

IDENTIDADES JUVENIS CONTEMPORÂNEAS E ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES: ALGO ESTÁ FORA DA ORDEM?

YOUTH CONTEMPORARY IDENTITIES AND SPACES AND TIMES SCHOOL SOMETHING IS OUT OF ORDER?

Rita Cristine Basso Soares Severo¹

Resumo: Este texto pretende problematizar práticas juvenis que estão tensionando os espaços e tempos escolares contemporâneos. Trata-se dos jovens-alunos de duas escolas públicas de Porto Alegre. Utilizei como ferramentas para as análises, registros fotográficos, observações e entrevistas. Os achados conduzem a pensar que os espaços e tempos escolares são reconfigurados pelos alunos na contemporaneidade.

Palavras-chave: Estudos Culturais. Identidades juvenis. Espaços e tempos escolares.

Abstract: This text intends to discuss juvenile practices that are straining the spaces and contemporary school times. These are young students from two public schools in Porto Alegre. I used photographic records, observations and interviews as tools for analysis. The findings lead to think that the spaces and school times are reconfigured by students nowadays.

Keywords: Cultural Studies. Youth identities. School spaces and times.

Apresento, no título deste texto, uma pergunta que me parece estar inquietando os professores no contexto contemporâneo. Por que nossos jovens-alunos estão tensionando as estruturas da escola? Por que não acreditam mais em nossos saberes? Por que questionam nossas práticas? Estarão esses jovens ‘fora da ordem’? Quando se pensa em espaços e tempos escolares e nas práticas que neles se realizam, é possível indagar de que tipo de ‘ordem’ estamos falando? Os fazeres pedagógicos da escola visam a favorecer a ‘ordem’? É possível pensar que nossos sujeitos-jovens-alunos são (des)ordenados? Suas práticas estão em desalinho com a ‘ordem do discurso escolar’? Quem estaria ‘fora da ordem’?

Estamos, no contexto atual, frente a sujeitos que colocam em xeque os dispositivos pedagógicos que aprendemos a utilizar, que não acreditam na escola como ferramenta do progresso. A ordem que aprendemos a cultivar e a defender nos espaços e tempos escolares parece estar ruindo. É possível garantir a antiga ordem e disciplina no cenário escolar contemporâneo? Que tipo de disciplina exigimos dos nossos alunos? Com quais objetivos? Saberão o que desejamos deles? Como a escola deve adaptar-se à diversidade de alunos? Será que devemos persistir no discurso de que a escola é a única responsável pela formação de sujeitos “esclarecidos”?

Mobilizada por estas e outras tantas questões venho focando meus interesses de pesquisa nas práticas culturais dos sujeitos-jovens-alunos, esta foi uma escolha possível de realizar porque meus estudos estão ancorados no campo dos Estudos Culturais que nos permitem problematizar e nos distanciar de algumas metanarrativas totalizantes. O primeiro distanciamento que busquei foi do entendimento que o pensamento moderno tem acerca do sujeito. Tal pensamento ancora-se na tradição filosófica platônica e na tradição hebraica, que foram retomadas pelo Cristianismo e depois pelo Humanismo e pelo Idealismo alemão, em que o sujeito é visto como uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais, mas por sua racionalidade incompleta far-se-ia necessário um processo pedagógico que o

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio grande do Sul (UFRGS). Professora adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, UERGS - Unidade São Luiz Gonzaga.

transformasse em dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história (VEIGA-NETO, 2004).

Assim, o pensamento moderno entende o sujeito como uma unidade indivisível, que tem num ‘eu profundo’ a sua essência. Nessa direção trato aqui as identidades como algo que está em constante processo de construção e para argumentar a esse respeito, reporto-me a Hall (1997), que afirma que a identidade não deve ser tomada como algo dado ao nascer, ligado a uma essência, fixa, permanente, que emana de um centro interior de um eu verdadeiro, mas sim do diálogo entre conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles.

Corroborando com o autor citado acima, Silva (2000) indica que de uma concepção una, centrada, equilibrada, coerente e estável de identidade, passa-se à fragmentação, efemeridade, mobilidade, superficialidade, flutuação.

A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p. 96).

Como sugere Silva (2000), as identidades são construídas dentro de relações de poder, e essas relações de poder se estabelecem dentro da cultura. Nesse sentido, retomo Hall (1997, p. 22), para explicar a centralidade da cultura em nossos tempos. Para o autor, a expressão “centralidade da cultura” refere-se à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea. A cultura está presente nas vozes, nas imagens, é um elemento chave no modo como o espaço doméstico é atrelado, pelo consumo, pelas tendências e modas mundiais; “a cultura é o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica, bem como, as formas contraditórias de senso comum que se enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la”.

Ainda no que tange à identidade, Hall (2000) discute, em seu artigo “quem precisa de identidade?”, como o conceito de identidade opera “sob rasura”, argumentando que este não pode ser abandonado, mas que é preciso que se trabalhe com ele a partir de perspectivas desconstrutivas. O autor, ao problematizar a identidade no contexto da pós-modernidade, destaca também seu caráter relacional, já que a identidade não pode ser pensada sem a diferença, sem o que lhe é exterior. Sendo assim, podemos pensar a identidade e a diferença como construções que não são fixas nem estáveis, ou seja, como produções culturais e sociais que fazem parte de sistemas e práticas de significação, nas quais adquirem sentidos. Se o conceito de identidade não é algo pronto ou acabado, torna-se importante pensarmos nos processos de identificação.

A identificação é vista como um processo que nunca está pronto ou acabado. Como argumenta Hall (2000), a identidade nunca é completamente determinada, pois ela pode ser sempre sustentada ou abandonada, sendo assim, o indivíduo pode ocupar diversas posições de sujeito. É possível pensar nas relações que se estabelecem entre identidades e cultura e compreender as práticas culturais como ações que colocam em movimento uma multiplicidade de possibilidades de identificações. Woodward (2000) salienta a importância da identidade e sua marca pela diferença. Para a autora, as identidades são fabricadas pelas diferenças, não são pólos opostos, a identidade depende da diferença.

Nesta direção, o pensamento pós-moderno, na perspectiva dos Estudos Culturais, opera no descentramento desse sujeito essencial, então, ao invés de pensar que as práticas sociais derivam única e exclusivamente da ação dos sujeitos, podemos inverter essa lógica e refletir acerca de como as práticas culturais podem estar constituindo os sujeitos, e marcando

que esse movimento não se dá em uma mão única, os sujeitos também constituem as práticas sociais. Tal mudança de paradigma é profícua para pensar as práticas dos jovens-alunos contemporâneos e considerar que as tensões e as negociações existentes entre os sujeitos que habitam a escola produzem outros significados de escola, de professor e de aluno na contemporaneidade.

Veiga-Neto (2004, p. 55), ao refletir sobre a escola contemporânea, destaca uma questão que considerei muito importante para quem, como eu, embrenhou-se em pesquisar o espaço escolar e as práticas que se produzem nele que é: “Como fica a escola agora que sabemos que o sujeito moderno não é uma descoberta do Iluminismo, mas, sim, sua invenção, isto é, sua idealização, que, a rigor, nunca existiu, nem nunca existirá naqueles termos de uma unidade universal e estável?” Para o autor, essa questão pode ter muitos desdobramentos, entre eles o de se questionar acerca do futuro da escola. Pode-se também questionar sobre como reorientar a escola para que ela, assumindo o caráter fragmentário do sujeito, repense suas ações no sentido de desempenhar novos papéis frente aos novos sujeitos contemporâneos.

Nessa teia de indagações e inquietações, destaco aqui uma questão que pretendo discorrer ao longo deste texto: Será a ambivalência a situação atual da escola contemporânea? Será esta a lógica que rege as práticas escolares nos espaços e tempos contemporâneos?

Na tentativa de discorrer sobre essa questão, me propus a dialogar com o conceito de ambivalência tomando como referência os estudos do sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1999). Lanço mão do conceito para problematizar as práticas dos jovens-alunos nos espaços e tempos escolares contemporâneos. Assim, pensar que as práticas que ocorrem na escola contemporânea são ambivalentes, na propositiva do autor, é pensar que elas se contrapõem à ordem. A ordem é aqui entendida como conceito, como visão que se opõe à ambiguidade, ao desencaixe, à casualidade, ao contratempo. Uma situação pode ser definida como ambivalente quando nenhum dos padrões aprendidos poderia ser aplicado. Seja qual for o caso, o resultado é sempre de indecisão, de irresolução ou de perda de controle.

Da ambivalência

A noção de ambivalência tornou-se importante para refletir acerca das práticas dos sujeitos-jovens-alunos e suas relações com a ordem escolar. Bauman (1999, p. 9) propõe que ambivalência é a “possibilidade de conferir a um objeto ou eventos mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar”.

Para o autor, o principal sintoma da desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar por situações alternativas. Experimentamos a ambivalência como desordem. Sugere ainda o autor que, dentre a multiplicidade de tarefas impossíveis que a Modernidade se atribuiu e que fizeram dela o que ela é, está manter a ordem, a ordem como tarefa. A ordem é o contrário do caos. A modernidade é um tempo em que se reflete a ordem, a ordem do mundo, do habitat humano, do eu humano, e da conexão entre os três.

Assim, “os desvios da ordem são: indefinibilidade, incoerência, incongruência, incompatibilidade, ilogicidade, irracionalidade, ambiguidade, confusão, incapacidade de decidir, ambivalência.” (BAUMAN, 1999, p. 14).

A ambivalência decorre de uma das principais funções da linguagem: a de nomear e classificar. Classificar significa separar, segregar. Classificar, em outras palavras, é dar ao mundo uma estrutura: manipular suas probabilidades, tornar alguns eventos mais prováveis que outros, comportar-se como se os eventos não fossem casuais ou limitar ou eliminar sua casualidade. Assim, pensar em uma situação ambivalente é não reconhecer que nenhum dos

padrões aprendidos poderia ser adequado numa situação ambivalente ou que mais de um padrão poderia ser aplicado. Seja qual for o caso, o resultado é sempre uma sensação de indecisão, de irresolução e, portanto, de perda de controle.

A ambivalência, como mencionei, põe em xeque o poder de classificar e de separar os objetos e os eventos em classes distintas e mutuamente exclusivas, desafia a capacidade da linguagem de ordenar o mundo e acabar com a sensação inquietante advinda da experiência do acaso e da contingência. Por isso, ao longo de toda a história, em todos os tempos e lugares, as sociedades humanas se empenharam em combater a ambivalência. No entanto, conforme o autor, nunca essa guerra foi tão implacável e impiedosa como no surgimento e na constituição dos tempos modernos. A modernidade a definiu como a luta da ordem contra o caos e quem deveria encarregar-se dessa luta era o Estado, que passou a qualificar essa tarefa como projeto de construção da ordem. O espírito moderno se colocou o seguinte imperativo: era preciso ordenar a sociedade, nada poderia ser deixado ao acaso, nada poderia seguir seu fluxo espontâneo e não governável. No entanto, os tempos modernos apresentavam uma novidade central em relação às outras experiências históricas: o impulso de ordenar e classificar o mundo não se voltava apenas à natureza, aos seres, às experiências e aos eventos, mas fundamentalmente aos homens.

Destaca Bauman (1999) que a Modernidade construiu uma busca incessante de formas de conhecer, classificar e ordenar o mundo. Tudo que não seja ordenado passa a ser considerado natural, e tudo que é natural, deve ser controlado e adequado às condições humanas de vida. Modernidade é sinônimo de ordem. O projeto moderno foi um projeto de ordem, e por ser projeto não podia ser diferente. Foi o projeto científico-técnico de conhecer para controlar, e utilizar a favor dos homens. O projeto do Estado Moderno visava organizar os povos e a existência social de cada um deles, para assim lhes trazer uma vida melhor.

O Estado Moderno nasceu com a busca de uma sociedade racionalmente planejada. Buscou obstinadamente ordenar e classificar o território. As populações transformam-se em plantas úteis a serem estimuladas e cuidadosamente cultivadas e em ervas daninhas a serem removidas ou arrancadas.

O Estado nacional, com o advento da modernidade, se viu diante de um problema novo: a dissolução das antigas formas de apropriação da produção social, bem como das identidades coletivas forjadas nas sociedades pré-modernas que foram, na perspectiva moderna, criadas de forma desordenada, um espetáculo de diversidade cultural, deslocando e expondo pessoas de origens étnicas, culturais e religiosas muito variadas, cujas fronteiras identitárias não podiam mais ser delimitadas com precisão. A diversidade cultural aparece, então, tanto quanto a questão social das desigualdades, como um problema a ser resolvido, pois traz os sentidos perigosos da ambivalência.

Ainda na direção de Bauman (1999), tomando a diversidade como fonte geradora de confusão e caos, os Estados-Nações passaram a conceber um sonho de pureza e homogeneidade social em que a construção da ordem deveria eliminar as diferenças. Nesse projeto de formação de uma sociedade étnica e culturalmente homogênea, só haveria espaço para sujeitos iguais e mutuamente previsíveis. Todos aqueles que não se encaixassem ou teimassem em confundir as categorias classificatórias dominantes seriam automaticamente definidos como “estranhos”. “O estranho solapa o ordenamento espacial do mundo [...] sua presença é um desafio à confiabilidade dos limites ortodoxos e dos instrumentos universais de ordenação” (BAUMAN, 1999, p. 69).

Da obsessão em separar a ordem do caos nasceu, então, a separação entre os “normais” e os “estranhos” (p. 76). Nessa nova classificação dos sujeitos, os “estranhos” seriam, por definição, dotados de uma ambivalência imanente. O horror a essa ambivalência própria dos estranhos, a dificuldade de situá-los em algum sistema classificatório, sua

mobilidade enervante, aquém e além das categorias divisórias, fez com que os Estados modernos empreendessem uma guerra contra as diferenças.

Bauman (1999) analisou duas estratégias na formação dos Estados nacionais europeus no sentido do empreendimento que estes fizeram no combate às diferenças. Analisando a estratégia “racistanacionalista”, o autor mostra o empreendimento de engenharia social que radicalizou o processo de “homogeneização” e “higienização” da sociedade, culminando em fenômenos genocidas, tais como o Holocausto, de grandes proporções e de extermínio físico dos indivíduos considerados estranhos. Isso não representava o ressurgimento da barbárie de uma pré-modernidade ainda não totalmente vencida, representava, pelo contrário, segundo o autor, o sonho de pureza do projeto moderno levado às últimas consequências.

Nas palavras de Bauman (1998, p. 14):

Não há nenhum meio de pensar sobre a pureza sem ter uma imagem da “ordem”, sem atribuir às coisas seus lugares “justos” e “convenientes” – que ocorre serem aqueles lugares que elas não preencheriam “naturalmente”, por sua livre vontade. O oposto da “pureza” – o sujo, o imundo, os “agentes poluidores” – são coisas “fora do lugar”. Não são as características intrínsecas das coisas que as transformam em “sujas”, mas tão somente sua localização e, mais precisamente, sua localização na ordem de coisas idealizada pelos que procuram a pureza.

Na estratégia apresentada, os “outros” da ordem são de outra raça, outra cor, outra religião; todos aqueles “inadaptáveis”, “incontroláveis”, “incongruentes” e “ambivalentes” foram jogados para fora da cultura, transformados em natureza, na qualidade imutável e irrevogável da raça, “culturalmente não manipulável” e “resistente a todo tratamento” (BAUMAN, 1999, p. 56).

A outra estratégia analisada por Bauman (1999) foi a estratégia liberal que, segundo ele, não propunha uma solução tão radical para o problema da diferença. No entanto, suas consequências não foram menos sofridas. Sua solução, quase sempre, representou uma armadilha aos estranhos, principalmente àqueles aspirantes à categoria de nativos da comunidade nacional em construção. O liberalismo propõe uma oferta assimilatória que, num primeiro olhar, estende-se a todos os membros ocupantes do território nacional, pois todos podem se tornar nativos e compartilhar da memória, identidade, missão e destino comum da nação, desde que abandonem suas lealdades locais e particulares e apaguem todos os traços distintivos e resistentes capazes de denunciar sua inadequação e estranheza. A solução liberal nasceu da revolta moderna contra a imputação das identidades como fatalidade do destino e fundou o princípio de que as identidades podem ser construídas, segundo o postulado universal da perfeição humana. No entanto, a direção da perfectibilidade se encontrava determinada de antemão: o caminho para a humanidade era a total adesão aos valores culturais nacionais, deslegitimando, portanto, o modo de vida do estranho como inferior e como “mancha a ser removida” (BAUMAN, 1999, p. 81).

Ainda assim, a crença moderna de que todos têm condições de abraçar os mais altos valores da civilização e que, portanto, estes se encontram universalmente disponíveis, constitui, para o autor, uma ilusão do liberalismo, pois a aposta tácita é que nem todos conseguirão sucesso na empreitada. Para que a oferta assimilatória permaneça legítima em seu pressuposto universalista, a culpa pelo fracasso da não assimilação não pode ser atribuída a contradições imanentes da oferta em si, mas tem que recair sobre o estranho com problemas de assimilação. E, no caso de este se recusar a admitir a culpa imputada, o liberalismo deixa cair sua máscara universalista e recorre ao recurso da atribuição do estigma da falha moral oculta.

Se, de um lado, o estigma, em sua atribuição naturalizada de inferioridade fere os princípios da liberdade individual, da igualdade de oportunidades e da perfectibilidade

humana, alicerces centrais do orgulho liberal, sendo, por isso, em muitos casos, submetido a uma “existência subterrânea” (BAUMAN, 1999, p. 79), de outro, torna-se indispensável, porque é através do processo de estigmatização que a incongruência própria dos estranhos é retirada do corpo social. O estigma traça o limite da oferta universalista do liberalismo; e este, por sua vez, esconde a abrangência do primeiro sob pena de perder a fonte de sua legitimidade como projeto emancipatório. Apesar da prática velada do estigma, o liberalismo ainda oferece a possibilidade de assimilação como promessa dirigida a todos, indiscriminadamente, obrigando os estranhos a se engajarem num processo de conversão e de “aculturação”, diligentemente empenhados em apagar os antigos traços e adquirir os modos necessários para o recebimento da credencial de nativos. No entanto, a promessa revela-se uma armadilha, porque o esforço e a dedicação por livrar-se da condição de estranho só fazem reafirmar a estranheza; a inquietude e a impaciência por livrar-se da ambivalência renitente só fazem confirmar uma personalidade errática, neurótica e instável, sinais inequívocos de uma estranheza incurável. Desse modo, a culpa não é do projeto em si, é do estranho.

A estratégia liberal remete à ideia de que os estranhos são irremediavelmente estranhos. O combate da era moderna contra a ambivalência e os estranhos definiram, em muitos sentidos, as contradições, impasses e equívocos das premissas supostamente emancipatórias inauguradas a partir, das revoluções modernas, expressas em sua rejeição ao modo de vida irracional e estagnado da sociedade feudal e em seu elogio da liberdade e autoconstrução individuais.

Giddens (1991), Hall (2000) e Bauman (2001), ao refletirem sobre a sociedade contemporânea no que diz respeito aos processos de formação das identidades na Modernidade, indicam que estas se davam pela autoconstrução, porém, as referências identitárias seriam oferecidas de forma coletiva, segundo novas categorias modernas de pertencimento social, como a classe, o trabalho, o bairro, a vizinhança, a família. A tarefa individual de construção da biografia era apoiada por referenciais claros de identidade, de modo que o projeto de vida individual se ligava ao projeto coletivo de construção da ordem, e ganhava sentido na medida em que o sujeito pertencia a um projeto maior articulado à manutenção da ordem e do progresso. O Estado era o grande protagonista dos planos de fundação da ordem e oferecia possibilidades estáveis de reencaixe aos desencaixados.

E assim a forma de vida moderna se fundamentava em uma concepção filosófica e científica de desenvolvimento, e na ideia de que através da razão se poderia alcançar a verdade. Filósofos e cientistas foram os grandes profetas e missionários da modernidade. Bauman (1999) argumenta:

A ciência moderna nasceu da esmagadora ambição de conquistar a Natureza e subordiná-la às necessidades humanas. A louvada curiosidade científica que teria levado os cientistas ‘aonde nenhum homem ousou ir ainda’ nunca foi isenta da estimulante visão de controle e administração, de fazer as coisas melhores do que são (isto é, mais flexíveis, obedientes, desejosas de servir). (BAUMAN, 1999, p. 48).

Foi do projeto da sociedade moderna, do estado moderno e da ciência moderna, destacados pelo autor, que resultou o mundo globalizado-ocidental que conhecemos. Considera Bauman (2005) que imprimir no mundo um projeto, uma ideia, foi o caminho que a modernidade percorreu nos últimos séculos. É claro que isso produz restos, lixo, algo que deve ser descartado, pois, onde há projetos, há refugos. Na visão sociológica do autor, o processo de transformação pode ser aplicado ao mundo globalizado que, na sua compulsão por produzir bens de consumo, está, ao mesmo tempo, produzindo um número impressionante de lixo. O lixo ao qual o autor se refere não é apenas no sentido material, mas, sobretudo, humano.

São milhões de pessoas que o mundo Ocidental evoluído trata como lixo, como algo indesejável, que deve ser descartado, acentua Bauman (2005). A modernidade elaborou um mundo para poucos. A força ideológica imprimida na realização do projeto social, que se tornou mais visível no plano econômico, produziu e continua produzindo um número impressionante de refugos, pessoas descartadas, que não se encaixam no projeto. Numa sociedade de consumidores, os que não têm dinheiro para adquirir a mercadoria estão fora, atrapalham. Existe, então, toda uma população “excedente”, “supérflua”, que nunca terá chance de fazer parte do mundo pensado, projetado da modernidade.

A presença dos refugos nas cidades ocidentais é constante motivo de preocupação e de medo e é prontamente explorada pelos políticos que prometem aos eleitores limpar as cidades dos “refugos” indesejados. Saindo da metáfora, tais refugos são os imigrantes. “Os imigrantes, em particular, os recém-chegados, exalam o odor opressivo do depósito do lixo que, em seus muitos disfarces, assombra as noites das potências vítimas da vulnerabilidade crescente” (BAUMAN, 2005, p. 72). O “refugo humano” é produzido em quantidade sempre mais crescente. O problema, agora, para “estes produtos rejeitados da globalização” é encontrar um depósito que os acolha. E, assim, no mundo Ocidental progredido, assistimos atônitos à elaboração de políticas segregacionistas mais estritas e medidas de segurança extraordinárias, “para que a saúde da sociedade e o ‘funcionamento normal’ do sistema social não sejam ameaçados”. (BAUMAN, 2005, p. 72)

Considera, ainda, Bauman (2005), que os bens e os serviços não são oferecidos a todos de forma igual; há uma desigualdade na distribuição das soluções, determinada, em última instância, pelo poder de compra e pela possibilidade ou não de se tornar um consumidor fiel desses serviços. Estar fora da sociedade de consumo implica, então, estar fora da possibilidade de ser normal, ou de estar dentro da ordem. Isso implica dizer que alguns vão permanecer irremediavelmente ambivalentes. Estes são, em certo sentido, como sugere Bauman (1999), os novos estranhos, cuja impureza é marcada por sua incapacidade de assumir a única identidade realmente relevante na sociedade contemporânea: a identidade volátil, cambiante, líquida, fragmentada de consumidor.

Assim, destaca o autor, na “modernidade sólida”, os estranhos eram os subprodutos do impulso classificatório de separar, dividir e compartimentar as categorias, o refugo do processo de construção da ordem. Na “modernidade líquida”, os estranhos são os jogadores incompetentes do jogo do consumo, os “consumidores falhos”, dotados de uma inaptidão imanente para livrar-se de sua odiosa ambivalência constitutiva (BAUMAN, 1998).

Os novos estranhos, os “consumidores falhos”, sentem, então, na pele sua condição irremediável de não adaptação, sentem uma sensação de impotência permanente frente a um mundo cujo controle parece escapar-lhes das mãos, experimentam o mundo como uma armadilha sempre pronta a lhes pregar peças, mas nunca terão clareza exata do que são privados. Não existem mais programas estatais convidando-os a participar do orgulhoso projeto de construção da nação, convidando-os a contribuir, de forma honrosa e digna, com o projeto de desenvolvimento nacional e expansão do progresso.

Na ausência dessa promessa, a única coisa que parecem ver, com a vista meio nublada e confusa, estampadas em *outdoors* coloridos e multiformes, são as inúmeras ofertas publicitárias anunciando novos produtos, sensações, estilos e identidades, os quais os novos estranhos só podem olhar de fora.

A condição humana na contemporaneidade, propõe Bauman (1998), apresenta então um novo e inédito drama social. Impossibilitados de se verem assimilados, os novos estranhos não têm outra saída senão se defrontarem com sua própria estranheza, percebida agora como uma condição permanente e irreduzível.

Estaremos nós, professores de escolas públicas, lidando com os estranhos? Os ambivalentes? Os (des)ordenados?

Bauman (2010), em uma das suas análises sobre a cultura contemporânea, aborda o papel que a escola desempenharia na sociedade atual. Destaca que a educação na modernidade líquida seria regida pela mesma ótica do consumismo contemporâneo, que não visa ao acúmulo de coisas, mas ao aproveitamento momentâneo daquele objeto. Portanto, os conhecimentos obtidos durante a estada na escola não fugiriam à regra observada na prática dos consumidores. Para o autor, tais considerações remetem a um dos principais desafios colocados à pedagogia contemporânea, que é a percepção do conhecimento como algo a ser utilizado e, posteriormente, eliminado.

Nas palavras do autor, flexibilidade passa a ser a palavra-chave dos tempos da modernidade líquida. Torna-se mais importante a capacidade de abandonar hábitos do presente com rapidez do que aprender novos hábitos. A cultura moderno-líquida não concebe a si mesma como uma cultura de aprendizagem e acumulação. Ela está mais próxima de ser uma cultura da desvinculação, descontinuidade e esquecimento (BAUMAN, 2005, 2010).

A tarefa da educação escolarizada (dos professores e dos teóricos educacionais) que era de legislar acerca do modo correto de separar a verdade da inverdade das culturas, se desloca para a função de interpretar o modo correto de traduzir entre, gramáticas distintas, cada uma gerando e superando suas próprias verdades, criticáveis e passíveis de revisão. Dessa maneira, a escola passa a deslocar sua missão de busca da universalidade da verdade, do juízo moral e do gosto, para ser mediadora de todas as visões de mundo. Com tais propriedades, agora desreguladas e privatizadas, torna-se ainda mais difícil sustentar a tese da escola como guardião do saber que melhor representa o mundo, ou então do local em que se busca uma cultura mais elevada.

Nesse contexto, qual seria o papel dos professores? Para Bauman (2010), eles teriam uma tarefa muito mais humilde: devem ser especialistas na arte de traduzir as distintas tradições culturais. Portanto, será considerado bom professor aquele que interpreta mais adequadamente o texto – a cultura – com o qual se depara, explicando as regras que guiaram sua leitura e que tornaram válida sua interpretação. Nessas circunstâncias, a escola também deixaria de lado o ensino da civilidade, que foi sua marca principal no passado da modernidade sólida. Sabemos que a educação sempre apresentou diversos formatos e teve que se adaptar a diversas configurações sociais, estabelecendo novas metas e desenvolvendo novas estratégias. Entretanto, vemos que a mudança que se processa na educação, notadamente escolar, nos dias de hoje, é singular. Os professores são confrontados com um mundo supersaturado de informações, e a escola perdeu seu lugar de monopolizadora do conhecimento.

A partir dessas reflexões, indagações, inquietações propostas até aqui e da afirmação que apresentei no início deste texto – As práticas juvenis, além de estarem reconfigurando os espaços e tempos escolares, podem estar produzindo a escola, os professores e os sujeitos-jovens-alunos contemporâneos –, questiono: será a lógica da ambivalência que regula espaços, tempos e práticas escolares contemporâneas?

Seguindo esse eixo, a seguir, discuto algumas práticas que tensionam os rituais da escola. A expressão ritual é aqui vista no sentido de regras e cerimônias que acontecem cotidianamente, como o momento da entrada, a ocupação dos corredores e o tempo do recreio.

Pensar acerca dessas tensões não quer dizer que elas sejam novas e que os sujeitos-jovens-alunos de outros tempos já não as tenham feito. O foco destacado aqui é como a escola contemporânea lida com esses tensionamentos e se reconfigura a partir deles.

Entrada e o recreio...

Início a discussão apresentando um excerto de meu diário de campo:

13h20- Escola na Restinga

A companhia da escola soa, marcando o início do turno da tarde. Eu estou parada no portão da escola, onde no horário de entrada tenho como função receber e organizar a entrada dos alunos e conduzi-los o mais rapidamente às salas de aula. Observo do portão que a maioria dos alunos é indiferente ao ruído que é tão alto que pode ser audível mesmo fora da escola. Eles se movimentam em um ritmo próprio, conversam, riem, ignoram as orientações das funcionárias e professoras que indicam que andem mais rápido, pois a aula já vai iniciar. Eles parecem alheios às recomendações e continuam percorrendo os corredores, sem pressa...

Destaco, nesse excerto, o conflito com os horários instituídos pela escola. Os horários de entrada e de aulas não são respeitados. Embora a campainha soe sinalizando o início das atividades, a maioria dos alunos é indiferente ao ruído, que é tão alto que pode ser ouvido a muitos metros de distância. Os monitores e professores da escola circulam freneticamente por entre os alunos com a intenção de conduzi-los o mais rapidamente às salas de aulas, para que os corredores fiquem “organizados” e para que se iniciem as atividades. Porém, nossa impressão é que um dos propósitos dos jovens é livrar-se do espaço e tempo institucional para a constituição de uma espacialidade e temporalidade próprias. Eles andam pelos corredores, alguns com fones de ouvido, outros em grupos, conversam e riem, outros ainda aguardam os professores para começar o movimento em direção às salas de aula, e outros não vão para a sala, ficam pelos corredores, escadarias e pátio.

Uma reclamação frequente dos professores é a de que os alunos, quando estão na escola e, mesmo dentro das salas de aula, gastam grande parte do tempo em brincadeiras e gozações. Estão sempre com seus celulares e com diversos tocadores de músicas (mp3, mp4, entre outros) no espaço das salas de aula. Muitas vezes é possível que, ao invés de prestar atenção às explicações dos professores, os alunos estejam ouvindo músicas, partidas de futebol, tirando fotos, exibindo imagens de festas, entre outras coisas. Apesar de nem todos os alunos disporem de aparelhos celulares com todas essas tecnologias, elas acabam intervindo na dinâmica das aulas. A maioria dos alunos não chega a receber nenhuma ligação, mas esses aparelhos permitem a introdução, não prevista pela escola, de elementos voltados ao lazer e entretenimento, em um espaço que tradicionalmente foi projetado como o lugar da ‘ordem’ e da ‘concentração’.

Há, portanto, uma disputa entre o espaço e tempo institucionais, que se pretendem rígidos e inflexíveis, e as temporalidades fluidas dos jovens estudantes. Os tempos da escola são controlados, entretanto, é possível observar que os jovens recriam espaços, alternam tempos e subvertem algumas regras da escola. Tais transgressões têm criado, nos professores, a sensação de ‘descontrole’, de perda de autoridade, e as reclamações têm como fundamentação a indisciplina e o desinteresse dos alunos. Talvez, mais do que o interesse em analisar as causas dessas transgressões e rompimentos, o que me parece que há entre os professores é a urgência em retomar o poder de controle e a ordem, que historicamente foram instituídos à escola. Destaco no excerto, a seguir, a ocupação dos espaços na escola de Ensino Médio.

Intervalo de recreio

Quando soa o sinal marcando o início do recreio, em 30 segundos, os corredores são inundados de vozes, risos, cores e estilos. São os jovens-alunos saindo das salas, muito mais velozes do que durante a entrada para as aulas. Em alguns minutos, os grupos vão se formando nas escadarias, próximos ao portão, no saguão de entrada da escola ao longo do pátio. O recreio acontece...

Para pensar a forma como os sujeitos-jovens-alunos deste estudo ocupam os espaços institucionalizados, ressalto os estudos de Garbin (2006). A autora, ao analisar algumas cenas

juvenis em Porto Alegre, que se passam na Casa de Cultura Mario Quintana, nomeia esses espaços como ilhas urbanas, ou espaços lugarizados. Garbin (2006) toma emprestada essa expressão de Veiga-Neto (2002) para se referir a uma porção culturalizada do espaço, um espaço que se atribui um significado cultural por meio das práticas e dos marcadores culturais. Assim, jovens-alunos vão dando forma aos espaços da escola, criando lugares não previstos pela instituição. Lugares que, para eles, servem para verem e serem vistos, lugares para fazer amigos. Nas análises propostas por Garbin (2006, p. 202), “Esses seriam os lugares onde esses jovens fazem investimentos de identidade, [...] lugares onde as identidades, se constituem, negociam umas com as outras, se aproximam, se identificam [...]”.

Nessa direção, destaco que o momento do recreio escolar, apesar de estar inserido em um contexto institucionalizado, de ser atrelado a um espaço específico e de ter tempo estabelecido, constitui-se em importante lugar de socialização, de tensionamentos, de processos de pertencimentos, que ultrapassam o espaço da sala de aula e do currículo formal. Por meio das práticas culturais ocorridas nesse período de recrear, pode-se observar um 'borramento de fronteiras', alguns 'escapes' que permeiam esse espaço e tempo, local de produção e fortalecimento de identidades.

Ao serem questionados por que se agrupam nesses lugares, os jovens argumentam que:

A galera vai saindo das salas e vai se juntando, pra ficar trocando figurinha, conversando, se arriando em alguém. Há o lugar? Bom! cada um tem o seu! Os pagodeiros tocam lá na escada, a gente fica por aqui, chega um, chega outro...

Bom! Nós ficamos por aqui tocando até que a vice-diretora venha nos colocar pra dentro (risos). A escada é o melhor lugar a gente vê quem entra e quem sai. Quem quiser vai chegando, estamos aqui pra se conectar.

Destaco, na fala desses jovens-alunos, o desejo que eles expressam de estarem juntos. Estão juntos pelo simples fato de gostarem uns dos outros, de gostarem das mesmas coisas. Maffesoli (2006) indica que, nesse contexto de mudanças vertiginosas, percebemos novas formas de socialidades. O autor descreve a socialidade como agrupamentos urbanos contemporâneos nos quais as relações cotidianas se estabelecem fora do controle social, permitindo práticas que escapam do controle rígido. Não estou afirmando que as relações desses sujeitos-jovens-alunos não passam por controles e vigilâncias. O que quero destacar é que essas relações muitas vezes escapam aos controles, e os jovens ocupam os espaços com práticas não previstas pela instituição reconfigurando, assim, os espaços.

Um exemplo disso é a forma como os alunos ocupam a escadaria de acesso à entrada escola. Usar a escada para entrar na escola passa a ser um desafio a quem tem esse desejo, pois durante os 15 minutos de recreio ela é povoada por vários jovens. Ao lançar um olhar atento, é possível perceber que eles se juntam e se diferenciam pelas suas práticas ou estilos.

Maffesoli (2006) propõe ainda, que:

As relações que compõe a socialidade constituem o verdadeiro substrato de toda a vida em sociedade, não só na sociedade contemporânea. São os momentos de despesa improdutiva, de engajamentos efêmeros, de submissão da razão à emoção de viver o estar junto que agrega determinado corpo social. Assim, é a socialidade que faz a sociedade, desde as sociedades primitivas com seus momentos efervescentes, ritualísticos ou mesmo festivos, até as sociedades tecnologicamente avançadas. (MAFFESOLI, 2006, p. 133).

Essa nova socialidade diz respeito ao que Maffesoli (2006) refere como o novo tribalismo que está se tornando, nos grandes centros urbanos, um marcador nas relações sociais. Tribos bastante diferenciadas como os *Punks* e Góticos, Emos, entre outras, são

exemplos desses grupos que se caracterizam pelo desejo de estarem juntos. Reúnem-se de acordo com suas afinidades e seus interesses no momento. Não há outra finalidade a não ser reunir-se.

A proposição de Maffesoli (2006) é a de que esse paradigma venha substituir o paradigma do individualismo da modernidade. Essas novas tribos pós-modernas ou neotribalismos são caracterizadas pela fluidez, pelos ajuntamentos pontuais e pela dispersão. O autor também denomina esses agrupamentos como comunidades emocionais que remetem a uma paixão partilhada. A adesão a esses grupamentos é sempre fugaz. Não há um objetivo concreto para esses encontros que possa assegurar a sua continuidade. Trata-se de redes de amizades pontuais. Refere-se ao desejo de estar junto. O que importa é o desejo de compartilhar emoções em comum. Essa cultura do sentimento tem como única preocupação o presente vivido coletivamente.

O neotribalismo seria uma resposta a uma sociedade individualista e competitiva, em que a vivência em tribos abre a possibilidade de encontros afetivos, a criação de um espaço de dissidência e de um canal simbólico de expressão identitária.

Ainda no sentido de pensar as práticas de socialidades desses jovens-alunos, quero fazer referência à seguinte fala da aluna Tai de 15 anos: *A gente tá sempre junto! Aqui na escola, em todos os lugares. A gente faz tudo junto.* Aponto que as relações de socialidades extrapolam o espaço real e adentram o espaço virtual. O senso de pertencimento é possível em virtude de uma territorialidade simbólica. É possível pensar o ciberespaço como um lugar em que se oportuniza o nascimento de novas socialidades, na interface entre corpo e computador. Tomando como aporte teórico Leitão (2006), considero que tais tecnologias podem reconfigurar as vivências em grupo, que para esses jovens não se restringem aos momentos vividos na escola, no bairro, *shopping*, ou nas festas, mas ganha outros espaços que ultrapassam fronteiras e territórios geográficos.

A comunicação entre os jovens ganhou novas linguagens e novas sensibilidades, criando, assim, outros contornos para as relações interpessoais. Trata-se de uma geração que está reinventando novas formas de ser e viver a partir das relações que estabelecem em outro espaço que podemos chamar de espaço virtual, realidade da internet, ciberespaço, entre outros. Esse espaço é, segundo Castells (2000 apud LEITÃO, 2006), desprovido de materialidade, embora seja dotado de realidade. É um espaço flexível, estruturado em redes e com infinitos centros de comunicação, e serve como suporte para muitas das práticas sociais da atualidade.

Consideramos que as relações de socialidades que se estabelecem entre esses jovens poderiam ser tomadas como práticas de amizade contemporânea. Para tanto, reportamo-nos à Ortega (1999). Ele indica que os sentimentos de amizade foram tematizados na tradição filosófica, sobretudo, com vistas ao seu disciplinamento e supressão, não havendo, salvo raras exceções, uma valorização substancial dos sentimentos humanos. O autor faz uma análise das reflexões que Foucault realiza em torno dessa temática.

Para Ortega (1999), a reflexão foucaultiana oferece certo contraponto às análises sociológicas sobre a amizade. Ele não se interessou tanto pelo caráter compensatório da amizade, como desde os gregos até a sociologia clássica ela tinha sido pensada. Foucault buscou olhar o caráter transgressivo que ela representa em relação às formas de relacionamento prescritas e institucionalizadas.

Trata-se de um apelo à experimentação de outras formas de socialidade e de comunidade, sobretudo em alternativa aos modelos tradicionais de relacionamento. Em Foucault, a amizade “não é vista como uma forma de relação e de comunicação além das relações de poder. A amizade representa antes um jogo agonístico e estratégico que consiste em agir com a mínima quantidade de domínio. Falar de amizade é falar de multiplicidade, intensidade, experimentação, desterritorialização” (ORTEGA, 1999, p. 157), o que me parece

pertinente pensar a partir das narrativas dos sujeitos-jovens-alunos mencionados anteriormente.

A dimensão ético-transgressora da amizade se faz sentir exatamente nas formas impostas de relacionamento e subjetividade, uma vez que a amizade representaria a possibilidade de constituir a comunidade e a sociedade, ao nível individual, pautada num tipo de relação livre e não institucionalizada. Portanto, longe de assumir um caráter individualista, essa intensificação da relação consigo próprio, na relação com o outro, deve resultar em uma forma de intensificar as relações sociais: “A amizade supera a tensão existente entre o indivíduo e a sociedade mediante a criação de um espaço intersticial (uma subjetivação coletiva), passível de considerar tanto necessidades individuais quanto objetivos coletivos e de sublinhar sua interação” (ORTEGA, 1999, p. 91).

Intensidade, multiplicidade, experimentação, estilo, práticas de si, novas sensações, novas vivências. Talvez essas sejam, entre outras, algumas das noções relacionadas à discussão foucaultiana sobre amizade, as quais parecem passíveis de aproximação às experiências vivenciadas pelos jovens deste estudo, como lazer e ludicidade nos espaços e tempos da escola. Pelo que trazem de novo na relação, essas vivência podem ser pensadas em suas potencialidades para o exercício de uma relação renovada consigo mesmo, com o outro e com o mundo, a qual possa abrir caminho para processos de constituição de subjetividades mais autônomas e livres, abertas à experimentação de novas formas de socialidade.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da Pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelle Gama. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1998.

_____. *Modernidade e Ambivalência*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

_____. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

GARBIN, Elisabete M. Cultur@s juvenis, identid@des e Internet: questões atuais. *Revista Brasileira de Educação*. V. 23. mai/jun/ago, 2003. p. 119-135.

_____. Cenas juvenis em Porto Alegre: ‘Lugarizações’ nomadismos e estilos como marcadores identitários. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel (org.). *Educação e Cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: *Educação e realidade*. Porto Alegre: FAGED/ UFRGS, v.22, n.2, jul/dez. 1997.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-131

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LEITÃO. Carla Faria. Inventando novas vidas em novas realidades. In: ROCHA, Everardo.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. EUGÊNIO, Fernanda. (orgs). *Comunicação, consumo e espaço urbano: novas sensibilidades nas culturas jovens*. Rio de Janeiro: PUC- Rio: Mauad ed., 2006. p. 71-87.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As Pedagogias *Psi* e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 7-29.

_____. Teoria Cultural e Educação: Um vocabulário Crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: ____ (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. P. 73-102 Silva (2000)

VEIGA- NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA. Marisa V.

VEIGA-NETO, Alfredo...[et al.]. *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 37-69.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In:

SILVA, Tomaz T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.