

A Juventude como Questão: alteridades e autoridades em escolas da periferia de São Paulo

Alexandre Barbosa Pereira^a

O artigo discute a educação da perspectiva das autoridades e alteridades implicadas nas relações entre adultos e jovens. Entende-se, assim, o processo educativo a partir de uma experiência que congrega, ao mesmo tempo, as noções de herança e de experimentação. A partir de pesquisa etnográfica realizada em escolas públicas da periferia de São Paulo, discorre-se sobre a dimensão ritual dos processos educativos e sobre como a escola – uma das instituições responsáveis pela configuração das noções de infância e juventude como categorias etárias específicas – começa a ter seus rituais disciplinares, mas também de memória e transmissão de saberes, questionados ou reinventados pelas relações de sociabilidade desenvolvidas pelos estudantes e suas práticas de zoeira e gozação, gerando uma série de conflitos.

Educação; Escola; Autoridade; Alteridade; Corporeidade; Juventude.

Corporeidades, ritos de passagem e escolarização

“Buracos escavados no corpo, agulhas atravessadas nas feridas, enforcamentos, amputação, a última corrida, carnes despedaçadas: os recursos da crueldade parecem inesgotáveis [...] Entre os famosos Mbaya-Guaycuru do Chaco paraguaio, os jovens em idade de ser admitidos na classe dos guerreiros deviam também passar pela prova do sofrimento com a ajuda de um osso de jaguar aguçado, atravess-

a Professor do Departamento de Saúde, Educação e Sociedade (UNIFESP). Email: alebp1979@gmail.com.

sam-lhes o pênis e outras partes do corpo. O preço da iniciação era, ainda nesse caso, o silêncio” (Clastres 1979:177).

Nesse excerto sobre os ritos de iniciação à vida adulta nas sociedades ameríndias, Pierre Clastres (1979) destaca os aspectos de dor da marcação dos corpos dos iniciados e da aceitação silenciosa do sofrimento como forma de fazer com que tais ritos sejam também uma iniciação à vida em sociedade. As cicatrizes marcam no corpo a memória do ritual. Porém, por sua vez, o ritual também inscreve a memória de que se faz parte daquela sociedade e a ela se deve servir, sem sentir-se nem mais nem menos importante do que ninguém, sem desejo de poder, nem de submissão. Configura-se, assim, o que Clastres (1979) define como uma pedagogia da afirmação. Afirmação do orgulho de chegar à vida adulta, cujo preço é a perda da vida despreocupada e cheia de prazeres da infância. Nesse mesmo sentido, Richard Sennett (2012) comenta a relação dos rituais de iniciação com a noção de autoridade, entre o povo africano ibo:

“Quando criança, o ibo não tem nenhuma autoridade, é apenas um súdito. Os ritos de passagem da adolescência imbuem na pessoa uma força igual à dos que antes eram seus protetores. Os pais deixam de inspirar o medo que despertavam na infância, mas nem por isso diminui a legitimidade dos mais velhos. Na verdade, ela se modifica. Sua nova forma são conselhos, em vez de ordens. Quando o adulto ibo conclui seu próprio ciclo parental, a autoridade torna a mudar; as lembranças do passado da tribo passam a ser sua fonte de influência. Essa é a autoridade ‘não inserida’ por excelência: o que é a autoridade da pessoa depende das circunstâncias em sua vida. A autoridade existe, mas não numa forma inflexível. A autoridade ilegítima, numa sociedade tribal como essa, seria precisamente a tentativa de cristalizar as condições de dominação num molde único. Em outras palavras, a autoridade ilegítima se identificaria com a permanência” (Sennett 2012:216).

Nas sociedades urbanas e industrializadas, entretanto, a marcação da memória do poder se dá, fundamentalmente, pela escrita, que afirma a dureza da lei que não pode ser esquecida. Não há nelas, de forma muito bem-definida, tais rituais organizados de iniciação e transfor-

mação da autoridade, conforme a discussão de Sennett (2012). Desse modo, a generalização da escola gratuita obrigatória contribuiu para reafirmar o poder nessas sociedades, na medida em que evocava, a partir do conhecimento da escrita, que ninguém mais poderia se afirmar desconhecedor das leis e, por isso, a elas deveria se submeter. Conforme Lévi-Strauss, “a luta contra o analfabetismo confunde-se, assim, com o fortalecimento do controle dos cidadãos pelo Poder” (1996:283). Nesse sentido, há no processo de escolarização também a imposição de um poder, que Peter McLaren (1991), em pesquisa realizada em escolas católicas no Canadá, denominou como cultura da dor. As escolas, em sua busca pela docilização dos corpos, como afirma Michel Foucault (1987), teriam a mesma função de deixar as marcas do social naqueles que por elas passam. Ao analisar os pequenos rituais cotidianos engendrados no espaço escolar, McLaren enfatiza a relação com o corpo: “O conceito de corpo é transformado num símbolo chave para a finalidade da exegese crítica da escola como uma cultura da dor. A dor, seja ela existencial ou física, está intimamente ligada ao encontro pedagógico” (1991:43).

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

“A valorização do corpo segundo a idade – também segundo sua aparência, sexo e cor da pele –, de maneira clara ou implícita, está presente nas representações culturais populares e também nos discursos da racionalização moderna. Essa base material do ser humano será um primeiro território a ‘normalizar’, conforme assinalou Foucault, e um primeiro critério para comparar os indi-

víduos, hierarquizá-los e classificá-los. Pelo corpo se começa a ser normal ou diferente, forte, saudável, belo, capaz, etc.” (Sacristán 2005:64).

A instituição escolar se apresenta como um espaço de reclusão e de contenção dos jovens, tanto pelas práticas disciplinares que impõe quanto pela forma que o seu espaço ocupado tende a assumir. Nela, tenta-se ditar, pelo corpo, um ritmo social. Nas escolas que observei, a fim de evitar a livre circulação dos estudantes, os professores possuíam enormes chaves rudimentares das salas de aula, que faziam com que estas parecessem ainda mais com celas. Eles ministravam suas aulas trancados. Não por acaso, os jovens, dada a arquitetura do prédio escolar, marcada por grades, trancas e portões, comparavam a instituição a um presídio. Embora, curiosamente, só tenha visto os jovens tentando pular os muros da escola para entrar, dado o controle rigoroso dos horários de entrada ou devido a alguma regra de proibição de uso de determinada vestimenta. Essa percepção da escola como presídio aumentou quando começou a perseguição ao uso de telefones celulares. ‘Coloca uma placa ali escrito Carandiru’, disse, em alusão ao famoso presídio paulista, demolido em 2002, um dos estudantes, quando um professor repreendeu o uso do telefone (Pereira 2010). Assim, ao contrário dos rituais ameríndios de iniciação, a escola contemporânea tenderia a não imputar uma dor violenta de uma única vez, mas a impingir um controle do corpo por um período prolongado, negando as delícias e prazeres da infância e da adolescência, a fim de garantir, entre outras coisas, uma submissão aos preceitos do Estado-Nação. McLaren (1991) enfatiza certo caráter sagrado da escolarização, que nega o lazer e impõe o trabalho:

“A santificação da experiência da sala de aula reforçava as epistemias dominantes do trabalho como bom e do brinquedo como mau. Estar ocupado com o trabalho era, com efeito, estar em estado de graça. Por outro lado, quando os estudantes se engajavam em brincadeiras, eram castigados e disciplinados. Ofensores e culpados se tornavam ‘poluidores’ do sagrado lugar de trabalho.

Às vezes eram ‘excomungados’ e transferidos para outra escola” (McLaren 1991:189).

Contudo, além dessa perspectiva mais disciplinar, a escola também pode ser entendida a partir de sua função preponderante de transmissão. Como afirma Bernard Charlot, quando nascemos ingressamos “em um mundo onde se é obrigado a aprender” (2000:84), organizado socialmente por aqueles que nos precederam. Nesse sentido, além de um ritual prolongado de passagem, a escola também acionaria ritos de memória. Ao discutir a memória do ponto de vista social e cultural, Joël Candau (2011) afirma que esta é mobilizada pelo processo de transmissão cultural e que sem ela não há nem socialização, nem educação. Importante destacar, entretanto, que essa transmissão envolve tanto a emissão quanto a recepção. Por isso, refletir sobre as relações no cotidiano escolar remete, por um lado, a abordar todo o aparato institucional que mobiliza a transmissão e/ou reprodução de conhecimentos e de relações sociais, mas, por outro, também implica destacar as ações que os estudantes empreendem como forma de assimilação e/ou de resistência.

As reflexões que apresento neste artigo sobre as relações entre os jovens e os professores nas escolas trazem parte de minha experiência etnográfica, realizada entre os anos de 2006 e 2010, em estabelecimentos públicos de ensino da periferia de São Paulo, principalmente com estudantes do ensino médio. Estabeleço, portanto, um diálogo com a reflexão teórica a partir da ideia de que a etnografia é ela mesma uma teoria vivida, conforme defende Mariza Peirano (2008). A etnografia, segundo essa perspectiva, não seria um método, mas uma forma bastante particular de interpretar e analisar a realidade. O que não implica, como afirmam Paul Willis e Mats Trondman (2008), que não se deve partir de nenhuma discussão teórica, muito pelo contrário. Acontece que tomo essa teoria como uma teoria útil. Ou seja, sirvo-me dela na medida em que ela me permite esclarecer o que observo e ao mesmo tempo penso em como os dados de campo podem modificar, desestabilizar ou evidenciar novas formas de compreender esse referencial teórico.

A seriedade da instituição *versus* a jocosidade das relações juvenis/estudantis

Quando cheguei pela primeira vez a uma escola pública de ensino médio para realizar a pesquisa de campo para o meu doutorado (Pereira 2010)¹, minha recepção foi marcada por gozações e brincadeiras. Por causa de minha barba e calvície, recebi os mais diferentes apelidos como o de Éneas² e Bin Laden. Nesse período, a escola enfrentava atentados à bomba³ realizados pelos alunos como forma de contraposição a certas normas que lhes foram impostas, o que consolidou o meu apelido de Bin Laden. Estive, posteriormente, numa segunda escola pública situada no mesmo bairro em que a anterior e nesta, para precaver-me do apelido infame, raspei a barba e apresentei-me de rosto liso. Desta vez, então, tornei-me o Zidane⁴. A partir das inserções nesses estabelecimentos de ensino, notei que o lúdico e a gozação eram marcas constantes das relações. Muitas vezes elementos e personagens vistos na grande mídia eram acionados para zombar dos outros e de suas marcas de diferença, principalmente as inscritas nos corpos, como a textura do cabelo, a cor da pele, o formato e o peso do corpo, o modo de andar ou de falar, a vestimenta, entre outros componentes. Resolvi então explorar os conflitos e tensões entre essa atuação dos estudantes e a da instituição escolar com suas regras disciplinares. Com isso, percebi que o controle dos corpos promovido pela escola era confrontado pela agitação das brincadeiras e pelo julgamento e classificação dos corpos protagonizados pelos próprios alunos, por meio de apelidos que caricaturavam, fundamentalmente, traços físicos ou marcas de pertencimento social ou étnico-racial dos colegas ou mesmo de professores, reforçando estigmatizações.

A contraposição entre o espaço do trabalho considerado sério e o espaço das brincadeiras dos alunos mostrou-se fundamental nas escolas públicas de ensino médio que acompanhei em bairros da periferia de São Paulo. O objetivo aqui proposto, portanto, partindo dessa dimensão da educação como um ritual atenuado de transmissão, mas

também de imposição de determinados padrões de corporeidades e mesmo de comunicação entre experiências geracionais diversas, é discutir o cotidiano da educação escolar a partir das relações de alteridade e autoridade. Como já enfatizado, nas sociedades urbano/industriais/letradas, em vez de um ritual de iniciação que se configura de modo intenso e denso, como uma passagem de um estágio da vida para outro, a escolarização marcaria um período mais prolongado, que além de preparar para determinada fase da vida, também cumpre a função de incutir nos jovens a marca distintiva dessa sociedade, a escrita, e conseqüentemente as estruturas de poder que a sustentam. Não se trata, entretanto, de um evento extraordinário e bem demarcado na vida social, mas de uma atividade massificada que ocorre no cotidiano dos jovens, tentando regular seus comportamentos de forma bastante minuciosa.

A escola, segundo José Gimeno Sacristán, seria “uma invenção cultural singular caracterizada por sua aparência física reconhecível, uma forma de utilizar o espaço e o tempo” (2005:139). Por isso, sua implantação global massificada apresenta pouca variabilidade, apesar das diferenças de lugares e culturas onde foi instalada. A educação efetuada em larga escala, por meio da escola, seria, afirma Sacristán (2005), uma importante evidência de seu sucesso como ‘descoberta cultural’ que manifestaria grande tendência em preservar suas estruturas, ainda que em contextos diferentes. Considero, portanto, esse princípio de uma pouca variação em grande parte dos mecanismos espaciais e disciplinares da instituição escolar para a análise das experiências que vivenciei e observei em cinco diferentes estabelecimentos de ensino.

Uma primeira constatação importante que pude apreender ao longo da pesquisa nas escolas foi a de que o que eu buscava observar – a apropriação da escola pelos jovens, a constituição das redes de sociabilidade e mesmo a transformação da instituição de ensino a partir das práticas juvenis – era visto pelo corpo docente e direção apenas como indisciplina ou bagunça. Os professores reclamavam constan-

temente dos alunos, afirmavam o quanto eles eram “relapsos, desinteressados, mal-educados, desrespeitosos”, entre outros adjetivos, e, por esse motivo, queriam extirpar qualquer elemento de sociabilidade juvenil manifestado entre os muros da escola.

Em instituições como as prisões, os hospitais, os conventos ou as escolas, revela Michel Foucault, a disciplina é um elemento extremamente importante, caracterizada como “uma anatomia política do detalhe” (1987:127). Contudo, a grande questão para as escolas que observei, segundo os professores, seria justamente a dificuldade de se efetivar sua ação disciplinadora sobre os jovens, pois as práticas de lazer e de gozação teriam passado a ser dominantes em detrimento da proposta de formação e conformação dos indivíduos. A maioria dos professores afirmava que a principal dificuldade estaria no fato de os alunos não perceberem a escola como espaço do saber, mas como um lugar para encontrar os amigos. “A escola deixou de ser um lugar de estudo, para virar um ponto de encontro”, relatou-me uma professora. Se, por um lado, esse aspecto da perda de controle é importante, por outro, em alguns estabelecimentos de ensino, a presença de câmeras por todos os corredores e escadas mostrou-se bastante reveladora da busca pela manutenção desse ideal de vigilância que caracteriza tais instituições. Porém, se há, por parte da instituição, um recrudescimento do controle rígido dos comportamentos, há também um aumento das ações estudantis que colocam em xeque a função disciplinadora da escola. Os estudantes não se silenciam mais diante das prescrições que lhes são feitas. Por meio de suas zoeiras, em que gozam dos colegas, mas também dos professores, eles tentam contrapor o seu ritmo ao ritmo disciplinar da escola. Em um estabelecimento de ensino observado, houve, inclusive, um período em que os jovens começaram a explodir bombas de baixo impacto. Isso porque, revelou um dos alunos, queriam protestar contra o fim de um campeonato de futebol às sextas-feiras e não encontravam outra forma de chamar a atenção.

O que observei nas escolas, portanto, foi uma constante tensão entre como hegemonicamente se organizavam uma lógica docente e

uma discente: a primeira, prezando mais por certa concepção de ordem, pelo respeito às regras da instituição escolar e pela disciplina; já a segunda, por diversão, por gozação e pela busca de quebrar as regras institucionais. Essas duas formas de situar-se na escola, a do professor e a do aluno, correspondem à distinção que Gilles Deleuze & Félix Guattari (1997) estabelecem entre o que denominaram como espaço estriado e espaço liso, o primeiro seria o espaço sedentário, marcado pelas regras, e o segundo, o espaço nômade, mais marcado pela ausência de normas. Um é instituído fundamentalmente pelo aparelho de Estado, o outro é o espaço onde se desenvolve a máquina de guerra. Os dois podem em alguns momentos configurarem uma simples oposição, mas em outros estabelecerem diferenças mais complexas ou mesmo misturas e imbricações. O espaço liso pode ser facilmente revertido ou traduzido em espaço estriado e vice-versa. José Machado Pais (2006) retoma esses conceitos de Deleuze & Guattari (1997), ao discutir as expressividades e identidades juvenis contemporâneas, e afirma que seria possível olhar para as culturas juvenis a partir de duas ações formativas: as prescritivas (espaço estriado) e as expressivas ou performativas (espaço liso).

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

Peter McLaren (1991) denominará o modo de atuação mais informal dos alunos, não regido pela instituição escolar e que se contrapõe ao controle dos professores, como ‘estado de esquina de rua’. Ou seja, práticas que seriam mais comumente realizadas do lado de fora dos

muros da escola e que adentrariam o espaço escolar a partir da ação de alguns alunos. Atualmente, essa influência do mundo externo é potencializada pelos novos dispositivos de informação e comunicação como os *smartphones*, a internet, as redes sociais, a cultura *pop* etc. Conforme apontam Chris Bigum e Bill Green (1998), a instituição escolar não estaria preparada para a presença desse sujeito/estudante pós-moderno, que traz novas corporeidades e subjetividades, desafiando a ordenação disciplinar.

Assim, ao proporcionar um espaço exclusivo de convívio para os jovens, com o intuito de educá-los e prepará-los para o ingresso no mundo adulto, a escola não apenas põe em destaque a categoria juventude, como também, ao arrefecer seu poder disciplinador, passa a permitir que os jovens ali reunidos influam nas dinâmicas da instituição. Esta última, agora, vê-se obrigada a prestar mais atenção nas demandas impostas pelos estudantes ou, ao menos, a preocupar-se mais com as tais. Até os principais responsáveis pelo funcionamento da escola, os professores, são tragados pelas relações lúdicas estabelecidas pelos alunos. E se antes eram estes que teriam medo da austeridade daqueles, hoje também os professores temem as reações dos estudantes de quebra de autoridade e de pouco apreço pelas regras instituídas. Os alunos, por sua vez – percebendo certo medo que os professores tinham deles, acentuado pelo preconceito social, por serem jovens pobres da periferia de São Paulo –, utilizavam-se de certos repertórios da criminalidade em suas conversas, apenas para impor um medo ainda maior aos docentes. Não havia efetivamente uma inserção em ações criminosas nas escolas em que estive, mas a referência a tais ações era acionada como parte de um repertório nas conversas e nas performances, como um modo de demonstrar certa força ou mesmo como parte do jogo lúdico da zoeira. A postura de impor medo, apenas para zoar, poderia utilizar, aliás, de outros recursos, como quando um estudante começou a conversar com uma professora evangélica sobre religiões afro-brasileiras, simulando incorporar orixás e deixando-a atemorizada.

O que se percebe, portanto, é, de um lado, a reversão pelos alunos do espaço estriado em espaço liso, conforme as noções de Deleuze & Guattari (1997), e, de outro, os professores e dirigentes escolares tentando resguardar o espaço estriado da instituição prescritiva que a escola tradicionalmente representa, mesmo que para isso seja preciso recorrer à força policial, como pude acompanhar em escola cujos alunos explodiram uma série de bombas. Ou seja, há uma contraposição constante entre a instituição de um espaço da seriedade e do trabalho escolar e a conformação de um espaço do riso e da diversão. No entanto, como será exposto a seguir, mesmo esse espaço lúdico e pouco controlado pela escola pode ser também extremamente prescritivo.

As zoeiras

O espaço de riso e diversão articulado pelos estudantes tem convertido, ou subvertido, a lógica do vigiar e punir, inicialmente prevista para a instituição escolar. O zoar, ou a zoeira, como os alunos denominam, consiste numa forma de se relacionar baseada no jocoso e no lúdico. Pregar peças, brincar em sala de aula, ouvir música alta no *smartphone*, contar piadas, inventar apelidos para os colegas, tudo isso fazia parte da dinâmica das zoeiras, engendradas, não exclusivamente, mas principalmente pelos meninos. Essa forma de sociabilidade, predominantemente masculina, pautada pela jocosidade, riso e competição, trazia ainda outro elemento, o seu caráter performático, que os alunos traduziam na sua noção de causar, a qual faz referência a formas de desestabilizar as relações escolares e de chamar a atenção.

Havia constantemente, por parte dos alunos, uma busca de romper com a normalidade e de interferir nas regularidades do cotidiano ou, em outras palavras, de desorganizar as sequências previstas para o ritual institucional escolar. Em diferentes momentos, eles tentavam burlar as regras por meio do escárnio que visava a provocar o riso dos colegas espectadores e o desconcerto da vítima – seja esta um outro aluno ou a própria figura do professor. Essa sociabilidade performá-

tica contribuía em grande medida para a desestabilização das normas da instituição, criando momentos de ruptura do ritmo escolar. Muitas vezes, era comum, ao término de uma aula mais tumultuada devido à ação de alguns alunos, ouvir os protagonistas afirmarem que tinham ‘*causado na aula*’ nesse dia.

Dinâmicas como as das zoeiras e gozações estabelecidas pelos alunos foram também observadas por pesquisadores em outras escolas, de outros contextos e épocas. Em trabalho etnográfico realizado em instituições voltadas para o operariado inglês na década de 1970, Paul Willis (1991) também percebe a importância da ludicidade e da risada entre os jovens ingleses. Ele expõe que tal relação era mais presente entre os alunos que pertenciam ao que ele definia como grupo informal, responsável por empreender formas oposicionistas e de classe operária no interior da escola, o que autor denominou como cultura contraescolar. Segundo Willis (1991), a capacidade para produzir a risada era definidora dos ‘rapazes’ que integravam essa cultura contraescolar. O autor aponta a escola como um terreno fértil para a risada, demonstrando como questões específicas da autoridade escolar eram utilizadas para a realização de piadas e gozações: “muitas de suas peças e brincadeiras não significariam a mesma coisa nem teriam graça em nenhum outro lugar” (Willis 1991:46).

Já na pesquisa realizada por Peter McLaren, destaca-se o papel exercido pelo que ele definiu como os palhaços da aula, os quais com seu humor ridicularizariam os códigos culturais da escola: “Através do escárnio, da zombaria, sátira e parodiando os pontos fracos dos professores e colegas, o palhaço de aula pode ser visto como alguém que joga com a inconsistência e ambiguidades internas dos símbolos e metáforas sociais” (McLaren 1991:222). Para o autor, as ações dos palhaços da aula poderiam tornar-se mais generalizadas por meio das risadas da resistência, que ocorreriam quando toda a turma ou um número significativo de estudantes se voltava contra o professor. As risadas, afirma McLaren (1991), serviriam para ridicularizar e denunciar a cultura do sofrimento e o tédio da escola.

Em minha experiência de pesquisa, encontrei muitos palhaços da aula. Eles, na maioria dos casos, eram os que assumiam um maior protagonismo nas zoeiras. Porém, mais do que isto, eram aqueles que *causavam* mais durante a aula, que rompiam mais com uma certa noção de normalidade apregoada pela instituição. Há de se ressaltar, entretanto, que sua atuação ocorria sob diversas formas, bem como em diferentes gradações. Havia aqueles que desempenhavam seu papel de modo mais bem-sucedido e os que não conseguiam grande retorno da plateia. Os melhores, portanto, conseguiam, além de *causar*, atrapalhando a atuação do professor, atrair para si a atenção e os risos da classe, tornando-se os mais populares entre os colegas. Durante a escolha dos representantes discentes das turmas de uma das escolas que acompanhei, uma das professoras destacou a notoriedade alcançada pelos ditos palhaços da aula. Ela falou para os alunos que a escolha dos seus representantes seria, daquela vez, por QI - *Quem Indica*. Ou seja, ela indicaria quem poderia candidatar-se à função, escolhendo apenas os alunos considerados 'bonzinhos' ou mais tranquilos, por cumprirem mais as normas escolares. "Se não, eles elegem só os palhaços", relatou a docente.

Paulo Nogueira (2006) também observa as práticas de zoeiras como dinâmicas relacionais importantes entre os estudantes das séries finais do ensino fundamental, na cidade de Belo Horizonte. Nesse outro contexto, elas eram denominadas zoações e em muito se assemelhavam às interações dos alunos que observei nas classes de ensino médio. Nogueira (2006) ainda diferencia a zoação de práticas de indisciplina ou de violência, definindo-a como um importante componente de interação entre todos os atores sociais da escola.

"A zoação serve para quebrar o clima da sala de aula. Dar um outro sentido ao que se passa no interior da escola, acrescentando-lhe novas dinâmicas, investindo em atuações não prescritas aos papéis de aluno que não são, entretanto, de todo descartados. O que se engendra na sala de aula é uma alternância significativa entre velhas e novas inserções que, além de não eliminar as já consagradas pela dinâmica escolar, traz para essa uma tensão, pois zoar é pôr o clima da sala de aula em questão" (Nogueira 2006:110).

Assim, ao quebrarem o clima ou o ritmo da sala de aula, os estudantes instituem os seus próprios ritmos, baseados em influências externas ao âmbito escolar e nas relações de sociabilidade que desenvolvem com os amigos. Henri Lefebvre (2004) discute a noção de ritmo a partir das repetições cíclicas e lineares que se influenciam reciprocamente, em complementaridade ou em contraposição. No contexto escolar, pode-se afirmar que a disciplina se impõe por meio de ritmos específicos que regulam o cotidiano, cíclica e linearmente. A escola impõe o seu ritmo disciplinar como forma de regular os fluxos que ocorrem em seu espaço e também de ocupar o tempo. Tomando essa perspectiva de Lefebvre (2004) como inspiração, a educação escolar pode ser pensada a partir da articulação de muitos ritmos, como os da duração das aulas, do rigor na correção das avaliações, da punição e das recompensas, entre muitos outros. O corpo, nesse processo, como demonstra também Foucault (1987) em sua discussão sobre a sociedade disciplinar, desempenha papel fundamental, pois é por ele que se experimenta e apreende os ritmos. O corpo estabeleceria a mediação entre os ritmos sociais e biológicos, atuando como um metrônomo. As diferentes temporalidades na escola são descritas também por Josilene Souza e Monica Franch (2015), por meio de uma abordagem sobre os muitos tempos que se sobrepõem no cotidiano escolar, como o tempo organizado pela instituição e o tempo vivido pelos estudantes em suas práticas de lazer e de acesso às novas tecnologias.

Se a escola quer controlar os corpos e os movimentos dos estudantes, estes, por sua vez, utilizam-se de suas corporeidades de diferentes maneiras para se contrapor ao ritmo que lhes é prescrito. As zoeiras protagonizadas pelos estudantes, de certo modo, alinham-se ao processo contemporâneo de formação para a vida adulta, no qual, conforme David Le Breton (2012), os rituais de passagem oficiais e com contornos mais evidentes foram eliminados. Estes rituais colocavam à prova os indivíduos e, como apontou Clastres (1979), atribuíam-lhes marcas de sua posição social. Atualmente, ao desafiarem a autoridade escolar, sob o risco de serem punidos, esses jovens buscam certo reco-

nhecimento e algum tipo de ritualização de sua passagem para a vida adulta. Ao mesmo tempo, eles recusam uma aceitação silenciosa dos rituais que são impostos aos seus corpos pela contenção de seus movimentos e a imposição do ritmo disciplinar. Assim, as zoeiras podem também ser compreendidas como um dos meios de conquistar reconhecimento e algum sentido para a sua existência social, realizando-se pelo confronto com as regras disciplinares, que substituem os rituais de passagem mais claramente definidos, denunciando, desse modo, os sofrimentos e inquietações que a vida escolar lhes causa.

“A atuação é uma tentativa de escapar da impotência, da dificuldade de se pensar a si próprio, mesmo se às vezes as consequências sejam pesadas. O corpo substitui a palavra, in formulável. Entre as garotas, as condutas de risco tomam formas discretas, silenciosas, corporais (problemas alimentares, tentativas de suicídio, escarificação, queixas somáticas...); enquanto que, entre os meninos, elas se expressam em atos e implicam um confronto frequente com o mundo sob o olhar dos pais (delinquência, violência, velocidade em estradas, toxicomanias, alcoolismo...). Elas afetam os jovens de todas as camadas, mesmo se o comportamento dependa também de sua condição social” (Le Breton 2012:34).

Num mundo em que a visibilidade se torna um valor hegemônico, em que é preciso se expor e ser visto a todo momento pelas redes sociais, e no qual aquele que não é visto tem o valor de sua existência diminuído, conforme a discussão das autoras Haroche (2013), Aubert (2013) e Sibilia (2004), as zoeiras se mostram como uma forma de buscar esse reconhecimento social, de ser visto e admirado pelos colegas de classe. As zoeiras desafiam a disciplina escolar, mas também afirmam valores hegemônicos de visibilidade, do que deve ou não ser exposto ou visto. Isso explica a recorrência de brincadeiras e xingamentos de cunho racista, homofóbico, machista e intolerante a tudo que não corresponde a certo padrão de beleza e sucesso, que é aprendido principalmente pela televisão. Desse modo, como afirma Jonathan Crary, com a perda da força das normas disciplinares das escolas, “a televisão foi transformada em instrumento de regulação,

introduzindo efeitos de sujeição e supervisão antes desconhecidos” (2014:91). As zoeiras também servem, portanto, como mecanismos de transmissão de valores aprendidos em outros contextos, como o familiar, o da vizinhança, o das culturas juvenis e o das mídias, em desacordo, muitas vezes, com o que é propagado pelas escolas.

O maior desejo no mundo contemporâneo não seria mais, como afirma Nicole Aubert (2013), o de se tornar eterno pelas obras, mas o de conseguir a eterna juventude. Num mundo de imediatismos e urgências, o que se busca é uma “intensidade de si mesmo”, em que se tem “uma preocupação permanente com a performance” (Aubert 2013:118), que permite essa visibilidade ampla e constante. As zoeiras são justamente performances lúdico-agonísticas empreendidas por jovens que querem se apresentar como autores de sua própria história. Elas funcionam como uma espécie de jogo em que a reciprocidade tem grande importância, pois, ao ser zoadado por um colega, a pessoa que foi alvo da gozação costuma retribuir com mais zoeiras, mostrando, assim, que é um parceiro na performance. Em alguns momentos, uma zoeira pode não ser compreendida na chave da brincadeira, então pode haver uma resposta mais rispida e se tornar briga. Ao performatizarem cenas de humor e de gozação dos colegas e professores, esses jovens empreendem jogos em que a dimensão agonística é fundamental⁵. Nessa busca pela intensidade de si, afirma Aubert (2013), os limites de aonde se pode chegar se mostram cada vez mais indefinidos. Daí o desafio à autoridade escolar que esses jovens empreendem como forma de conferir algum contorno às suas próprias vidas.

Autoridades e alteridades

Um ponto fundamental para compreensão das tensões entre educadores e alunos nas escolas que observei se situava na questão da autoridade. Como se impor, como se fazer ouvir, como chamar a atenção e como motivá-los eram as indagações mais levantadas pelos professores, quando comentavam sobre os desafios de tentar ensinar

algo aos jovens e inquietos alunos. Em resumo, o grande dilema situava-se na indefinição das bases em que se poderia fundamentar a autoridade. Na sociedade da visibilidade ou da transparência, como Byung-Chul Han (2014) denominou o momento atual, essa dimensão da autoridade e dos limites para atuação no mundo se mostra ainda mais relevante, pois haveria, segundo esse autor, um impulso para a eliminação de todas as assimetrias. Nas discussões sobre as condições atuais da educação tem se destacado, cada vez mais, a questão da autoridade como um aspecto relevante para as novas configurações das dinâmicas escolares e das relações entre docentes e discentes. Juarez Dayrell (2007) denomina esse processo como um ruir dos muros da escola, em que a autoridade docente, antes legítima, dado o reconhecimento de seu papel social, não apenas entra em crise, como a relação se inverte e “atualmente é o professor que precisa de construir sua própria legitimidade entre os jovens” (Dayrell 2007:1121).

Segundo Hannah Arendt (2005), em texto dos anos 1950, a autoridade teria se enfraquecido no mundo moderno, o que dificultaria até o seu entendimento. Sua perda teria levado a uma crise que se espalhara inclusive por instituições pré-políticas como a família e a escola. A autoridade, expõe Arendt (2005), deve ser definida em contraposição tanto à coerção quanto à persuasão por argumentos, pois nem a força nem a igualdade de relações a ela remeteriam. A perda da autoridade implicaria também o enfraquecimento da tradição e, conseqüentemente, a diminuição da importância do passado como referência de segurança. Analisando o que denominou como crise no sistema educacional estadunidense, a autora defende que aquilo que a tornaria aguda seria a ideia de igualdade que apagaria as diferenças entre jovens e velhos, crianças e adultos, dotados e poucos dotados, alunos e professores, acarretando na perda da autoridade como referência no sistema educacional. Ao se livrarem da autoridade dos adultos, as crianças, afirma Arendt (2005), teriam sido entregues às tiranias do seu próprio grupo, que seria, segundo

ela, ainda mais autoritário. A responsabilidade de preparar as crianças deveria necessariamente assumir, conforme essa perspectiva, a forma de autoridade.

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

A crise na educação, sob essa perspectiva, guardaria profunda relação com a crise do mundo moderno, devido à dificuldade em lidar com o passado. O educador, no contexto de crise da tradição, ficaria extremamente fragilizado, pois seu ofício seria justamente o de “servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado” (Arendt 2005:244). Em suma, segundo essa discussão, o grande problema da educação no mundo moderno seria consequência de sua impossibilidade de realizar-se sem o apelo à autoridade e à tradição, ao mesmo tempo em que tem de se equilibrar num mundo em que estas duas não seriam mais elementos estruturantes. Dessa forma, a escola, se entendida apenas como dispositivo de transmissão e de memória, enfraquece-se e perde grande parte de sua eficácia em conter corpos e incutir neles certas habilidades. Importante notar que, para além da questão de um esmorecimento da autoridade no mundo moderno, a autora destaca a perda da autoridade dos mais velhos sobre os mais jovens como consequência de um enfraquecimento dessa distinção etária ou geracional.

De certo modo, alguns elementos do que pude observar no contexto das relações juvenis nas escolas de São Paulo vão ao encontro de aspectos levantados por Arendt (2005), principalmente no que se refere às consequências das novas configurações que a categoria juventude teria adquirido na contemporaneidade. Contudo, há de

se questionar se esse enfraquecimento das estruturas de autoridade não seria, na verdade, consequência do distanciamento de um período excessivamente autoritário, do qual a escola traz, historicamente, muitos elementos em sua formação, em que as crianças estariam totalmente submissas à tirania dos adultos, que, além de impingirem castigos físicos os mais terríveis, tinham poder de vida e morte sobre estas.

Alain Renaut (2005), ao retomar essa discussão de Arendt (2005) sobre a ideia do fim da autoridade no mundo moderno, afirmará, acertadamente, que seu enfraquecimento, ou desaparecimento, seria consequência desse processo de modernização e democratização, que levaria a uma crise dos poderes outrora estabelecidos. Nesse sentido, Renaut (2005), embora reconhecendo a ideia de uma crise da autoridade no mundo moderno conforme as acepções de Arendt (2005), discorda da tese da autora de que a perda da autoridade seria decorrente de um acúmulo de erros ou mesmo de que a situação anterior seria melhor. Mais do que temer e deplorar o fim da autoridade, Renaut (2005:66) afirma a importância de se tentar compreender as implicações desse fenômeno. O que ele entende como o fim da autoridade na sociedade ocidental contemporânea não levaria ao caos ou a uma catástrofe, mas a novas questões sobre os discursos e práticas de poder, que têm como objetivo primordial propiciar uma reflexão mais profunda sobre o futuro da democracia, entendida, simultaneamente, como regime e cultura. Dessa forma, se não se pode negar que a crise da educação seria o reflexo de uma crise estrutural das sociedades democráticas, não se trata também do cenário negativo exposto por Arendt (2005), segundo o qual a condição das crianças em relação à educação teria se tornado pior no mundo moderno do que no período anterior ao século XX. Renaut (2005) apresenta o panorama de horror do tratamento dispensado à infância até a primeira metade de século XX, com punições físicas e castigos severos e cruéis, como argumento de contraposição a essa tese de Arendt (2005).

Se a noção de autoridade nos fornece uma chave importante para uma reflexão sobre as relações e as performances que ocorrem no cotidiano escolar contemporâneo, outra noção importante, colocada em questão nesse contexto, é a de alteridade. Em grande medida, principalmente no que diz respeito às escolas públicas de bairros pobres da periferia de São Paulo, é a questão da diferença ou da relação com o outro que se mostra como um problema nas mais variadas circunstâncias. A alteridade desponta, em primeiro lugar, na própria relação geracional, o que se comprova nas afirmações de professores de que “não conseguem mais lecionar para essa geração”, mas também nas novas configurações do que seria a experiência contemporânea da juventude, pautada pelas relações com as novas tecnologias e com a conformação de novas subjetividades ou, como afirma Martin-Barbero (2008), de novas tecnicidades. Em outras palavras, os adultos/professores estranhem cada vez mais os jovens/estudantes, por estes não se adequarem mais tão facilmente às formas impostas pela escolarização compulsória. Para tentar analisar esse processo de estranhamento e/ou de tensão na escola atual, os autores Bill Green & Chris Bigum (1998) vão denominar esses jovens/estudantes como alienígenas na sala de aula.

Segundo Dayrell (2007), a grande questão da escola contemporânea é que ela precisa mudar seu foco do estudante ideal para os jovens e sua condição juvenil. “A escola tende a não reconhecer o ‘jovem’ existente no ‘aluno’, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta” (Dayrell 2007:1117). Ana Paula Corti (2007) afirma que a modalidade de ensino infantil soube compreender a necessidade de incorporar elementos do mundo das crianças em seu cotidiano, percebendo “que a condição infantil não é um obstáculo para o processo educativo, mas seu ponto de partida” (Corti 2007:23). Entretanto, no ensino médio, voltado aos jovens, as culturas juvenis são vistas como extremamente ameaçadoras. Além dessa questão geracional, há ainda as dimensões de classe e/ou de lugar de moradia, no caso a periferia de São Paulo, abordadas constante-

mente pelos professores como agravantes da situação escolar. Não era raro encontrar professores dizendo que os alunos da escola em que lecionavam eram perigosos e/ou violentos e, portanto, condenados ao fracasso escolar.

No entanto, deve-se enfatizar que a questão da alteridade não se resumia às relações entre docentes e a escola, de um lado, e discentes e seu mundo social, de outro. Entre os próprios alunos, nas zoeiras que engendravam no dia a dia, evidenciavam-se muitos elementos de tensão que se utilizavam de diferenças ou subalternidades para zombar ou vilipendiar o outro. Racismo, homofobia, machismo, relações de chacota e o aviltamento de tudo o que não correspondesse a um determinado padrão eram muito comuns. Nesse processo, o corpo aparecia como elemento importante, pois era o objeto fundamental de sarcasmos bastante intolerantes com o que ou quem não se enquadrasse em modelos considerados de sucesso. Os estudantes estabeleciam, assim, com as gozações que visavam a humilhar e diminuir o outro, uma vigilância constante, que acabava por reproduzir modos de estar no mundo legitimados em outras esferas sociais hegemônicas, como a grande mídia. Percebe-se nesse ponto uma relação direta com o exposto por Foucault (1987) sobre a importância do controle dos corpos nas instituições, como objeto de imposição da disciplina. Contudo, nesse caso, cabe demonstrar como o exercício da disciplina ou do controle também se realiza pela ação dos próprios estudantes.

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

Os alunos realizavam esse controle dos corpos, que poderia ser convergente ou divergente com o domínio da instituição, pois as suas

zoeiras e relações de sociabilidade desenvolvidas no espaço escolar não apenas romperiam com a ordem institucional, como também criariam outras ordens, o que demonstra que a dimensão dos poderes, ou dos micropoderes, acionados em rede na prática cotidiana dos atores sociais, estabelece-se também de baixo para cima. Ou seja, não apenas as instituições imporiam as relações de poder ou padrões de comportamento e normalidade, mas também as pessoas subjugadas nessas instituições. Deleuze (1992) definirá essa nova realidade com uma passagem da sociedade disciplinar para a sociedade do controle. A consciência da presença constante do vigilante do panóptico de Bentham, típica do prisioneiro, daria lugar a uma sensação de estar em liberdade, apesar de vigiado constantemente. Passaríamos, portanto, segundo Byung-Chul Han (2014), para uma sociedade do panóptico digital, em que, em vez do isolamento promovido pela sociedade disciplinar, teríamos uma comunicação intensa entre as pessoas. Essa nova configuração seria, conforme o autor, a de uma sociedade da transparência, a qual propiciaria a criação de uma nova postura, a colaboração ativa de todos para a vigilância intensa e constante de si. Assim, quem vigia também é vigiado.

Portanto, um professor que vigia se um aluno está *colando* numa prova, está também sob vigilância e, se disser ou fizer algo que entre em desacordo com o que se espera dele em sala de aula, pode também ser flagrado pela câmera de um telefone celular e denunciado. Nas escolas em que estive, as relações baseadas nas zoeiras demonstraram que as mesmas pessoas, esquadrihadas pelas redes de poderes das instituições, em seu cotidiano, também podem impor pautas dissonantes, pelo menos em relação ao que a escola espera como performance ideal, com grande capacidade de desestabilização. Cabe ressaltar que essas pautas dissonantes não são necessariamente contra-hegemônicas, pois elas podem afirmar outros valores dominantes, apreendidos a partir de outras instituições que não a escolar, como a grande mídia, por exemplo. As performances lúdico-agonísticas dos estudantes em suas zoeiras se mostraram também bastante prescritivas.

Considerações finais

Richard Sennett define a autoridade como uma forma de vínculo: “uma ligação entre pessoas desiguais” (2012:22). Para Sennett, a autoridade seria fundamental para a educação das crianças, pois criaria uma referência padrão a ser imitada. Nesse caso, a relação entre autoridade e educação ocorre de forma bastante similar à ideia de transmissão/educação das técnicas do corpo em Marcel Mauss (2003), que se daria pela imitação de exemplos prestigiosos. Gabriel Tarde (1979), por sua vez, afirmará a ideia de que o social atua como uma ação imitativa, que pode ocorrer de duas formas, por agir exatamente igual ao que faz aquele que se tem como referência ou por fazer exatamente o contrário. Uma sociedade, portanto, defende Tarde, seria “um grupo de pessoas que apresentam entre elas semelhanças produzidas por imitação ou por contraimitação” (1979:9). Dessa maneira, podemos concluir que, em certa medida, tanto o exercício da autoridade quanto a sua ausência estariam, de algum modo, educando ou orientando a ação das pessoas. O autor discute, inclusive, o papel social que o respeito desempenha. Entendido nem como medo, nem como amor e tampouco como a combinação dos dois, o respeito seria uma impressão exemplar. Apenas imitamos quem respeitamos, da mesma forma como todos aqueles a quem demonstramos respeito são por nós imitados ou são aqueles a quem tendemos mais a imitar.

Alain Renaut (2002) aponta como a relação entre adultos e crianças sempre foi um desafio para a filosofia política e mesmo para os movimentos de libertação ou afirmação de diferenças, pois a criança teria como característica fundamental ser, ao mesmo tempo, semelhante e diferente, constituindo o paradoxo do eu e o outro numa só pessoa. Nesse sentido, a própria criança e, em alguma medida, os jovens constituem a alteridade fundamental da escola e dos adultos que a controlam. Uma alteridade problemática, como demonstra Renaut, pois se trata de um outro que é também um futuro eu: “Esse outro que a criança é, afinal, um outro que procede de mim, reage muitas vezes como eu e, seja como for, passa a ser um eu. Único caso

de figura deste tipo, a criança só podia induzir, pela sua enigmática semelhança, uma problematização de sua alteridade” (2002:15).

Renaut cita ainda a tirada de um humorista ao tentar definir uma criança para os europeus: “uma pessoa de pequeno tamanho a quem temos o direito de bater” (2002:12). Assim, como na vida pública há o monopólio legítimo do uso da força pelo Estado, houve durante muito tempo, na vida privada, um monopólio legítimo do uso da violência pela família em relação às crianças. O autor afirma que a alteridade suscitada pela diferença entre adultos e crianças é que evocou naqueles uma ideia de infância pautada pela falta. Constituída como uma negatividade do homem, essa visão da infância propiciou, por séculos, a tolerância dos adultos ao infanticídio e ao abandono das crianças pelos pais. A criança seria, portanto, um não adulto e, ao mesmo tempo, um futuro adulto. No caso dos jovens e/ou adolescentes, a situação se complica um pouco mais, porque, embora não sejam ainda classificados como adultos, não são também considerados crianças. A modernidade romperia com essa perspectiva na medida em que começaria a impor direitos iguais entre adultos e crianças, solapando o modelo anterior de autoridade dos primeiros.

No que diz respeito à relação intergeracional que marca os processos educacionais, Gérard Guillot (2008) afirma que, por um lado, as crianças na família e na sociedade e os alunos na escola são os responsáveis pela novidade e, por outro lado, haveria a importância da transmissão de certo patrimônio acumulado na experiência de vida dos adultos, que não deve ser reproduzido sempre da mesma forma, mas ser renovado. A autoridade de adultos e docentes deveria, portanto, conforme esse autor, ser capaz de autorizar o enriquecimento dos patrimônios da humanidade pelo poder da novidade dos mais jovens e dos estudantes. Desse modo, a educação teria também um papel conservador, pois ela é responsável por conservar o que já se realizou e transmitir tais conhecimentos. A educação, propõe Nilson Machado (2008), oscilaria entre a transformação e a conservação, num contínuo criar e recriar da ordem social. A grande questão, afirma Guillot

(2008), é como conseguir a transmissão de certa herança cultural em uma sociedade que privilegiaria o imediatismo em detrimento da elaboração de projetos de futuro.

Há, assim, o desafio de considerar as experiências prévias que organizam o que Alfred Schutz (2012) denominou como o ‘mundo da vida cotidiana’, o qual operaria como um esquema de referência para o que Tim Ingold (2010), por sua vez, definiu como um redescobrimento orientado. Esse “mundo da vida cotidiana é o cenário e também o objeto de nossas ações e interações” (Schutz 2012:85) e vivenciá-lo é ser apresentado às criações dos mais velhos, mas também ter a opção de, consciente do que já existe e com base nisso, poder produzir novidades. Trata-se de levar a sério o duplo sentido da palavra experiência nos processos educativos, como herança e como experimentação. Dessa dialética é que se pode chegar a outra dialética constitutiva da vida social, a que Gilberto Velho (2003) apresenta como a da unidade e da diferenciação, pois, como afirma Ingold (2010), é do encontro entre os caminhos trilhados pelos antecessores e as experimentações dos mais novos que se dá o processo de aprendizado por redescobrimento dirigido.

“Na passagem das gerações humanas, a contribuição de cada uma para a cognoscibilidade da seguinte não se dá pela entrega de um corpo de informação desincorporada e contexto independente, mas pela criação, através de suas atividades, de contextos ambientais dentro dos quais as sucessoras desenvolvem suas próprias habilidades incorporadas de percepção e ação” (Ingold 2010:21).

Para que se alcance esse objetivo, a escola deve partir de uma perspectiva que considere o outro em seus múltiplos sentidos. Em primeiro lugar, deve respeitar a condição de criança/jovem/estudante, mas também as múltiplas outras condições, como de classe social, gênero, sexualidade, território, raça, etnia etc. Há ainda, como afirma Jacques Rancière (2013), em *O mestre ignorante*, a necessidade de reconhecer que, apesar da diferença de papéis entre o educador e o aluno, não há, na relação de aprendizagem, uma hierarquia das inteligências, pois ambos teriam as mesmas condições, mesmo que com repertó-

rios diferentes. Não se pode achar nunca, conforme expõe Humberto Maturana (2001), que um dos lados da relação possui um acesso privilegiado à realidade ou ao conhecimento, para que a realidade e o conhecimento do outro se apresente da mesma forma como legítimos, ainda que não agradem. Esse é o segredo, afirma Maturana, para uma educação em que não se nega o outro e as diferenças de ideias. Dessa forma, se a questão do respeito à figura do professor ou dos mais velhos, por conta de sua experiência, é importante, esse respeito não pode se tornar autoritarismo ou desprezo pelos estudantes.

Em 2013, estive numa escola vizinha a uma grande favela da cidade de São Paulo para conversar com professores. Nela, docentes e direção disseram-me que a escola tinha um grande problema: 90% dos alunos vinham da favela ao lado. A estigmatização dos jovens das camadas populares nas escolas onde estudam se volta cada vez mais contra a própria escola, com os estudantes a negando e se recusando a seguir regras ou atividades pedagógicas. A negação protagonizada pelos estudantes, entretanto, não se restringe à relação com a escola, mas se amplia para outras negações estabelecidas nas relações entre os próprios. Nas zoeiras, a negação das múltiplas singularidades não hegemônicas é colocada em ação por meio de preconceitos os mais diversos, de classe, raça/etnia, gênero, sexualidade ou perseguições a formas e posturas corporais que divergem de determinados padrões hegemônicos, embora professores e gestores se mostrem bastante incomodados com as zoeiras, ao silenciarem frente aos insultos preconceituosos que os estudantes emitem, eles, em alguma medida, ratificam os valores que são propagados nessas interações.

Como nos mostrou Clastres (1979), ao impor uma dor desmedida ao corpo do guerreiro indígena, as sociedades ameríndias marcam simultaneamente o fim definitivo da infância e suas delícias e os limites ao exercício do poder. Aprender-se-ia, assim, a não ser nem escravo, nem senhor. Nas escolas da periferia de São Paulo, a imposição da sedentariedade para a incorporação das técnicas de escrita tenta garantir uma aceitação do poder do Estado e do que o mesmo representa.

Hoje, essa submissão à autoridade escolar não ocorre mais de modo tão efetivo, pois, para os jovens pobres, surgiram dispositivos ainda mais poderosos como as mídias, televisão e redes sociais, por exemplo, que lhes inculcem a ilusão de um dia estar no comando ou em grande evidência. Daí o desprezo por qualquer marca ou posição social considerada subalterna, principalmente por meio das zoeiras. Ademais, como expõe Byung-Chul Han, vivenciamos um momento de hiperceleração, no qual os rituais e cerimônias, com suas temporalidades específicas, perdem espaço, pois “são um obstáculo à aceleração dos ciclos da informação, da comunicação e da produção” (2014:48).

Desse modo, aos estudantes, nada mais a fazer além de se agarrar intensamente às delícias da infância e da juventude e desprezar o que os mais velhos têm a lhes mostrar. Por suas zoeiras e relações de sociabilidade juvenil, criam um sistema de busca de sentido e de reconhecimento muito mais interessante para eles do que o proporcionado pela escola. Com isso, apesar da discordância ou das dissonâncias que os jovens/estudantes produzem em relação à organização engessada da escola, estes abdicam ou perdem de perspectiva a possibilidade de transformação da educação, da sociedade onde vivem e, conseqüentemente, de suas próprias vidas. Nas instituições em que estive, por exemplo, não acontecia a construção de um diálogo entre os adultos/professores e os jovens/estudantes para que se produzisse um conhecimento novo, que incorporasse essas duas dimensões, a da experiência dos mais velhos e a do desejo dos mais jovens pela experimentação. Porque, como afirma Arendt (2005), até para que se possa mudar o mundo é preciso conhecer seus limites, seus contornos.

Contornos que a escola contemporânea – marcada pelo confinamento e apegada aos seus tradicionais limites, os muros e os uniformes, que prendem e homogeneízam – se apresenta cada vez mais incapaz de proporcionar. Nesse seu maldefinido e prolongado rito de passagem, que atua impondo a sedentariedade e o controle dos corpos, as escolas públicas voltadas para os pobres se prendem cada vez menos aos ritos e cada vez mais às passagens físicas e ao controle

rígido de fluxos, transformando-se arquitetonicamente em algo muito mais parecido com presídios. Elas, assim, manifestam aos jovens que o único contorno ou limite que podem lhes ensinar é o das grades, portas e trancas. Fecham-se, portanto, à vida externa e ao cotidiano, impedindo qualquer forma de diálogo com quem deveria ser o principal motivo de sua existência: os estudantes. Assim, ao negar o mundo dos jovens, a escola nega a si mesma.

Notas

- ¹ Pesquisa realizada durante meu doutorado, defendido em 2010, pelo PPGAS/USP e com apoio da FAPESP.
- ² Político brasileiro ultranacionalista que se notabilizou, nas eleições presidenciais de 1989, por falar de modo raivoso e rápido em poucos segundos, tempo que tinha disponível para a propaganda política na televisão. Posteriormente, por causa desse desempenho caricatural e considerado engraçado, foi eleito o deputado federal mais votado pelo estado de São Paulo. Enéas era calvo e tinha uma longa barba. Faleceu em 2007.
- ³ Bombas compradas em lojas de fogos de artifício. A maioria de baixa intensidade, mas algumas geravam grande estrondo, amedrontando os professores.
- ⁴ Famoso jogador do time do Real Madrid e da seleção francesa de futebol, calvo como eu.
- ⁵ Como demonstra Roger Callois (1990), o agonístico é próprio do jogo.

Referências

- ARENDDT, Hannah. 2005. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- ARIÉS, Philippe. 1978. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- AUBERT, Nicole. 2013. "A visibilidade, um substituto da eternidade?". In AUBERT, N. & HAROCHE, C (eds.): *Tiraniyas da visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas*, pp. 111-123. São Paulo: Fap-Unifesp.
- CALLOIS, Roger. 1990. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Edições Cotovia.
- CANDAU, Joël. 2011. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto.
- CHARLOT, Bernard. 2000. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- CLASTRES, Pierre. 1979. *A sociedade contra o estado*. Porto: Afrontamento.

- CORTI, Ana Paula. 2007. "No labirinto do Ensino Médio". *Especial Sociologia Ciência & Vida: Juventude Brasileira*, 2(1):17-23.
- CRARY, Jonathan. 2014. *24/7: Capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: Cosac Naify.
- DAYRELL, Juarez. 2007. "A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil". *Educação e Sociedade*, 28(100):1105-1128.
- DELEUZE, Gilles. 1992. *Conversações*. São Paulo: Editora 34.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. 1997. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 5. São Paulo: Ed. 34.
- FOUCAULT, Michel. 1987. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- GREEN, Bill & BIGUM, Chris. 1998. "Alienígenas na sala de aula". In SILVA, T. (ed.): *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*, pp. 208-243. Petrópolis: Vozes.
- GUILLOT, Gérard. 2008. *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- HAN, Byung-Chul. 2014. *A sociedade da transparência*. Lisboa: Relógio D'Água.
- HAROCHE, Claudine. 2013. "A invisibilidade proibida". In AUBERT, N.e & HAROCHE, C. (eds.): *Tiranias da visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas*, pp. 85-110. São Paulo: Fap-Unifesp.
- INGOLD, Tim. 2010. "Da transmissão de representações à educação da atenção". *Educação*, 33(1):6-25.
- LE BRETON, David. 2012. "O risco deliberado: sobre o sofrimento dos adolescentes". *Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais*, 37:33-44.
- LEFEBVRE, Henri. 2004. *Rhythmanalysis: space, time and everyday life*. London/New York: Continuum.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. 1996. *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- MACHADO, Nilson. 2008. *Educação e autoridade*. Petrópolis: Vozes.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. 2008. "A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividade entre os jovens". In BORELLI, S. & FREIRE FILHO, J. (eds.): *Culturas juvenis no século XXI*, pp. 9-32. São Paulo: Educ.
- MATURANA, Humberto. 2001. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- MAUSS, Marcel. 2003. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify.
- MCLAREN, Peter. 1991. *Rituais na escola: em direção a uma economia política dos símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes.
- NOGUEIRA, Paulo. 2006. *Identidade juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da escola plural*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG.
- PAIS, José Machado. 2006. "Buscas de si: expressividade e identidades juvenis". In ALMEIDA, M. & EUGÊNIO, F. (eds.): *Culturas jovens: novos mapas do afeto*, pp. 7-21. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- PEIRANO, Mariza. 2008. "Etnografia, ou a teoria vivida". *Ponto Urbe*, (2):1-9. (<https://pontourbe.revues.org/1890>; acesso em 14/09/2016).

- PEREIRA, Alexandre B. 2010. 'A maior zoeira': experiências juvenis na periferia de São Paulo. Tese de Doutorado. São Paulo: USP.
- RANCIÈRE, Jacques. 2013. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- RENAUT, Alain. 2002. *A libertação das crianças*. Lisboa: Instituto Piaget.
- _____. 2005. *O fim da autoridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SACRISTÁN, José G. 2005. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed.
- SENNETT, Richard. 2012. *Autoridade*. Rio de Janeiro: Record.
- SCHUTZ, Alfred. 2012. *Sobre fenomenologia e relações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- SIBILIA, Paula. 2004. "Do homo psico-lógico ao homo tecno-lógico: a crise da interioridade". *Revista Semiosfera: Identidades e Culturas*, Rio de Janeiro, 7(3).
- SOUZA, Josilene & FRANCH, Monica. 2015. "Clocks, calendars and cell phones, An ethnography on time in a high school". *Vibrant - Virtual Brazilian Anthropology*, 12, (2):417-450.
- TARDE, Gabriel. 1979. *As leis da imitação*. Porto: Rés.
- VELHO, Gilberto. 2003. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- WILLIS, Paul. 1991. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- WILLIS, Paul & TRONDMAN, Mats. 2008. "Manifesto pela etnografia". *Educação, Sociedade & Culturas*, 27:211-220.

Abstract: This article discusses education from the point of view of authority and otherness in the relationship between adults and young people. The educational process is understood here as heritage and experimentation experiences. School is one of the institutions responsible for the configuration of childhood and youth notions such as specific age categories. Ethnographic research conducted in public schools on the outskirts of São Paulo suggests that their traditional rituals of education have been questioned or reinvented by social relationships developed by the students and their practices of clutter and mockery. This process has generated a series of conflicts.

Keywords: Education; School; Authority; Otherness; Corporeity; Youth.

Recebido em maio de 2016.

Aprovado em dezembro de 2016.