

Sofia Marques Silva

Figuras e configurações da estranheza: o mundo da vida e o mundo da escola

Aviso

O conteúdo deste website está sujeito à legislação francesa sobre a propriedade intelectual e é propriedade exclusiva do editor.

Os trabalhos disponibilizados neste website podem ser consultados e reproduzidos em papel ou suporte digital desde que a sua utilização seja estritamente pessoal ou para fins científicos ou pedagógicos, excluindo-se qualquer exploração comercial. A reprodução deverá mencionar obrigatoriamente o editor, o nome da revista, o autor e a referência do documento.

Qualquer outra forma de reprodução é interdita salvo se autorizada previamente pelo editor, excepto nos casos previstos pela legislação em vigor em França.

revues.org

Revues.org é um portal de revistas das ciências sociais e humanas desenvolvido pelo CLÉO, Centro para a edição eletrónica aberta (CNRS, EHESS, UP, UAPV - França)

Referência eletrónica

Sofia Marques Silva, « Figuras e configurações da estranheza: o mundo da vida e o mundo da escola », *e-cadernos ces* [Online], 01 | 2008, posto online no dia 01 Setembro 2008, consultado o 28 Fevereiro 2014. URL : <http://eces.revues.org/131> ; DOI : 10.4000/eces.131

Editor: Centro de Estudos Sociais

<http://eces.revues.org>

<http://www.revues.org>

Documento acessível online em: <http://eces.revues.org/131>

Este documento é o fac-símile da edição em papel.

© CES

SOFIA MARQUES SILVA

FIGURAS E CONFIGURAÇÕES DA ESTRANHEZA: O MUNDO DA VIDA E O MUNDO DA ESCOLA¹

Resumo: Um estudo etnográfico realizado numa escola do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (EB2/3) do distrito do Porto permitiu o reconhecimento de três eixos de estranheza em contexto escolar: a estranheza sócio-antropológica, a estranheza sócio-institucional e a estranheza estratégica e que dão a conhecer os compromissos e as estratégias que jovens assumem na escola entre grandezas em conflito. Considerando-se que no âmbito do que se definiu como estranheza sócio-institucional se encontrava uma tensão entre o mundo da vida, onde o ser jovem se inclui, e o mundo da escola, procura-se enfatizar formas distintas de os/as jovens lidarem com essa tensão.

Palavras-chave: escola, estranheza, juventude, educação

1. INTRODUÇÃO

A escola, instituição estruturante da nossa sociedade, tem experimentado nas últimas três décadas os efeitos de contradições sociais que perturbam a sobrevivência da sua imagem e valores tradicionais (Boumard, 1999) e têm produzido largas zonas de incerteza. Na impossibilidade de perpetuar algumas categorias tradicionais, como as categorias do universal, do homogéneo ou do indivíduo, a escola depara-se com a impossibilidade de medir certos objectos (Desrosières, 2000) que não se conseguem integrar nas próprias representações criadas pela escola (Lapassade, 1999). Existindo uma ordem construída *localmente*, a escola é um lugar onde a realidade é compreendida de modo subjectivo e onde, cada vez mais, os sujeitos procuram dilatar espaços de negociação e de visões de mundo. Contudo, apesar das matrizes tradicionais de leitura

¹ Como citar este artigo: Marques Silva, Sofia (2008), “Figuras e configurações da estranheza: o mundo da vida e o mundo da escola”, *e-cadernos ces*, 1, 141-159. Acedido em [data], <http://www.ces.uc.pt/e-cadernos>

da escola se terem vindo a desactualizar, parece existir um esforço para perpetuar modelos de leitura da realidade educativa em geral, e da escola em particular, que continuam a alhear-se dos vários sentidos locais dos sujeitos.

O facto da escola acolher fisicamente uma enorme diversidade de jovens em termos sociais, culturais e identitários, etc., não significa que haja diluição de juízos sobre o normal e o anormal ou que exista um acolhimento efectivo e afectivo de epistemologias diferentes sobre a escola e sobre si na escola. O que muitas vezes se tem verificado é que a inclusão física na escola acentua conflitos entre diferentes sentidos de mundos e diferentes relações com o saber e com a figura do/a aluno/a. Esta última traduz também a ideia de projecto sobre a qual assenta grande parte do sentido e do argumento da escola.

A dificuldade de acolhimento parece mesmo ser estrutural à escola, que tem dificuldade em integrar outras atribuições de valor para além daquelas mais tradicionais e dominantes. Na tentativa de perpetuar uma ordem aparentemente mais securizante, os esforços têm sido, muitas vezes, eficazes nos processos de anulação da diferença, mais do que no seu reconhecimento e podem ser mais visíveis na tentativa de anulação dos efeitos do local, no controlo do corpo ou na regulação das culturas juvenis.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A ESTRANHEZA

O estudo etnográfico², a partir do qual este artigo se organiza, realizou-se de 2001 a 2003, numa escola EB2/3 situada na periferia da cidade do Porto, com cerca de 600 alunos e alunas de idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos. Situada numa zona de periferia urbana, esta escola sofre os contrastes inerentes a espaços onde se cruzam diversas maneiras de viver os *tempos* e de os dizer. Os jovens e as jovens, maioritariamente de grupos sociais desfavorecidos e da comunidade cigana, vêm da zona à volta da escola e de bairros que existem perto.

A observação participante, permitiu “recolher dados ricos e pormenorizados, baseados na observação de contextos naturais”, bem como “obter relatos de situações na própria linguagem dos participantes” (Burgess, 1997: 86). Os momentos de observação deram origem a notas de terreno (NT) que constituíram o corpus de análise principal. Para além deste material recorreu-se a Registos Sobre a Escola (RE) escritos por jovens em torno das suas experiências juvenis e escolares.

Este estudo teve como objecto as figuras e as configurações da estranheza visíveis na escola e que constituem provocações à ordem daquela instituição. Considera-se

² A tese de mestrado, defendida em 2004 e realizada sob orientação do Prof. Doutor Manuel Santos e Matos, tem como título “Figuras e configurações da estranheza na escola: uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre grandezas em conflito”.

como estranheza o que é imprevisível e o que provoca vulnerabilidades na norma, neste caso, escolar. É a estranheza, o diferente, que possibilita a definição daquilo que é familiar, do Mesmo. Ou seja, “porque não há identidade sem diferença e vice-versa, a realidade de uma e doutra é intercondicionada, pelo que o princípio da identidade, representado pela norma, precisa da realidade da diferença para se poder definir” (Matos, 2002: 51).

É só na medida em que determinadas figuras nos perturbam e existem em relação conosco que elas se podem tornar estranhas. O *estranho* não existe numa condição de completa exterioridade. Tem que estar no interior de uma ordem para ser considerado estranho, na medida em que é por referência a uma ordem dominante que se estipula a diferença. Não é, deste modo, então um Outro, um estranho ausente que aqui se trata. Os verdadeiros *estranhos* são aqueles que *existem*, ou seja, a (in)diferença não produz *estranheza*.

A estranheza aparece neste estudo como uma categoria que permite compreender os diferentes modos de viver as experiências na escola. A condição de alteridade que constitui a estranheza ajuda a conhecer experiências vividas que são co-presentes das narrativas dominantes. Contudo, considera-se que a questão da alteridade “não se reduz a uma mera questão de reconhecer que há realidades e seres diferentes” (Veja, 2005: 41), mas de analisar as relações de poder, ainda que, e sempre, do lugar que se ocupa.

Organiza-se a questão central em torno da ideia de que a escola é um espaço que simultaneamente procura permanecer *intocável* perante a *estranheza* e ao mesmo tempo é atravessado por formas de apropriação e de argumentação de sentidos protagonizadas por jovens. A escola é, então, considerada um espaço de tensão entre o princípio da identidade e o princípio da diferença.

Os *estranhos* e a *estranheza* que interessaram compreender são os que perturbam ou surpreendem a ordem da escola que, enquanto instituição, existe num paradigma universalizante. E a escola, perseguindo esse sentido, vive uma tensão permanente no esforço de controlar ou afastar a diferença para ir ao encontro do idêntico. Assim, a escola parece recusar, muitas vezes, tudo aquilo que a coloque em causa enquanto território do Mesmo, do idêntico e esforça-se por se manter *intocável* aos *estranhos* e à *estranheza*, às suas linguagens, aos seus saberes, aos seus tempos. A hiperregulação da escola justifica-se precisamente a partir desse esforço de manutenção da ordem, da homogeneidade. A questão reside em equacionar a possível articulação daquilo que é uma heterogeneidade social e do que é a valorização da escola enquanto dimensão institucional, o que nos levaria, talvez, para a discussão em torno das funções da escola e da sua justificabilidade.

Várias dinâmicas contribuíram para expor a escola à heterogeneidade, a determinados envolvimentos e proximidades. A massificação da escola e a revalorização e aproximação do *local* fizeram aparecer figuras e configurações que pelo seu carácter de *estranheza* provocaram tensões mesmo no interior da escola, desafiando o lugar e o estatuto do Mesmo, criando outros *centros* na escola, marcados estes pelas apropriações subjectivas dos tempos, dos lugares e de *si*. Os *estranhos*, possuidores de determinadas propriedades, são o ruído que perturba o sistema de informação que corresponde à escola.

Neste estudo emergiram três eixos de estranheza: (i) uma estranheza sócio-antropológica, que compreendia o local, o mundo cigano e o corpo, dando conta das formas de estranheza mais próximas daquilo que é considerado a alteridade radical de Lévinas (1977) e que pré-existem e existem independentemente do contexto escolar; (ii) uma estranheza sócio-institucional, ou seja, aquela que é, efectivamente, produzida, no interior da escola e que dá conta, por um lado, da configuração do inapropriado e da indisciplina e, por outro lado, da tensão entre desejos de grandezas distintas, nomeadamente aqueles que regulam o mundo da escola e o mundo da vida; (iii) uma estranheza estratégica, que compreendia acções juvenis para dar sentido à presença na escola, dando-se primazia à forma como os/as jovens se jogam em busca do sentido da escola, propondo uma identidade em revisão a partir de uma “acção estratégica” (Sarmiento, 2000).

O foco deste artigo centra-se no conflito entre desejos e mundos de grandezas distintas, uma configuração da estranheza sócio-institucional. Procura dar conta de algumas experiências juvenis que testemunham formas de responder às diferentes solicitações accionadas pelo mundo da escola e pelo mundo da vida, sendo este representado de modo mais visível pelas culturas e experiências juvenis.

3. INCOMPATIBILIDADES ENTRE DESEJOS DE GRANDEZAS CONFLITUAIS: O MUNDO DA ESCOLA E O MUNDO DA VIDA

O mundo da vida, nomeadamente, o das experiências juvenis, é considerado um foco de de estranheza na ordem cognitiva da escola. Mesmo no centro da escola, o mundo da vida exerce-se e vive-se não só em jeito de desafio, mas sendo parte visível perturba por ser imprevisível e clandestino (Matos, 2002), ainda que não em desordem.

O mundo da vida é aqui entendido no sentido que lhe é atribuído pela fenomenologia e, especificamente, no sentido de mundo da vida quotidiana como foi definido por Alfred Schutz (1994) e que se traduz no mundo das culturas juvenis, nas pertenças a comunidades, na vida de todos os dias com solicitações e desejos de compensações imediatas, enfim, nas experiências intersubjectivas do quotidiano.

O mundo da escola é o mundo da instituição, representa aquele cuja ordem se perpetua a partir do afastamento do ruído. É o mundo da norma e da disciplina. Este é ainda o mundo projectado no futuro que pressupõe o investimento, cuja recompensa não é visível no imediato.

Nestes mundos operam-se solicitações contraditórias que são interpretadas de modo subjectivo pelos/as jovens. A escola vê-se assim obrigada a jogar consigo mesma enquanto compósito de tempos e espaços e, muitas vezes, acciona processos de regulação dos significados produzidos nos mundos profanos transversais à escola. É na conflitualidade e no jogo entre o mundo da vida e o mundo da escola que se percebe como se jogam os indivíduos entre estes dois mundos, como os solicitam, como por eles são reconhecidos e tornados visíveis. Cada um destes mundos faz emergir e protege determinadas figuras identitárias que apenas parecem poder existir em oposição: a figura do/a aluno/a e a figura do /a jovem.

Sendo as propriedades inerentes ao mundo do/a jovem contrárias à "natureza" daquilo que a escola deseja, o mundo do/a jovem está institucionalmente em dissonância, em condição de *Estranheza*, com ao mundo do/a aluno/a. Ora, esta tensão é, até hoje, resultado da impossibilidade da coexistência entre os dois mundos (Matos, 2001), configurados por tempos e em espaços diferentes.

A estranheza dos mundos juvenis prende-se com a existência de concepções sociais e também sociológicas que associam a juventude à marginalidade, a submundos e a comportamentos arriscados e impróprios. Esta ideia resulta quer da uma construção social do próprio conceito de juventude, que se contrapõe aos mundos adultos, de voz pública, quer porque uma grande parte da juventude tem, cada vez mais, dificuldade em “entrar nas relações reguladas de trabalho e tirar partido das formas de socialização a que elas estão associadas” (Castel, 1996: 38), reconhecendo-se o fenómeno social da exclusão juvenil (Pais, 2003). Talvez, porque testemunhamos mudanças rápidas nas experiências de jovens, talvez, porque a própria sociedade adulta continua a não reconhecer os jovens e as jovens em determinadas tomadas de decisão, a ideia de margem parece inevitável e até cultivada.

O mundo do/a jovem é, em muitos contextos, uma configuração perturbadora, sendo simbolicamente constituído por uma “natureza” ex-cêntrica (Pais, 1997). Aliás, os jovens são uma categoria cujas fronteiras são indecisas (Boltanski e Thévenot, 1991). A sua presença não é uniforme, nem homogénea, como a própria juventude não o é (Fonseca, 2001; Pais, 1996) e esta heterogeneidade, nomeadamente em contextos escolares, reforça a ideia da juventude enquanto problema social.

A resistência da escola ao mundo da vida e ao *ser jovem* reside no seu próprio projecto, que obrigando, como todos os projectos, a reconhecermo-nos naquilo que

ainda não somos, implica a existência de determinadas propriedades que trabalhem a adesão a uma cultura da escola e ao reforço da figura do/a aluno/a.

Se alguns/mas jovens conseguem traduzir os seus interesses enquanto jovens em preocupações comuns à escola, aproximando-se dela, para outros/as, esta tradução é quase impossível, dada a sua relação de exterioridade, o que torna difícil para estes e estas jovens perceberem a escola enquanto bem social e valor de participação social.

Alguns/mas jovens lidam com as suas vidas e os seus desejos, numa lógica da inseparabilidade. Faz, então, sentido fruírem dos espaços da escola, por exemplo, em actividades que são alheias à escola. E, apesar das diferentes grandezas que regulam o mundo da vida e do/a jovem e o mundo da escola, desejam estar na escola como se fosse *natural* que as suas vidas ali se prolongassem, como se a escola fosse, mesmo sem o desejar um espaço para além dela própria, construído subjectivamente.

As partes que a seguir se apresentam dão conta destas duas formas de lidar com o mundo da vida nos seus percursos escolares. Aqui dá-se relevância ao ponto de vista dos/as jovens, ao modo como interpretam as suas escolhas e como organizam os sentidos da sua acção.

3.1. Renunciar ao mundo da vida e abraçar o projecto da escola

Alguns/mas jovens da escola onde o estudo se realizou, nomeadamente raparigas da classe média baixa, testemunham a impossível coexistência do ser jovem e do ser aluno/a num tempo e espaço comum. Optam por sacrificar o mundo do/a jovem em prol da escolaridade (Dubet e Martuccelli, 1996) e do projecto. Fazem-se escolhas, que parecem ser justificadas no reconhecimento de que o tempo do sacrifício dará origem ao tempo da recompensa. Procurando cultivar fidelidades a uma ideia de futuro que passa pela escola organizam a sua acção individual, nomeadamente ao nível da renúncia a mundos e experiências juvenis.

Assim, quem deseja o sucesso reconhece não só que precisa de abdicar de outros desejos mais próximos do mundo vivido e do mundo do/a jovem, como compreende o esforço que é necessário mobilizar para o cumprimento da figura desejável do ser aluno.

Quando a manutenção das sociabilidades e das amizades exige a presença em contextos que estão em ruptura com o mundo da escola faz-se, muitas vezes, o exercício da sua negação e do evitamento e excluem-se de actividades que consideram que podem perturbar a sua performance enquanto alunos/as. Duas raparigas que são amigas escrevem assim no seu Registo Sobre a Escola em torno das mesmas preocupações:

Mas a meio da manhã eu e a Diana ganhamos coragem e dissemos à Marta que queríamos *desistir da dança*...Eu não mando sozinha em mim e tenho pais e eles não estão entusiasmados com esta história da dança. *Eu já tenho pouco tempo para estudar, e meter ainda na minha vida isso, como é que eu ia estudar?* (RE4).

A vida, preenchida pela escola, parece pequena para permitir a intrusão de outras coisas. Reconhecem que outras colegas estão na escola de outra maneira, diferente da forma como elas se propõem estar. Assim, ao contrário daqueles e daquelas cujas vidas se preenchem sem o constrangimento do tempo, estas duas raparigas exercem a vigilância sobre si, sobre os seus desejos.

A visão de si, fruto também de uma intercompreensão, enquanto figura ideal de aluno/a com as características que se devem ter, ou cultivar, origina a rejeição daquilo que possa ir contra esse ideal.

Este tipo de alunas/os mostra que se subjectivam no interior da matriz das categorias escolares cultivando as proximidades com o mundo da escola, fazendo parte daquelas figuras que elabora a subjectivação a partir de utensílios como a escola e o saber (Dubet e Martuccelli, 1996). Claro que falta aferir as propriedades do sentido desse aprender a que se referem. Será que o sentido dos saberes existe nesses próprios saberes, por si mesmo, ou o sentido é conferido numa condição de exterioridade, a partir das notas e do futuro melhor que se deseja (Rochex, 1995)? Ou seja, será que cultivam uma *relação identitária* com o saber, em que este se enraíza com a história do sujeito, ou uma *relação epistémica*, que constitui a relação do sujeito com a natureza da actividade que aquele estipula sob os termos de aprender e de saber (Bautier e Rochex, 1998)?

Quando se opta pelo mundo da escola não se admitem perturbações de outros e outras que optaram por aquilo que argumentam ser o “estilo da facilidade”, e que se constituem enquanto figuras estranhas, das quais se afastam e contra as quais fabricam a sua subjectividade.

Quem valoriza o ser aluno/a e se projecta num tempo futuro, quem coloca a escola como lugar importante de travessia e quer construir a sua subjectividade na escola, argumenta que os Outros, os *estranhos* à escola, que não possuem cultura de projecto e que por vários motivos constróem a sua subjectividade contra a escola, prejudicam quem está em projecto:

Fazem comentários sobre a turma, sobre o facto de *apesar de terem saído os três rapazes que consideravam piores a turma continua na mesma*. A Diana comenta que agora têm de aceitar o facto, de aceitar a verdade. A culpa afinal já não é daqueles três. A Catarina comenta que *ficou feliz quando eles foram embora e*

pensou que era dessa que a turma ia ter paz e ser mais sossegada, mas não. O Fábio, o rapaz de 16 anos está, segundo a Catarina, cada vez pior. Fala muito alto e isso incomoda-as. A Catarina queixa-se que está a piorar as notas porque não consegue estar a cumprir o seu dever de delegada e a ouvir com atenção (NT11).

O facto da turma ser barulhenta, o facto de existirem elementos perturbadores são argumentos utilizados para mostrar a dificuldade que atravessam para conseguirem ser boas alunas. Assim, estas perturbações são impeditivas de terem melhores resultados, de aproveitarem melhor as aulas, de ouvir com atenção. Por isso, têm que estar sempre vigilantes sobre si, mas também sobre outros/as:

Para a Catarina o ideal seria que existisse uma escola só para “esses” e “essas” que perturbam aqueles e aquelas que querem aprender. A Diana diz que às vezes tentam misturá-los com os outros mas não adianta. (NT6).

O medo, o risco ajudam a elaborar a trajectória da justificabilidade para agirem e pensarem de determinada forma. “Esses” e “essas”, sem nomes próprios, são designações que, mais uma vez, parecem ajudar a evitar a nudez do confronto. Assim, considerando-se como medida, que está em projecto, faz o abismo entre si e os/as outros/as, que quase significa um abismo entre o mundo da escola e o mundo da vida, entre o ser aluno/a e o ser jovem, entre quem está no centro e os/as ex-cêntricos/as.

Na separação, as figuras do projecto revelam-se igualmente enquanto figuras vigilantes da identidade, da operacionalidade das tecnologias do eu, dos lugares do Mesmo, constituindo-se enquanto activas construtoras da *estranheza* e da própria incompreensibilidade da *estranheza*.

A linguagem usada constrói a distância entre mundos e revela o esforço de se procurar compreender. Constrói distâncias entre si e quem que não se esforça, quem não está na escola da mesma maneira, porque não estudam e este não estudar é incompreensível. Como estar na escola e não perceber que é preciso estudar?

Só houve 3 positivas no teste de Físico-química, eu a Diana e o Fernando. Como andam os miúdos de hoje, não estudam! (RE4).

A Catarina começa por dizer, assumindo-se como entrevistada, que a escola está muito mal, que é uma escola muito má, que *existem muitos que só atrapalham, porque não querem aprender, só “andam a passear os livros”,* ou nem isso, como

comenta a Diana. (...) Pergunto-lhes quem são os que andam a passear os livros. Dizem que não sabem os nomes. Pergunto se são do Bairro. A maioria sim. (NT6)

Porque reconhecem a performance adequada, porque reconhecem as posturas valorizadas, porque a escola é para alguns e algumas uma etapa importante, reforçam-se as falhas da escola não ser um lugar perfeito, sem *estranhos* que perturbem o normal funcionamento. E porque a escola com *estranhos*, com *jovens*, com *corpos*, é mais lenta e sofre frequentes interrupções, procura-se mais escola fora da escola. Existem complementos para o fabrico do ser aluno/a, para ajudar a compreender melhor o que outros e outras não deixam ouvir. Para compensar essas falhas e perdas procuram-se formas de compensação, como as explicações que auxiliam a perseguir as suas aspirações:

Revelam-me, a Diana e a Catarina, que andam em explicações, ninguém sabe. É explicações de tudo, só duas horas por semana. *É só para compreenderem o que falha nas aulas* (NT11).

Desejam-se outras coisas, outras escolas, onde os *estranhos* sejam menos, o mundo da vida se afaste e onde todos/as caminhem na mesma direcção e não atrasem. Os outros, *Estranhos* ao mundo da escola, com outras prioridades, outras pressas, atrasam os ritmos escolares prejudicando os que têm projectos (Dubet e Martuccelli, 1996). Assim, este tipo de figuras deseja a *verdadeira* escola, a escola dos exames, das provas, da competência, do mérito:

A Catarina diz-me que mais tarde ou mais cedo *os que querem aprender acabam todos por mudar para outras escolas* (NT6).

Quem tem projectos quer, então, outras coisas, outros lugares que não impeçam de prosseguir, onde os comportamentos são apropriados e as aulas não sejam prejudicadas, onde os professores conseguem falar para quem quer ouvir e aprender:

Voltam a frisar o caso dos colégios, que lá é diferente porque como pagam... Pergunto se os professores são diferentes. Dizem que não, que o problema não é dos professores, eles esforçam-se e não tem culpa. [...] *Os colégios são diferentes, lá avançam mais*, de duas em duas semanas fazem um mini-teste para verem como vão, *mas não se pára é sempre a avançar, são muito mais rápidos*. Para o

ano a Diana vai para um colégio. Pergunto-lhe se não vai ter saudades dos amigos. Diz sentidamente que sim (NT11).

Assim, existe a necessidade de encontrarem outros lugares, onde o ofício de aluno/a possa ser desempenhado mais facilmente, onde pareça existir outra ordem, onde os frequentadores sejam outros, menos perturbadores, mais próximos. Referem, então, os colégios, onde quase só há espaço para o ser aluno, adiando-se conscientemente o Tempo do/a Jovem. Os resultados escolares são aliciantes, não há interrupções.

A elaboração do sujeito aprendente exige que o aluno ou a aluna possuam competências que lhes permitam saber o que é necessário colocar em marcha para responder a exigências escolares, nomeadamente a reconhecerem que é necessário certas formas de mobilização e de trabalho intelectual para concretizar o “*métier d’élève*” (Bautier e Rochex, 1998: 35-44):

Dizem-me que (as notas) não foram boas. Tiraram as duas sete negativas. A Joana diz que está a melhorar, que um professor lhe disse que está a levantar as notas. Um rapaz que as acompanha diz que *elas não estudam*. Ele só teve duas negativas, Matemática e História. Ele diz que *às vezes nem é preciso estudar, basta estar com atenção nas aulas*. (NT4)

Existem na sala de aula determinados actos, rituais conhecidos, para prestar provas, mostrar que se sabe, porque não chega só saber. E reconhece-se na prestação de cada um e de cada uma a condição de aluno/a cumprida ou abandonada.

Para o aluno ou para a aluna que percebe para si a importância da escola existe uma certa vigilância sobre si no sentido de manter comportamentos que se consideram importantes. Estar com atenção, não chegar tarde às aulas, a participação nas aulas é muito importante.

Muitos e muitas jovens têm consciência do que é preciso fazer para melhorar, para fazer as coisas bem feitas: selecção dos livros adequados aos temas, tirar notas do que é mais importante. Tudo parece ter uma ordem, um sentido, uma valoração. Parecem reconhecer o que é comum ser avaliado mas, principalmente, sabem os pormenores que são valorizados, ainda que não explicitados e que nem todos conhecem:

Dois rapazes e duas raparigas. Parecem estar a preparar um trabalho de grupo. É sobre a escravatura ou o fim da escravatura, mais especificamente. *As duas raparigas já seleccionaram os livros que acham adequados e decidem tirar notas*. (NT4).

Estão duas meninas a fazerem um trabalho no computador para Ciências. É sobre a poluição. *Dizem-me que vão fazer umas pesquisas, fazem depois um texto e um desenho “para acompanhar”* (NT31).

Na área de projecto tivemos de ler umas folhas retiradas da revista. Essas folhas falavam sobre a poluição da água. *A professora disse para quando acabássemos de ler para tirar as coisas mais importantes e assim foi.* (RE3)

O perfil do aluno/a não se circunscreve a requisitos tradicionais, como o cumprimento de tarefas que sempre se associaram ao ser aluno/a: estudar para os testes, fazer os Trabalhos para Casa (TPCs), estar com atenção, participar nas aulas. Hoje, as exigências de autonomia, de criatividade requerem outras destrezas, exige familiaridade com tecnologias e com outros formatos de *si escolares* que colocam ainda mais em desvantagem os *estranhos* da escola.

3.2. Trajectórias para a exclusão: a banalização da estranheza

Não é raro encontrarmos jovens a acompanharem o tempo da aula com *outro tipo de actividades*, para além das apropriadas. Paralelamente ao mundo da escola, ao mundo possível de ser pensado, vamos encontrar imensas ocorrências imprevisíveis em territórios do previsível. Os protagonistas e as protagonistas podem ser quem está temporariamente, ou permanentemente, em dissonância com a escola, mas que têm dificuldade em lidar com os registos antagónicos em que se inscrevem diferentes desejos.

A atenção prende-se a outras coisas, onde se cultiva o sentido de si. E a aula distante segue, às vezes, sem perturbação, com a *ausência* de grande parte de alunos e de alunas. Mas a *estranheza* destes acontecimentos não se define apenas pelo seu carácter de imprevisibilidade mas, principalmente, porque o imprevisível e o estranho se torna banal e familiar:

A professora inicia a aula dizendo que os/as quer sentados/as e calados/as. O rapaz que está à minha frente gosta *de tocar com os pés nas costas e nas mochilas dos colegas da frente.* (...) O Carlos, no fundo da sala, *puxa o cabelo, com os dedos, para cima. Os colegas riem-se.* (NT11).

Durante o diagrama o Rui *mostra várias vezes aos colegas a lesão numa perna que fez durante um jogo de futebol*. O Fernando *espreme borbulhas de uma perna*. A Ana, numa carteira encostada à parede, vira-se de costas para a professora e volta-se de frente para a turma (NT18).

É o comum prolongamento do mundo do/a jovem até às salas de aula, um prolongamento que, para os jovens e para as jovens, faz parte da sua forma de estar na escola, inseparável, mesmo quando a solenidade do momento o poderia exigir. O mundo do/a jovem acaba por fazer parte dos quotidianos da escola:

À l'intérieur même de l'établissement, la vie privée des élèves a conquis un droit de cité et s'affiche tant dans les choix vestimentaires que dans la façon d'ocuper les entre-cours, voire de mener plus ou moins ostensiblement une vie de couple (Rayou, 1998: 13).

Os mundos privados parecem ter uma outra expressão e existem mesmo naqueles lugares que se procuram preservar da intrusão da *estranheza*. Uma aluna do 9º ano, preocupada com a escola, apresenta-nos um registo onde manifesta a dificuldade em resistir a ocorrências simultâneas com o tempo das aulas. Não existe a separação que indicia a solenidade. As vidas, os amores, as amizades acontecem ao mesmo ritmo que nos intervalos, nos recreios.

Depois tive estudo-acompanhado, onde o Mário *não parou de me provocar por olhares*, enquanto estava à beira da stôra, eu bem tentava não olhar, mas *era difícil resistir*. «Quando fomos para a aula de Matemática o Fábio insistiu para eu ficar à beira dele na mesa e quem estava mesmo à minha frente? O Mário é claro. Ele pousou a mão em cima da minha mesa e eu agarrei no meu elástico para lho tirar e começámos a puxar, ele de um lado e eu de outro (RE33).

O momento da aula é também de encontro com os outros. Os objectivos que constituem este momento são de natureza híbrida:

Algumas alunas chegam atrasadas. A Fátima do Bairro é uma delas. Vai tirando da mochila os cadernos, o livro de História e uma T-shirt que entrega a uma colega da carteira ao lado. *Alguns alunos e alunas estão a aula inteira sem tirar a mochila de cima da mesa*. Escrevem nos cadernos apoiados nas mochilas ou nem sequer escrevem *ficando a aula inteira com as mãos em cima da mochila que parecem*

prontas a fechar para sair. A rapariga que recebeu a T-shirt tem em cima da mesa um leitor de CDs, um telemóvel e dois CDs. De vez em quando algumas raparigas olham os telemóveis e teclam qualquer coisa (NT32).

Às vezes parece que se começa a aula à espera que acabe. A mochila, instrumento específico da actividade escolar, é a guardadora da figura do/o aluno/a. Contida ali, a figura teima em não sair. O fecho, quase fechado da mochila, mostra pressas íntimas de sair. Pouco se faz, até mesmo para *fazer de conta* que se faz.

Os prolongamentos de mundos exteriores, do mundo do/a jovem são cada vez mais visíveis no quotidiano da sala de aula. A par dos objectos próprios ao trabalho escolar, existem vivos e brilhantes, bem perto, o leitor de CDs, o telemóvel, os CDs das músicas preferidas. Ligações significativas a outros *lugares*. O telemóvel tem destaque, sempre de mostrador à vista, sempre ligado. Qualquer coisa importante pode acontecer. É preciso manter o contacto, manter aberta a ligação. É preciso estar sempre a comunicar, a receber e a enviar mensagens. O tempo assim anda mais depressa. A aula decorre lá longe. Ninguém se manifesta, nada é estranho.

A sala de aula parece quase constituir um quadro fatal do absurdo. O excesso das imagens provoca obscuridades e aquilo que parece ser uma absurda convivência acontece:

Sento-me no fundo da sala. Hoje um grupo vai apresentar um trabalho sobre o crash bolsista e sobre o New Deal. O grupo corre ruidosamente para a frente. Tudo parece desorganizado. Um rapaz escreve o que está escrito num papel e que supostamente é o que a colega oralmente está a apresentar aos colegas da turma. *A turma parece no entanto alheada do que se diz e quase ninguém liga aos que os colegas dizem.* Ao lado daquela apresentação sobre o New Deal outras representações se distribuem nos interstícios criados subjectivamente. São as brincadeiras amorosas, são os telemóveis sempre de visor visível. As mensagens podem chegar a qualquer momento. São os materiais que ganham importância porque permitem outra vivência do momento da aula, porque *permitem interacções alternativas sentidas*, são os cabelos que se desembaraçam, as janelas que assomam às cabeças, o exterior que vinga no interior, invasor. E a apresentação continua. O professor percebe que as coisas estão no ar que a política de nova distribuição não está a ser percebida. Por momentos parece perder a paciência. Explica ele. O grupo que do lado de lá apresenta olha o lado de cá, os outros colegas, e a partir dali *produzem outros entretenimentos, outras animações.* Uma rapariga do grupo que está a apresentar vem de cinco em cinco minutos ao *lugar*

ver se recebeu mensagens. A aula está a terminar. A rapariga do telemóvel respira de alívio. Já não tem que apresentar hoje (NT25).

Aqui não parecem existir dilemas ou tensões entre mundos, não se fazem escolhas dolorosas. A *estranheza* vive-se sem sacrifícios aparentes.

Apesar de, em situações deste carácter, serem mais visíveis estas formas de expressão, em aulas com propriedades mais tradicionais vamos encontrar momentos de profunda ausência de sentido no trabalho escolar, como no caso da Teresa do 9º ano:

'toui agora na aula de Físico-química a *apanhar uma grande seca*. Estamos a falar do movimento rectilíneo uniforme. Está quase a tocar... *Tocou!!! Heee!!!* (RE17); estou agora na aula de Geografia, só me lembrei agora de te escrever...."sorry". Estamos a falar da actividade piscatória. *Enfim, uma seca daquelas bem dadas* (RE17).

Usa-se uma terminologia cuidada, escolar, adequada, irónica. O que significam estes momentos assim ditos? Como compreender esta escola assim descrita através dos termos, dos estilos de escrita apenas permitidos pela própria escola? Como não pensar na ironia que esta aluna também parece compreender, de usar as palavras cuidadas da escola para criticar o não sentido dessa mesma escola?

Estas referências explícitas aos saberes escolares, *in loco*, remetem-nos algumas para considerações de Michel Develay. Segundo este autor, existe uma necessidade de inscrever os saberes numa pedagogia que contemple situações de apropriação desses saberes, mostrando que os saberes são vivos (Develay, 2000). Ora, se essa apropriação não se verifica o que resta neste território difícil de inconciliáveis que é a escola? Às vezes resta o entusiasmo da perdição, do brincar com as *próprias* falhas, com os próprios impossíveis de realização. Um aluno do 7º ano reage assim à sua prestação:

O rapaz (7º ano) que está à minha frente levanta os braços e diz com grande entusiasmo após a correcção de exercícios sobre as propriedades: "*Yes!!! Tenho tudo errado!*" (NT11)

Está perdido para a Matemática, para pensar o mundo a partir de uma pureza das formas? E ficamos a pensar nos braços levantados por motivos que acharíamos impróprios, absurdos.

Entre o sofrimento e a fuga que é uma fuga à ausência de sentido, muitos e muitas jovens limitam-se a cumprir o papel sem correr riscos, talvez porque desconhecem os riscos que poderiam correr. Tudo parece estar disperso, longínquo, sem sentido:

Hoje, no 9º C, é dia de entrega de testes. Alguns estão ansiosos. Pedem frequentemente ao professor que entregue os testes, que *não os faça sofrer*. Não houve notas muito boas. O professor adverte que *eles se limitam a decorar o que está no livro* e que houve coisas que foram discutidas nas aulas a que eles não dão importância. Tocou para sair, a aula era só de 45 minutos. *Já ninguém ouve o professor*. Os das mochilas em cima da mesa são os primeiros a saírem da sala (NT32).

Mas existem casos de alheamento total, de vazio sem possibilidade de criação. Tudo parece acontecer longe. Não se sabe a matéria, anda-se à deriva:

A Olga (prof.) entrega os testes e fala sobre os resultados apresentando percentagens. O Sérgio teve *muito insuficiente*. Reparo que respondeu a muito pouco. O colega da frente com a mesma nota só escreveu duas linhas. A Olga comenta que para agravar a situação não fizeram o trabalho para apresentarem à turma. Pergunto ao Sérgio qual era o tema. Não se lembra e vai perguntando aos colegas qual era o tema dele. Pergunto-lhe qual era a matéria do teste. *Diz que não se lembra, que não estudou*. Pergunto se tinha a ver com as ditaduras. Diz que sim. No decorrer da aula percebo que não podiam ser as ditaduras, e que era a matéria anterior (NT21).

Embora a escola exista em projecto, e pressuponha que quem a frequenta esteja também em projecto, depara-se com a existência de figuras que não estão voltadas para o futuro (McDonald, 1999), pelo menos para aquele futuro que ajuda a dar sentido à vida na escola, ao trabalho escolar, aos saberes, à avaliação.

4. CONCLUSÃO

Apesar de existirem redutos onde se procura com todo o esforço perpetuar, por exemplo, a categoria de aluno/a, o ser jovem impõe-se com intensidade, tornando a escola um espaço social, onde “culturas juvenis e cultura escolar se confrontam e os jovens

navegam entre as duas” (McDonald, 1999: 5)³. Nesta escola, em particular, as tensões entre as duas culturas assume proporções intensas. As expectativas da escola, como da sociedade, continuam claras em desejar aluno e a aluna projectados/as, ou o indivíduo definido em termos de trajectória, sempre em evolução.

Encontram-se dois desejos que existem em contradição e que exprimem mais vivamente aquela tensão que se tem vindo a anunciar entre o mundo da vida e o mundo da escola. O mundo da vida integra o mundo do ser jovem e suas urgências quotidianas de nada deixar escapar. O mundo da escola, assumindo uma cultura de projecto, integra o ser aluno também projectado e não admite interferências. Aliás, como refere Manuel Matos “o mundo da vida fica identificado com uma categoria menor de existência, uma forma larvar e provisória, cujo sentido é o de se opor à “verdadeira” condição de “aluno” de quem se espera que, para o ser, saiba recusar, justamente, os apelos do mundo da vida” (Matos, 2002: 130-131). Outros mundos exteriores ao da escola acabam por ser legíveis apenas através dos quadros de referência da escola.

A figura de aluno/a desejável entra em conflito com outros objectos de desejo de jovens, figuras indesejadas pela ordem escolar que impedem a constituição da nervura do aluno. Esta última figura aparece agora liberta de papéis tradicionais, busca criativamente e incessantemente o seu verdadeiro eu através de um conhecimento de si, do domínio de si e do cuidado de si (Gomes, 2001). Claro que nem todos os/as jovens conseguem reverter em seu favor esses processos de maior liberdade e autonomia, desenvolvendo então formas de ser para se tornarem menos assinaláveis e visíveis. As exigências para o indivíduo se definir pela trajectória e não pelo lugar que ocupa (Ehrenberg, 1995) desprotegem os indivíduos que experimentam identidades colectivas, por exemplo, pressionando-os a estarem constantemente em movimento, criativamente em busca do *Si*, sempre em mudança.

O aluno e a aluna devem, então, desenvolver a criatividade e a auto-estima, promovendo-se a sua libertação dos papéis, supostamente, mais tradicionais, mas tornando-os expostos (Dubet, 1994), na medida em que se dissimula aquilo que afinal constitui a *medida*. Ora, se aqueles e aquelas que cultivam uma relação de proximidade com a escola conseguem tirar proveito dessas novas modalidades, a condição dos *estranhos* agrava-se, na medida em que se torna mais fragilizada e tornando os *estranhos* mais facilmente identificáveis.

São predominantemente raparigas, algumas de classe média baixa e outras de grupos sociais mais desfavorecidos, quem mais admite a opção pelo sacrifício radical de uma das partes, ou de um dos mundos, indo esta ideia ao encontro que Fonseca, Araújo

³ Traduzido do original: “the secondary school is a social space where a youth culture and a school culture confront each other, young people navigating between the two” (Mc Donald, 1999: 5).

e Magalhães (2003) já afirmaram sobre o facto de as raparigas, mesmo que posteriormente não o mobilizem em seu favor, terem ligações à escola mais frequentes, mais duradouras e positivas. Para este grupo, a componente sacrificada é aquela que consideram prejudicial ao sucesso na escola. Garante-se a aproximação ao mundo da escola através do afastamento de outros mundos que se percebem como perigosos e adiam-se outras experiências. O mundo vivido é aqui o mundo da escola. O sacrifício alimenta-se de certezas projectados, de futuros que se consideram guardados e garantidos pelo projecto da escola: um diploma, um emprego. Neste caso, encontra-se a consciência de que existem pertenças mais favoráveis ao sucesso na escola do que outras e de que existem mundos mais desejados e desejáveis. Estes e estas jovens percebem isso e perseguem pertenças favoráveis ainda que haja perdas de si, enquanto jovem, por exemplo, para se identificarem e serem reconhecidos pela escola e, afinal, pela sociedade. O afastamento também se faz em relação a quem é representante de mundos da vida e mais reconhecidos enquanto *estranhos* da escola. Neste esforço, há a construção de si enquanto aluno/a, mas igualmente enquanto sujeito que se apropria dos saberes escolares de modo a tornarem-se significativos. Acabam por desenvolver, muitas vezes, mais uma relação epistémica com o saber do que identitária, muito mais presa a uma relação do sujeito com o acto de aprender do que ao sentido do saber adquirido por referência à história pessoal do sujeito (Bautier e Rochex, 1998).

A já referida conflitualidade entre o ser jovem e o ser aluno/a também é percebida por jovens que, assim, adiam tempos impossíveis de adiar, reconhecendo benefícios na opção pelo projecto da escola. Argumentam que este sacrifício, do qual têm consciência, lhe trará recompensas. Sofrem, então, para o seu próprio bem (Dierkens, 2002).

A espição sobre si, o *self-control*, é exercida de modo a construir a figura ideal, excluindo perturbações. A performance é um processo diário e cuidado, estético, não permitindo interferências de figuras estranhas que constroem a sua subjectividade contra a escola (Dubet e Martuccelli, 1996). Aqui há um acordo sobre a importância da escola e sobre a protecção de lugares sagrados, associados ao aprender, e sobre a visão da escola que muitas vezes se reduz à sua função certificadora (Bautier e Rochex, 1998).

A par destes percursos e experiências encontram-se outras onde se recusa o abandono do mundo da vida e de mundos juvenis que atravessam os espaços mais sagrados da escola, como a sala de aula. Optam estes/as jovens pelo investimento no conhecido, naquilo que é aparentemente menos arriscado. Escolhem mundos significativos, do ser jovem, por exemplo, que se estendem ao centro da escola e aqui, onde menos se espera, as estranhezas imprevisíveis acontecem, marcadas pelo carácter banal que adquiriram. Destaca-se a ausência física e cognitiva de muitos e de muitas jovens e a precariedade da relação pedagógica, onde a possibilidade de se

alterar a situação não está prevista, nem é reclamada por nenhuma das partes – jovens ou professores/as que não têm expectativas mútuas.

A escola debate-se, então, com modalidades e sentidos de justiça diversos e contraditórios que decorrem da diversidade de sujeitos que hoje a frequentam, desactualizando a figura principal da justiça na escola: a igualdade de oportunidades (Dubet, 2004). Os grupos sociais mais desfavorecidos sofrem, então, de modalidades e princípios de justiça mais abstractos e sofrem de novos tipos de desigualdade, nomeadamente dos novos discursos em torno da autonomia e da responsabilidade individual. A *oferta igual*, em que a desigualdade que existe é legítima (Dubet, 2004), ignora as diferentes formas de relação com o saber, os diferentes projectos ou mesmo a sua ausência.

Sofia Marques Silva

Doutorada em Ciências da Educação, docente na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro efectivo do CIIE – Centro de Investigação e de Intervenção Educativas. Neste centro tem desenvolvido investigação em vários projectos no âmbito das Juventudes e escola e dos Estudos de Género. É co-convenor desde 2005 do Network 19 – Ethnography, da European Conference on Educational Research (ECER). Contacto: sofiamsilva@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- Bautier, Élisabeth e Rochex, Jean-Yves (1998), *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification?* Paris: Armand Colin.
- Boltanski, Luc e Thévenot, Laurent (1991), *De la justification*. Les Economies de la Grandeur. Paris: Éditions Gallimard.
- Boumard, Patrick (dir.) (1999), "Présentation", in Patrick Boumard (dir.), *L'École, les jeunes, la déviance*. Paris: PUF, 9-26.
- Burgess, Robert G. (1997), *A Pesquisa de terreno*. Oeiras: Celta Editora.
- Castel, Robert (1996), "Les Marginaux dans l'Histoire". In: Serge Paugam (Dir.) *L'exclusion l'état des savoirs*. Paris: Éditions La Découverte, 32-40.
- Desrosières, Alain (2000), *La politique des grands nombres*. Paris: Éditions La Découverte & Syros.
- Develay, Michel (2000) "À propos des savoirs scolaires. Propos recueillis par Bernard Bier", *Revue VEI Enjeux*, 123, Décembre 2000, 1-5, disponível em <http://www.cndp.fr/revueVei/123/02803711.htm>, acedido a 11 Fevereiro 2002.
- Dirkiens, Carine (2002), "L'École entre joie et douleur", in Jean-Pierre Pourtois; Nicole Mosconi (dir.), *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*. Paris: PUF, 59-72.
- Dubet, François (2004), "O que é uma escola justa?", *Cadernos de Pesquisa*, 123, 539-555, disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742004000300002&lng=pt&nrm=iso, acessado a 06 Agosto 2006.

- Dubet, François (1994), *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dubet, François; Martuccelli, Danilo (1996), *A L'École. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions du SEUIL.
- Ehrenberg, Alain (1995), *L'Individu incertain*. Paris: Hachette Littératures.
- Fonseca, Laura Pererira da (2001), *Culturas Juvenis, percursos femininos: experiências e subjectividades*. Oeiras: Celta Editores.
- Fonseca, Laura Pereira da et al. (2003) "Silêncios e invisibilidades femininas na e da escola". In José Alberto Correia; Manuel Matos (orgs.) *Violência e violências na e da escola*". Porto: Edições Afrontamento, 103-113.
- Gomes, Rui Machado (2001), "As Tecnologias de governo do eu e a escola (1974-1991)", *Sociologia, problemas e práticas*, 37, 49-75.
- Lapassade, Georges (1999), "Construction culturelle et étiquetage scolaire". In: Patrick Boumard (Dir.) *L'École, les Jeunes, la deviance*. Paris: PUF, 48-61.
- Lévinas, Emmanuel (1977), *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Matos, Manuel (2002), *Por falar em formação centrada na escola*. Porto: Profedições
- McDonald, Kevin (1999), *Struggles for subjectivity. Identity, action and youth experience*. Cambridge: University Press.
- Pais, José Machado (Coord.) (2003), *Traços e riscos de vida. Uma abordagem qualitativa a modos de vida juvenis*. Lisboa: Âmbar.
- Pais José Machado (1996), *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Pais, José Machado (1997), "Introdução". In José Machado Pais e Lynne Chisolm (Coords.) *Jovens em Mudança. Actas do Congresso Internacional "Growing up Between Centre and Periphery"*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 17-30.
- Rayou, Patrick (1998) *La Cité des Lycéens*. Paris: L'Harmattan.
- Rochex, Jean-Yves (1995), *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2000), *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schütz, Alfred (1994), *Le Chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Silva, Sofia Marques da (2004) *Figuras e Configurações da Estranheza na Escola: uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre grandezas em conflito*. Tese de Mestrado. Porto: FPCEUP.
- Veja, Emma León (2005), *Sentido ajeno. Competencias ontológicas y otredad*. Rubi (Barcelona) Anthropos Editorial.