curriculares e pela própria relação pedagógica, de princípios fundamentais, normas e valores gerais da sociedade, além do conhecimento acumulado nos campos das ciências e das artes, ou seja, como a instituição encarregada da conservação e da transmissão de uma cultura legítima. [...] seja como instituição transmissora da herança cultural (para alguns, elitista e excludente; para outros, detentora de um potencial de libertação e emancipação), [...] o fato é que há um esvaziamento de suas funções tradicionais, creio que a escola vem tentando se manter como organização mediante estabelecimento de regras, normas, procedimentos legais e burocráticos que visam regular o funcionamento do sistema. Alheia à existência de qualquer projeto educativo, objetivos ou conteúdo, a regulação da organização parece ser o último recurso na tentativa de mantê-la em pé.

A hipótese deste trabalho é que a socialização dos/as jovens alunos/as tem ocorrido no âmbito dessa regulação do sistema. Ao se defrontar com as normas e regras, eles/elas desenvolvem estratégias para identificar vantagens e

desvantagens, locais permissivos e vigiados, como marcos de uma relação essencialmente instrumental com a escola (SOARES, 2003).

Com o intuito de verificar a validade de tais questões, vivenciamos de maneira intensa o dia-a-dia da escola. Agora, no papel de pesquisadora, pudemos perceber o jovem como sujeito que não está apenas limitado à instituição escolar, indo ao encontro de outros estudos que estão “[...] voltados para a consideração dos próprios jovens e suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação” (ABRAMO, 1997, p. 25).

No primeiro capítulo, buscamos explicar a trajetória da pesquisa e, no segundo capítulo, a partir das referências teóricas, é discutido o cenário escolar e os seus vários significados tecidos pelos seus jovens alunos/as.

Já no terceiro capítulo, procuramos, por meio de diversas referências bibliográficas, conceituar e discutir a juventude, apresentando também as falas desses jovens alunos/as sobre o que é ser jovem.

Sem a pretensão de apreender totalmente a complexidade do fenômeno investigado, o quarto capítulo apresenta as formas de grupalismo presentes no cotidiano da escola investigada à luz da produção teórica de Maffesoli (1997), pesquisador que analisa a sociedade contemporânea e o surgimento de novas formas de microgrupos que ele denomina “tribos”. Uma vez que os/as jovens

alunos/as atribuem à escola a função de sociabilidade – do encontro com os amigos, como a percepção mais significativa por eles.

No entanto, essa sociabilidade juvenil no ambiente escolar não é estimulada e sequer considerada pela escola, realizando-se de maneira independente de qualquer ação educativa, conforme registramos nas considerações finais.

CAPÍTULO I

O COMEÇO

Como educadora, defrontamo-nos com a dificuldade da escola em compreender seus jovens alunos/as. A distância entre o “mundo da escola” e o “mundo dos jovens” traz perdas para todos os atores escolares, uma vez que eles acabam imersos numa rotina desinteressante, que rotula o(a) aluno(a) como uma massa uniforme, sem identidades. De acordo com Peregrino e Carrano (2003, p. 17), esses mundos não existem em si, mas é perfeitamente possível reconhecer a existência de territórios que operam simbolicamente em frequências comunicativas díspares.

Corti, Freitas e Sposito (2001) discutem que uma das principais dificuldades da escola em lidar com seus alunos diz respeito justamente a essa invisibilidade dos traços propriamente juvenis desse grupo, que são encobertos pela identidade de aluno.

Depredações em salas de aula, pichações nos muros e banheiros, altos índices de fracasso escolar, atitudes de intolerância, violência e outros são alguns dos sintomas dessa situação. Sposito (1998, apud MATOS, 2001, p. 44) confirma que, em São Paulo, normalmente as crianças, adolescentes, jovens e moradores dos bairros são os responsáveis pelas depredações nas escolas e fazem isso como forma de protesto, expressando o seu desencanto, desapontamento e insatisfação com o papel da escola em frente às suas expectativas. Segundo ela:

Podem expressar críticas contra a direção da unidade escolar pela impossibilidade do uso de suas dependências externas para o lazer; podem ser recusas das modalidades de agressão vividas no processo pedagógico (medidas disciplinares e punições praticadas por professores consideradas abusivas, critérios de avaliação e de desempenho).

Nessa perspectiva, Juarez Dayrell (2003a, p.185) ao analisar a escola e culturas juvenis, também destaca que

[...] a escola está distante da juventude, não responde às suas demandas e necessidades, deixando de cumprir uma das suas funções centrais, que é o diálogo entre as gerações. A estrutura escolar e os projetos político-pedagógicos ainda dominantes nas escolas não respondem aos desafios que estão postos para a educação da juventude contemporânea.

A pesquisa é uma proposta interessante de investigação científica, que tem como eixo central o modo como vem sendo construído o mundo juvenil no interior da escola. A atenção às práticas juvenis construídas na escola, como o lazer, a diversão, os grupos juvenis e as práticas sexuais, desmantela a idéia de uma juventude homogênea e proporciona visibilidade a essas dimensões juvenis normalmente negligenciadas no ambiente escolar.

É claro que essa análise da condição juvenil tem como cenário a escola, local onde ocorre a experiência estudantil, evitando, assim, um tratamento descontextualizado da categoria aluno.

1.1 O DESENVOLVER DA PESQUISA

Esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa, uma vez que foram realizadas observações diretas e indiretas, procurando interpretar os significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio em que constroem suas vidas e suas relações. Também foram realizados contatos com alunos, professoras, corpo técnico e funcionários.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 26)

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. 'Ver para crer', diz o ditado popular.

[...] A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida, em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para 'descobrir' aspectos novos de um problema. Isso se torna crucial nas situações em que não existe uma base teórica que oriente a coleta de dados.

Finalmente, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação.

Dentre as várias formas em que uma pesquisa qualitativa pode ser desenvolvida, a etnografia se apresenta como a possibilidade para a investigação da realidade cotidiana da escola que melhor atende os anseios deste estudo. Essa abordagem antropológica na educação convida ao exercício da crítica cultural, trazendo à

nossa visão os significados sociais que grupos diversos manifestam em situações semelhantes e, sobretudo, complexifica a visão do próprio ato educativo (DAUSTER, 2001).

Ainda de acordo com a autora,

Os efeitos epistemológicos deste olhar conduzem ainda a uma visão contextualizada do fenômeno educativo, a uma valorização da diversidade e da heterogeneidade culturais e questionamentos sobre posturas etnocêntricas [...]. No âmbito da pesquisa, o investigador enfrentará, como parte da tradição deste sistema de referências, o desafio de construir um conhecimento fruto da relativização. Este é um conhecimento do 'outro' nos seus próprios termos, a partir do seu ponto de vista, das suas categorias de pensamento, bem como de sua lógica e, portanto, de seus sistemas de representação e classificação (DAUSTER, 2001, p. 82-83).

Esse princípio da relativização consiste no “[...] descentramento da sociedade do observador, colocando o eixo de referência no universo investigado” (DAUSTER, 1989, p. 4). Isso significa que, por intermédio de um “olhar” relativizador, o pesquisador busca o “outro”, admitindo lógicas diferentes das suas de conceber e organizar o mundo, o que permite que a interpretação de um fenômeno educativo se aproxime de um conhecimento sobre os alunos e sua cultura.

Nesse sentido, é interessante pensar o diálogo entre Antropologia e Educação tendo como ponto comum a cultura. Contudo, como fala Silva (2004, p. 22-23):

[...] discorrer sobre o conceito de cultura é cair num vasto campo de teorizações ou, como colocou Geertz (1989) referindo-se a E. B. Taylor no ‘todo mais complexo’. Mas é esta palavra cultura, como diz Brandão (s.d., p.20) que, tal como a palavra história, a tudo amarra e dá sentido.

Cabe observar, contudo, que esta forma de operar:

[...] não exclui – ao contrário, supõe – a utilização de quadros teóricos mais amplos, o conhecimento de variáveis mais abrangentes, a inserção em processos históricos pertinentes. A alternância entre ambos níveis de trabalho – o trabalho com os significados em nível local e a sua colocação em quadros mais gerais –, descrita por Geertz através dos termos ‘experience-near’ e ‘experience-distant’, caracteriza a dinâmica do trabalho do antropólogo, dentro de uma perspectiva interpretativa (MAGNANI, 2005, p. 3).

A teoria está presente em todas as fases da pesquisa, desde o momento da construção da formulação do problema até a sistematização dessa pesquisa. É claro que,

[...] na fase do trabalho de campo, o investigador não pode ficar preso a hipóteses rígidas, devendo estar aberto, flexível e atento ao aparecimento de ‘sinais’ que levam a novas formulações, novas perspectivas de análise e a novas hipóteses. Contudo, no processo de análise, o papel da teoria é decisivo por fornecer suporte às interpretações e às abstrações que vão sendo construídas com base nos dados obtidos e em virtude deles (CAMACHO, 2000, p. 46).

1.2 AS ESCOLHAS DOS SUJEITOS DA ESCOLA E DAS TÉCNICAS DE PESQUISA

Tendo definido que o fenômeno juvenil deveria ser investigado no universo social da escola, procedemos à seleção da unidade escolar. Os critérios que guiaram a escolha foram: pertencer à rede pública no período noturno, pois poderia acompanhar todos os dias, sem interrupções, em virtude de nossa atividade como docente nos períodos matutinos e vespertinos; situar-se na cidade de Vila Velha - Espírito Santo e que oferecesse o ensino médio.

Foram sujeitos da pesquisa: alunos/as, professores/as, corpo técnico e funcionários da escola pesquisada. Entretanto, os sujeitos mais diretamente investigados foram os jovens alunos na faixa etária entre 15 e 24 anos.

Tendo optado pela pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, foi necessário, na coleta dos dados de campo, lançar mão de instrumentos como: observação, entrevistas, consulta à documentação e depoimentos, que permitissem captar a manifestação juvenil no interior da escolar.

O trabalho de campo, com registros sistematizados, ocorreu durante o segundo semestre do ano de 2004. Foram realizadas 120 horas de observação. A média foi de quatro dias por semana (de quatro a cinco horas por dia) de permanência nas dependências da escola. Observamos: a entrada, a aula, o recreio, a hora da saída dos(as) alunos(as). Quatro turmas foram acompanhadas: duas do primeiro ano, uma do segundo e uma do terceiro ano. As demais turmas estudavam no supletivo oferecido pela escola e foram observadas durante os intervalos quando tinham contatos com os(as) alunos(as) do ensino médio, nível definido para este estudo.

A parte descritiva da observação foi rigorosamente registrada dia-a-dia no diário de campo, que detalhava os sujeitos – em sua aparência física e a distinção dos outros; a descrição de locais com os territórios simbólicos e pragmáticos conquistados pelos sujeitos; a descrição das atividades e rotina da escola e a

reconstrução dos diálogos e ações dos observados, procurando enfatizar os gestos, palavras e gírias de cada grupo.

Além disso, a descrição incluiu anotações pessoais na fase da coleta e as mudanças na perspectiva crescente da pesquisa, que deixaram de conter apenas especulações, caminhando, assim, para os esclarecimentos, que guiaram a construção de roteiros para as entrevistas e as reflexões analíticas.

As entrevistas foram realizadas de duas formas: por meio de três grupos focais mistos e entrevistas individuais com os professores, equipe técnica e funcionários.

A escolha dos(as) alunos(as) que participaram do grupo focal aconteceu por meio da observação, que identificou os grupos formados na escola e alunos(as) que estavam integrados em grupos juvenis fora da escola. Castro, Abramovay, Rua e Andrade (2001, p.34) caracterizam o grupo focal como

[...] um processo no qual os membros do grupo narram e discutem visões e valores sobre eles próprios e o mundo que os rodeia. Frequentemente usado nas ciências sociais para buscar uma resposta ao 'porquê' e 'como' dos comportamentos, o grupo focal tem-se revelado uma estratégia privilegiada para o entendimento de atitudes, crenças e valores de um grupo ou de uma comunidade relacionada aos aspectos específicos que se pesquisam.

Os grupos focais mostraram-se como momentos fecundos para o aprofundamento de questões "não entendidas" durante a observação.

Foram entrevistados individualmente, quatro professores (sendo duas mulheres e dois homens) do ensino médio, a pedagoga, a coordenadora, a diretora e o vigia da escola. É interessante notar, que essas entrevistas fizeram emergir questões relevantes sobre a concepção de juventude que eles tinham e que expressavam em suas relações cotidianas, muitas vezes conflituosas.

Pais (1993, p. 82) destaca:

A função da entrevista é chegar ao desconhecido, ao 'não visto' ou, melhor dizendo, somente ao 'entrevisto'. O entrevistado é justamente o 'visto imperfeitamente', o 'mal visado', o apenas previsto ou pressentido.

As entrevistas individuais tiveram duração entre vinte e cinquenta minutos e contaram, assim como os grupos focais, com roteiros previamente elaborados, sem perder a noção da necessidade da flexibilização quando necessário (APÊNDICES A, B, C e D).

Após a transcrição e leitura das entrevistas, realizamos a análise temática e destacamos os depoimentos que ressaltavam a positividade do agir e do falar desses/as jovens alunos/as e até mesmo o silêncio em que transbordava muitas de suas percepções.

A escola permitiu o acesso direto aos prontuários escolares do período letivo, tanto dos alunos entrevistados quanto dos que não tinham sido entrevistados para a coleta de dados referentes aos números dos alunos/as, se trabalhavam, locais de residência, profissão dos pais, idade e gênero. Após o armazenamento desses

dados, com o auxílio do programa Statical Package Social Science (SPSS 8.0) foi possível criar tabelas com as distribuições de freqüências cruzadas e simples, que permitiram uma inferência estatística em forma de texto, sobre a população das variáveis focalizadas (ver APÊNDICE E).

Essas informações recolhidas foram sistematizadas e constituíram a base empírica do estudo de campo desenvolvido e foram essenciais para a análise e elaboração desta dissertação.

CAPÍTULO II

A ESCOLA

A escola é um produto do processo de modernização e de construção dos ideais de Nação, democracia e mercado. Para que se compreenda a criação desse sistema educacional, é preciso delimitar as estratégias políticas, econômicas e sociais com ele relacionado.

Segundo Tedesco (2001, p. 26),

A partir do surgimento do Estado-Nação, a legitimidade política deixou de estar fundada na dinastia ou na religião e passou a basear-se na soberania popular. [...] a história dos Estados nacionais e a história do sufrágio universal mostram a enorme importância que a educação, entendida como processo de socialização, teve na consolidação da nação democrática.

O sistema educacional estava articulado em níveis – primário, secundário e superior – correspondendo às diferenças por idade das pessoas e ao lugar que cada setor social ocuparia na hierarquia social. As características de seqüencialidade e hierarquização organizaram todas as atividades escolares em virtude da vinculação da capacidade evolutiva dos sujeitos e da hierarquia das posições sociais (TEDESCO, 2001).

De acordo com Groppo (2000), a criação das instituições modernas do século XIX e XX – como a escola, o mundo do trabalho industrial e o direito – também se baseou no reconhecimento das faixas etárias e na institucionalização do curso da vida. Com isso, o autor demonstra que a juventude, como categoria social, assim como outras categorias sociais baseadas nas faixas etárias, têm uma importância crucial para o entendimento de diversas características das sociedades modernas, de seu funcionamento e suas transformações. Segundo Groppo (2000, p.12),

[...] acompanhar as metamorfoses dos significados e vivências sociais da juventude é um recurso iluminador para o entendimento das metamorfoses da própria modernidade em diversos aspectos, como a arte-cultura, o lazer, o mercado do consumo, as relações cotidianas, a política não-institucional etc. Por outro lado, deve-se reconhecer que a sociedade moderna é constituída não apenas sobre as estruturas de classe ou pelas estratificações sociais que lhe são próprias, mas também sobre as faixas etárias e a cronologização do curso da vida.

Assim, a história da educação ocidental está intimamente relacionada com as construções sociais demarcadas como necessárias para serem ensinadas e apreendidas pelos sujeitos sociais. A escola surge não apenas para ensinar saberes, mas, fundamentalmente, para adaptar e sujeitar os corpos dos trabalhadores da modernidade industrial capitalista e rejeitar outras formas de transmissão do conhecimento (CARRANO, 2000).

Conforme Sacristán (2001, p. 21),

A educação contribuiu consideravelmente para fundamentar e para manter a idéia de progresso como processo de marcha ascendente na História; assim, ajudou a sustentar a esperança em alguns indivíduos, em uma sociedade, em um mundo e em porvir melhores. A fé na educação nutre-se da crença de que esta possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre

os seres humanos, o decréscimo da agressividade, o desenvolvimento econômico, ou domínio da fatalidade e da natureza hostil pelo progresso das ciências e da tecnologia propagadas e incrementadas pela educação. Graças a ela, tornou-se possível acreditar na possibilidade de que o projeto ilustrado pudesse triunfar devido ao desenvolvimento da inteligência, ao exercício da racionalidade, à utilização do conhecimento científico e à geração de uma nova ordem social mais racional.

Atualmente, os rumos da educação e do ensino só podem ser compreendidos a partir da leitura da realidade concreta das tendências políticas, sociais, culturais, econômicas e pelos grandes avanços tecnológicos e científicos. A escola também não é o único lugar em que se aprende, o ensino escolar não é a única prática educacional, pois a sociedade é toda ela uma situação educativa e a vivência entre os homens é a condição da educação. A ação desenvolvida entre os homens os educa e, ao interagirem, educando-se entre si, os homens formam a sociedade (BRANDÃO, 2003). Ainda de acordo com esse autor,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender —e— ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2003, p. 7).

A concepção mercantil, utilitária e tecnicista que reduziu a educação escolar à “mera” transmissão e à “manutenção das posições sociais”, atualmente, é questionada. Novos olhares se alargam no campo educacional, buscando os vínculos perdidos entre a educação e a humanidade.

As experiências sociais voltadas para a formação, cultura e educação têm produzido conhecimentos coletivos, em que um sujeito contribui para a formação

do outro, permitindo o direito às diferenças. “Quando a escola não reconhece a existência de outros processos culturais educadores, ela fecha-se em si mesma” (CARRANO, 2000, p.12).

Dessa forma, faz-se necessário problematizar a compreensão dos processos educativos como dinâmicas históricas, que envolvem espaços e tempos de sujeitos e práticas socioculturais diversas. Sendo assim, novas necessidades e lacunas surgem no campo educacional. Uma delas é a revisão do conceito de cultura que destaca o outro e o seu conhecimento. Geertz (1989) parte da definição de cultura como um conjunto de “teias de significação” que os próprios indivíduos tecem e nas quais se encontram entrelaçados. Nesse sentido, as culturas são sistemas simbólicos, em que objetos, atos, acontecimentos são veículos de concepções que enfatizam eixos fundantes da natureza e da sociabilidade humana – “nós e os outros”; “o uno e o múltiplo” e “razão prática e razão simbólica”.

E no ambiente escolar, em que teias de significação os atores escolares se debatem cotidianamente nas suas atividades e na sua relação com os grupos sociais envolvidos? Forquin (1993, p. 167) acredita na existência de duas culturas tecidas: a cultura da escola e a cultura escolar, e afirma:

[...] não se poderia negar a contribuição que o conceito propriamente etnológico de cultura é capaz de trazer para a compreensão das práticas e das situações escolares: a escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos de símbolos. E esta cultura da escola (no sentido em que se pode também falar da ‘cultura da oficina’ ou da ‘cultura da prisão’) não deve ser confundida tampouco com o que se

entende por 'cultura escolar', que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Toda essa perspectiva tem uma grande potencialidade ao implicar uma virada conceitual muito importante para se entender a educação e a sua direção dentro das instituições escolares, permitindo-nos o seguinte questionamento: de que cultura selecionada e organizada dentro do currículo estamos falando?

Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 128) afirmam:

[...] a cultura selecionada e organizada dentro do currículo não é a cultura em si mesma, mas uma versão escolarizada em particular. A ciência que está contida nos programas escolares não é a ciência em abstrato, como a literatura que se ensina-aprende nas escolas não é tampouco 'a literatura', mas versões e pacotes especialmente planejados para a escola. Não é por acaso que uma crítica muito freqüente é dizer que os conhecimentos escolares são, em muitos casos, caricaturas do conhecimento. Os critérios de seleção, o fato de que se escolham recortes de disciplinas isolados de marcos mais gerais de compreensão, querer lecionar muitas coisas ao mesmo tempo (sem tempo de se deter nos temas), o fato de se distribuir os saberes em cursos, níveis, etc. (nem sempre devidamente conectados entre si), são razões que nos evidenciam que a cultura contida no currículo é um saber 'curricularizado' se nos permitem a expressão.

Ainda conforme esses autores, a cultura contida nos currículos já formulados ou planejados para a escola sofre outra série de modificações, quando se desenvolve num meio escolar concreto, em contextos que poderíamos chamar internos.

Assim,

Podemos apreciar o currículo elaborado e formulado num documento oficial ou num livro-texto como algo objetivo, como por exemplo, nas prescrições que a administração faz, mas esses conteúdos são transformados, por sua vez, dentro dos contextos escolares concretos (o contexto de realização). Estamos frente a outra condição que nos mostra a falta de correspondência entre a cultura exterior, que se elabora no currículo explícito e a que se relaciona na prática real.

[...] a escola e os professores/as não ensinam cultura ou conhecimento em abstrato, mas reconstruções dos mesmos, inscritos dentro de instituições e de práticas cotidianas. A cultura não é um objeto terminado que se transmite mecanicamente uns para os outros, mas uma atividade mediatizada que se reproduz construindo e se reconstruindo por meio de sua aprendizagem e das condições em que esta se realiza. Essa aprendizagem é peculiar nas instituições e nos ambientes escolares. Por isso, para entender o currículo real, é preciso esclarecer os âmbitos práticos em que é elaborado e desenvolvido, pois, do contrário, estaríamos falando de um objeto reificado à margem da realidade (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.129).

Disso resulta uma discussão essencial para compreender o universo escolar – a cultura da escola não está *dada a priori*, ela se constrói em virtude das interações que ocorrem no seu interior. Nessa perspectiva, a cultura da escola e o currículo real expressam ritos, linguagens, ritmos, imaginários, modos de regulação e de transgressão produzidos, transmitidos e recebidos pelos jovens alunos. Estaria aí o mundo juvenil no interior da escola?

O termo currículo realizado busca tirar o foco do currículo como documento prescritivo, para o que é produzido no cotidiano da escola. Isso implica assumir que a cultura escolar é marcada por currículos prescritos com declarações de conteúdos, áreas e metodologias, enquanto a cultura da escola é mais que do que conteúdos propostos num documento curricular – é um currículo realizado, concretizado e vivenciado. Para Sacristán (1995, p. 86),

Uma análise refinada da realidade escolar e das práticas cotidianas, torna claro que aquilo que os alunos aprendem no contexto escolar – e aquilo que deixam de aprender – é mais amplo que aceção do currículo como especificação de temas e conteúdos de todo o tipo. Isto é, o currículo real é mais amplo do que qualquer ‘documento’ no qual se reflitam objetivos e planos que temos. Na situação escolar se aprendem mais coisas, dependendo da experiência de interação entre alunos e professores, ou entre os próprios alunos, dependendo dos materiais com os quais o aluno

se relaciona, dependendo das atividades concretas que são desenvolvidas. Por isso se diz que o currículo real na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongado que propõem – impõem – todo um sistema de comportamento e de valores, e não apenas de conteúdos de conhecimentos, a assimilar. Essa é a razão pela qual aquele primeiro significado de currículo como documento ou plano explícito se desloca para um outro, que considere a experiência real do aluno na situação de escolarização.

Analisar os currículos de uma escola é viver seu cotidiano, é estudar a cultura vivida nas salas de aulas e nas demais dependências da escola. Sacristán e Pérez Gómez (1998) destacam que, para compreender o currículo real, é preciso transcender e relativizar sua dimensão manifesta, definida num documento em que se concretizam seus objetivos e conteúdos. É preciso

[...] fazer a análise das condições escolares: em primeiro lugar, porque as condições do meio, o ambiente que impõe sua arquitetura e mobiliário, a disposição do espaço e seu uso, a vida social da aula, as relações professor/a alunos/as, os métodos educativos, o tipo de comportamento que exigem as tarefas pedagógicas que os alunos/as realizam, a estrutura de funcionamento das escolas, etc. mediatizam as pretensões explícitas do currículo que se quer alcançar. O conhecimento e todas as aprendizagens que os alunos/as adquirem é o saber filtrado por todas essas condições; em segundo lugar, porque o funcionamento de tais elementos pedagógicos e organizativos são fonte de normas de comportamento e de valores que os alunos/as assimilam. A cotidianidade desse meio é o que faz com que se vá absorvendo por osmose (1998, p. 134).

Apreender a escola como um mundo social, marcado por culturas distintas, mas enviesadas, implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde a aparente passividade dá lugar também à ação e à tensão. O universo escolar é caracterizado como um espaço atravessado por tensões, conflitos e interações culturais de seus atores. Pérez Gómez (2001, p. 17) propõe que entendamos, hoje, a escola como um espaço de “cruzamento de culturas”. Conforme o autor,

O responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprendem na sua vida escolar é este vivo e fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola entre as propostas da cultura crítica, que se situa nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, que se refletem no currículo; as influências da cultura social, constituídas pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões cotidianas da cultura institucional, presentes nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica, e as características da cultura experiencial, adquirida por cada aluno através da experiência dos intercâmbios espontâneos com seu entorno.

Nesse cruzamento de culturas, deve ser considerada a existência de culturas juvenis no seio da escola e que está essencialmente “nas mentes e corações” (GEERTZ, 1989) dos jovens e que está pronta para emergir as dimensões do significado em relação à escola, família, sociedade e a eles mesmos como sujeito que são. Entendemos como Dayrell (2003a, p.187-188) que

As culturas juvenis representam modos de vida específicos e práticas cotidianas que expressam um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de símbolos específicos que sinalizam o pertencimento a um determinado grupo. São linguagens e seus usos particulares, os rituais e os eventos por meio dos quais a vida adquire, para eles, um sentido. Essa diversidade também é dada pelo contexto de origem social e das condições concretas de vida nas quais os jovens são socializados.

Portanto, os jovens alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais com saberes compartilhados, com culturas, com trajetórias, com projetos ou ausência de grandes projetos. O que implicaria essas considerações a respeito da diversidade cultural dos jovens alunos à educação?

Dayrell (1996, p.144-145) aponta dois aspectos a serem constatados nesse tipo de abordagem:

1) Um primeiro aspecto a constatar é que a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos. Sendo assim, não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes.

Sobre o significado da escola, as respostas são variadas: o lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser 'educado'; o lugar onde se aumentam os conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos. Diferentes significados, para um mesmo território, certamente irão influir no comportamento dos alunos, no cotidiano escolar, bem como nas relações que vão privilegiar.

2) Um segundo aspecto é a articulação entre a experiência que a escola oferece, na forma como estrutura o seu projeto político-pedagógico, e os projetos dos alunos. Se partíssemos da idéia de que a experiência escolar é uma formação humana ampla, e não apenas transmissão de conteúdos, não teríamos de fazer da escola um lugar de reflexão (refletir, ou seja, voltar sobre si mesmo, sobre sua experiência) e ampliação dos projetos dos alunos?

Ainda segundo Dayrell (1996), tais implicações desafiam os educadores a desenvolverem posturas e instrumentos metodológicos que possibilitem um novo olhar sobre o aluno, como "outro", de tal forma que, conhecendo as dimensões culturais, reconstruam a diferença como tal e não como privação/ deficiência.

2.1 O CENÁRIO

Para compreender um determinado fenômeno que ocorre no interior da escola, o olhar deve se voltar para o contexto histórico, geográfico, social e cultural no qual essa instituição está inserida e as ações dos atores vivenciadas por eles no interior do estabelecimento escolar.

O cenário é construído a partir do resgate da história da primeira vila do Espírito Santo, onde é hoje o sítio da Prainha,¹ que, por cerca de vinte anos, foi sede da Capitania, lugar onde a escola está inserida.

De acordo com a história oficial brasileira, no dia 23 de maio de 1535, a caravela Glória lançava âncoras na enseada da Prainha, entre os morros da Penha e Inhoá. Era domingo, dia em que a fé católica festeja Pentecostes, razão pela qual o donatário Vasco Fernandes Coutinho batizou a capitania com o nome de Espírito Santo.

Segundo Santos (1999, p. 22),

Desde o primeiro dia intercalaram-se entre conquistador e índio o pânico e o medo. Para ele, a presença do lusitano passou a ser sinal de perigo. Em clima tão adverso, deu-se o desembarque e logo aqueles homens dedicaram-se ao trabalho da cata dos materiais disponíveis para as primeiras construções, a começar pelo fortim na Praia de Piratininga, que foi chamado de forte da Barra, guarnecido por um canhão primitivo capaz de repelir qualquer tentativa de incursão de navios corsários e em paliçada para impedir a aproximação dos índios. Ao mesmo tempo, todos os esforços foram concentrados no cultivo da terra e no levantamento das primeiras cabanas de madeira com cobertura de palha de palmeira, para garantir a subsistência e o abrigo de todos. Mais tarde cuidaram da plantação da cana-de-açúcar e das obras dos quatro engenhos. Na nova vida de intenso labor, transcorriam os dias sem notável prosperidade, mas ao contrário, exauriam-se as forças da nascente povoação ante o esforço e a permanente tensão causada pela presença do *índio feroz*² (grifo do autor).

¹ De acordo com Santos (1999, p.72), a Prainha recebeu esse nome por questão do gosto popular porque, sendo Vila Velha um município litorâneo, pode orgulhar-se de ser privilegiado pelo encanto das suas imensas praias oceânicas, como a da Costa, a de Itaparica, a de Coqueiral, a da Barrinha, a da Concha e as da Ponta da Fruta, sendo muito difícil apontar a mais bonita. Por isso, o povo, carinhosamente, sempre se referiu à pequenina praia da enseada como a Prainha.

² Denominação utilizada pelo autor que justifica o fracasso da colonização europeia no Estado do Espírito Santo pela violência praticada pelos índios. Tal análise é contrária à nossa postura intelectual que não compartilha dessa resposta ideológica que vê o índio como selvagem e violento e o europeu como civilizado.

Em 1550, a sede da Capitania foi transferida para a Vila Nova – depois denominada vila da Vitória, e a vila do Espírito Santo recebeu o nome de Vila Velha. A partir da mudança da sede da Capitania, Vila Velha ficou sujeita à própria sorte (SANTOS, 1999, p. 25).

No início do século XX, Vila Velha era uma cidade pequena, com população constituída, em sua maioria, por trabalhadores. Um lugar com muita atividade diurna e pouco para ver ou fazer à noite (SANTOS, 1999).

De acordo com o mesmo autor:

Até 1950, nenhuma rua era calçada e somente dois armazéns de secos e molhados vendiam alimento e artigos de primeira necessidade [...]. [...] o artigo mais procurado era o querosene a granel, que abastecia as lamparinas que iluminavam a maioria das casas da Maxambomba e da periferia da cidade. Depois surgiu mais um [...] e cuja a especialidade eram os comestíveis em grãos ou moídos, tudo vendido a granel. O principal bar era o Ponto Chic, na rua Luciano das Neves, ao lado da Igreja do Rosário. As demais casas comerciais não passavam de botequins e quitandas. A iluminação pública era fraquíssima e só havia o transporte coletivo por bondes elétricos. Raramente era visto uma automóvel na cidade. [...] As casas revelavam a personalidade das famílias que nela viviam, com suas fachadas bem cuidadas e chão sempre varrido até o lado de fora, depois do portão. A entrada era invariavelmente enfeitada por um jardim que, por menor que fosse, era visto como 'o jardim da senhora dona fulana', mãe e dona-de-casa (SANTOS, 1999, p. 172 - 174).

Nos anos 1950, no Governo de Jones dos Santos Neves, a enseada da Prainha iniciou um longo processo de dragagem de todo o canal de acesso ao porto da Capital, que estava na iminência de ser boqueado por assoreamento acumulado ao longo de muitos anos. Em primeiro plano, foram aterradas a ilha da Forca e a

praia de Inhoá, onde foi construída à Escola de Aprendizes de Marinheiros (SANTOS, 1999).

Por volta de 1973, o Governo Estadual criou um parque com amplo estacionamento, restaurantes, lanchonetes; área coberta com mesas e bancos fixos, onderomeiros fariam suas refeições; quadra de bocha; duas quadras poliesportivas; pista de *skate*; campo de futebol; churrasqueiras; palco para *shows*; mesas fixas para jogo de carteados e de dominó; banheiros públicos; entreposto frigorífico para a comercialização de pescado; jardim e pavilhão para receber a administração do parque (SANTOS, 1999).

Hoje, esse parque serve de abrigo para adolescentes, mulheres, homens, crianças, jovens e velhos que antes moravam nas ruas do centro de Vila Velha. Na ausência de uma quadra de esportes nas dependências da escola da Vila, o parque também é utilizado pelos alunos/as do período matutino e vespertino nas aulas de Educação Física. Isso preocupa a diretora da escola que afirma:

[...] o problema da Educação Física, que é na quadra da Prainha, essa é a grande dificuldade. Por quê? Porque os alunos vão direto pra primeira aula de Educação Física e por lá ficam, é... matam aula, né? Vêm com uma camisa diferente, mas o uniforme tá dentro da bolsa, sai de casa pra vir. Então, você que tem que ir atrás desse aluno, e isso é difícil, porque ali é ponto de droga, né? Apesar de nós estarmos ao lado da Marinha, eu faço questão de falar isso, do Exército, do Fórum, da OAB, ta? Nós estamos também rodeados por ponto de droga. Então isso nos preocupa, o nosso aluno está ali solto. Essa é a grande dificuldade.

Esse depoimento é debatido pela Associação dos Moradores em programas televisivos, nas rádios locais e na imprensa. Contudo, o que se evidencia nos

discursos é a exigência da retirada desses moradores de rua que significam um grande problema para um bairro habitado por uma classe média.

Atualmente, a Prainha, local onde a “Escola da Vila”³ está localizada, representa um dos principais atrativos turísticos de Vila Velha e importante área de lazer do município. Possui importantes residências que preservam características originais. O bairro é marcado pela proximidade com o convento de Nossa Senhora da Penha, referência para a população capixaba há cerca de quatrocentos anos; pelos museus que simbolizam as produções locais; pela Igreja de Nossa Senhora do Rosário, um dos mais antigos templos do Brasil que, por muitos anos, ficou sendo o local preferido para os encontros da comunidade, porque, além de templo, era ali que se registravam casamentos, nascimentos, batizados e terrenos, como era comum em todo o Brasil Colônia (SANTOS, 1999).

O bairro é também sede do 38º Batalhão de Infantaria (38º BI), Escola de Aprendizes de Marinheiros (EAMES), do Fórum de Vila Velha, da Ordem dos advogados no Brasil (OAB) e da Câmara de Vereadores de Vila Velha.

As casas do bairro são muito valorizadas economicamente, são amplas e com varandas bastante atrativas. Os preços desses imóveis impedem a presença de classes populares como moradores. É comum vermos alarmes, cercas elétricas, câmeras nos portões de entrada e muitas grades de ferro que protegem a casa e os automóveis de luxo estacionados dentro das garagens.

³ Nome fictício que remete a uma certa concordância com a escola e a historiografia capixaba.

2.2 A ESCOLA DA VILA

A Escola da Vila foi fundada em 1972, abrigando preliminarmente a Escola Normal de Vila Velha, anexa ao Colégio Agenor de Souza Lé. A origem do nome da escola é uma homenagem a um prefeito de Vila Velha, filho de imigrantes alemães, que iniciou seu mandato de outubro de 1929 e foi deposto em 24 de outubro de 1930, pela Revolução Republicana.

A primeira diretora da escola foi Maria da Glória Oliveira D´Martin (Dona Glorinha). O período de sua administração durou doze anos, de 1971 a 1983. Segundo entrevista cedida aos alunos e funcionários no ano de 2003, Dona Glorinha afirma:

O sistema pedagógico da época era muito rígido, fechado e totalmente didático. Os alunos não podiam opinar, seguindo assim um programa escolar que vinha da Secretaria da Educação. Depois que a escola foi construída, ficou parada três anos até que resolveram abrir um curso científico.

Nossa escola ficou sendo a primeira escola de Vila Velha a ter 2º grau. A escola era chamada de 'Escola de 1º e 2º graus de Vila Velha'. Em 1971, houve a reforma do magistério e a Lei n.º 5.692 determinava que, para ser diretor, tinha que ter habilitação específica em Administração e em Magistério, por isso eu resolvi fazer faculdade juntamente com duas amigas que se formaram em Geografia.

Fui indicada para assumir o cargo de diretora da escola. Encontrei a escola em péssimas condições de trabalho, muitos funcionários para poucos cargos. Já naquela época enfrentei problemas com alunos, usuários de drogas. Mas, com o tempo, a escola foi reformada. Colocamos grades, compramos tudo que a escola precisava, com a colaboração em dinheiro dos alunos.

Havia muitos alunos rebeldes, entravam armados, pois a escola era toda aberta, professores mal selecionados. Mais tarde, tudo foi resolvido, os alunos só entravam com uniforme completo, pois assim podíamos ter um controle, impedindo a infiltração de pessoas relacionadas ao tráfico de drogas com a ajuda da Polícia Federal. A escola tinha um grande entrosamento com a Marinha e o Exército, fazendo festas de apresentações de danças que aprendiam no decorrer do ano. Eu era uma diretora rígida com alunos e professores.

Curso oferecido pela escola: Científico e Magistério, Escola de Aplicação de Primário, Auxiliar de Habilitação em Saúde e Crédito em Finanças e Administração.⁴

A construção da escola da Vila ocupa um espaço espremido, sem possibilidades de ampliações, entre duas casas de moradores. É uma construção que apresenta sinais de deterioração evidente, com pinturas descascadas e pisos quebrados.

No térreo, estão algumas salas de aula, o laboratório de informática, que possui o mesmo tamanho de uma sala de aula com doze computadores funcionando apenas nos programas do Windows 98, os banheiros; cozinha; cantina onde estudantes, professores e funcionários compram salgadinhos tipo *chips*, salgados, refrigerantes; o pátio que serve de refeitório e lugar para as sociabilidades tem um espaço físico pequeno e é bastante controlado, porque as salas dos professores, da coordenadora e da diretora ficam em frente a esse espaço.

Por isso, alguns grupos de alunos/alunas preferia o andar superior (onde estão algumas salas de aula dos supletivos e a biblioteca com as mesmas dimensões de uma sala de aula, que permanecia sempre fechada durante o período noturno) pois ficam longe dos olhos dos funcionários, professores/as e direção.

O aspecto geral das salas de aula era de desleixo, com as paredes sujas e os pisos quebrados. Eram ao todo oito salas que comportavam, nos três períodos, cerca de vinte e quatro classes. No matutino e vespertino, somente funcionava o

⁴ Essa entrevista é parte do projeto pedagógico intitulado “Prainha de Vila Velha”, realizado no ano de 2002, tendo como autoras do projeto as professoras Jandira Vasconcelos e Sônia Maria da Rocha G. Pereira e a participação dos alunos Victor Loureiro Lyrio e Nátila da Silva Ramos.

ensino médio, enquanto no noturno o ensino médio e o supletivo com a oferta de disciplinas em módulos.

A Escola da Vila não é freqüentada pelos filhos dos moradores do bairro, que geralmente estudam em escolas particulares da grande Vitória. Isso faz com que a comunidade não valorize a instituição escolar e, de acordo com a diretora, há ações sendo formalizadas pelos moradores para que o estabelecimento seja fechado.

E ela continua:

E a localização dessa escola é boa, porque o local é bom, mas ela tá fora do contexto escolar, totalmente. Porque não tem comunidade escolar aqui, os vizinhos não têm nenhum filho na escola, os vizinhos detestam a escola, que incomoda, porque faz barulho, porque os filhos deles não estão aqui, né? Estão todos na escola particular. Então, aqui nós temos nossa clientela: Retiro do Congo, Praia do Sol, Ponta da Fruta, Barra do Jucu, aí você tem, Terra Vermelha, João Goulart, Riviera, né? E vai vindo e tal, até chegar Vila Garrido, Cobilândia, Rio Marinho, Vale Encantado, Aribiri, Santa Inês, Boa Vista, Coqueiral. Você tem, de todos os lugares você tem aluno, todos. Da Praia da Costa e Vila Velha, acredito que nós não temos 1 % dos nossos alunos, mas aqui, da região mesmo, não tem nenhum. Então, incomoda eles esse barulho, esse arrasta, esse entra e sai de meninos, né? Que a escola é viva, né? Ela tem que ser viva, né? Que é aluno, são seres vivos, então tem que ser viva e incomoda. Eles reclamam, eles falam horrores. O dia que eu fui convidar pra participar do Conselho Escolar, eu e a coordenadora, me deu vontade de chorar, vim arrasada como ser humano, porque eles falaram 'nós queremos a escola da Vila longe daqui', Só que o São José⁵ interrompe o trânsito, faz inferno na vida das pessoas no trânsito, eles param o carro no meio do caminho, atrapalha todo mundo e ninguém de incomoda, porque são os filhos da elite. Mas aqui, essa escola, faz a comunidade infeliz porque ela não tem gente... mas a escola é boa, eu, como fui ex-aluna, né? No meu tempo era muito diferente de hoje, é claro, graças a Deus que é diferente, mas é uma realidade totalmente diferente, a escola vive e tem vivido momentos críticos.

⁵ Escola particular e tradicional de Vila Velha na qual a maioria dos filhos dos moradores da Prainha estudam.

Entretanto, apesar do quadro de abandono e rejeição que essa descrição oferece, a Escola da Vila é um lugar cheio de vida: alunos namorando, paredes lotadas de cartazes de atividades feitas pelos alunos/as nas aulas, os risos deles contando piadas e as demarcações de territórios dos grupos que são legitimadas entre eles.

Segundo Lopes (1996, p. 58 – 59),

Se pensarmos nos edifícios escolares e nos projectos arquitectónicos subjacentes à sua construção (com ou sem preocupação pelas implicações propriamente pedagógicas, finalidade última desses espaços e que encontram – ou não – expressão significativa na organização e configuração da sala de aula, nos espaços de (des)encontro entre alunos ou entre alunos e professores, etc.) bem como a sua ligação às épocas históricas em que foram construídas (e respectivas conjunturas políticas, culturais, económicas...); se pensarmos no conjunto de equipamentos físicos (salas de convívio, pavilhões gimno-desportivos, laboratórios...), e pedagógicos disponíveis; se pensarmos mesmo na localização dos edifícios no espaço urbano (marcadamente descontínuo, de acessibilidade desigual, distintamente valorizado e definindo diferentes áreas de recrutamento) compreenderemos a importância que o espaço físico escolar contém para as práticas culturais que nele se desenvolvem. No entanto, o peso que o espaço assim entendido possui não deriva [...] de um valor específico em si mesmo e independente de tudo o resto. A contingência espacial das práticas sociais [...] reside preferencialmente na materialidade social do espaço – afinal é a ‘espacialidade que as torna concretas’ e capazes de as adaptarem e modificarem o próprio ambiente físico.

Nesse contexto, portanto, ao nos referirmos a esses aspectos históricos e culturais dos cenários de interação da cultura escolar, não podemos deixar de pensar nas relações entre a Prainha (espaço reconhecido socialmente como o sítio histórico colonial do Espírito Santo – marcado por antigas construções do passado colonial) e o mundo juvenil.

2.3 A ESCOLA DA VILA RETRATADA PELOS(AS) ALUNOS(AS)

A Escola da Vila é um estabelecimento muito procurado por jovens até de outros municípios, como Serra, Vitória e Cariacica. Apesar de todos os problemas enfrentados na Rede Estadual de Ensino, a escola ainda usufrui a fama de uma boa e organizada escola entre os(as) alunos(as):

Eu penso que... Em vista de muitas ela é quase que a ideal, né? Porque, porque é uma das mais estruturadas, comparadas aos dois Agenores. Então, eu penso que ela seja ótima (MARIA, 18 anos).⁶

O valor da escolarização passa pela dimensão instrumental. As sessões de entrevistas nos grupos focais revelaram que muitos dos/as alunos/as justificam sua presença na escola, porque querem mudar de vida, fazer cursos e “serem alguém na vida”, termo usado para definir uma pessoa bem-sucedida no contexto atual.

Ah, assim, eu gosto da escola, pra mim...pra eu ser alguém na vida. (JOÃO, 23 anos).⁷

[...] estudar, pra ser o orgulho da minha família, porque muitos dos meus parentes nenhum concluíram e ninguém pensou no futuro. E muitas tão grávida, não pensou. Tão casado. E minha mãe, acho que ela teria um desgosto, porque ela trabalhou tanto pra mim conseguir e eu desistir agora (MARIA, 18 anos).

Ó, eu penso é a mesma coisa da Maria, né?. Tô aqui prum futuro... Ter um futuro melhor e...(JULIANA, 18 anos).

⁶ Todos os nomes são fictícios.

⁷ Recuamos as falas tendo em vista uma melhor organização do trabalho.

Agora eu penso que, eu quero continuar estudando. Porque meu pensamento é já sair daqui fazer Escola Técnica, sair da Escola Técnica, já ir pra faculdade. Então, é... já ter o que seguir entendeu? (ROSA, 17 anos).

Outros demonstram claramente suas insatisfações diante desse espaço marcado pela obrigação/dever:

Penso nada! Nunca parei pra pensar sobre a minha escola, não. Ah, não gosto, não. Eu venho mais por, por obrigação mesmo. Mais por obrigação. Precisar de estudar. É precisar de estudar. Se tivesse outra coisa pra eu fazer, eu faria. Mas não gosto muito da escola, não (CARLOS, 16 anos).

Eu não gosto. Só venho por obrigação também. Se pudesse ficar em casa, ficava, saía... (RAFAEL, 16 anos).

[...] o que eu não gosto da escola são os professores também. E a coordenadora, principalmente (CAROLINA, 18 anos).

Eu acho... Eu gosto da escola, porque... Quando eu estudava na outra escola, antes de eu vir pra aqui e... Vendo assim os outros colégios, perguntando a amigos assim, eles falaram como é que era e eu achei que seria melhor. Não é como eu pensava que fosse, né? Mas é... É legal. Eu gosto de estudar. E a gente não gosta, né? Mas precisa e eu também gosto. Quer dizer, gosto e não gosto.[ri] E, já fiquei reprovado uma vez, quando eu era moleque (JOÃO, 23 anos).

Quando questionados a explicitar os problemas no cotidiano escolar, algumas críticas foram sistematizadas: a rigidez do horário da entrada os alunos; a falta de comunicação entre o corpo técnico, professores e os/as alunos/as; a dificuldade de liberalização das salas de vídeo e informática para uso individual e coletivo; falta de preparo de alguns professores:

Eu acho que falta um pouco de comunicação. Em outras escolas que eu já estudei, eu já estudei em escola particular e em escola pública, então, eu sei a diferença de uma escola pra outra. Então, em outras escolas que eu já estudei, mesmo sendo públicas, tinha uma, tinha uma certa, há maior comunicação entre professor e aluno, professor era mais assim,

interagia mais com os alunos. É... coordenação, direção... igual aqui, pra você conseguir falar com a diretora, demora quase um mês pra você tentar chegar lá na sala dela. Quando você chega, ela tá ocupada, ela tem que fazer isso, aquilo, você tem que falar rapidinho. Outra hora ela fala, mas não dá muita atenção no que você tá falando... igual, nós, do terceiro ano, estamos na maior briga aí, pra tentar fazer camisa de formandos, não estamos conseguindo, ela não quer deixar. Então, tá uma briga danada, entendeu? Aí, então, eu acho que tá faltando um pouco de comunicação (MARIA, 18 anos).

Mas eu acho que eles estão deixando um pouco a desejar, entendeu? Eles até tentam. Igual, tem professor que tenta fazer a parte dele, que tenta explicar, que tenta fazer alguma coisa melhor, só que não dá. Pra liberar a sala de vídeo é um sacrifício, pra liberar a sala de informática é outro sacrifício, então, eu acho que tem professor que tenta, agora também tem uns que não tão nem aí. Igual tem, ele mesmo disse [referindo-se ao colega do lado] a professora de Português a gente tem que ficar corrigindo ela o tempo todo, então... (CARLOS, 16 anos).

Se você chega um minuto atrasado na escola, eles não deixam você entrar, já fica lá... o portão fica aberto até 18h15min e eles não deixam... aí, meu Deus... a pessoa desiste e... é por isso que às vezes eu fico chateada com a escola... parte administrativa (CARLA, 27 anos).

Eles fingem que me ensinam e eu finjo que eu estudo... e aquele negócio...cada um vai empurrando com a barriga do jeito que pode! Eu, pra falar a verdade, eu não sei o que eles pensam de mim, não! Eu também nem sei o que eu penso deles! Então fica difícil ninguém pensa nada. (GUSTAVO, 24 anos).

Por outro lado, há um discurso dominante que justifica essas deficiências, como produtos de uma dinâmica própria do turno noturno, que atende alunos/as trabalhadores e os/as professores já estão cansados de um dia inteiro de trabalho.

[...] à noite há uma, um... Assim, maior desinteresse. Tanto dos alunos, quanto dos professores, porque a maioria já vem cansada do serviço, chega aqui todo mundo já cansado, estressado, com um monte de problemas. A maioria muitos já têm filhos, família, então já vêm preocupado com isso. Então, eu percebi que, quando eu passei pra noite, eu também deixei me levar com isso aí de tá cansada, de trabalhar e tal. Já, já me deixei levar por isso aí (ROSA, 17 anos).

Essa fala traz à discussão político-pedagógica a questão da qualidade do ensino noturno e demonstra que não bastam apenas ofertas de vagas na instituição, mas uma tomada de decisões em frente ao sucateamento progressivo das escolas que abrigam as classes populares.

Segundo Peregrino (2004, p. 3),

Nas escolas assim configuradas, vem se aprofundando um vazio institucional, relacionado à crise da legitimidade de seu papel nas sociedades capitalistas, agudizado pela atual hegemonia de políticas de expansão degradada dos sistemas de ensino. Ela não pode ser mais vista como espaço possibilitador de ascensão social. Ao mesmo tempo, dentro do quadro geral de sua crise, tampouco as forças progressistas ou críticas da sociedade têm sido capazes de elaborar, ou mesmo de traduzir ou desenhar um projeto para esta instituição.

É necessário frisar que nem todas as instituições de ensino experimentam o mesmo destino desolador. Inclusive, a Escola da Vila, que ainda continua para muitos(as) alunos(as) como um espaço ainda possível de estudar.

Porém, a escola é reconhecida por todos os/as alunos/as como local onde se pode criar amizades; alianças a partir de afinidades com vínculos mais duradouros, bagunçar, conversar, contar o que aconteceu e se divertir:

Eu gosto muito de vir pra escola, porque, até porque na escola é o lugar que eu mais encontro a galera, entendeu? Por causa, mais por causa da bagunça, todo mundo. De... sair pra festas (ROSA, 17 anos).

Ah, eu gosto de vir pra escola pra ficar com as meninas, pra botar os assuntos em dia, conversar bastante de roupa, botar defeito nos outros, é uma maravilha, isso aí a gente ri o tempo todo, agora... o que eu não gosto mesmo é... alguns professores chatos que fica, não da aula direito, não sabe dar aula e fica tentando ser o maioral e isso eu não gosto (MARINA, 17 anos).

Gosto de vir pra escola por causa do meu namorado, quando ele não vem também é um saco (CAROLINA, 18 anos).

A sociabilidade no grupo de amigos não é patrocinada pela organização escolar, que procura desmontar esses momentos alegando que eles dificultam o bom andamento da instituição. A pesquisa de campo apontou que, independente das ações pedagógicas e gerenciais, a intensa sociabilidade juvenil – cuja essência é a convivência com os amigos, prazer, troca de idéias, brincadeiras e namoro, é atuante em todos os espaços do interior da escola.

Os alunos se apropriam dos espaços que, a rigor, não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade. Assim, o pátio superior se tornou ponto privilegiado de observação do movimento. O corredor, pensado para locomoção, é também utilizado para encontros, onde muitas vezes os alunos colocam cadeiras em torno da porta. Os banheiros, pontos de encontro de fumantes, os corredores do fundo se tornam lugares das transgressões e conversas e as pilastras como local de namoro (DAYRELL, 1996, p.147).

2.4 A ESCOLA DA VILA RETRATADA PELOS(AS) PROFESSORES(AS)

Para alguns professores/as, a Escola da Vila vivia um período de transição, com algumas dificuldades:

[...] eu acho que o principal problema, aí, é difícil lhe falar sobre isso porque, agora, a escola tá passando por mudança, né? Eu entrei aqui, existia uma diretora que você tinha medo até de falar 'oi', né? Totalmente

ditadora. Aí, agora, eu acho que a escola tá melhorando, devagar, mas tá melhorando, tá, assim, abrindo pro diálogo, né? A gente pode falar abertamente o que acha, o que pensa, né? Dar sugestões pra melhorar, não há mais aquela ditadura.

Ainda há problemas, porque, assim, tem gente que não tá acostumada com a democracia, aí acha que tá existindo uma falsa democracia, entendeu? Por parte da diretora, eles não estão dando, assim, a real oportunidade pra diretora estar mostrando a que veio, né? Eu acho que ainda tem, assim, um receio de algumas pessoas em relação à diretora. Eu acho que isso tá atrapalhando (SUELI, professora da área de Ciências Humanas).⁸

As mudanças às quais ela se referia era a atuação de uma nova direção e o temor dos profissionais diante da idéia de que essa nova gestão seria baseada em valores democráticos, uma vez que a ex-diretora continuava presente na escola em certos intervalos e possuía muitas amizades na escola. Isso acarretava uma certa desconfiança entre os profissionais que vivenciaram ou ouviram de seus companheiros/as fatos específicos da atuação da ex-direção que se perdurou por mais de quinze anos.

Nas conversas informais nas salas dos professores, algumas deles/as afirmavam para os novatos que, “quando a esmola é muito grande o pobre desconfia: que a desconfiança deveria ser mantida pois não se sabia as reais intenções da mudança repentina de direção”.

Uma das professoras que participou da entrevista e que trabalhava na escola há apenas um ano, após responder sobre os problemas da instituição, olhou bem

⁸ Além dos nomes fictícios, separamos os professores por áreas de conhecimento (Ciências Naturais, Exatas e Humanas) por perceber que os olhares sobre o fenômeno estudado é diferente a partir dessas formações e, também, porque a definição da disciplina ministrada identificava o/a professor/a.

em meus olhos e disse: “*Isso não vai em público não, né?*”. Isso demonstrava o medo que aquela professora tinha com relação ao período de introdução de mudanças na escola.

Quanto ao projeto pedagógico da escola, houve uma unanimidade na fala dos professores/as entrevistados/as, que afirmam desconhecer esse projeto. Um deles disse:

Não tem. A escola não possui um projeto pedagógico (FERNANDO, professor da área de Ciências Exatas).

É interessante notar que, inclusive a pedagoga afirma: “[...] que conhece o projeto apenas por folhear”. Enquanto a Diretora da escola declara:

[...] Bom, nós chegamos o projeto tava defasado, né?, E nós tentamos, quando eu cheguei agora, tentamos organizar a escola, pro planejamento no dia 1º de novembro. Já tá todo pronto pra reestruturar, mas não foi possível, somente nós, os técnicos, ainda que estamos discutindo, com o professorado, ainda não foi possível.

Segundo Vasconcellos (1999), o projeto político pedagógico ou projeto educativo é o plano global da instituição, que pode ser entendido como a sistematização nunca definitiva de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.

A inexistência de um projeto educativo efetivo na Escola da Vila abre caminho para que ela se submeta a outros valores esvaziados de intenção educativa. Duas

ou três vezes presenciámos a diretora à procura de alunos/as que vendiam bombons escondido para os seus colegas, que segundo ela, atrapalhava as vendas da cantina escolar. Apesar disso, ela permitia a presença de um *stand* que vendia celulares, fato incoerente com a realidade da maioria dos alunos/as do período noturno da Escola da Vila.

Nesse sentido, Vasconcellos (1999, p.171-172) destaca:

Muitas vezes, no dia-a-dia, a preocupação da direção acaba sendo que a escola funcione, e a dos professores acaba girando em torno do manter a disciplina e cumprir o programa. O nosso risco porém é esse: somos devorados pelo urgente e não temos tempo para posicionarmo-nos diante do importante. Frente a tantas dificuldades, porque a escola deve se interessar pelo Projeto? Ora a função do projeto é justamente ajudar a resolver problemas, transformar a prática e, no limite, tornar menor o sofrimento.

O Projeto Educativo não é algo que se coloca como um a mais para a escola, como um rol de preocupações que remete para fora dela, para questões 'estratosféricas'. Pelo contrário, é uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da escola.

A cobrança excessiva das normas da escola desvia o olhar para as lacunas de funcionamento do ensino da Rede Pública que, de acordo com Souza (2003), foi transformada em escolas de segunda categoria, destinada às camadas destituídas de bens econômicos, para as quais se considera lícito oferecer uma formação escolar descuidada.

CAPÍTULO III

A JUVENTUDE NO CONTEXTO ATUAL

Para falarmos sobre juventude, é preciso, antes de tudo, buscar as várias concepções construídas em torno dessa categoria. A princípio, utilizaremos as discussões levantadas por um grupo de pesquisadores, como: Pais (1993), Margullis (2000), Sposito (1996, 2004), Dayrell (1996, 2003a, 2003b), Camacho (2000, 2004) e Abramo (1994).

A idéia de jovem é construída social e culturalmente e, portanto, a cada contexto histórico, econômico, cultural e social são construídas novas concepções de jovem ou de uma juventude. Como afirmam Levi e Schmitt (1996, p.14),

A juventude como construção social: em nenhum lugar, em nenhum momento da história, a juventude poderia ser exclusivamente biológicos ou jurídicos. Sempre e em todos os lugares, ela é investida também de outros símbolos e de outros valores. De um contexto a outro, de uma época a outra, os jovens desenvolvem outras funções e logram seu estatuto definidor de fontes diferentes: da cidade ou do campo, do castelo feudal ou da fábrica do século XIX, da organização do campagnonnage no ancién régime ou na cidade antiga.

Tem sido rica a importância de se tomar a idéia de juventude em seu plural – juventudes – em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os sujeitos. O que significa dizer que existe uma juventude pobre, rica, indígena, negra, popular, nordestina... que ultrapassa os limites etários e celebra diferentes modos de sentir, pensar, dançar e de atuar no mundo.

Entendemos, como Peralva (1997) e Dayrell (2003b), que a juventude é ao mesmo tempo uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária,

na qual completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. É muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo determinado, e cada grupo social, no seu interior, vai lidar e representar esse momento. Essa diversidade se concretiza nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos.

Abramo (1994, p. 1) afirma:

[...] a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos modificam-se de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude se configura como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social.

José Machado Pais (1993) apresenta um estudo que possibilita o agrupamento de diferentes formas de compreender a juventude em duas principais correntes: a corrente geracional e a corrente classista.

A corrente geracional aprecia a juventude como uma fase da vida com continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais. Dessa forma,

[...] para a corrente geracional, os sinais de continuidade e descontinuidade poderão manifestar-se de duas formas: por um lado, e na medida em que são alvo de processos de socialização através de instituições sociais específicas, como a família ou a escola, as gerações mais jovens interiorizariam e reproduziriam na sua vivência quotidiana toda uma série de crenças, normas, valores e símbolos próprios das gerações adultas, isto é, todo um conjunto de sinais de continuidade intergeracional. Por outro lado, e na medida em que a interiorização de sinais não é feita de uma forma nem indiscriminada e nem passiva, gerar-se-iam fraccionamentos culturais entre as várias gerações, fraccionamentos esses que teriam a ver, entre outras razões: com a própria consistência da cultura transmitida pelas instituições sociais

dominadas pelas gerações mais velhas; com os comportamentos e atitudes do 'mundo adulto' tal como são percebidos pelos jovens; e, finalmente, com os próprios processos de transformação social e de integração funcional das várias gerações (PAIS, 1993, p. 42-43).

O trabalho clássico sobre o tema é de Mannheim, intitulado – *O problema das gerações* – escrito na década de 20. Esse autor desenvolve o conceito de geração por meio da idéia de uma “similaridade de situação” num mesmo tempo histórico, ou seja, as pessoas de um mesmo grupo etário têm uma localização comum na dimensão histórica do processo social. No entanto, Abramo (1994, p. 47) destaca:

A similaridade não é dada somente pela contemporaneidade, mas pela possibilidade de partilhar as mesmas experiências colocadas por circunstâncias históricas e sociais comuns, o que pode significar a vinculação a uma mesma região geográfica e cultural.

[...] Por outro lado, a similaridade é etária. A participação em uma mesma circunstância social adquire um significado peculiar para um determinado grupo etário, porque a experimentação dos acontecimentos incide sobre uma 'consciência similarmente estratificada'.

[...] o fenômeno da geração produz-se no interior da dinâmica da transmissão do acervo cultural de uma sociedade: o processo de acumulação e criação cultural é atravessado, pelo surgimento contínuo de novos participantes e pelo desaparecimento de antigos, processo que envolve tanto a transmissão da herança acumulada quanto a criação de elementos originais.

Apesar da similaridade de situação, as respostas e ações produzidas por uma geração não são únicas. Podem dar-se de variadas formas. Mannheim ressalta que a situação comum de uma geração define uma similaridade apenas potencial:

[...] indivíduos da mesma idade [...] são unidos como uma geração real apenas na medida em que participam das correntes sociais e intelectuais de sua sociedade e período, e na medida em que têm uma experiência ativa ou passiva das interações das forças constituintes da nova situação (MANNHEIM, 1982, p. 86).

Isso quer dizer que não é toda a geração que produz um padrão particular de interpretação e atuação historicamente dominante.

Já para a corrente classista, a reprodução social é fundamentalmente vista em termos de reprodução das classes sociais. A juventude é uma categoria que deve ser compreendida a partir das relações de classes, marcadas por desigualdades sociais. Assim,

Para a corrente classista, as culturas juvenis são sempre culturas de classes, isto é, sempre entendidas como produto de relações antagônicas de classe. Daí que as culturais juvenis sejam por esta corrente apresentadas como 'culturas de resistência', isto é, culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe. Por outras palavras, as culturas juvenis seriam sempre 'soluções de classe' a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social (PAIS, 1993, p. 48).

Como conciliar essas duas principais correntes teóricas da Sociologia da juventude se elas, a princípio, são tão diferentes e até contrapostas? Pais (1993, p. 89) apontam da seguinte forma:

Em vez de teimosamente me agarrar a uma, e uma só, destas correntes teóricas, o exercício a que me proponho é o de olhar as culturas juvenis a partir de diferentes ângulos de observação, de tal forma que umas vezes elas aparecerão como culturas de geração, outras como culturas de classe, outras vezes, ainda, como cultura de sexo, de rua, etc.

Assim, tanto a corrente classista quanto a corrente geracional indicam possibilidades de diálogo e até pontuam caminhos teórico-metodológicos a percorrer neste estudo. A principal possibilidade seria a compreensão cultural de jovens alunos sempre perpassados pela classe⁹ pela idade e pela geração.

⁹ O conceito de classe que utilizaremos baseia-se numa concepção que se refere às “[...] diferentes camadas que constituem a sociedade, em função de suas atividades no processo econômico e do grau de prestígio que o exercício destas atividades confere [ou seja] qualquer forma de estratificação em uma sociedade politicamente organizada” (ROSA, apud MATOS, 2001, p. 44).

Pais considera que a juventude deve ser encarada para além de sua aparente unidade e que a diversidade deve seduzir o olhar de pesquisador a fim de abalar o mito da juventude homogênea. Dessa forma, os hábitos, as redes grupais, os gestos, os gostos, os lazeres e a educação combinam-se numa lógica de significação. São signos que comunicam algo para além da aparência. Assim, conclui:

Em suma, objectos simbólicos como a música, o vestuário, a aparência, a linguagem, as formas de interacção, são cristalizações expressivas que ajudam a definir a identidade dos grupos, isto é: como todas as construções culturais, os usos simbólicos desses objectos ajudam a expressar e a consolidar uma identidade dotada de 'coerência interna' [...]. No entanto, é olhando os jovens segundo os seus quotidianos que melhor nos apercebemos dos efeitos de desigualdades nas práticas de sociabilidade grupais [...] (PAIS, 1993, p. 106).

Levando em consideração a ênfase dada pelo autor aos efeitos das desigualdades sociais nas práticas de sociabilidade grupais, Margulis (2000) traz valiosas contribuições quando apresenta a categoria moratória para compreender as desigualdades sociais da juventude de classe popular, média e da elite.

A moratória social explica questões da juventude das classes médias e da elite. Ela retrata um período mais ou menos prolongado de relativa despreocupação e isenção de responsabilidades por parte desses jovens, sendo suas necessidades supridas pela família. Isso retarda o ingresso dessa parcela da juventude na vida adulta e o casamento e o trabalho ficam postergados. A família vê esse momento como um investimento para um futuro próspero (MARGULIS, 2000).

Margulis (2001) discute a moratória social como a simbologia da juventude ideal, mas que é privilégio de classes:

A moratória é então um conceito que exclui da condição juvenil um grande número de jovens: aqueles que economicamente não possuem as características anteriormente descritas e que tampouco, no plano dos símbolos, respondem à imagem de um jovem legítimo que os meios de comunicação de massa têm imposto como portadora dos símbolos da juventude: bela, alegre, despreocupada, desportiva e saudável, vestindo as roupas da moda e vivendo romances e aventuras amorosas, longe da falta de dinheiro e do rigor cotidiano do trabalho ou das exigências do lugar (2001, p. 44).¹⁰

No entanto, apesar da exclusão de um grande número de jovens dessa imagem de uma juventude ideal circulada na mídia, Margulis (2000, 2001) discute que, independentemente da condição socioeconômica, os jovens possuem um capital biológico (denominado pelo autor de moratória vital) que expressa vitalidade e possibilidades que emanam do corpo e da energia que se traduz num sentimento de imortalidade e que o leva a praticar atos que colocam em risco a vida, como ações de competição e desafios perigosos.

Dessa discussão, entendemos que a juventude, como parte integrante de um mundo social, sofre os efeitos das diferenciações sociais que, em muitos casos, se traduz em exclusão neste início de século. Contudo, esses jovens de diferentes realidades constroem uma determinada marca de juventude – como mostra Madeira (1998), a partir do seu cotidiano.

¹⁰ Tradução nossa.

Berger e Luckmann (1985) afirmam que é no mundo social que aprendemos a integrar nossa experiência individual e que os saberes cotidianos manifestam um caráter relativo quando se chocam com o “socialmente construído” e o que consideramos cada um como “o real”. De acordo com esses autores, a socialização é um processo de construção social do homem, embora marcada pela unicidade e singularidade vivida pelo sujeito, portanto nunca é completamente conseguida e nunca é totalmente acabada, o que significa movimento.

No caso juvenil, Pais (1993) alerta que, para se entender as culturas juvenis como um sistema de valores socialmente atribuídos à juventude, a socialização deve ser investigada a partir dos contextos vivenciais, cotidianos, no curso das interações, porque é:

[...] quotidianamente que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e acção.
É esta forma de olhar a sociedade – através do quotidiano dos jovens – uma condição necessária para uma correcta abordagem dos paradoxos da juventude, embora não suficiente. Importa também ver de que forma a ‘sociedade’ se traduz na vida dos indivíduos. Ou seja, dos contextos vivenciais ou quotidianos dos indivíduos fazem parte crenças e representações sociais que os jovens encontram sem que directamente tenham tomado parte da sua elaboração. Constituem essas crenças e representações sociais o fundamento de interpretações ‘coletivas’ da vida, que repousam em pertenças de geração e de classe social [...] (PAIS, 1993, p. 56).

Assim, as trajetórias dos jovens devem ser relacionadas com seus contextos de socialização e de significados compartilhados. Dessa forma, a socialização trabalhada pela corrente geracional deve ser reconhecida como elemento de

grande importância na compreensão do mundo juvenil, numa instituição socializadora como a escola.

Tedesco (2001, p. 37) faz reflexões bastante pertinentes a respeito da perda da capacidade socializadora da escola e aponta diversas causas:

[...] desde fatores internos, tais como a massificação da educação, da perda de prestígio dos docentes e a rigidez dos sistemas educacionais, até fatores externos, como o dinamismo e a rapidez da criação de conhecimentos e o aparecimento dos meios de comunicação de massa.

O autor indica que a rigidez da escola não significa que ela continue orientada pelos valores clássicos. Em grande medida, a manutenção dos traços clássicos transformou-se em puro formalismo, baseado em funcionamentos burocráticos, que debilitam ainda mais a autoridade e a legitimidade da mensagem socializadora da escola.

Ainda de acordo com Tedesco (2001), os alunos rechaçam essa rigidez por meio do fracasso na aprendizagem (alunos cada vez mais diferentes que não conseguem aprender conteúdos de um modelo único), ou mediante a violência e outras condutas de marginalidade social (consumo de drogas, etc.) ou, então, pela indiferença e menor dedicação de esforços ao trabalho propriamente escolar. A hierarquização na escola também é minada pelas dificuldades crescentes para manter a coerência entre um sistema educacional que se expande cada vez mais e um mercado de trabalho que se reduz e tende a eliminar as posições intermediárias.

Diante desse contexto social, Pais (1993) discute que o modelo cultural de entrada do jovem na vida social mais ampla sofreu transformações. O que o leva a concluir que, independente das definições “oficiais” ou “políticas” de transição, sociologicamente não se pode falar de uma forma típica ou unívoca de transição dos jovens para a vida adulta.

Para Pais (1993, p. 320 - 322),

As dificuldades de acesso ao emprego, os crescentes riscos de relegação social e as perspectivas, para alguns jovens, de permanência duradoura numa situação de precariedade laboral são correlativas de outras mudanças nas modalidades de passagem para a vida adulta. Desta forma, o conjunto de relações que os jovens mantêm no âmbito de diversas instituições – escolar, familiar e matrimonial – encontra-se também sujeito a mudanças, embora, em cada um dos meios sociais estudados se faça sentir de modo diferente o peso de constrangimentos e prescrições sociais que, em cada um desses meios, afectam as modalidades de entrada na vida adulta.

[...] com efeito, perante novas condições socioeconômicas, os antigos sistemas de referência que regulavam as formas de transição para a vida adulta entre as gerações mais velhas manifestam-se relativamente inválidos, inoperantes ou desajustados das novas condições de vida, dos novos modos de entrada na vida activa. Essas discontinuidades intergeracionais, nas formas de transição para a vida adulta, manifestam-se de diferentes modos: por exemplo, na tendência verificada, entre alguns jovens, de permanecerem em casa dos pais depois de já terem abandonado a escola e antes de haverem conseguido um emprego estável; ou na aceitação, por parte dos pais, de o jovem coabitar com a sua mulher (mesmo antes do casamento) em casa dos pais.

Nesse contexto histórico de indeterminação do mundo do trabalho e a fluidez de ser jovem, a juventude enfrenta o desafio de construir uma experiência do tempo cotidiano. O lazer, entendido como um campo potencial de liberdade pode se constituir num espaço/tempo privilegiado de elaboração da identidade pessoal e coletiva juvenil (CARRANO, 2003).

Segundo o autor,

Os lazeres são vividos pelos jovens como uma oportunidade de afrouxamento ou suspensão das tensões impostas pelos processos de *regulação moral* e da denominada *educação civilizante*. Nos momentos de lazer os jovens podem encontrar a oportunidade de concentração sobre si próprios e de interação não obrigatória com o grupo de amigos. É esse potencial de liberdade do tempo e dos espaços de lazer que faz com que as gerações adultas cultivem certas desconfianças sobre a capacidade de *utilização sadia* do tempo livre. O senso comum está carregado de expressões que intuem pela negatividade do tempo livre e duvidam das possibilidades de lazer como espaço de autodeterminação responsável e cidadã. Algumas máximas são expressivas: *cabeça vazia oficina do diabo* (ditado popular); *todos os vícios do homem começam com a vagabundagem da criança* (Vitor Hugo); *a rua é escola de todos os vícios e crimes* (Benjamin Constant); (a rua é considerada) *um meio peçonhento para o corpo das crianças que nela vivem incondicionalmente* (Lopes Trovão) (CARRANO, 2003, p. 140-141, grifos do autor).

Da mesma forma, Pais (1993), ao estudar as práticas culturais juvenis desenvolvidas no domínio do lazer, traz alguns apontamentos que se opõem à aparente unidade da juventude – quando esta aparece referida a uma fase da vida e ao desmantelamento de uma idéia negativa do tempo livre. Assim, a sua pesquisa responde a algumas questões, como:

Que os jovens não participam no mesmo tipo de práticas sociais e culturais; que as vivem de forma diferente; que diferentes práticas de lazer estão na base de diferentes culturas juvenis, e vice-versa; que os fundamentos de constituição, instituição e legitimação sociais dessas práticas variam de contexto para contexto social; que essas práticas sociais e culturais – embora consagrando e legitimando diferenciações intrageracionais – também consagram e legitimam diferenciações intergeracionais; enfim, que a socialização dos jovens, no domínio do lazer, origina diferentes culturas juvenis (PAIS, 1993, p.189).

Durand (2001), em seu estudo sobre formas associativas juvenis, destaca que a juventude atual experimenta um processo de socialização composto de novas relações e interações sociais que vão ao encontro de novos aprendizados, por exemplo, a sociabilidade traduzida na vivência dos jovens em seus grupos. Esses grupos representam modos de vida específicos com significados compartilhados e produtores de sociabilidades.

De acordo com Dayrell (2003a, p. 188),

A adesão a um grupo gera a ampliação dos circuitos e das redes de troca, pois esse grupo torna-se produtor de sociabilidade e possibilita uma maior apropriação da cidade. Por meio da produção cultural realizada por grande parte dos grupos, os jovens se colocam como produtores ativos. As músicas que criam, os shows que fazem e os eventos culturais que promovem são espaços de construção de auto-estima, possibilitando a formação de identidades positivas. Significa dizer que os grupos culturais se constituem como espaços educativos por excelência, com os quais a escola deve dialogar.

Simmel (1983, p. 174), em seu estudo sobre sociabilidade como categoria sociológica, diz que essa é uma forma de vida social autônoma e lúdica de socialização:

A expressão 'jogo social' é significativa no seu sentido mais profundo [...]. Todas as formas de interação ou de sociação entre os homens – o desejo de sobrepujar, de trocar, a formação de partidos, o desejo de arrancar alguma coisa do outro, os azares de encontros e separações acidentais, a mutação entre inimizade e cooperação, o domínio por meio de artifícios e a revanche – na seriedade do real, tudo isso está imbuído de conteúdos intencionais. No jogo, estes elementos levam sua própria vida; são impulsionados exclusivamente pela sua própria atração, pois mesmo quando o jogo envolve uma aposta monetária, não é o dinheiro [...] a característica específica do jogo. O sentido mais profundo, o duplo sentido de 'jogo social' é que o jogo não só é praticado em uma sociedade (como seu meio exterior), mas que, com ele, as pessoas 'jogam' realmente 'sociedade'.

Dessa forma, a sociabilidade não comporta interesses e propósitos a serem atingidos, mas o seu sucesso está na interação e no fascinante “jogo da vida” que se cria entre os participantes. Segundo Durand (2001, p. 6),

[...] o caráter lúdico da sociabilidade advém também do fato de ser uma metáfora da vida, um ‘jogo da vida’: a sociabilidade joga com as formas da sociedade. É nesse sentido que a sociabilidade proporciona um sentimento de alívio e liberação em relação às pressões cotidianas da vida: as forças carregadas de ‘conteúdo’ da realidade estão presentes, porém de uma forma diluída e sublimadas no jogo simbólico que se estabelecerá entre os participantes, configurando uma miniatura do ideal societário.

Pais (1993, p. 93 - 94), ao analisar as práticas de sociabilidade e de lazer juvenis, traz à cena a formação das redes grupais e a questão da identidade juvenil e destaca:

Os tempos quotidianos dos jovens encontram-se fortemente associados a práticas de sociabilidade e de lazer que se desenvolvem no quadro de determinadas redes grupais. Estas por sua vez, encontram-se associadas a identidades juvenis que parecem definir-se por contraposição, umas em relação às outras.

[...] Paralelamente, os grupos de amigos aparecem como instância de proteção de identidades individuais. Por isso, é possível admitir que uma das funções essenciais nos grupos de amigos seja, não tanto a de desafiar os valores da família ou das gerações mais velhas, mas assegurar aos jovens uma proteção aos assaltos socializantes a que estão sujeitos.

Nesse sentido, as construções das redes grupais de identidade juvenil devem aparecer como um dos elementos constitutivos da singularidade da condição juvenil.

Pais (1993) chama atenção para o fato do vestuário – denominado por ele “simbolismo de aparência” – ser, entre os jovens, revelador de expressões de

identidade de grupo. Abramo (1994, p.71) também reconhece que a roupa e a imagem corporal assumem uma importância particular para os jovens por vários fatores:

Um deles é que a preocupação com a própria imagem assume um significado todo particular nesse momento da vida, motivada pela transformação recente do próprio corpo [...]. A busca de exibir sinais seguros e visíveis de pertencimento a um determinado grupo faz parte do processo de definição de identidade característico dessa fase.

Esse é um momento de inserção numa série de esferas que implicam contato social e na circulação pública, onde estão em jogo as possibilidades de articulação de um projeto melhor ou pior dessa inserção: a procura de um emprego, o estabelecimento de novas amizades, o namoro e a busca do parceiro para o casamento.

Assim, além do aprendizado, os jovens desejam freqüentar uma escola que valorize a sociabilidade, o encontro, pois, mesmo reconhecendo a oportunidade de se credenciarem para o mundo do trabalho por meio da escola, não admitem a forma como muitas vezes acontecem as práticas pedagógicas.

De acordo com (MADEIRA, 1998 , p. 454):

[...] se a escola não for sensível ao que efetivamente significa ser jovem hoje, será uma escola incapaz de manter os jovens no sistema. Se ela considerar o jovem trabalhador um adulto, gerando tal expectativa de comportamento com relação a ele, certamente terá com este jovem uma relação tensa. Os jovens, pobres e ricos, desejam uma escola onde consigam aprender, mas que também seja um espaço agradável, onde possam encontrar amigos, ouvir música e namorar.

3.1 DE QUE JUVENTUDE ESTAMOS FALANDO?

Como já vimos, há uma diversidade de concepções que define a categoria juventude. Daí a importância de ter clareza no enfoque que estamos alicerçados. Definimos, então, que o jovem que estamos estudando não será visto como um problema social, ao contrário, essa juventude será delineada por sua positividade.

A média de idade do sexo feminino é de 19,5 anos e do sexo masculino é de 18,6 anos. Entretanto, o desvio-padrão apresenta uma particularidade, no caso das alunas, de 5,5 anos, o que significa dizer que há uma alta dispersão dos valores de idade em relação à média, em que a pessoa mais jovem tem 15 anos e mais velha tem 47 anos. Quanto aos alunos, o desvio-padrão é de 2,7 anos, a pessoa mais jovem tem 15 anos e a mais velha 31 anos. No que se refere às mulheres, elas alegam que a maternidade as afastou da escola e que depois que os filhos cresceram elas voltaram à estudar.¹¹

Esse fato demonstra que na Escola da Vila o/a jovem aluno/a devidamente periodizado na série estudada convive com adultos que estavam longe das salas de aulas por um longo tempo. Isso é motivo de reclamação por parte dos/as alunos/as:

¹¹ Esses dados são resultados da inferência estatística da população das seguintes variáveis: quantidade de alunos que trabalhavam, locais de residência, profissão dos pais, idade e gênero. Esses números foram transformados em tabelas que auxiliam a leitura de freqüências simples e cruzadas do universo focalizado. (APÊNDICE E)

Eu acho que os pessoal mais velho que tão na mesma sala que a gente, entendeu? Acho que eles deveriam fazer um supletivo. Porque eles atrasam a matéria, atrasam a aula, porque eles... Não sei, mas acho, eu penso assim, de repente o jovem tem mais facilidade pra aprender as coisas, pra entender, porque ele tem a mente mais aberta. Já o adulto não, entendeu? E isso acontece, às vezes eles atrasam a aula. Atrasam a matéria e atrasam todo mundo (RAFAEL, 16 anos).

Lá na sala também tem as meninas do canto lá, aquelas quatro...O professor vai, de Matemática lá, explica a matéria. Bota um 'X' no quadro: Aí, elas perguntam: professor, de onde saiu esse 'X'? É a fórmula do negócio... Aí o professor volta tudo de novo, vai, explica, aí depois o porquê... aí o professor é, depois escreve de novo. Pergunta a mesma coisa... Depois chega até... enjoar. Elas não sabem entender as... matérias (CARLOS, 16 anos).

Das falas acima, pode-se interpretar que existem conflitos de geração nas salas de aula. Verifica-se um desencontro de ritmos e de experiências entre os/as alunos/as de faixas etárias muito distantes.

As condições socioeconômicas pesquisadas em seus prontuários individuais e em relatos dados pelos(as) alunos(as) e educadores(as) nas entrevistas, indicam que os jovens de que estamos falando são filhos de classes populares. Geralmente os seus pais trabalham como pedreiros, autônomos, vigias e policiais militares e um sério agravante: 11,7% desses pais estão desempregados. E as mães geralmente não trabalham fora e as que trabalham desenvolvem atividades, como empregadas domésticas, vendedoras e costureiras.

No que se refere aos bairros em que os jovens alunos moram, é importante destacar a fala da diretora que afirma que os(as) alunos(as) da Escola da Vila não são filhos dos moradores da região e que moram longe da escola. No entanto, na coleta de dados nos prontuários individuais dos/as alunos/as onde estão anexados

documentos que comprovam a residência: 56,3% são moradores dos bairros próximos e 43,7% de bairros distantes da escola.

De acordo com os funcionários da secretaria e coordenação, isso se deve ao fato de que, no ato da matrícula, só é aceito o(a) aluno(a) que comprove localidade próxima, sendo assim, como suas mães trabalham como empregadas domésticas nos bairros adjacentes, elas conseguem com suas patroas documentos que comprovam a exigência obrigatória reservando a vaga para os(as) filhos(as).

Isso mostra que a maioria desses(as) jovens deixaram seus bairros e vieram para a escola da Vila em busca de uma escola noturna com melhores condições de infra-estrutura e qualidade de ensino.

Apesar da distância de suas casas até a escola, muitos não hesitam em ir e vir de bicicleta. O pequeno pátio da Escola da Vila é concorrido na hora dos intervalos com os grupos de alunos que desejam ficar parados para uma conversa, um namoro ou na espera da fila do bebedouro com as bicicletas estacionadas com cadeados, para evitar furtos.¹²

Curiosamente, 87,6% dos alunos do ensino médio da Escola da Vila não trabalham. Isso desvirtua a idéia tão difundida de que a escola noturna é um

¹² Durante toda a observação realizada na escola, apenas uma bicicleta e um celular foram roubados. No caso da bicicleta o aluno não acionou a polícia, enquanto a proprietária do telefone convocou a presença da polícia na escola.

espaço apenas freqüentado por jovens trabalhadores. Assim considerado, o trabalho não é um valor prioritário na vida e na fala desses jovens. No entanto, o sentido de impotência diante do risco do desemprego traz à tona a discussão e a centralidade do trabalho. Essa análise específica dos sujeitos da pesquisa vai ao encontro dos resultados de uma pesquisa nacional sobre a juventude brasileira.

De acordo com Guimarães (2005, p. 159),

[...] a centralidade do trabalho para os jovens não advém predominantemente do seu significado ético (ainda que ele não deva ser de todo descartado), mas resulta de sua urgência como problema; ou seja, o sentido do trabalho seria antes o de uma demanda a satisfazer que o de um valor a cultivar [...]. Diria que é sobretudo como fator de risco, desestabilizador das formas de inserção social e padrão de vida, que o trabalho se manifesta como demanda urgente, necessidade, no centro da agenda de parcela significativa da juventude brasileira. Ou, de outra forma, é por sua ausência, por sua falta, pelo não-trabalho, pelo desemprego, que o mesmo se destaca.

No entanto, é importante destacar que o/a jovem aluno/a da escola noturna apresenta particularidades que vão além das de um jovem trabalhador e que procuram na escola não só a qualificação para o trabalho, mas também um espaço de sociabilidade e de troca de experiências que ultrapassam as exigências institucionais. Essa tentativa de fazer uma nova leitura do/a jovem aluno/a da escola noturna defende que um modelo próprio para os cursos noturnos é inviável diante da diversidade das necessidades, angústias, sonhos e esperanças dos sujeitos envolvidos. Segundo Marques (1997, p. 74), ver no aluno da escola noturna somente o jovem que trabalha, sem considerar suas características e papéis assumidos, inviabiliza qualquer projeto pedagógico que procure responder às suas necessidades.

3.2 A JUVENTUDE RETRATADA PELOS(AS) PROFESSORES(AS)

A professora Sueli, da área de Ciências Humanas, ao ser indagada sobre a existência ou não de um projeto e atividade que o foco era o jovem da escola, respondeu:

Tem que responder sinceramente, né?! Eu não vejo, tá? Eu não vejo nada voltado aqui pro jovem, pelo menos à noite, né? Eu não sei em outro horário. Aqui, cada um entra pra sua sala, dá sua aula. É até triste...tava até comentando com o Miguel: 'Nossa, Miguel! Não sei se é porque eu trabalhei muitos anos em outra escola e a realidade era totalmente diferente, os professores eram mais entrosados sabe...aqui eu não vejo isso acontecer,[...] a gente não discute, a gente não mostra projetos juntos'. Então...não!

A fala dessa professora aponta a rigidez das estruturas escolares na configuração de tempos e espaços. Os/as jovens alunos/as da Escola da Vila têm o tempo como elemento fundamental. É o tempo rígido de aulas que seguem sem intervalos, que não terminam antes ou depois do sinal que alerta para a próxima contagem do tempo; é o tempo curto de dez minutos de intervalo na fila da cantina e ao mesmo tempo da paquera com o/a garoto/a que passou ao lado; é o tempo da entrada registrada pela coordenadora e o guarda que não permite o atraso de quinze minutos após a o toque do sinal sonoro às 18h30min.

Segundo o professor Fernando, da área de Ciências Exatas, o/a aluno/a da Escola da Vila é:

Bom... Comprometido. É... Esforçado. Só que... Um pouco massacrado. Com muitas normas. Ou seja, assim, em questão de chegar cansado, pois trabalha, está suado. Mas chegou dez minutos, ele não vai poder entrar... Ele não vai poder participar daquela aula que ele tem uma prova. Aí vem o desespero, vem o desânimo. Então, são determinadas coisas

que têm que ser medidas, entendeu? Principalmente porque, até hoje, eles não perceberam que existe uma lei que favorece eles, entendeu. E eu já cansei de falar pra eles, pega a nova LDB e vê que lá existe uma lei que o ensino noturno... Ele tem que se adequar às necessidades do educando. Não é educando que se adequa às necessidades da escola. Fazendo uma inversão de valores aí. Mas, infelizmente, os nossos alunos não estão preparados conscientemente, né? Acho até culpa nossa, entendeu? Porque, na realidade, hoje a gente tem que formar cidadãos críticos e construtivos.

Um aspecto que chama a atenção do observador, na Escola da Vila, é o controle dos/as alunos/as por meio das normas internas que orientam o ensino médio. Elas ficam expostas no quadro de avisos e, em cada recomeço de um novo período de aulas, é lida em sala de aula pela coordenadora, supervisora e pedagoga.

Esse documento foi sistematizado pela antiga gestão e sofre duras críticas pelos professores/as e pela nova direção. No entanto, é ainda utilizado como um único manual a ser seguido por todos (ANEXO A).

Quando perguntado aos educadores da Escola da Vila sobre a sistematização das normas que regem o ensino médio, seu cumprimento e o que deveria mudar, eles/as respondem:

Não. Não houve participação da comunidade. Não houve participação dos professores e a gente, até hoje, não sabe. Isso aí é uma briga. Isso aí é uma briga, inclusive, é bem complicado isso aí. Porque eu, até hoje, cobro muito isso. Quais são as normas? Não, não tem ainda. Praticamente não tem. O que tem são algumas coisas que podem e não podem fazer. Mas que não é realmente a norma, porque cada professor fala uma coisa (FERNANDO, professor da área de Ciências Exatas).

Não. Não, não são cumpridas, né? Até porque eu acho que tem aquelas, muitas ali têm que ser revistas, né? Tão muito ultrapassadas. Como por exemplo? Ah, não sei se eu sou moderninha demais, mas, assim, eu acho que não tem que ter muito rigor em relação à roupa, eu acho que a

pessoa não tem que vir pelada pra escola, mas a gente tá num estado tropical, você vim, daqui a pouco vai pedir pros alunos vir de hábito, né? Então, eu acho que têm que ser revistas questões de roupas. (SUELI, professora da área de Ciências Humanas)

Eu acho que, como tudo muda, né? Há uma mudança constante na educação. Eu acho que as normas têm que ser revistas, sim. Algumas coisas poderiam ser abolidas e acrescentadas outras, né? É bom revisar, né? Certas normas, sim. Como, por exemplo... É essa questão, principalmente do noturno, a questão do horário, um horário muito rigoroso para aluno que trabalha. Ele poderia ser mais flexível, mas essas normas do horário, elas, na maioria das vezes, vêm determinadas pelo órgão mantenedor, né? Que é a Secretaria de Educação, então, não sei se a escola teria tanta mobilidade pra tá agindo aí, mas deveria ser revisto sim, principalmente horário (MÔNICA, pedagoga).

Essa incomunicabilidade entre a cultura institucionalizada escolar e as práticas juvenis para além dos muros das escolas é evidente nas normas internas do ensino médio da Escola da Vila. E aponta que ela apenas aceita a categoria aluno, que veste o uniforme, não usa boné, gorro e lenço, não usa minissaia, bermuda de *tacktel* e não traz materiais estranhos à vida escolar, como *walkmam*, revistas e *skates*. E, caso fumem nas dependências da escola, matem aulas, utilizem telefones celulares durante as atividades curriculares e namorem nas dependências da escola, sofrem sanções com aplicação de penalidades (ANEXO A).

Os dados desta pesquisa confirmam essas descobertas. Observa-se que a escola apenas enxerga esses jovens como alunos. O cruzamento dos dados respondidos pelos professores/as, diretora, coordenadora, supervisora, pedagoga e pelos próprios alunos revela uma tensa relação entre o que é vivido pelos jovens alunos/as fora da escola e o que a escola exige do papel de ser apenas aluno.

De acordo com Souza (2003, p. 45),

Ser aluno não é uma condição natural para o jovem que frequenta os bancos escolares. É um esforço que ele pode não estar disposto a fazer. Antes de ser aluno, ele é um 'jovem' que tem uma vida fora da escola, em casa, no trabalho e com os amigos. Talvez, do seu ponto de vista, aquelas três horas e meia diárias vividas dentro da escola sejam justamente as menos importantes, com os quais ele esteja menos envolvido pessoalmente. É para compreendermos a vivência escolar e que tipo de sujeito está sendo produzido na escola, é justamente como um 'jovem' que cresce e se desenvolve em todas as dimensões de sua vida que o aluno deve ser considerado.

O “jovem” da Escola da Vila, na concepção da maioria dos/as educadores/as, é um aluno ou trabalhador, com histórias familiares “desajustadas”, que mora longe da escola em outros bairros “pobres” ou está perdido em frente ao mundo social. Essa concepção fragmentada do aluno tem efeitos perversos, como a idéia negativa do que é ser jovem.

O relato da pedagoga sobre a sua concepção do que é ser jovem desvincula a condição de ser jovem do papel social “aluno”. E critica a juventude atual que está perdida diante das influências da mídia e do modelo de família:

Ai que bom! A juventude é um caminho, o futuro muito bom, eu espero né? É, hoje eu sinto essa juventude muito perdida, perdida em função da mídia, em função dessa comunicação hoje que tá muito forte. Eles não têm tempo pra assimilar, pra filtrar todas essas informações que eles estão recebendo, eles estão confusos, a família hoje é, de certa forma, por estar envolvida com seus trabalhos, com suas vidas, abandonam um pouco a vida do desenvolvimento do seu filho e, conseqüentemente, do nosso aluno. Eles vêm pra escola meio que perdidos. Você conversa com eles, eles não têm noção de cultura, eles não têm noção do que vai ser com a vida deles pra frente, eles vivem o presente, vivem o hoje, o agora, e não se preocupam nem com o daqui a dez minutos.

O aluno, ele não vê a necessidade de participar, de estudar, de se envolver com a educação, de se envolver com o crescimento de cultura social dele, ele não vê essa necessidade, ele só vem por vir à escola, apenas pra ter mais um lugar, assim como ele vai ao shopping, ele vem à

escola, só que ao shopping ele vai com mais prazer, aqui ele vem com uma certa resistência (MÔNICA, pedagoga).

Foram freqüentes relatos como esse, em que os educadores/as apontam a juventude como a mais bela fase da vida, mas desprovida de responsabilidades e seriedades no universo escolar, ou que são jovens trabalhadores que necessitam de um trabalho para ajudar no orçamento familiar. Na verdade, os discursos não contemplam a possibilidade de um/a jovem ser aluno/a e trabalhador. Há sempre uma fragmentação do olhar sobre eles.

Juventude eu acho que, assim, que é uma etapa, que a pessoa acha que pode tudo, que é o bam-bam-bam, né? Que é o melhor de todos, mas, no final, não é nada, num, tipo assim, é só aquela fase, assim, com cabeça de criança, corpo, às vezes de homem e que acha que pode dominar uma certa situação, mas que tem que aprender muito ainda, só aprende quando tá bem maduro.

No noturno, são alunos que, muitos deles, trabalham, que visam só o diploma, não visam à aprendizagem, e alunos que querem o diploma pra poder ter uma melhora na qualidade de vida, mas que não têm interesse nenhum em aprendizagem.

São aqueles alunos, assim, que, os que olho, assim, que eu presto mais atenção, são os alunos que trabalham, são alunos que às vezes têm que ajudar em casa, chegam aqui, se sentem obrigados, porque se eles não tiverem o 2º grau, eles não, talvez não arrumem emprego, ou não consigam emprego, então, é, são aqueles jovens, assim, que praticamente é máquina, trabalha, só pensa, assim, trabalhar, o estudo só funciona como uma 'armazinha' pra emprego, não pra enriquecer conhecimento nem nada, só estuda pelo emprego, o emprego que eles arrumarem tá bom e, tipo assim, é isso que eu vejo mais ou menos (SILVA, professora da área de Ciências Exatas).

Camacho (2004, p. 330) alerta-nos, pois muito se fala da fragmentação do trabalho escolar, mas pouco se fala da visão fragmentada que se tem do educando:

Assim como se pergunta como o aluno pode se interessar pelo trabalho escolar quando ele é fragmentado, caótico e desconexo, indaga-se, também, como esse aluno pode se interessar pelo seu trabalho se ele é tratado, nas instituições educativas como um ser fragmentado, separado e desarticulado? Esquece-se da lógica do e para adotar-se do ou. Isto é, o aluno é concebido ou como aluno ou como criança, e muito raramente como jovem. Diante deste quadro, é preciso que as propostas pedagógicas sejam pensadas para aquele que é jovem e aluno.

3.3 - A JUVENTUDE POR ELA MESMA

Na perspectiva de se apresentarem, dizerem os significados de suas condições juvenis, os/as jovens por mim ouvidos foram misturando palavras, dúvidas, sonhos e emoções na tentativa de uma definição da concretude de suas vidas. Nesses depoimentos, declaram-se diferentes e parecidos: são jovens.

Segundo Sposito e Galvão (2004, p. 372 - 373), o desejo de ser jovem é uma das marcas que perseguem esses alunos do ensino médio na atualidade. De acordo com as autoras:

[...] esses alunos que ingressam agora no ensino médio e são produtos de sua recente expansão, já trazem consigo o desejo de serem jovens, a despeito das precárias condições de vida que os cercam, em decorrência da absorção dos parâmetros do consumo e das formas de lazer juvenis não acessíveis, mas virtualmente disponibilizados como atrativos pelos meios de comunicação. Muitas dessas expectativas conseguem se realizar no universo escolar nessas formas de sociabilidade entre os pares. Cultivam amigos, mas distinguem a amizade da 'colegagem', esta mais freqüente e tratada com a capacidade de conversar muito sobre assuntos triviais e estabelecer boas relações.

Nesta pesquisa, foi visível que os/as jovens alunos/as trazem essas expectativas “encaradas como juvenis”, para o universo escolar. Na fala de Fábio (20 anos),

surge o questionamento sobre o porquê da proibição do namoro no espaço escolar.

Só acho errado, pô numa escola não pode namorar. Eu acho isso errado, entendeu. Eu acho isso errado, sacou?

E Talles (16 anos) complementa:

Como jovem, quero beijar na boca dentro da escola, mas não posso. Porque, dentro da escola, eu não posso fazer o que um jovem gostaria de fazer em outro lugar, entendeu? Tem que vir estudar, tem que estudar, entendeu?

Percebi que, ao falarem sobre o que é ser jovem, havia entusiasmo e alegria em seus olhares e em suas falas. Também era presente um discurso “romantizado” e “idealizado” pela mídia em programas por eles assistidos que definia juventude assim:

Ser jovem é modismo, é chicletinho, é telefone celular tocando toda hora, falando com os amigos combinando fim de semana. É um estado de espírito. É botar uma bermuda, um chinelinho de dedo, um celular e tudo bem tá..tá... vamos marcar um rock? (ALEX, 23 anos)

O Ministério da Saúde adverte: ser jovem faz bem pra pele. Acho que se você se sentir jovem, faz bem até pra saúde em si mesmo. Você sente bem melhor se sentindo jovem, né? (CARLA, 27 anos)

A proximidade com a vida adulta, o universo das responsabilidades é apenas lembrado por eles, quando foram indagados o que é ser aluno. Percebemos pela maioria uma rejeição nesse papel social, sobretudo no que diz respeito ao discurso formalizado pela instituição escolar que os vê só como “alunos”.

Ser aluno é tipo meio robotizado, todo mundo é igual, todo mundo tá sentado numa mesa pra...tá aprendendo o que ao caras tão te passando. Ser jovem, não! Jovem tá sempre buscando coisas diferentes.

Como aluno eu estudo, porque é a única coisa que tenho que fazer aqui. Como jovem não faço muita coisa. Acho que ninguém faz muita coisa aqui como jovem, porque, se você pular um pouquinho, o pessoal pega você pelo pé, aqui realmente não dá para ser jovem. É muito cheio de regras (FLÁVIO, 19 anos).

No âmbito da afetividade, os jovens indicaram que ficam muito e namoram pouco. Para eles, o namoro implica fidelidade e compromisso e o ficar, por sua vez, é um relacionamento sem compromisso rápido e fugaz.

O “ficar”, de acordo com Arilha e Calazans (1998), é uma prática que ainda causa impacto, apesar de acontecer no Brasil há pelo menos quinze anos. Isso porque as relações afetivas tinham uma certa seqüência linear e crescente, que ia do namoro ao casamento, valendo destacar que o envolvimento físico não acontecia de imediato. As autoras chamam a atenção para a mudança de valores que o “ficar” trouxe para as jovens, possibilitando uma maior flexibilidade diante da virgindade e das vivências eróticas, sem com isso serem julgadas tão negativamente, como quando eram chamadas de “galinhas”, se tivessem mais de um parceiro.

De acordo com Abramo (2005), é forçoso, embora repetitivo, lembrar que os conteúdos, a duração e a significação social desses atributos juvenis são culturais, históricos e socioeconômicos. A diferença entre “condição juvenil” e “situações juvenis” permanece, mas as questões colocadas agora são outras.

Se há tempos atrás todos começavam seus textos a respeito do tema juventude citando Bourdieu, alertando para o fato de que ‘a juventude’ podia esconder uma situação de classe, hoje o alerta inicial é o de que

precisamos falar de juventudes, no plural, e não de juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição. Esta mudança de alerta revela uma transformação importante na própria noção social: a juventude, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiada sobre situações e significações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida (ABRAMO,2005, p. 43 - 44).

CAPÍTULO IV

AS TRIBOS URBANAS

Como já foi dito, os jovens atribuem à escola uma outra função que se tornou bem evidente durante a nossa pesquisa – a função de sociabilidade, entendida como um conjunto de relações significativas, sem interesses específicos *a priori* e que destaca a escola como um espaço onde há lugar para o encontro com os amigos, as brincadeiras e o namoro. Esses espaços são recriados nas lacunas deixadas pela organização escolar, nos intervalos entre uma aula e outra, no recreio e nas ausências dos(as) professores(as).

Depois dessa interpretação, o passo seguinte foi definir o referencial teórico que pudesse discutir a análise dos dados coletados e a instituição escolar. Interessou-nos, de maneira especial, o modo como Maffesoli (1987), Magnani (2004) e Pais (2004) percebem a prevalência da forma e da estética na organização das relações sociais na sociedade contemporânea. Nesse sentido, surgem novas formas de grupalismo para além das formas instituídas que se apóiam num paradoxo essencial:

O vaivém constante que se estabelece entre a massificação crescente e o desenvolvimento dos microgrupos que chamarei 'tribos'. Trata-se da tensão fundadora que me parece caracterizar a socialidade deste fim de século. A massa, ou o povo, diferentemente de proletariado ou de outras classes, não se apóiam numa lógica da identidade. Sem um fio preciso, elas não são os sujeitos de uma história em marcha. A metáfora da tribo, por sua vez, permite dar conta do processo de desindividualização, da saturação da função que lhe é inerente, e da valorização do papel que cada pessoa (persona) é chamada a representar dentro dela. Claro está

que, com as massas em permanente agitação, as tribos, que nelas se cristalizam, tampouco são estáveis. As pessoas que compõem essas tribos podem evoluir de uma para outra (MAFFESOLI,1987, p. 8 - 9).

Ainda de acordo com o autor, ao mesmo tempo que a desumanização, o desencantamento e a solidão marcam esse novo século, novas redes de solidariedade se constroem em torno da ordem de fusão. Diferentemente da ordem política que privilegia os indivíduos e suas associações contratuais e racionais, a ordem de fusão vai acentuar a dimensão afetiva e sensível.

Assim,

se existem metáforas, esta fusão é uma delas, pois, tal como podemos constatar a propósito da massa, ela pode se realizar sem o que tradicionalmente costumamos chamar de diálogo, troca e outras frioleiras da massa laia. A fusão da comunidade pode ser perfeitamente desindividualizante. Ela cria uma união em pontilhado que não significa uma presença plena no outro (o que remete ao político), mas antes estabelece uma relação oca que chamarei de *relação táctil*: na massa a gente se cruza, se roça, se toca, interações se estabelecem, cristalizações se operam e grupos se formam.

[...] As agências informáticas, as redes sexuais, as diversas solidariedades, os encontros esportivos e musicais são todos indícios de um *ethos* em formação. É isto que delimita esse novo espírito do tempo que podemos chamar de socialidade. (Maffesoli, 1987, p.102,103).

Com efeito, tribo é um elemento de composição de palavras que exprime a idéia de atrito (do grego tribé), isto é, a resistência de corpos que se opõem quando se confrontam. Esta dimensão de resistência grupal, substantivamente ligada a idéia de atrito, encontra-se presente no fenômeno das tribos urbanas. Contudo, o termo tribos, quando associada a figura juvenil, muitas vezes tem sido comparado às condutas confrontativas, exóticas, desalinhadas e violentas. (PAIS, 2004, p.04)

Magnani (2004) discute as ambivalências da noção de “tribo urbana”, apresentando seu caráter metafórico, suas denotações e conotações distintivas de seus múltiplos usos, que em alguns casos confundem conceitos com preconceitos.

Ainda segundo esse autor, esta liberdade que a metáfora dá ao termo “tribo”, exige que se tenha presente que seu emprego não é unívoco. Magnani (2004, p. 03, 04) apresenta resumidamente, cinco significados mais utilizados do emprego “tribos urbanas” em textos, a respeito da cidade e seus personagens. São eles:

1. Um primeiro significado, mais geral, de tribo urbana, tem como referente determinada escala que serve para designar uma tendência oposta ao gigantismo das instituições e do Estado nas sociedades modernas: diante da impessoalidade e anonimato destas últimas, tribo permitiria agrupar os iguais, possibilitando-lhes intensas vivências comuns, o estabelecimento de laços pessoais e lealdades, a criação de códigos de comunicação e comportamento particulares.
2. Em outros contextos, tribo evoca o “primitivo” e designa pequenos grupos concretos com ênfase não já em seu tamanho, mas nos elementos que seus integrantes usam para estabelecer diferenças com o comportamento “normal”: os cortes de cabelo e tatuagens de punks, carecas, a cor de roupa dos darks e assim por diante.
3. Quando evoca o “selvagem”, o termo designa principalmente o comportamento agressivo, contestário e “anti-social” desses grupos e as práticas de vandalismo e violência atribuídas a outros como as gangues de pichadores, as torcidas organizadas.
4. Grandes concentrações – concertos de rock em estádios, shows e outras manifestações (envolvendo ou não consumo de drogas ou comportamentos coletivos tidos como irracionais) ensejam também o emprego de “tribos urbanas”. Neste caso o que se evoca é algo confusamente imaginado como “cerimônias primitivas totêmicas”. E assim por diante.

5. Por último é preciso ainda levar em conta que até mesmo a particular idéia que se vê na tribo indígena uma comunidade homogênea de trabalho, consumo, reprodução e vivências através de mitos e ritos coletivos, não se aplica às chamadas “tribos urbanas”: sob esta denominação costuma-se designar grupos cujos integrantes vivem simultânea ou alternadamente muitas realidades e papéis, assumindo sua tribo apenas em determinados períodos ou lugares. É o caso, por exemplo, do rapper que oito horas por dia é office-boy; do vestibulando que nos fins de semana é rockabilly; do bancário que só após o expediente é clubber; do universitário que à noite é gótico; do secundarista que nas madrugadas é pichador, e assim por diante.

Muitos dos comportamentos das “tribos” são vistos como “anômicos”, sem sentido. Isso acontece porque as sociedades adquirem uma relativa estabilização em torno de valores com os quais se julga a si mesma. Contudo, o que a metáfora da tribo sugere à pesquisa é a emergência de novas formações sociais, que segundo Pais (2004, p.09):

[...]decorrem de algum tipo de reagrupamento entre quem, não obstante as suas diferenças, procura uma proximidade com outros que, de alguma forma, lhe são semelhantes de acordo com o princípio “qui se ressemele s’ asemele”.¹³ É pois, em formas de sociabilidades que se orientam por normas auto-referenciais de natureza estética e ética que se assentam na produção de vínculos identitários.

4. 1 – As tribos da Escola da Vila na perspectiva dos(as) educadores(as)

Para os educadores da Escola da Vila, a idéia de formação de grupos na escola é rejeitada, para eles essas formações são relacionadas a condutas violentas, confrontativas, práticas de vandalismo e a perda de autoridade da escola.

¹³ Aquilo que se parece, se junta. Tradução minha.

A fala da coordenadora (conhecida pelos alunos/as e professores/as como a “mulher que bota moral na escola) em relação à formação de grupos no interior da escola é bastante ilustrativa. Ela começa respondendo a questão dizendo que na escola não existe liderança negativa e quando insisto para que ela descreva que grupos existiriam na escola da vila, a resposta é:

[...] agora eu entendi... é grupos que estão sempre juntos brincando, no momento de recreio ou em sala de aula, é isso aí. Eu acho que normalmente na maioria das turmas existem esses grupos assim. Até certo ponto são aceitos... Uma certa normalidade. Mas, a partir do momento que o grupo conversa muito e atrapalha... aí é complicado realmente...Aí o conselho de professores expõe a situação e a orientação chama e conversa.

Na fala do professor Silva da área de ciências exatas, ele até pergunta-me se a questão está relacionada a formação de “tribos” na escola. Pelo seu olhar assustado fazia o uso do termo “tribos” em seu uso corriqueiro, tal como aparece na mídia e no senso comum, que faz referência à ações selvagens, delinqüentes e desajustados juvenis.

Percebendo que não respondi, afirmou:

Sempre tem aqueles, aluno e aluno, sempre tem aquelas panelinhas né... Você vê, geralmente, um grupinho criticando o outro, mas nada violento que eu vejo não. [...] Tribo? Que eu tenho visto não. Teve mais assim, amigos que moram perto de casa mesmo, que convivem aqui na escola e tem amizade final de semana. [...] grupos que lutam, que brigam por alguma causa, mesmo que seja assim, sem objetivo, só por brigar... eu não vejo, não tem esse tipo de grupo, não.

Segundo Diógenes (2003, p.67) :

É por meio dos jogos, das festas e do esporte que juventude tem se projetado como vitrine da vida social. Através de seus corpos, marcas, atitudes, emblemas referentes a um estilo moderno tomam forma, cor e movimento. É no corpo dos jovens que os códigos relativos a uma estética, um jeito de ser, um *style* são fincados, acionados e ganham expressão pública. É assim que a violência juvenil torna-se também um dos artifícios de espetacularização da presença do jovem no âmbito da cidade e um campo de expressão e instituição de práticas e estilos grupais.

A fala do professor Silva da área de ciências exatas, justamente faz referência a espetacularização da presença do jovem na cidade e na mídia que a relaciona à violência, drogas e marginalidade.

O termo aluno(a) foi muito utilizado pelos educadores em virtude da idéia de um papel social, que configura “seres escolarizados de pouca idade” (Sacristán, 2005). De acordo com o mesmo autor:

O aluno, como a criança, o menor ou a infância, em geral, são invenções dos adultos, categorias que construímos com discursos que se relacionam com as práticas de estar e de trabalhar com eles. São elaborações atribuídas aos sujeitos que pensamos ter algumas dessas condições. A peculiaridade sociológica e antropológica que supõe esse fato geralmente passa despercebida, de tão natural que nos parece, sem que paremos para pensar se isso foi sempre assim, se ocorre universalmente, se será um estado do qual necessariamente surgem conseqüências sempre positivas para eles ou não, como vivem essa tarefa, com quais dificuldades e preocupações vão às aulas, o que encontrarão ali, que desejos deixam ao sair de suas casas e quais deixam nas portas da escola, que histórias têm ou que futuro os espera[...].(Sacristán, 2005, p.13-14).

É possível intuir que, em torno apenas da categoria aluno (a), formou-se toda uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se configura um modo de vida que nos parece muito familiar porque estamos acostumados a

ele. Essa ordem propicia e “obriga” os sujeitos nela envolvidos a serem de uma determinada maneira. (Sacristán:2005).

Assim, na Escola da Vila, o que foge à categoria aluno (a) é silenciado, inclusive a existência de tribos, aqui entendidas como microgrupos cujos integrantes vivem simultânea ou alternadamente muitas realidades e papéis, assumindo sua tribo apenas em determinados períodos ou lugares. Os sujeitos focalizados, além de alunos, são, acima de tudo, jovens.

Nos deparamos no cotidiano da escola com algumas tribos que se formaram no interior dela e a identificação de alunos(as) que compartilham de outras tribos fora do espaço escolar.

4.2 As tribos no interior e fora da escola

Os jovens pesquisados na escola constituem suas formas associativas de acordo com as escolhas que lhes são significativas, ou seja, alguns inclinam-se para os grupos *excluídos da escola como jovens*, outros em torno da *exclusão como alunos* e outros partem para o encontro de seus *grupos para além dos muros da escola*.

4.2.1 – A Tribo Família

A tribo família é formada por 07 componentes, situados na faixa etária entre 19 e 33 anos. Dos 07 componentes, 04 (Alex, Sandro, Carlos e Antônio) se declaram homossexuais e os outros 03 (Carla, Ulisses e André) afirmam que são heterossexuais.

Os rapazes se vestem muito diferentes, muitas correntes, cintos, mochilas e bolsas cheias de chaveiros, óculos escuros, cabelos de cortes extravagantes e muita maquiagem.

Na hora que se encontram com a Carla, o cumprimento se deu tocando em suas nádegas e levantando seu corpo, subindo sua saia.

Quando esse grupo chegou ao pátio, percebi alguns olhares de desprezo, dos colegas, mas não se comentava nada, apenas olhavam.

Eles entraram gritando e falavam alto:

- Essa escola é um cú! Carla olhou para mim e disse: - não me importo com os outros. Dane-se todos! Vai pro caralho.

Entraram e foram direto para o painel de informações e perceberam que o grupo havia sido desfeito nas turmas escolares.

Aí que eles gritavam e xingavam.

Um dos rapazes (André) jogou a mochila com toda força e quase me acertou no banco em que estava sentada e nem olhou para mim e gritou:

- O que eu estou fazendo nessa escola? Me colocaram numa sala só de cabeças!

O restante do grupo veio ao seu encontro. A Carla o abraçou e disse: Isso não vai ficar assim! (trecho extraído do diário de campo).

Realmente eles conseguiram, com a coordenadora do turno, que a tribo se dividisse apenas em duas salas.

Carla (27 anos) se considera a mais velha, pois já é divorciada e tem uma filha de sete anos. Apesar desta idade, parece ser mais velha, está acima do peso, seus cabelos são bastante cumpridos, só usa saia jeans cumprida, não usa blusas sem mangas, nem maquiagens, nem cordões, nem brincos e anéis.

Ulisses é irmão da Carla, tem 33 anos, também é divorciado e tem duas filhas. Apesar do Ulisses não estudar na escola, ele acolhe todo o grupo em sua casa a qualquer hora do dia e noite e se identifica como um dos componentes da tribo .

Segundo Carla o motivo é:

O Ulisses tem pena de mim por tudo que já vivi e vivo com a seriedade dos meu pais, que são Testemunhas de Jeová. Eles não me aceitam como eu sou, agora eu aceito eles. Assim eles não me permitem viver com o meu grupo. Assim, o Ulisses permite e participa do grupo, também ele é um jovem, brincalhão e que adora e se identificou com o grupo. A primeira vez que ele viu Sandro beijando o seu namorado, ele ficou todo desconcertado. Hoje não, ele acostumou. Ele também agradece o grupo porque conheceu a Ana Maria, sua noiva, através do grupo.

Como são os mais velhos do grupo e são irmãos, eles se assumem como os “líderes” ou “pais” da tribo, Ulisses afirma:

Sobre a família dos meninos...todos têm problemas com a sua família... O Sandro até hoje não assumiu a sua homossexualidade... para os seus pais. Sua mãe desconfia, mas não tem ... certeza...
Eu e a Carla somos seus pais. Eu chamo atenção e dou conselhos principalmente para o André às vezes pro Sandro e o Alex. A Carla é a mãe, Eu o líder do grupo, o mais velho. No grupo é assim... se um perder a força.. todos perdem...

André tem 21 anos, tem tatuagens espalhadas em determinadas regiões do seu corpo, usa cordões enormes, é magro, tem cabelos curtos e olhos azuis.

Alex tem 23 anos, é negro, é homossexual, usa óculos coloridos, tem muitos brincos na orelha, usa maquiagens, usa roupas coloridas de marca e corta seu cabelo bem curto.

Sandro tem 19 anos, é negro, é homossexual, adora a Madonna, suas roupas são baseadas nos modelos utilizados pela artista em eventos que a mídia divulga e que ele tem acesso. Usa maquiagem, seus cabelos estão sempre coloridos, suas calças jeans são rasgadas para combinar com o estilo proposto.

Carlos é o namorado do Sandro, tem 25 anos, é branco, curte também a Madonna e segue o mesmo estilo de roupas do namorado.

Antônio, é primo do Sandro, tem 20 anos, é branco, é homossexual e não gosta do estilo do primo. Ele se identifica como uma pessoa discreta, que curte usar jeans e blusas de cores básicas.

Em seus depoimentos eles afirmam que a tribo foi originada na escola:

A gente se conheceu na escola né. No primeiro dia de aula. A pessoa do grupo... do grupo, a pessoa que eu mais me simpatizei foi, de imediato, o Alex.

Eu me lembro que eu sentei junto com uma outra menina, no primeiro dia de aula, a Lúcia. Aí, quando ele entrou, eu olhei pra ele e pensei assim: Nossa, esse cara parece o André Gabet, do Big Brother. Até que ele tem a aparência. E ele lá atrás, sentou na mesma fileira que eu. Só que ele lá atrás. Pela conversa dele, eu achei ele assim, muito simpático. Então, eu falei: vou me dar bem com esse cara, né...

E logo nos primeiros dias, a gente já tava sentando junto na sala e o André... Todo mundo sabe a impressão que eu tive dele lá na escola. Não ia com a cara dele. O Alex é testemunha. Porque eu achava ele muito assim... Metido, entendeu. E só abria a boca pra falar abobrinha, tipo assim... Aí, teve aquela aproximação na sala. Quando a gente viu, ele já tava sentando atrás da gente, né Alex... E ficamos amigos. (Carla, 27 anos)

No que se refere a homossexualidade é importante destacar, a discussão de Costa (1992 apud Ferrari, 2000, p.09) quando ressalta que a própria classificação de homossexualidade para determinadas práticas sexuais já representaria a perpetuação de conceitos, crenças e, conseqüentemente, de comportamentos que recuperariam o pensamento e as práticas dos séculos XVIII e XIX. O autor defende a troca da palavra homossexualidade pela palavra homoerotismo, no intuito de retirar do termo conotações preconceituosas (poupando delas as pessoas classificadas como homossexuais), em função da origem médica do conceito. Além disso, o termo homoerotismo representaria melhor a variedade de práticas sociais e sexuais das pessoas que sentem algum tipo de atração pelo mesmo sexo e o uso dessa palavra abandonaria a idéia da existência de uma identidade homogênea e de essência, que ainda hoje está presente quando se emprega o termo homossexual. Assim,

A palavra “homossexual” está excessivamente comprometida com o contexto médico-legal, psiquiátrico, sexológico e higienista de onde surgiu. O “homossexual”, como tento mostrar, foi uma personagem imaginária com a função de ser a antinorma do ideal de masculinidade requerido pela família burguesa oitocentista. Sempre que a palavra é usada evoca-se, querendo ou não, o contexto da crença preconceituosa que até hoje faz parecer natural dividir os homens em “homossexuais” e “heterossexuais”. (Costa, 1992 apud Ferrari, 2000, p.09).

Há uma relação íntima entre o cotidiano e o tempo livre individual com o encontro da tribo. Assim quando alguns contam a sua rotina, instantaneamente demarcam as possibilidades do encontro da tribo.

Meu cotidiano é acordar às 10:00 horas. Minha vida é de vagabundo agora, depois vou buscar minha sobrinha na escola, que como se fosse minha filha, né... E fico em casa, ajudando nos serviços da casa, depois eu venho me encontrar com meus amigos aqui. ... na maioria do tempo estou conversando com a Carla ou então com o Alex. (Sandro, 19 anos)

O Sandro... sempre me liga na parte da manhã. Então, quando dá assim, 11:30, meio-dia e ele não me ligou ainda, eu ligo pra ele: Por que você não me ligou ainda? Eu fico assim... Dá aquela agonia, aquela aflição, entendeu. Eles não ligam. Então a gente sempre liga durante o dia e na parte da tarde, a gente sempre se encontra aqui na casa do Ulisses. Aí, a gente fica aqui. Escuta música, negócio e tal, até o horário da escola e ir pra escola. E o que eu mais gosto, assim.. é... quando chega de noite que eu gosto muito da noite... não gosto muito do dia... ir pra escola e vê os meus amigos todos... Ficar com todo mundo... (Carla, 27 anos)

Agora todo dia no meu tempo livre à tarde e à noite eu venho pra casa do Ulisses... (Antônio, 20 anos)

Sobre os problemas de relacionamento com os colegas da escola, eles afirmam que sofrem discriminação na escola por serem homossexuais. Inclusive, Carla em seu relato afirma que já percebeu que os colegas de turma acham que ela é também homossexual.

Já escutei comentários, assim, pelo fato de eu andar com o Sandro, com o Alex, e eles serem homossexuais. Eles acharam que eu, que eu seja também, entendeu. Que eu seja sapatão ou é... Ou que é aquela coisa confusa, entendeu.

O relato de Alex e Antônio é revelador de angústias pessoais do “que os professores e os alunos pensam deles”, porque na escola ele assume sua homossexualidade.

Bom, eu acho que eles pensam que eu sou uma pessoa leviana, assim, aparentemente. Pela primeira impressão... (Alex, 23 anos)

E... Desde o primeiro momento que eu fui discriminado, quando eu tinha... 10 anos né, que eu não sabia nem o que era beijo na boca, eu não admito, não admito que ninguém chegue na minha cara falando que eu sou pior do que ninguém. Eu acho que todo mundo comete erro... Todo mundo tem suas falhas, altos e baixos....

É, esse mesmo. Só loira burra, entendeu. Bom, pelo menos são o que a maioria dos alunos demonstram, entendeu. Tipo assim, eu vou, e passo pelo bebedouro e tem um grupinho lá: a lá “viado”... Entendeu. É desse jeito. Mas, eu não dou esse tipo de abertura, que quando eu vejo esse tipo de atitude e já volto e falo: Você tá falando comigo? Fala na minha cara então! Entendeu. Então não dou esse tipo de abertura. (Sandro, 19 anos)

Segundo Ferrari (2000, p. 92), o homoerotismo está presente em vários momentos e locais da escola. Está presente nas conversas entre alunos, nos rabiscos nas carteiras, nas pichações dos banheiros masculinos, enfim está no cotidiano da escola, dos professores, dos alunos e no entanto a discussão não foi ainda trazida para o discurso oficial, ainda não foi integrada ao currículo. Dessa forma, o homoerotismo se mantém na clandestinidade, como uma identidade desviante, como algo que deve ser escondido.

Além desse silenciamento, André fala do desencontro que ocorre em virtude das visões distintas entre o que os professores pensam dos alunos e o que os alunos pensam sobre a escola. Este jovem aluno diz:

Os professores pensam... Cara, você é um idiota. Você tá aqui na aula só pra ocupar espaço. Você não vai aprender porra nenhuma. Por que você tá aqui ainda? Mas, sendo que eu presto a maior atenção.

E complementa:

Eu sou inteligente o suficiente... Pra passar de bloco... Entendeu... Eu sou um cara inteligente. Eu não preciso de ninguém pra mim, tipo assim, acompanhar pra passar de ano, sacou...

Um dado interessante que se constata no discurso do grupo é que são “bons alunos dentro da sala de aula”, mas “enquanto jovens” suas condutas não são aceitas pela escola. Por exemplo, o relato de Alex:

Enquanto aluno, no período de aula sou uma pessoa... sou muito quieta, sou muito atenciosa em relação ao professor, em relação à matéria procuro ajudar o colega. Se eu tenho dúvida eu levanto pergunto. Pergunto se alguém mais tem dúvida pra poder me idealizar de alguma coisa assim... Ah! Vamos formular tal coisa nova, porque eu também não sei.

Passou daquele período eu começo me ver como jovem, eu começo a rir. Já saiu da sala tô no corredor da escola. Como jovem muita algazarra (risos) eu canto muito... vou à sala dos colegas, mandar recado, falo demais o tempo todo... gosto de mexer com outra turma, reparo a roupa de quem tá na moda, de quem não tá... quem tá bem vestido, quem não tá... algazarra do jovem que eles têm, naquela bagunça, mesmo de ficar assim em ti-ti-ti, em grupinho.

E ressalta,

Mas a escola me aceita como aluno... Como jovem não. Como jovem eles tiram os galhinhos podres mas eles sempre se ramificam de alguma forma. Os galhinhos podres significam certos vicinhos jovens, como cigarro, o celular, a fofoca, o namoro no corredor, a pegação no banheiro, o encontro marcado numa sala vazia que rola muito isso dentro do colégio principalmente em colégio assim...público, né...

Isso vai trazendo um certo desconforto porque a escola podar isso daí, fazendo uma coisa correta e pro jovem isso não correto porque o jovem quer sair da sua sala de aula como aluno e virar jovem e fumar o cigarro e falar no celular e não pode. Isso aí atrapalha às vezes, eu isso que eu chamo de galhinhos podres, sementinhas estragadas que eles podam da gente.

Outros componentes do grupo falam que mesmo que a escola não permite que eles sejam jovens, eles não perdem sua condição de jovens:

Bom, tipo assim. A escola não permite até certo ponto, permite o lado deles, tem as regras deles, né... E... tem o nosso lado também... porque por exemplo eles falam que não podem fumar na escola, mas a gente tem o nosso jeitinho de burlar as regras, né... mas a escola em si não permite muito a gente ser jovem. Mas a gente dá o nosso jeitinho dentro do local da escola. (Carla, 27 anos)

Olha, eu acho que a escola, às vezes,...Tá do lado errado... Eu acho que a escola, às vezes, permite, assim, a gente ser um pouquinho jovem, entendeu, mas... No geral... Não... Proibindo várias coisas. A gente conversar, entendeu. Mesmo que a gente seja um do lado do outro, conversando baixinho, sobre o assunto da sala, o assunto da aula, o professor vem: Aí cara vão parar de conversar. O que é isso e tal. Porra! Não é legal isso. Mesmo que as pessoas tendo uma inteligência suprema sobre outras da sala.

(...) Eu sou jovem na escola. Eu tento ser divertido... Brincar com meus amigos e... Tipo assim, mesmo que eu brinque, eu tento prestar atenção ao máximo na aula. Porque as coisas que vão passar pra mim vão servir pra minha vida inteira. (...) E os professores que às vezes a gente ri, se diverte, eles acham que isso aí é a pior coisa. Que a gente não tá prestando atenção na aula deles, sacou... Tá...zoando na aula deles... (Sandro, 19 anos)

Percebemos que as práticas e os constrangimentos vividos no espaço extra-classe por eles, permitiu a plasticidade e a formação dessa tribo. Em se tratando dessa plasticidade, destaco que no estudo de campo, o grupo foi vislumbrado rapidamente pelas roupas e a imagem corporal que assumem uma importância particular para esse grupo, que só circulam pelos outros ambientes da escola e a rua, em companhia de seus pares, o que evita comentários e chacotas.

Os rapazes como Alex, Sandro e Carlos e que se assumem como homossexuais usam maquiagens e roupas coloridas. Enquanto Carla, Ulisses e o André usam sempre jeans e camisões. Quando indagados sobre a denominação para o grupo, Alex (23 anos) apresentou o nome de Chiques e Elétricos. Justificando que:

Chiques e elétricos... porque cada um tem o seu estilo... seja simples ou exótico... mas todos se consideram únicos e chiques.

Carla (27 anos) “fica” com uma certa regularidade com André (21 anos) que é noivo há um ano de uma jovem que não participa do grupo. Indagada sobre a regularidade do relacionamento, ela responde:

Ah, minha filha, é um dia sim, o outro também. Final de semana não, porque ele fica com a noiva dele.

A tribo reclama que a relação de Carla e de André, prejudica pois ela dá mais atenção André do que os outros do grupo:

É porque às vezes a gente quer conversar certos tipos de assunto e se torna até delicado. Porque é... a Carla tá dando atenção suficiente demais pra André e eles têm um tal de cochichar no ouvido, que isso me mata! Eu acho que isso, nós somos amigos, não há segredos. Então, algumas atitudes eu condeno, ela mesmo, você mentiu pra mim (olhando para Carla). Eu cobro isso dela porque eu nunca escondi nada debaixo do meu tapete pra ela. Sempre fiz assim, levantei e falei: Olha Carla, tá aqui, vê como é que tá tudo escrito. Então... Ela sempre esconde, omite. Ela não esconde, ela omite algumas coisas em relação ao André. E atrapalha o grupo. Ela sempre protege. Hoje, por exemplo, ela já foi daqui com raiva porque ele falou que não ia à escola pra ficar bebendo. Aí eu falei: é isso que ele quer, que você se prenda ao mundo dele, porque a noiva dele tá na faculdade, você tá no segundo ano ainda. Ele vai ficar reprovado e você por causa dele vai ficar também. Então você vai obrigar o grupo todo a ficar com pena de vocês. O grupo todo vai ficar com pena, porque, ela vai sofrer. Sandro vai sair do Araçás pra poder ficar do lado dela. Eu não tenho paciência. Eu não vou sair lá do Rio Marinho, que eu pago R\$ 1,70 da minha passagem, só pra vim pra Vila Velha pra chorar mágoa. (Alex, 23 anos)

André afirma que prefere o grupo do que estar com a noiva em virtude das cobranças feitas por ela:

(...) Às vezes, eu me amarro mais em ficar mais com a galera do que com minha a noiva, véi. Porque a galera me entende mais do que com minha noiva, sacou. Minha noiva é estressada. Três anos... Namorava, noivamos esse ano aí e pô! Ela tá me pesando. Não é que eu não trabalho. Ela tá me pesando muito, véi. Me cobrando. Pô! Compra isso! Compra aquilo! Cê tem que fazer isso. Cê tem que fazer aquilo. Pô! E eu não sei se eu quero casar, véi... Porque casar é um compromisso muito... (ri) profundo. Muito leal. É... Na doença e na tristeza...

Quando perguntado individualmente quanto à fidelidade em seus relacionamentos, André justifica sua relação com Carla:

Não. Não é porque eu tenho uma outra namorada... Uma amiga... Uma amiga perfeita...

Enquanto Carla assume seu amor por André, justificando que:

Eu gosto muito... de ficar com o André. Eu tenho uma confiança absurda nele. Confio até de olhos fechados. Eu me identifico com o André. Ele é alegre, feliz.. muito bom sexualmente... (risos). Mas não teria um relacionamento sério com ele. Mas tenho muito ciúmes deles e ele também tem de mim.. eu não demonstro, já ele demonstra muito...

Ao assumirem a relação, alguns componentes da tribo, afirmaram que no mês anterior às entrevistas, Carla achava que estava grávida do André, pois nem sempre usam preservativos. Alex contou um fato interessante sobre o relacionamento de Carla e André:

Já peguei eles numa cabine de um banco 24 horas. A gente quase saiu na porrada na rua, por causa desse tipo de situação. Ele querendo ficar com a Carla, foi lá na farmácia, com dois reais, comprar camisinha e era para o cigarro que a gente ia fumar. Aí, eu disse o seguinte: que eu não gostava das pessoas egoístas. Que eu não gosto de egoísmo. E eu fiz ele devolver. Aí, ele falou que não ia devolver a camisinha. (Alex, 23 anos)

Curiosamente, a tribo família, não foi apontada como grupo, por nenhum(a) professor(a), nem pelas coordenadoras e nem a diretora nas entrevistas concedidas por eles(as). Essa invisibilidade se dá na medida, em que como alunos eles são dedicados e não dão problemas na sala de aula. Ou seja, há um

elemento constrangedor adotado pela instituição que uniformiza as práticas dos jovens alunos e que descaracteriza a diversidade de formas múltiplas diante de seus grupos de pertença, dos espaços ocupados na própria configuração espacial da escola e que se dilui na falsa identidade homogênea de *aluno*, tão somente aluno.

4.2.2 - A Tribo As Panteras

A única tribo citada por duas professoras é As Panteras, principalmente no que se refere às ações praticadas pelo líder Gustavo e pelas meninas que assumem atitude de desafio, de pouco caso, de deboche para com os(as) professores(as) e colegas da turma. Ou seja, ela foi considerada um problema enquanto alunos.

É formada por 06 componentes, 03 jovens alunas que assumem a tribo e se autodenominaram – *As Panteras*, porque sabem o que querem.

Carolina tem 18 anos, é magra, morena, cabelo longo e cacheado, usa sempre trancinhas coloridas, suas unhas dos pés e das mãos estão sempre esmaltadas e sempre maquiada. Suas roupas sempre marcam as curvas do seu corpo. Na escola, os rapazes sempre a olham e mexem com ela.¹⁴ Ela é a referência estética para a tribo.

¹⁴ Registro de diário de campo

Felícia tem 20 anos, é negra, tem cabelos curtos com adereços, usa maquiagem, suas unhas dos pés e mãos estão sempre esmaltadas, usa mini-saias, decotes e sandálias com saltos altos e trabalha numa pousada.

Marina em 19 anos, trabalha como monitora de crianças, usa óculos, tem cabelos longos e cacheados, usa maquiagem e sapatos com saltos altos, suas unhas dos pés e mãos estão sempre esmaltadas. As três colegas sempre pintam as unhas com a mesma cor. No dia do grupo focal, as três pintaram da cor vermelha.

Os outros 03 são jovens alunos que fisicamente têm braços malhados e ombros largos e eretos, que sempre estão ao lado dessas jovens alunas. Mas que segundo Gustavo não formam uma tribo, pois eles não se encontram fora da escola.

No entanto, na minha observação de campo e no grupo focal, ficou clara a idéia de que o que os torna uma tribo é a resistência da exclusão sofrida por não se enquadrarem no perfil de alunos que a escola espera.

Otto tem 19 anos, não trabalha, pratica esportes todos os dias, adora ouvir música e usa muito roupas de cor preta, gosta muito de Carolina e de Gustavo. Da mesma forma, Fernando, que tem 18 anos, que pratica esportes, é tímido mas na tribo é bastante participativo.

Gustavo tem 24 anos trabalha como despachante com o pai, tem uma filha que mora com os seus pais e atualmente namora Carolina, a garota mais “cobiçada” da escola. Todos os dias vai à academia, à praia e é muito temido pelos seus colegas de turma e muito criticado pelas professoras.

O aluno Gustavo foi citado pelas professoras como uma pessoa que ninguém suporta e a sua namorada também integrante da tribo como “bonita, antipática e burra”.

Sim, posso. E tenho um...grupo Um... Menino do terceiro ano... A turma dele é boa. Mas... Ele... Ninguém, nenhum professor gosta dele. Mas o menino até... é... tão inteligente... Ele não participa, ele não faz nada. Ele não faz, ele só atrapalha. Ele gosta de bagunça. Mas ele tem uma certa maneira de dominar a turma, quando ele vê, ele já tá falando: ó, ninguém vem amanhã. Ninguém vem. Ele... Como aluno ele é um aluno fraco, péssimo. Mas como... Porque, eu digo a inteligência dele, ele... Ele não é aquela pessoa que não tem opinião. Ele sabe o que quer por... E ele já deve ter uns 24 anos. Mas ele... Ele sabe assim, ele pode ser chato, mas ele é... Igual você percebe que aquele menino tem talento. Ele é inteligente, só falta ele conhecer a inteligência dele. [...] Gustavo. [...] Ninguém suporta ela [Carolina, a namorada dele].

Ele analisa todo mundo. Ele analisa você professor. É um menino que tem que tomar cuidado. Ele não é bobo não. Ele... Não sei se você percebeu isso. Ele é... Ele apesar de ser um aluno... Ser chato, mas ele é bom. Se ele se dedicasse ele ia se dá bem. Ele desenha muito bem. Ele tem talento, a gente vê. Ele desenha muito bem. Ele, Fernando e Otto...desenham muito bem.Tem, às vezes, eles não têm aquela vontade de conhecer... Ler, estudar... Mas eles têm interesse em outras coisas que são importantes. A gente vê. Não gostam da escola.

A escola... Já ouvi assim professores falarem a mesma coisa que eu tô falando. Que ele é inteligente sabe dominar e tal. Ele pode ser um chato, mas ele tem outros pontos positivos.

Quanto às meninas: Carolina. Eu vou falar igual... Igual a um professor... A fulana é fraca, mas ela é boa. Elas são assim. Elas são antipáticas demais. Aquelas ali nem... Nem... Nem Cristo agüenta. Nossa! Não dá não!

[Carolina è boa].Porque a Carolina é bonita. Por isso que eles falam isso, os outros colegas. Mas é burra. (Silvana, professora da área de ciências humanas)

Da mesma forma, na fala de Gustavo ele afirma que a escola é desinteressante e que a odeia:

Hoje eu estudo não é nem porque eu gosto, porque, ah, não, mas é porque eu preciso terminar de qualquer jeito, se eu pudesse fazer um supletivo, já tentei fazer supletivo aqui na escola, não consegui a vaga já... Pudessem hoje ter meu segundo grau completo, mesmo não sabendo nada, porque eu não penso em fazer concurso público. Então, pra mim, o que eles estão ensinando para mim ali na sala ali vai passar em branco, porque eu não vou aprender e também não vou usar em dia nenhum. Porque o curso que eu quero fazer é educação física, e isso não vai modificar nada no meu objetivo. E... Estudo mesmo por estudar. Venho para a escola por vir. Não tenho interesse nenhum. As aulas são é... hoje você estuda numa escola ela não tem... o ensino não foi reformulado, é a mesma coisa, tudo que você aprendia há cinquenta anos atrás. Então, se torna desinteressante uma, um método de ensino pros alunos, e... se você não tiver um estímulo maior pra vim para escola, aluno nenhum vai querer vim pra estudar, vai querer vim pra passar tempo ou pra não ficar em casa as vezes. E... só isso. (...) A hora da carteirinha é a melhor hora na escola, é um sinal de que já é hora de ir embora. (...) eu posso nem dizer que eu gosto de matéria nenhuma porque senão eu vou entrar em contradição, pelo que eu acabei de falar que eu odeio a escola. (Gustavo, 24 anos).

Antes eu pensava mais assim, escola legal assim... hoje eu to muito cansado da escola, enjoiei mesmo porque... terceiro ano só vai acabar ano que vem porque eu penso que já devia ter acabado com dezessete anos, que eu tenho dezenove. Nunca reprovei mas desisti de estudar por causa das greves né, porque mais de seis meses sem aula e atrapalhou. Atrapalhava muito. Então essa demora desanima. (Fernando, 19 anos)

Essas resistências ao modelo educacional dominante atingem o seu auge nas práticas de fuga, indisciplina, gritos, conversas altas, risos provocativos e apontamentos para as pessoas que passam próximas da tribo¹⁵. Isso, só ocorre explicitamente quando o Gustavo está próximo para possível defesa física do grupo. Na fala da Marina são apontadas as fugas ocorridas e as penalidades da escola para esse tipo de ação:

¹⁵ Enquanto observadora, vivenciei essas ações, ou seja, eles comentavam, riam e apontavam para mim sem nenhuma formalidade.

Como aluna eu tento estudar... agora como jovem eu tento fugir das regras... tento conversar... mas aqui é difícil. Se você senta lá fora... você vai pra coordenação, eu já tive que trazer até a minha mãe aqui, com 19 anos. Então é difícil a gente tentar fugir, corre pro banheiro, corre para outro lugar, pra a gente tentar aquele minutinho só de jovem, só de mulher...só que é meio difícil...(Marina, 19 anos)

O namoro de Gustavo e Carolina é usado como prática de resistência, pois seus toques chamam atenção dos que passam e faz com que a coordenadora sempre convide-os para conversar sobre o assunto. Inclusive a Carolina, cita a dificuldade de relacionamento com a coordenação da escola:

Não gosto das coordenadoras que tem nessa escola. Do jeito que elas se comportam perante a gente, exigem respeito, mas não respeitam na maioria das vezes, e eu gosto de ficar com as meninas porque tem fofocas, comentários... gosto de vir pra escola por causa do meu namorado, quando ele não vem também é um saco.

E Gustavo também afirma que a ausência de sua namorada torna a escola mais tediosa:

Então eu não venho nem pra escola estudar mesmo, como eu já disse antes, venho mesmo pra ficar com a Carolina aqui e quando ela falta é o maior saco. Já não tenho vontade de estudar, e quando ela falta aí que não dá mesmo. Então é isso aí, continuo não gostando da escola de maneira nenhuma. (Gustavo, 24 anos)

A tribo não se encontra para além dos muros da escola, eles se reconhecem como grupo de dentro da escola. E concordam que é diferente de ser aluno e de ser jovem na escola, pois Marina (19 anos):

É um pouquinho diferente, porque aqui dentro tem que andar ao pé da letra, tem que tentar fazer o que...por exemplo o que a coordenadora e a diretora quer que seja...estudar mesmo!
Já pra ser jovem não quer saber disso, quer sabe de batuque, quer saber de...conversa. Não leva o estudo a sério. Eu acho que existe uma diferença entre jovem e aluno.

Gustavo (24 anos) apresenta essa diferenciação pelo controle exercido apenas pela escola e pela sociedade.

É diferente... você aluno é controlado dentro de uma escola e você mostra o seu comportamento dentro de uma escola. Você jovem tem um comportamento controlado por uma sociedade. É diferente é um negócio muito mais complexo, as regras são mais severas, existem leis.. existem obrigações... Então...é...é... até difícil ser jovem e conseguir ficar ali, porque o jovem ... o que é jovem... é uma pessoa que não tem muito medo das coisas e muita curiosidade de descobrir as coisas...às vezes influenciado pela turma, por amigos, assim... Então é a fase do descobrimento e alí que você vai descobrir tudo e qual o caminho que deve seguir...qual? A vida. Você vai conhecer como é a vida a partir de jovem. Você aluno, não. Você tá ali, faz parte de uma escola e só aquelas regras pra você se comportar dentro de uma escola, que você é capaz , estudar, você aprendeu ali, mas não é uma coisa que você talvez não use no seu dia-a-dia. Uma educação que na rua é diferente da educação que você recebeu da escola. Ela tem como principio te preparar pra fazer alguma coisa, uma prova, uma coisa... na vida, não. O ensino que você tem na vida como jovem é diferente é pra você ser uma pessoa, criar uma personalidade, ser um homem ou uma mulher.

E completa a sua fala apresentando o seu desejo de ser tornar adulto pelo fato de existir cobranças para isso:

Pra falar a verdade, eu já tô querendo sair desse negócio de ser jovem, prefiro tentar ser um homem porque eu acho que eu não tô na idade de ser jovem. Eu tenho que pensar em mais responsabilidade com as coisas, que... a vida passa muito rápido e antes eu tinha 18 e 19, eu torcia pra que tudo acabasse em festa. Hoje, não! Hoje eu só penso na minha casa, com minha filha e minha família. E sem ter que preocupar, de dor de cabeça, com contas... Ter uma vida estabelecida, é isso que eu penso...

(...)Eu sou meio nervoso, é... às vezes eu não. Sou meio radical com as coisas, deixa eu ver... e às vezes a pressão de estar passando da idade já pra me formar nas coisas. O mercado de trabalho se fechando, isso me causa um, uma pressão muito grande dentro da minha cabeça que parece que eu vou ser excluído... mais rápido entendeu. Ai, deixa eu ver... isso talvez mexa um pouco com a minha personalidade, porque eu já sou nervoso, e eu me sinto pressionado pela sociedade por não conseguir as coisas, e sei lá. É isso aí.

Interessante notar que a diferença destacada pelo grupo sobre o que é ser jovem e ser aluno, é também respondida por ações que os indivíduos do grupo praticam no espaço escolar.

Como aluna eu respondo a presença como jovem, eu fico no banheiro conversando com as meninas, eu rio muito, procuro ser jovem. (Felicía, 20 anos)

Como aluna, raras vezes eu tento estudar, às vezes eu tento seguir as regras mas é muito difícil. E como jovem eu procuro fugir das regras, procuro matar as aulas, procuro fofocar, procuro conversar, muito e não tá andando naquela coisa que tem que ser assim... (Carolina, 18 anos)

Nessas ações destacadas pelo grupo que o diferenciam de aluno e jovem, vem à tona os problemas de conflitos etários pois no turno estudado, há pessoas adultas estudando.

Porque a galera jovem tem maior facilidade de conversar entre si, já os mais idosos só vêm pra estudar não vem pra ser jovem... porque pra ser jovem não tem idade.

(...) O pessoal se reservam mais pelo fato de serem mais velhos, se acham que tem mais conhecimento do que nós jovens, que estamos aprendendo a viver e deixam por isso mesmo e sem puxarem assuntos com a gente (...). (Fernando, 18 anos)

E Gustavo (24 anos) destaca a fala do colega, afirmando que:

Até mesmo pelo horário, pela turma noturna que sempre foi considerado pessoal mais velho, acho que não pode ser considerado como jovem. Porque... acho que... de manhã e à tarde... o modo das pessoas pensarem é diferente, são mais jovens do que à noite. À noite o pessoal que trabalha o dia inteiro, seria na teoria isso...

Sobre suas famílias elas contam mais fatos cotidianos com conflitos e apresentam os modelos de família que desejam constituir, apontando as falhas vivenciadas em seus lares. Enquanto os rapazes, ficam calados e não emitem comentários, mesmo quando apontados pela pesquisadora, as moças falam:

Eu moro só com minha mãe. A gente se dá super bem, assim... só não conversa certos tipos de coisas porque ainda é tabu pra ela, né... porque eu também tenho vergonha, sexo a gente não conversa muito. Porque eu tenho vergonha dela. Então, é mais só nós duas mesmas, a minha irmã tava morando com a gente pouco tempo, só que engravidou e casou e foi morar no canto dela. Então é assim, só nós duas... a gente tem uma vida boa. (Marina, 18 anos)

Sobre a preferência por falar sobre determinados temas com as amigas ela diz:

Com certeza. Com certeza, mesmo! Minha mãe é espírita, mais ou menos, um pouco católica, vou...mas não sou do jeito dela praticante. Na minha família falta diálogo, é isso que eu sinto muito falta, só. O resto é tudo igual. Só diálogo mesmo. (Marina, 18 anos)

Felícia expõe o seguinte:

Como você sabe eu moro com minha mãe, meu irmão e minha sobrinha e meu tio. Tem uma irmã que mora aqui no estado, casou agora tem pouco tempo e tenho mais 3 irmãs que moram na Bahia, mas meu pai também mora lá. Minha mãe...minha mãe teve 7 filhos só os meus irmãos que moram aqui e que terminaram os estudos, o resto parou....minha mãe é baiana. Todos somos baianos, meu pai ta lá morando na Bahia. Meu pai nunca foi muito presente. E aí minha mãe teve 7 filhos, ela carregou a barra o tempo todo. Ele nunca foi muito presente, ele nunca...ele sabe que... minha mãe é uma pessoa assim perfeita. Minha mãe é evangélica (Universal do Reino de Deus). Só minha mãe o resto é todo é mundano. Queria um pai mais presente. (Felícia, 20 anos)

Carolina é contraditória no seu discurso:

Minha família é maravilhosa! Todos se relacionam bem. Tem seus conflitos mais nada muito sério contra parentes...todo mundo....uma coisa muito familiar. E... meu relacionamento com minha mãe, ela é a melhor mãe do mundo, mas falta...diálogo e carinho. Ela é uma pessoa meio afastada, meu pai pior ainda, mais afastado ainda. Eu tive probleminhas com o meu pai. A gente não é muito... eu moro com ele a gente não se fala eu e o meu pai. E a minha mãe eu converso sobre tudo com ela, ela sabe tudo que acontece na minha vida, certo e errado, de engraçado e de triste, né... porque ela não é da época de tá ouvindo tudo de uma filha que tem 18 anos, mas mesmo assim eu falo. Eu tenho uma irmã de 14, irmã de 23 e irmã de 25 anos. A mais velha mora nos E.U.A somos todos católicos mas, freqüentamos a igreja quando dá vontade. Não vou todo domingo, porque tenho que ir todo domingo á igreja, não! Quando dá vontade de ir na igreja, rezar, pra pedir...aí eu vou...

Na minha família vai mudar muita coisa. Apesar da minha família ser maravilhosa! Quero pai presente e eu vou ser muito presente, vai haver muito diálogo, muito carinho, nada de ficar...separar as coisas porque na minha casa é assim...carinho é muito relativo, muito...difícil...vai ser tudo diferente com relação a isso, liberdade de certa forma. (Carolina, 18 anos).

Sobre profissionalização e formação acadêmica, apenas Gustavo (24 anos) comenta sob os olhares atentos do grupo que constrangidos não comentam.

Eu vou fazer educação física. Me formar na área de personal, que é uma área manera. E... quero me trabalhar com saúde o resto da minha vida, né... porque é uma área que cresce muito porque todo mundo hoje se preocupa mais em cuidar do corpo do que a cabeça. E... a tendência é muitas pessoas caírem pra esse lado. Eu gosto de academia. Eu gosto de esporte. Muitas pessoas que ainda têm dúvida sobre o que querem, então, eu já levo uma vantagem...

Meu sonho também tomara que eu consiga, é construir uma casa perto dos meus pais, pra morar todo mundo perto. Então, ganhar esse apartamento do jornal e dar pra minha filha pra morar todo mundo junto.

Gustavo, apesar de afirmar que ele não forma um grupo na escola, que apenas participa do grupo de seus amigos de infância do bairro, ele é o líder do grupo. Na medida, em que suas colocações suplantam as respostas dos demais que acham desnecessária a sua fala em virtude de considerarem a fala dele também a sua resposta ou algo inatingível. Por exemplo, na fala sobre os sonhos individuais e a formação acadêmica desejada, somente o Gustavo responde, o que transpareceu que ele realmente poderá realizar o que quer, enquanto eles não teriam a mesma chance.

Foi também percebido que a sua colocação em relação ao grupo, deixou os rapazes decepcionados, pois demonstraram que gostariam de ouvir dele, que

eles eram um grupo, pois sempre estão juntos na sala de aula, no intervalo, na saída, na entrada e há admiração por parte deles em relação ao Gustavo.

Gustavo (24 anos) líder dessa tribo, é uma peça fundamental na caracterização interna do grupo, pois ele sujeita seus parceiros aos seus desejos pessoais e aos seus caprichos, inclusive a sua resistência à escola. Ele se coloca em uma posição superior, pois ele é mais velho, mais rico e mais bonito, ele não se julga igual aos seus colegas. Por isso, a dificuldade dele em confirmar a sua pertença a esse grupo. Por outro lado, os outros integrantes se reconhecem enquanto tribo e apresentam em suas falas, a importância do referencial que o Gustavo projeta sobre eles.

4.2.3 As Tribos de fora da escola

O terceiro grupo focal aplicado não foi constituído de grupos. Nessa dinâmica agrupou-se jovens alunos/as que na observação realizada não se ajuntavam com pares específicos no ambiente escolar.

Participaram 06 jovens alunos e 06 jovens alunas, de diversas turmas e séries do Ensino Médio. Interessante notar que, apesar de assumirem que não tinham grupos de pares no ambiente escolar, ressaltavam a sua participação em grupos para além dos muros da escola.

Se por um lado, não formavam um grupo na escola, por outro estão integrados à grupos juvenis fora dela.

Carlos, Rafael e Talles têm 16 anos, adoram praia, estudam na mesma sala de aula, conversam sempre que podem, mas todos saem no final de semana com as suas galeras nas boates, dificilmente se encontram por aí.

Fábio tem 20 anos, não trabalha e sua tribo é formada por motoqueiros que curtem sair nos finais de semana para pequenas viagens com aventuras. Inclusive, nesse dia, ele estava todo machucado de um acidente que sofreu como carona numa moto com um amigo.

Zeca tem 20 anos, é grafiteiro tanto de ruas quanto de roupas, seu uniforme escolar e a roupa de seus amigos do seu bairro, tem desenhos abstratos e letras de canções do rap norte-americano. Quando se refere à sua tribo afirma não poder contar nada porque gera problemas, pois o rap ainda está no mundo obscuro e marginal.

Nazaré tem 19 anos e Letícia tem 17 anos, gostam muito do estilo do Zeca. Nazaré não trabalha e fica a maior parte do seu tempo em casa ajudando a sua mãe nas tarefas domésticas. Quando pode vai um pouco na rua encontrar com as suas colegas seletas, pois segundo ela já sofreu frustrações com determinadas amizades.

Letícia também não trabalha, mas ajuda na arrumação de sua casa e afirma que a sua tribo é qualquer grupo que curte ouvir rock.

João tem 23 anos é solteiro, tem um filho que seus pais criam. Mora sozinho e não trabalha, sua irmã que mora na Itália o ajuda financeiramente. Todos os dias vai à academia junto com a sua tribo. Quando narrava seu cotidiano João foi surpreendido com a súbita fala de Maria que exclamou: “que vida boa!” Maria se referia a sua vida, uma vez que mora em João Goulart, local bem distante do local que trabalha, por isso acorda às 5:30 para tomar a condução e começar a trabalhar às 07:30 como repositora de estoque num supermercado perto da Escola da Vila. Maria tem 18 anos e é líder ativa do JUAC – Jovens Unidos Pelo Amor no Cristo, da Igreja Católica do seu bairro.

Adriana tem 17 anos e mora no mesmo bairro de Maria e também participa desse movimento.

Juliana tem 18 anos, não trabalha e passa o dia ouvindo som e cuidando das tarefas domésticas, pois mora sozinha com a sua mãe, que trabalha fora o dia todo.

Larissa tem 15 anos, trabalha como vendedora na loja de roupas de sua mãe e curte demais a tribo de coreografia de sua igreja. Segundo a jovem, trata-se de um grupo misto de dança e adoração que envolve os adolescentes e jovens da Igreja Metodista.

Diferentemente dos outros grupos focais, esse apresenta uma particularidade que deve ser destacada e que diz respeito às relações de gêneros com seus conflitos e as suas representações dominantes. Nas falas das jovens alunas há uma preocupação moral de apresentar que o seu tempo não é ocioso, que o seu tempo livre é marcado pelo grupo da igreja, que prefere namorar do que ficar e que gostam de estudar, apenas não gostam da escola.

Novaes (2005) chama atenção para o fato de que o pertencimento religioso dos(as) jovens não deve ser analisado por duas idéias extremas: a primeira de que a religião não faz diferença para a complexa vida social contemporânea e a segunda marcada pelo preconceito de que certas religiões exercem uma força proselitista que pode retroagir às questões republicanas. E conclui que:

No que diz respeito particularmente à fé e às crenças, é preciso desnaturalizar pares de oposição consagrados que polarizam religião e participação política e/ou ciência e religião.

[...] os jovens brasileiros, nascidos do final da década de 1970 para cá, encontraram o mundo mudado. Eles fazem parte de uma geração pós-industrial, pós-Guerra Fria e pós-descoberta da ecologia. Vivem as tensões e os mistérios do emprego, da violência urbana e do avanço tecnológico. Em um contexto de intensificação da difusão de informações, a cultura midiática também oferece espiritualidades. Para os jovens de hoje, multiplicam-se igrejas e grupos de várias tradições religiosas. Para eles também existem possibilidades de combinar elementos de diferentes espiritualidades em uma síntese “pessoal e intransferível”. Em síntese: nos dias atuais, surgem constantemente novas possibilidades sincréticas que, ao mesmo tempo, (re)produzem identidades institucionais e até novos fundamentalismos.

[...] É nesse cenário que se coloca o desafio de compreender o “quanto”, “como” e “quando” o pertencimento, as crenças e as identidades religiosas influenciam opiniões, percepções e práticas sociais dos jovens desta geração. Trata-se de encontrar instrumentos de análise e caminhos de reflexão para compreender melhor os efeitos de escolhas, pertencimentos e identidades religiosas em diferentes áreas da vida social. (NOVAES, 2005, p.264-265)

Essas identidades institucionais religiosas se refletem no cotidiano das moças enquanto que para os rapazes há um distanciamento desses pertencimentos e crenças.

(...) Eu trabalho de terça a domingo, trabalho no Shopping, então, é pesado né. Então só folgo na segunda feira. Na minha folga é geralmente praia ou sei lá... Algum outro lugar pra passear, com os amigos. No domingo, eu saio do serviço. No sábado eu vou pra Igreja, da Igreja pro rock. No domingo a mesma coisa (ri). Da Igreja pro rock. (...) Não, porque tipo assim... eu, eu vou a Igreja primeiro, entendeu. E geralmente a gente sempre marca alguma coisa. A gente sai, vai pra pizzaria ou então, no sábado, geralmente tem festas, alguma coisa assim. Ai a gente vai pra festas. Ai no domingo, já, a rotina já é sair da Igreja e ir pra pizzaria. Já virou...Eu participo do grupo de jovens da Igreja Católica. (Adriana, 17 anos)

Acordo, vou pro serviço né depois e depois eu saio vou pra casa. Fico um tempo em casa. Ai eu venho pra Escola, ai chego né, ai... Durmo né, ai no outro dia faço a mesma coisa. Final de semana trabalho no sábado até às seis, depois assim eu saio, assim, as vezes eu fico em casa né, depende. E... em dia de domingo eu vou pra Igreja, de manhã. Ai a tarde, durante o dia, assim, eu saio às vezes. Às vezes também eu fico em casa, pra limpar minha casa, assim fazer dever, assim. Tipo, você sabe né. Ai de noite eu vou pra Igreja de novo. Ai é isso... Em dia de semana o que eu gosto de fazer, praticamente nada assim (ri quando fala). Final de semana eu gosto muito de ir pra igreja. (Larissa, 15 anos)

Ah, eu gosto... de que? Eu gosto de ir pra igreja, quando chega final de semana, participar com a galera do grupo de jovens, ai logo depois, estar participando com eles lá no cantar um videokezinho, tirar... comer um tira gosto. (Maria, 18 anos)

Eu meu grupo assim, da igreja, então a gente sai muito assim. Se vê aos sábados, que é reunião, ensaio. E aos domingos né. E... só isso assim, eu costume sair com pessoas que não é do meu grupo, assim. (Larissa, 15 anos)

O nome do grupo é JUAC, é o grupo de igreja mesmo. JUAC - Jovens Unidos pelo Amor no Cristo. É lá da comunidade, a gente geralmente sai, vai comer um tira gosto. (Maria, 18 anos).

Eu acordo vou pra praia, almoço, durmo e venho pra aula. Final de semana pô! Vô pros rock aê. Pra praia, pegá umas ondinhas e cabô ! (Fábio, 20 anos)

Normalmente? Não é praia não. Praia é rotina (alguém ri ao fundo). Ah... assim... mais sair à noite, né. Pros rock ai. (Zeca, 20 anos)

Enquanto, na fala dos jovens alunos há sempre uma ousadia, há sempre uma libertação das tarefas domésticas em seus tempos livres, não gostam de namorar apenas ficam e não gostam da escola e nem de estudar. Suas tribos são noturnas porque costumam ir às boates nas “baladas à noite”.¹⁶

O nome do meu grupo já tem..., já tem um nome já, é o BDS - Bonde Dos Saradinhos. Ué, porque quando a gente vai nos rock assim a gente pega as mulé dos cara. Os cara fica de olho...(Talles, 16 anos).

Eu saio com meus colegas daqui. É também são meus amigos sim. Mas não saio com eles não. Só aqui no colégio mesmo. Mas têm outros meus amigos que vão pro rock comigo (...) os lugares mais freqüentados por mim e meu amigos... praias e boates (Fábio, 20 anos)

Eu não gosto muito de sair com grupo não, da academia. Porque, eles já, antes de eu sair, tinha sim os colegas que eu saía com eles, um grupinho tipo assim. Às vezes eles queriam brigar e... muita gente, se acha e arrumava algumas confusão às vezes. Ai eu deixei de sair com eles. Saio sozinho, ou então mais um ou dois amigos só. Porque assim não dá muita confusão. Eles ficam mais pianinho. (João, 23 anos)

Se é verdade que em suas tribos há demarcações de gênero perceptíveis, nas relações afetivas isso também permanece:

Ah, ficar, você só dá... dá uns pega ali cabô, pronto. (...) Pô cara, você chega, dá uns beijos, dá uns amassos, se rolar alguma coisa mais interessante, se acontece, entendeu, e mais nada. Não tem que dar satisfação de nada, do que você faz, nada. Você tem liberdade. E o namoro? Sei lá, nunca namorei. Já namorei mas durou um mês só, porque desisti, era muito chato. (Carlos, 16 anos)

Tô há duas semanas só, namorando.(risos ao fundo). Eu não sou um cara fiel. Mas eu tô tentando ser agora. To saindo menos entendeu e... sempre quando eu ficava ou saía pegava uma menina e dava um chute na bunda depois. Agora não. Agora eu parei de sair um pouco, tô levando mais a sério. Todo final de semana eu vou na casa dela. É bom namorar. (risos) (Fábio, 20 anos)

¹⁶ Esse termo utilizado por eles se referem à festas noturnas em boates, shows e outros tipos.

Diferentemente, na fala das jovens alunas, o namoro é preferível pelos constrangimentos que se evitam quando se está ficando. Ou seja, não parecem estar muito seguras com o “ficar” e nutrem o desejo de continuarem namorando.

Eu namoro. Eu namoro. Procuo evitar ficar. Porque o namoro é aquela coisa, você sempre tem aquela pessoa do seu lado, final de semana...Se você tem algum problema você pode contar com ela, que ela vai tá do seu lado. E o ficar, não é uma coisa segura. Você sempre tá naquele...pingue-pongue. Cada vez você tá com um. (Juliana, 18 anos)

Eu acho mais fácil namorar. Porque... é uma segurança que você tem que você vai ter aquela pessoa sempre, e não é aquela coisa. Vai ser aquela coisa que você vai ter certeza, vou ver ele hoje, agora, se você gosta de ficar, nem sempre você vai pra uma festa tem a sorte de beijar alguém. Porque se você fica demais o pessoal começa a falar: lh oh, essa menina tá saindo, beija na boca de um e outro. Eu acho assim uma coisa meio estranha assim, pra mim. Enquanto que o homem fica muito com uma mulher ele é sempre o garanhão e a mulher é sempre a galinha. (Maria, 18 anos)

Eu prefiro namorar. Porque eu acho... Não gosto de ficar, desse negócio de ficar. Porque... Eu me apego muito fácil às pessoas e... Sei lá... Você fica com uma pessoa hoje, aí, depois você encontrar ela com outra e você não pode falar nada. E...Isso é chato. Eu prefiro namorar porque, foi como ela falou, quando você precisa de uma pessoa pra conversar, pra sei lá, entendeu. Aí, quando você tá ficando não. Se você se sentir sozinha não tem como, entendeu. (Larissa, 15 anos)

Eu também, no meu modo de pensar, eu prefiro namorar, entendeu. Porque essa história de ficar é meio assim, é uma coisa meio inconstante. Você não sabe se você vai sair hoje, se você vai encontrar a pessoa lá, entendeu. Igual é... No namoro já é aquela coisa mais legal de você tá com um problema, você sabe que você pode ligar pra aquela pessoa e, olha eu tô assim, assim, e você pode ir até a casa da pessoa, se você tem mais intimidade e tal, conversar, entendeu. Eu, no momento, eu tô ficando. Só que é... O meio ficando e meio namorando. Porque pra gente, a gente tá ficando. A gente tá se conhecendo ainda. (Adriana, 17 anos)

Interessante a fala contraditória de Letícia (17 anos) que afirmou que ficava e depois alegou que namora, ao perceber as ações de comentários entre os rapazes sobre sua fala. Isso porque de acordo com o grupo o “ficar” é experienciado como uma prática masculina e não específica deste gênero.

Ah, agora eu tô ficando, entendeu, assim. (risos). Não, ficando não. Eu namoro. Só que de vez em quando... a gente briga muito aí... a gente fica muito junto não. Mas assim, acho que tem muita diferença em namorar e ficar. Porque ficar é sem compromisso, vai pro rock, fica com uma pessoa entendeu. Agora namorar não, já é uma coisa séria, porque aonde você tem que ir você vai com a pessoa tal, que você gosta.

Pais (1993, p.233), em seu estudo, retrata um tipo estudantil denominado de “baldas”, que geralmente são jovens do sexo masculino, pertencentes a diferentes condições sociais que, por diferentes motivos, adotam comportamentos de alheamento ou repulsa ao sistema escolar.

Em particular, esses jovens da Escola da Vila, usam a sua masculinidade¹⁷ como uma forma de resistência à escola.

Fiquei reprovado, Um ano em cada turma sacou (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries). (risos) Um ano. É reprovava... Um ano em cada turma. Ah, matando aula e... E bagunça. (Fábio, 20 anos)

Enquanto a escola está no domínio formal com os seus edifícios, regras e práticas pedagógicas, Zeca (20 anos) traz em seu depoimento aquilo que está no domínio informal e das travessuras que se constitui em mecanismo de resistência ao que não gosta:

Pô... o que eu não gosto, não tem como dizer não, porque quando a professora chega eu não vou muito com a cara dela, eu pego o caderno e começo a desenhar, porque não tem jeito, de eu dizer o que eu gosto e do que eu não gosto não...

¹⁷ Traduzida na forma de coragem, de ousadia, de pouco caso frente à instituição escolar.

Esses jovens alunos também alegam gostar muito da professora Sandrinha, da área de ciências humanas, porque explica bem a disciplina e também porque é bonita. As jovens que participaram do grupo focal também concordaram com o comentário dos rapazes a respeito da professora.

A professora tem 19 anos, é loira, sempre faz uso de um acessório de cor rosa, é muito simpática com os alunos/as e permite em suas aulas a conversa sobre assuntos do cotidiano de seus alunos. Isso permite entender que as experiências juvenis que são negligenciadas pela escola tem visibilidade na aula dessa professora, que também é jovem. Isso favorece o aprendizado, na medida em que:

Os alunos não podem ter um aprendizado “proveitoso”, a menos que os professores compreendam as várias maneiras que eles dispõem para constituir suas percepções e identidades. Os professores precisam entender como as experiências produzidas nos vários domínios da vida cotidiana produzem, por sua vez, as diferentes vozes que os alunos empregam para dar sentido aos seus mundos e, conseqüentemente à sua existência em geral. (MACLAREN: 1997, p.249)

A negação do que o/a jovem é e vive, aparece das mais diversas formas. Revendo o registro das observações realizadas, destaco a fala de uma das coordenadoras que de um modo geral dizia que a juventude está perdida.

A coordenadora que sempre fica numa sala fechada da escola, hoje estava à frente da escola. Percebendo que eu estava realizando a observação no pátio. Se aproximou e me indagou sobre o meu olhar para a “bagunça” que estava ocorrendo no pátio (frase dita pela coordenadora).

Afirmar que estava ainda em processo de análise. A mesma continuou a me indagar. Desta vez, dizia se eu não me chocava com esse monte de jovens sem compromisso que freqüenta o noturno.

Não afirmei nada. Então ela continuou dizendo que esses jovens estão em sofrimento porque não possuem uma base e nenhum limite familiar, os hormônios à flor da pele, que faz com que eles cometam coisas erradas. Principalmente a mulher que tem assediado o homem, nessa atualidade.

E continuou afirmando que morre de pena deles, pois estão totalmente perdidos, pois sem orientação dos pais, vêm ao mundo numa fase tão bonita que é a juventude para desbravar as coisas novas do mundo, mas sem preparação nenhuma para entender o que estão vivenciando. “Sem preparação nenhuma”, ela destacava muito essa frase em seu discurso.

E continuou: “quando me formei no magistério, a gente tinha uma formação tanto teórica quanto prática, eram paralelas. Isso fazia com que a gente soubessem lidar com os problemas reais da educação. Hoje os professores não têm nenhuma preparação e formação para enfrentar esses “jovens perdidos “e a escola também fica perdida”.

Na semana, organizada pela escola, contra o fumo, havia muitos cartazes e frases coladas no mural. No centro desse painel tinha um cartaz enorme com o título – Como reconhecer um careta...do futuro. Acompanhado de frases tinha uma caricatura de um jovem fumante, vestido de camiseta regata, bermuda florida, tênis e meia, cabelos arrepiados e braços malhados. De cada parte do corpo do jovem, saíam frases e pensamentos a respeito desse grupo etário fumante:

- cabeça - idéia de quem é papagaio de TV.
- Olhos - olhar de quem se achar superior.
- Boca com um cigarro - perdendo na boca que nem nos videoclips e filmes.
- Braços – pele bronzeada(mas descascando).
- Barriga - pneuzinho feito de hambúrguer com batata frita.
- Mão esquerda - lata de cerveja para manter as mãos ocupadas.
- Mão direita - cigarro na mão pois não sabe o que fazer com ela.
- Boca - que só abre pra dizer “é isso aêêê...”.
- Orelhas - que só ouvem as dez mais pedidas do rádio.

Esse caricatura foi elaborada por uma das professoras de Educação Artística a pedido da diretora da escola. Nessa produção fica evidente o reforço dado a uma juventude de forma negativa, sempre relacionada à violência, ao perigo social iminente, à apatia, a inércia, a imaturidade e ao consumismo. Imagens que estão na contramão desse estudo que considera o jovem em sua positividade.

Inclusive, nas falas dos alunos/as eles afirmam que é diferente ser jovem e ser aluno na escola da Vila. Segundo Carlos (16 anos), a escola só o considera jovem quando ele erra. Deu um exemplo para ilustrar o que disse – na escola não pode namorar e então ele beija escondido, caso seja pego a explicação dada pela escola é que ele é jovem e que precisa amadurecer rapidamente para evitar esses tipos de problemas.

4.3 Os encontros entre as três tribos

Nos três grupos focais realizados com os(as) jovens alunos (as) percebemos que há um movimento muito profundo de recusa da escola, como espaço da obrigação e das regras impostas.

Quando indagados sobre o que pensam da escola, a maioria responde:

Eu venho mais por, por obrigação mesmo. Mais por obrigação. Precisar de estudar. É precisar de estudar. Se tivesse outra coisa pra eu fazer eu faria. Mas não gosto muito da escola não. (Carlos, 16 anos)

Tenho que estudar para crescer individualmente, né... É o jeito... não tem como fugir. (Antônio, 20 anos)

O que eu penso da escola... é... é... muito rigoroso algumas... algumas coisas são muito chatas, o pessoal pega muito no seu pé, trata como se fosse um criança, de vez em quando não responde pelas coisas que você faz na escola. É só. (Carolina, 18 anos)

Lopes (1997), afirma que:

Sabemos, através de Bourdieu e Passeron, que a escola impõe arbitrariamente e de forma dissimulada um padrão cultural tido como universal e legítimo. A sua capa de neutralidade e a retórica da transparência e da democraticidade por parte do poder político ao serviço das classes dominantes, asseguram uma persistente dominação simbólica sobre os mais desfavorecidos de origem. Estes precocemente, sem grandes resistências a sua <<inferioridade inata>>. Os outros, também desde cedo eleitos pela lógica do sistema, gozam de uma carisma inabalável e o seu trajecto escolar aparece como a concretização de uma profecia. (Lopes, 1997, p.119)

Ainda de acordo com o autor, o arbítrio da escola pela imposição de um *arbitrário cultural* encontra resistência fortíssima, embora difusa (porque não estruturada, sem tradução ao nível de formação de grupos de interesses ou movimentos sociais) no domínio das práticas cotidianas. Dentre essas práticas, a recusa da escola como espaço de obrigação.

Essa *resistência não estruturada*¹⁸, no entanto, permite a promoção de encontros, e de sentimentos comuns que culminam em formas associativas nos cenários escolares. Então, a ênfase dada para a análise dessas formações tribais no

¹⁸ Expressão utilizado pelo autor citado acima, refere-se a resistência sem tradução ao nível da formação de movimentos sociais.

interior da escola e fora da escola, incide muito mais sobre o que os une do que o que os separa.

No entanto, por outro lado, verificou-se que os (as) jovens mais incompreendidos nos contextos familiares são os que mais se integram em grupos de amigos.

Em se tratando da *Tribo Família*, o sentimento de pertença familiar é aflorado quando a maioria desses jovens se reconhecem como homossexuais, dois como divorciados e um deles que rejeita o futuro casamento pois está noivo, isso os une e impele não de uma forma organizada e contínua, a uma luta para que as instituições formais os reconheçam como seres que amam, sofrem e que em suas afirmações, eles se constroem como sujeitos. Verificou-se que a incompreensão vivida por eles nos seus contextos familiares, faz com que a interação no grupo seja integral. Assim, uma nova família está constituída com pai, mãe, amante e irmãos, que se posiciona contrário às ações de silenciamento da Escola da Vila que apenas os vê como “bons alunos“. Este grupo está invisível na escola.

O nosso contato com os (as) jovens alunos (as) da *Tribo As Panteras* deixa claro o aparente óbvio: a escola se tornou um lugar desinteressante para os seus jovens e que tem sido muitas vezes um espaço que não reconhece as ações juvenis como possibilidades de diálogo, transformação e inclusão. Entretanto, este grupo resisti ao construir fortes relações interpessoais apesar do controle da escola. A tribo As Panteras apenas usa o espaço escolar para vivenciar suas relações de sociabilidade juvenil.

As *Tribos de Fora da Escola*, confirmam que para a constituição de redes de amizades, não é preciso se reunir com o objetivos e projetos específicos. De acordo com Maffesoli (1987):

Nas redes de amizade, a “reliança” é vivida por ela mesma, sem qualquer projeção, seja qual for. Além disso, as sedes de amizade podem ser das mais pontuais. (1987, p.35)

[...] Beber junto, jogar conversa fora, falar dos assuntos banais que pontuam a vida de todo dia provocam o sair de si e através disso, criam a aura específica que serve de cimento para o tribalismo . (1987, p.38)

Assim, em todas as tribos da Escola da Vila,

[...] trata-se, antes de tudo, daquilo que permite a expressão de uma emoção comum, daquilo que faz com que nos reconheçamos em comunhão com os outros. (Maffesoli, 1987, p.40)

Nas tribos pesquisadas, a lógica da identidade tem dado lugar à lógica da identificação, conforme sugere Maffesoli. Enquanto que a primeira assenta numa individualização cimentada no tempo e no espaço, a segunda possibilita a existência de máscaras múltiplas e variáveis, fluidas e reconstruídas, onde a individualidade é uma construção frágil que se produz da experimentação. Mas isso não diminui a emergência e a natureza destes novos vínculos de pertenças grupais.

4.4 Os desencontros entre as tribos

Ao mesmo tempo em que o agrupamento entre tribos demarca a proximidade com os pares pelo princípio citado por Paes (2004) “aquilo que se parece, se junta”; é também pela tribo que as diferenças de natureza estética, ética e lúdica criam barreiras com os outros pares distintos. Aquilo que os unem também os separam.

E foi no cenário escolar, o objeto da observação desta pesquisa, que foi possível compreender que inclusive o espaço físico não se impõe de forma homogênea e absoluta sobre seus jovens alunos/as. Aparentemente, todas as tribos estavam no interior da escola, contudo isso difere quando em minhas andanças cotidianamente pelos trajetos das tribos percebi que eram “escolhas entre as várias alternativas de pedaços favoritos”, que não se tratam de caminhos aleatórios, mas de um território que funciona como ponto de referência simbólica das tribos.

Para a tribo “Família” o encontro é demarcado no andar superior da escola, espaço pouco visitado pelos funcionários, professores, coordenadores e supervisora. Lá eles fumam, xingam, choram, tocam no corpo um do outro e compram lanches de seus colegas que vendem sem autorização da diretora, o que é proibido pela escola.

Já para a tribo “As panteras” o espaço apropriado por eles no interior da escola é o pátio central “sob os olhos de todos os observadores”, por isso muitos conflitos com a coordenadora da escola. O namoro de Gustavo (24 anos) e Carolina (18 anos) é assistido pela tribo com muita admiração. Suas conversas, comentários

dos colegas e professores é ouvido por todos que transitam no espaço. A escolha pelo pátio central faz sentido, porque os objetivos deste grupo são justamente chamar a atenção sobre si, chocar, despertar admiração e desejos, enfim, querem conquistar visibilidade.

As tribos “Fora da escola” não demarcam de forma repetitiva e referencial o território, uma vez que seus grupos estão lá fora. Mas curiosamente ficam dentro das salas de aulas conversando com os outros, na fila da cantina e nos outros espaços comuns.

De acordo com Maganani (2005, p.10):

Há que se entender que estas formas de apropriação não são resultados de escolhas individuais, nem são aleatórias: são resultado de rotinas cotidianas – ditadas por injunções coletivas que regulam o trabalho, a devoção, a diversão, a convivência e que deixam suas marcas no mapa da cidade.

Olhando assim, o resultado é um desenho bastante particular e que se sobrepõe ao desenho oficial da Escola da Vila, traçados pelos/as jovens alunos/as.

O corpo juvenil também é um espaço de profusão de estilos, marcas e invenções que identificam as suas experiências no interior da escola. De acordo com Camacho (2000, p.235):

O jovem é portador de um corpo em constante transformação e a aceitabilidade desse corpo depende, em grande parte, dos critérios legitimados pelo seu grupo de pertencimento.

As tribos encontradas marcam seus corpos para imprimir os códigos próprios de seu agrupamento e na tentativa de se diferenciar das outras. Como já citado nesse capítulo as três tribos possuem diferentes estilos, que se convertem em suas definições. Isso se manifesta por meio das roupas, cortes e pinturas de cabelos, marcas como tatuagens, *piercings* e outros.

O cotidiano que vivenciei na escola, também permitiu a visualização da supervalorização do corpo, segundo os parâmetros ditados por uma mídia, que privilegia o corpo magro e justifica condutas que têm como o eixo central esse “corpo idealizado”.

Segundo Valiente:

E como os modelos propostos são geralmente jovens – em um contexto sócio-histórico onde a exigência da eterna juventude é um imperativo da vida –, se produz a imediata identificação das referências propostas com o grupo cujas características físico-cronológicas guardam maior proximidade. Frente ao rigor dos esquemas vigentes ou interiorizados, é fácil supor o quanto significa para um jovem distanciar-se dos padrões reconhecidos pelo grupo de pares: exposição à desaprovação dos demais, autopercepção da sua incompetência no domínio do próprio corpo, sentimentos de desvalorização. (1996, p.80)

Assim ocorrências de flertes, cantadas e paqueras só se justificam se o outro estiver dentro dos padrões aceitos socialmente; caso contrário, a ação se torna motivo para futuras chacotas.

No entanto, verifiquei que alguns alunos/as discriminados perante a sua turma, por se tratarem de obesos, baixa estatura, homoerótico ou com outro desvio dos padrões sociais, se protegem dessas perseguições, recorrendo ao pertencimento de grupos/tribos que os interesses sejam justamente o questionamento desses padrões sociais e a criação de novos olhares relativo frente ao belo e feio. Este é o caso da *Tribo Família*, que é formada por jovens que fogem o rigor dos esquemas sociais vigentes, porque nela há negros, homoeróticos e a sua líder é obesa.

Cada tribo possui características comuns, que se refletem nos mesmos interesses, nas mesmas experiências, nos mesmos tipos e possibilidades de consumo, nas mesmas conversas, nos mesmos padrões estéticos, no mesmo rendimento escolar e até na beleza física. (Camacho, 2000, p.129).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos capítulos anteriores, apresentei os resultados da pesquisa realizada no ano de 2004, entre jovens alunos/as do ensino médio do período noturno da Escola da Vila, mantida pela administração estadual e localizada na Prainha da cidade de Vila Velha – ES. De início, realizei observações no cotidiano para interpretar as teias de significações construídas, com o intuito de ampliar uma reflexão sobre a juventude e a escola.

A pesquisa realizada deixou claro que a Escola da Vila não reconhece os/as seus/uas alunos/as como jovens. Mesmo assim, os/as jovens alunos/as destacaram que apesar desse desencontro, é possível ser jovem naquele espaço.

Através dos tempos livres e dos lazeres no universo escolar, esses jovens se diferenciam do mundo adulto, construindo ritos, normas e expressões culturais que segundo Brenner, Dayrell & Carrano (2005, p.176) trata-se da elaboração de subjetividades coletivas em torno de culturas juvenis. Ainda de acordo com os autores:

[...] é preciso considerar o lazer como tempo sociológico no qual a liberdade de escolha é elemento preponderante e que se constitui, na fase da juventude, como campo potencial de construção de identidades, descoberta de potencialidades humanas e o exercício de inserção afetiva

nas relações sociais. Assim considerado, o lazer pode ser espaço de aprendizagem das relações sociais em contextos de liberdade de experimentação. (Brenner, Dayrell & Carrano, 2005, p.176)

Aliado ao tempo livre a experimentação da força dos grupos, que denominei de “tribos” a partir de leituras das produções teóricas de Pais (2004), Magnani (2004) e Maffesoli (1987) ocorrem às relações de sociabilidade dos/as jovens alunos/as, apesar da instituição não promover atividades que fortaleçam os laços entre os agrupamentos.

A tribo As Panteras contesta à escola, enquanto um espaço apenas de obrigação e dever, sua relação com a escola é desgastante para o grupo e a equipe técnica, os/as educadores e os funcionários da Escola da Vila. Uma vez que, a tribo existe pela comunhão de seus componentes contra a escola e seus mecanismos de controle.

O pátio como território dessa tribo, aponta para a necessidade que esse grupo tem de buscar a sua visibilidade no ambiente escolar enquanto um grupo contestatório da escola. Essa caracterização pontua o caráter público que essa tribo deseja ser legitimada. Os componentes dessa tribo querem ser notados e reconhecidos pela recusa do papel a ser cumprido – o de aluno/a.

Já a tribo Família traz à tona o questionamento da sociedade atual e suas contradições no que se refere ao homoerotismo, desemprego, injustiça social e a desestruturação no seio de suas famílias. O grupo substitui as ausências e fragilidades nos seus referenciais familiares pela formação de uma tribo familiar, com referencial paterno e materno. E a instituição escolar é vista por eles como um espaço necessário para a conclusão do ensino médio e a possibilidade de alcançar melhorias individuais.

Essa boa relação mantida com a escola, torna a tribo, um grupo despercebido no interior da escola. Esse fato tem relação com a caracterização interna do grupo, que se organiza como família, em circunstâncias privadas. Isso reflete no território ocupado por eles na Escola da Vila, o andar de cima, que poucas vezes é visitado pelos/as educadores/as. Isso promove a proteção dos componentes do grupo, evitando à exposição do grupo, quanto ao desgaste na relação com a escola e colegas.

As duas tribos são lideradas por homens mais velhos que exercem o domínio tanto na fixação de normas como na construção de um referencial para o grupo. Até as tribos de fora da escola são marcadas pelas tutelas dos adultos, no caso das jovens é o domínio religioso com suas regras e doutrina. Isso permite perguntar: será que os/as jovens necessitam de uma tutela adulta em sua condução social? Ou não será que todos eles não estão procurando suas tutelas?

As tribos de fora da escola, é marcado pelas questões de gênero que cercam a nossa socialização. As jovens participavam ativamente das atividades religiosas e não aceitam determinadas ações, no caso específico, “o ficar” , como sendo práticas juvenis e sim “falta de pudor”. No caso dos jovens, essa situação é superada pois o namoro é uma relação que exige compromissos e regras que ainda não estão a fim de cumprir. Suas tribos são noturnas e estão dentro das festas nas boates e shows.

Essa sociabilidade juvenil na Escola da Vila, não implica no envolvimento em ações coletivas, mas no âmbito da vivência e da identificação religiosa, esportiva, musical, estética e de lazer.

Nesse sentido, a construção das tribos de identidade juvenil, apareceu como um dos elementos constitutivos da singularidade da condição juvenil. Aqueles que não formam grupos no interior da escola, os tem fora dela.

Essa situação é explicada por Camacho (2000, p.127):

O grupo se converte no centro de seus interesses, tudo gira em torno dele, as atividades, as sensações e os pensamentos estão vinculados ao que pensam, digam ou opinam os seus pares. Surge a necessidade de compartilhar tudo. O fundamental é não ser rejeitado e estar incluído em todas as atividades grupais, porque a necessidade de pertencimento é vital e o ostracismo é temido.

Nessa perspectiva, apesar de todos os/as jovens alunos/as afirmarem que a escola é “muito importante”, que sem ela a gente “não é ninguém”, eles rejeitam esse espaço de diversas formas como: práticas de fugas, conversas altas, indisciplina e a promoção de encontros. Essa recusa se encontra ligada à organização interna que inibe a diversidade, a convivialidade e o diálogo.

Assim considerado, a escola não é um lugar agradável para os/as alunos/as. Eles/as não gostam e não querem se identificar com um estabelecimento que não os enxerga.

O desencontro entre como os/as jovens se vêem e como são vistos, foi percebido nas lacunas deixadas pela escola, que prova que ela ainda não está aberta para a discussão nas dimensões experimentadas por seus jovens alunos/as como:

homoerotismo, violência, sexualidade, religião, juventudes e as pertencas grupais. Todas essas temáticas foram discutidas nos grupos focais realizadas com as tribos de dentro e fora da escola, menos pelos professores/as, direção e equipe técnica. Justamente, porque esses temas emergentes vão na contramão da tendência moralizante do discurso pedagógico dessa Escola. O que nos levar a afirmar que,

[...] mesmo sem uma intenção pedagógica clara, a escola ainda promove, sim, o ajustamento do indivíduo à ordem social. (Souza, 2003, p.182)

Mas isso só não basta. A estrutura escolar e os projetos pedagógicos da Escola da Vila, não respondem aos desafios que estão colocados para a educação da juventude contemporânea.

Na relação professor(a) e aluno(a) foi constatada a incompreensão da condição juvenil. Há uma representação negativa e preconceituosa em relação à juventude, por parte dos professores/as, equipe técnica e direção. Assim,

[...] o jovem é visto na perspectiva da falta, da incompletude, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é, de fato, o que pensa e é capaz de fazer. Diante dessa postura, não é de se estranhar a dificuldade para estabelecer um diálogo entre professores e alunos e a desmotivação e o desinteresse dos jovens para com a escola. (Dayrell, 2003.a., p.186)

É uma lógica onde os/as jovens são vistos apenas na sua condição de alunos. Ainda de acordo com Dayrell (2003.a. p.186):

Os professores se esquecem de pensar na pessoa que existe por trás de cada um. Reduzidos a essa condição, os alunos são massificados, pois

não se levam em conta as especificidades das experiências que vivenciam e as demandas e necessidades próprias geradas pelas diferentes realidades onde estão inseridos. A escola pouco conhece o jovem que a frequenta, a sua visão de mundo, os seus desejos, o que faz fora da escola, como ocupa o tempo livre e as expressões culturais com as quais se envolve.

Não estaria aqui um caminho possível a ser perseguido como um elo entre a juventude e a escola – o estabelecimento do diálogo, do reconhecimento dos sujeitos jovens em suas múltiplas dimensões? Como nos chama atenção Carrano (2003, p.16-17):

O educador atento precisa ser capaz de indagar o que os grupos culturais da juventude têm a nos dizer. Não estariam eles provocando-nos – de muitas e variadas maneiras – para o diálogo com práticas culturais que não encontram espaço para habitar a instituição escolar? Aquilo que consideramos como apatia ou desinteresse do jovem não seria um desvio de interesse para outros contextos educativos que poderíamos explorar, desde que nos dispuséssemos ao diálogo? A evasão escolar não tem sido precedida de uma silenciosa evasão da “presença” por inteiro do jovem na escola?

Os dados coletados evidenciaram que, não há encontros entre a Escola da Vila e seus jovens alunos/as. Mas há encontros entre os/as jovens alunos/as. Esses encontros se traduzem nas formações de tribos, nos namoros, na ocupação do tempo livre, nas amizades e nas construções de formas específicas de afirmação juvenil. Os distintivos internos de um grupo são os mesmos que os diferenciam externamente. Nessa perspectiva, as marcas externas fornecem pistas para a descoberta da existência de tribos e da compreensão das marcas internas de cada uma delas, de dentro e fora da escola.

Paradoxalmente, esses encontros também se tornam desencontros na medida que as identificações dos grupos são marcas de suas diferenças. Segundo Pais (1993, p.132), [...] as culturas juvenis onde mais significativamente se assemelham, será naquilo que mais se diferenciam [...].

Essa coexistência entre os encontros e desencontros do mundo juvenil e da escola, é marcada por um novo contexto que traz novas formas de sociabilidade, que se fundamentam na comunhão de estéticas, de atividades, de atitudes, de espaços e de momentos compartilhados, às vezes efêmeros e sujeitos ao modismo, que se contrapõe aos mecanismos tradicionais utilizados pela instituição escolar. Essas tribos apontam para um novo “ethos” de atuar e habitar o mundo presente. Mas, que na escola ainda não adquiriram visibilidade e expressão.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil. In PERALVA, Angelina e SPOSITO, Marília Pontes (orgs). **Juventude e contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação, n.5 e 6, 1997.

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papiрус, 2000.

ARILHA, Margareth e CALAZANS, Gabriela. **Sexualidade na adolescência: o que há de novo?** In: Jovens acontecendo nas trilhas das políticas públicas, vol II. Brasília: CNPD, 1998.

BERGER, Peter L.& LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRENNER, Ana Karina, CARRANO, Paulo & DAYRELL, Juarez. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In ABRAMO, Helena & BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes:** um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2000.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. In **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação.** Florianópolis: Editora da UFSC, v.22, n.2, p.325-343, jul./dez.2004.

CASTRO, Mary Garcia (coord.); ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças & ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Cultivando vida desarmando violências.** Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Internacional de Desenvolvimento, 2001.

CARRANO, Paulo C.R. **Identidades juvenis e escola.** Revista de educação de jovens e adultos. Jovens, Escola e Cultura. São Paulo: Parma, 2000.

CARRANO, Paulo C.R. **Juventudes e cidades educadoras**. São Paulo: Vozes, 2003.

CORTI, A. P.; DE FREITAS, M. V. ; SPOSITO, M.P. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2001.

DAUSTER, Tânia. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. In BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

DAUSTER, Tânia. **Relativização e educação – usos da antropologia na educação**. Trabalho apresentado no XII Encontro anual da ANPOCS, Outubro, 1989. mimeo.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. Escolas e culturas juvenis. In FREITAS, Maria Virgínia de & PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.a.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, nº24, set/out/nov/dez de 2003.b.

DIÓGENES, Glória. **Itinerários de corpos juvenis: o tatame, o jogo e o baile**. São Paulo: Annablume, 2003.

DURAND, Olga Celestina. **Formas associativas juvenis: o caso dos jovens da Ilha de Santa Catarina (mimeo)**, 2001.

FERRARI, Anderson. **O homoerotismo masculino no contexto escolar**. Mestrado em Educação / UFJF, Juiz de Fora, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. São Paulo: ARTMED, 1993.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário social? In ABRAMO, Helena e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (orgs.). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 2v. Tradução de Cláudio Marcondes, Nilson Moulin, Paulo Neves e Maria Lúcia Machado.

LOPES, João Teixeira. **Tristes escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano**. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A . **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** . São Paulo: EPU, 1986.

MACLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MADEIRA, Felícia. Recado dos jovens: mais qualificação. In: **Jovens acontecendo nas trilhas das políticas públicas**. Brasília: CNPD, 1998. vol.II.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Tribos urbanas : metáfora ou categoria?**
Disponível em: <[http:// www.aguaforte.com/antropologia/osurbanistas/revista/urbanista1.html](http://www.aguaforte.com/antropologia/osurbanistas/revista/urbanista1.html)>. Acesso em 12jul.2004.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **A rua e a evolução da sociabilidade.**

Disponível em: <<http://www.aguaforte.com/antropologia/osurbanistas/revista/urbanista1.html>>. Acesso em 01 fev.2005.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In FORACCHI, Marialice Mencarini. **Mannheim**. São Paulo: Ática, 1982.

MARGULIS, Mario. **La juventud es más que una palabra.** Buenos Aires: Biblos, 2000.

MARGULIS, Mario. Juventud: uma aproximação conceptual. In BURAK, Solum Donas(compilador). **Adolescencia y juventud en América Latina.** Costa Rico: Libro Universitario Regional, 2001.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. **Escola noturna e jovens.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, número 5 e 6, mai/jun/jul/ago de 1997 e set/out/nov/dez de 1997.

MATOS, Kelma S. Lopes de. **Escola: quando a juventude tece significados.** In trajetórias da juventude. Fortaleza: LCR, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 2ª ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.

NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz a diferença? In ABRAMO, Helena e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAIS, José Machado. **Tribos urbanas: produção artística e identidades**, 2004.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, nº5/6, 1997.

PEREGRINO, Mônica & CARRANO, Paulo. Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença. In **A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

PEREGRINO, Mônica. **A fecundidade da noção de moratória (Vital/Social) para a análise das relações entre juventude e educação no contexto de massificação dos processos educativos**, 2004. (mimeo)

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In SILVA, Tomaz Tadeu & Moreira, Antonio Flavio B. (orgs.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno & Pérez Gómez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Jair. **Vila Velha: onde começou o Estado do Espírito Santo**. Vila Velha: Ed. Do autor, 1999.

SILVA, Vanda. **Sertão de jovens: Antropologia e Educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade – um exemplo de sociologia pura ou formal. In MORAES FILHO, Evaristo de. **Georg Simmel: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e Juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: EDUC / Paulus, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. A juventude, crise, identidade e escola. In DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

SPOSITO, Marília Pontes & GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina e a violência. In **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis: Editora da UFSC, v.22, n.2,p.345-379,jul./dez.2004.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2001.

VALIENTE, Enrique. Anorexia y bulimia: el corsé de la autodisciplina. In MARGULIS, Mario. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino – aprendizagem e projeto político – pedagógico**. São Paulo: Libertad, 1999.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

a) Caracterização da escola

- Nome;
- Endereço;
- Tempo de existência;
- Equipamentos técnicos;
- Número de alunos/as;
- Número de professores/as;
- Horário de funcionamento;
- Histórico da escola;

b) Descrição do entorno da escola

- Histórico do bairro onde está localizada;
- quais os limites da escola;
- a via de acesso à escola;
- prédios públicos no entorno da escola;
- estabelecimentos comerciais próximos da escola;

c) A estrutura da escola

- o estado de conservação da escola;
- salas de aula, corredores;
- banheiros;
- cozinhas;
- pátio;

d) Expressões juvenis

- Verbais (vícios de linguagem, gírias...);
- Gestuais (códigos de cumprimento entre os/as jovens, gestos particulares de grupos...);
- Indumentárias (roupas e acessórios particulares de grupos);
- Marcas corporais (tatuagem, piercing, fabricação de cicatrizes em relevo, body builder – massa muscular);
- a ocupação do espaço;

e) Condutas juvenis

- Namoro;
- Ficar;
- Encontros;
- Divertimentos;
- Lazer;
- Festas;

**f) Relações interpessoais
relações jovem/ jovem**

- na fila da cantina;
- nas brincadeiras;
- nas conversas;
- nos agrupamentos e/ou isolamento;
- relações de gênero entre os/as jovens;

g) relações jovem/ adultos na escola

- a relação com as serventes;
- o vigia;
- os/as professores/as;
- a direção e o corpo técnico;

h) Na entrada para a sala de aula:

- a chegada até a sala de aula;
- a ocupação do espaço;

i) Na saída

- a trajetória da sala até o lado de fora;
- conversas e gestos;
- outros espaços a serem observados;

ANEXO 2

Modelo do Roteiro dos grupos focais

Local:

Data:

Duração da discussão/ grupo focal:

Entrevistadores:

Componentes do grupo:

Nome do jovem	Idade	Sexo	Estado civil	N.º de filhos	Série escolar	Trabalha? Em que?	Obs.
1)							

1. Perfil

- 1) Com quem mora? Há quanto tempo mora no seu bairro?
- 2) Diga algumas palavras que definem quem você é.

2. O cotidiano do jovem

- 3) Como é a rotina da sua semana? De quais atividades que participa: escolares, familiares, religiosas, de trabalho, esportivas, musicais, etc.
- 4) Do que mais gosta e do que menos gosta no seu dia-a-dia?
- 5) Tem tempo livre? O que faz no seu tempo livre?

3. A família

- 6) Como é a sua família? Como as pessoas se relacionam?
- 7) Quantos irmãos tem? Qual a escolarização deles?
- 8) Participa de grupo religioso? Sua religião é a mesma de sua família?
- 9) Quando você tiver sua própria família, em que você gostaria que ela fosse diferente da atual?

4. A escola

- 10) O que pensa da escola? Para que estudar? Já foi reprovado? Quando? Por quê?
- 11) O que mais gosta e o que menos gosta na escola?
- 12) Você se vê como jovem ou como aluno na escola? É diferente? Aqui na escola vocês podem ser jovens? Ou só podem ser alunos?
- 13) Como você é como aluno, ou seja, o que você faz enquanto aluno aqui na escola? Como você é como jovem, ou seja, o que você faz como jovem na escola?
- 14) O que acha que os professores pensam sobre você?
- 15) Como são suas relações com os adultos e com os colegas de escola? O que gosta? O que incomoda?

5. O jovem por si mesmo

- 16) Vamos sonhar com o futuro: o que você gostaria de ser, de fazer?
- 17) Agora vamos pensar na realidade: como você se imagina daqui a 10 anos?
- 18) Participa de grupos? Quais? Que atividades desenvolve?

5.1 Amigos

- 19) Como você escolhe seus amigos/as? Os seus amigos formam um grupo? Quais são os lugares mais freqüentados pelo seu grupo?
- 20) Como é o dia-a-dia dos seu grupo / amigos?

5.2 Namoro/ ficar

- 21) De que forma você costuma se relaciona afetivamente? O que é namorar? O que é ficar?
- 22) No seu grupo você já ficou com alguém? Sua relação com o grupo mudou de alguma forma a partir de seu relacionamento afetivo como um/uma do grupo?

5.3 Mídia

- 23) O que mais gosta de assistir na tv ? Que influências você sente da tv na sua vida e no seu grupo?

25) tem mais alguma coisa que você acha importante comentar e que ainda não foi falado?

Anexo 3

Roteiro da entrevista

(professores/as, pedagogas, coordenadora e Direção)

Identificação

- 1) Nome:
- 2) Formação:
 - a) Onde se formou?
 - b) Quando se formou?
- 3) Tempo de escola:
- 4) Tempo de experiência na função:

Escola da Vila

- 5) Você conhece o projeto pedagógico desta escola? Fale a respeito.
- 6) Apresente as principais qualidades desta escola
- 7) Apresente os principais problemas desta escola.
- 8) Tem algum projeto ou atividade que o foco seja a juventude nessa escola? Quais?
- 9) As normas da escola foram determinadas por quem? Houve discussão com a comunidade?

Relações

- 10) Como são as relações entre escola e os pais?
- 11) Como são as relações entre direção e professores/as? (Quais os principais conflitos entre a direção e os/as professores/as?)
- 12) Como é a relação entre professores (as) e alunos(as). (Quais os principais conflitos entre os professores (as) e alunos (as)?).
- 13) Como é a relação entre alunos (as) e alunos (as). (Você conhece grupos de alunos (as) que se formaram dentro desta escola? Fale sobre cada um deles. Como esses grupos são vistos por você e como são vistos pela escola?)

Sobre a juventude

- 14) O que é a juventude para você?
- 15) Descreva o aluno da escola.
- 16) Agora descreva o jovem que frequenta a escola.
- 17) É possível ver o aluno(a), como um (a) jovem na escola? Em que momentos?
- 18) O que pensa sobre a participação dos jovens na escola?
- 19) Essa escola permite essa participação? De que forma?

ANEXO 4

Roteiro da entrevista

(Para o vigia)

Identificação

- 1) Nome:
- 2) Escolarização :
- 3) Tempo de escola
- 4) Tempo de experiência na função:

Escola da Vila

- 5) Fale sobre a Escola da Vila? Como ela é? Como ela já foi?
- 6) Como a comunidade vê esta escola?
- 7) Se você tivesse o poder de mudar as coisas, o que mudaria nesta escola?

Relações

- 8) Você conhece os alunos desta escola? Como eles são?
- 9) Como é a sua relação com os (as) alunos (as)?
- 10) Aqui tem grupos, gangues, galeras? Como você vê essa formação desses grupos?
- 11) Como funcionam esses grupos? Esses grupos, gangues e galeras são formados por alunos/as ou tem integrantes de fora da escola?
- 12) Há grupos, gangues e galeras de fora da escola que ficam rondando a escola, conversando com os alunos? Ou seja, quem são? O que fazem? Como você lida com eles?

Sobre a juventude

- 13) o que é ser jovem para você?
- 10) Os(as) alunos (as) desta escola são jovens? Por que você acha que eles são jovens? O que eles fazem para que você conclua que eles são jovens?

ANEXO 6

**ESCOLA DA VILA
NORMAS INTERNAS – ENSINO MÉDIO**