

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

FIGURAS E CONFIGURAÇÕES DA ESTRANHEZA NA ESCOLA
Uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre
grandezas em conflito

Carla Sofia Marques da Silva

2004

FIGURAS E CONFIGURAÇÕES DA ESTRANHEZA NA ESCOLA

**Uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre grandezas
em conflito**

Carla Sofia Marques da Silva

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação, Mudança Social e Desenvolvimento *Local*, realizada sob orientação do Professor Doutor Manuel Santos e Matos.

Resumo

O objectivo deste estudo é dar conta de algumas figuras e configurações da *Estranheza* presentes na Escola. Pressentimos que a *Estranheza* é uma dimensão que, embora incontornável, é estranha à ordem cognitiva da Escola, na medida em que esta não possui elementos cognitivos para lidar com uma ordem social que lhe é exterior.

Se por um lado, nos deparamos com a insustentabilidade da Escola procuramos, por outro lado, transgredir esta imagem para reconhecermos outra Escola que ao lado se revela enquanto espaço-tempo de construção de subjectividades e que é apropriada e significada pelos jovens e pelas jovens, mostrando que de outras pulsões se pode viver a Escola. Assim, numa Escola que procura permanecer intocável à *Estranheza* e que lida com a fatal insuperabilidade do seu próprio funcionamento, revelam-se enigmáticas estratégias de apropriação e de argumentação de sentidos.

Consignámos aos discursos dos jovens e das jovens de uma Escola EB 2,3 grande parte dos nossos interesses. Os discursos, reconhecidos, principalmente, a partir de um estudo etnográfico, e visíveis quer nas notas de terrenos, quer nos Registos Sobre a Escola realizados pelos jovens e pelas jovens, permitiram-nos compreender os seus argumentos, as suas intencionalidades, bem como compromissos que estabelecem com a Escola.

Résumé

L'Étrangeté se préfigure en tant que dimension étrange à l'ordre cognitif de l'École puisque, malgré sa présence incontournable, celle-là ne possède pas les moyens cognitifs pour rendre compte d'un ordre social qui lui soit extérieure. C'est alors autour de quelques configurations de l'Étrangeté, présentes à l'École, que nous chercherons d'approfondir notre étude.

Dans ce cadre et, si on reconnaissait à l'École son caractère insoutenable, on chercherait la transgression de cette image à travers la reconnaissance d'une autre École, laquelle se révèle en tant qu'espace-temps de construction de subjectivités, laquelle est appropriée et signifiée par les jeunes garçons et les jeunes filles, illustrant d'autres pulsions selon lesquelles l'École peut vivre. C'est ainsi que d'énigmatiques stratégies d'appropriation et d'argumentation de sens se révèlent, face à une École qui reste intouchable à l'Étrangeté et qui manège son fonctionnement comme une fatalité infranchissable.

Nous avons consigné une grande partie de nos intérêts aux discours des jeunes garçons et des jeunes filles d'une École EB 2,3, lesquels ont été reconnus à travers une étude ethnographique, lesquels ont été rendus visibles aux notes de terrain, aussi bien qu'aux journaux de bord sur l'École, enregistrés par ces jeunes garçons et ces jeunes filles, lesquels finalement nous ont permis de comprendre leurs arguments, leurs intentionnalités et aussi les compromis qu'ils établissent avec l'école.

Abstract

The aim of this investigation is to account for some configurations and other manifestations of Strangeness found at School. We feel that Strangeness, although unavoidable, is a dimension itself strange to the School's cognitive order, since this one is not equipped with sufficient cognitive data to deal with an exterior social order.

If, on the one hand, we are faced with the discursive fragility of School, on the other hand we try to transgress that image so that we may recognise another close together School that keeps on revealing itself as a time and space for the building of subjectivities, a School appropriated and filled with meaning by young boys and girls, showing, thus, that *School* can be experienced through a wide set of different feelings. In other words, in a School that tries to remain untouchable before Strangeness and that deals with the fatal incapacity for overcoming its functioning, we come upon enigmatic strategies of appropriation and of meaning ascription.

We concentrated our main interests on the discourses of young boys and girls from a Portuguese high-school (5th / 9th grade). The discourses made available through an ethnographic research find expression, here, in the fieldnotes and in the Annotations about School, the last ones carried out by the same youngsters, and, most important, they allow us to understand the stated arguments, intentionalities and the engagements established with School.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
I - A INTENCIONALIDADE DE CONHECER:	
A CONSTRUÇÃO DO OBJECTO	20
1 - <u>Interpelações</u>	21
2 - <u>Justificações epistemológicas: em busca de lugares teóricos</u>	33
II - OPÇÕES METODOLÓGICAS	44
1 - <u>Perplexidade da familiaridade-estranheza</u>	48
1.1 - Justificar a etnografia	48
1.2 - A familiaridade das rotinas e a estranheza do familiar	52
1.3 - Percursos para a legitimidade	55
1.3.1 - Vigilâncias.....	55
1.3.2 - Experimentar os espaços, provocar a presença.....	56
1.3.3 - Autorizar a intrusão.....	59
1.3.4 - O argumento das imagens: definir o papel.....	64
1.3.5 - Sobre a responsabilidade.....	67
2- <u>Perplexidade dos insignificantes:</u>	
<u>elaborar a intriga sobre si na Escola</u>	
Considerações em torno dos Registos Sobre a Escola.....	70

3 – <u>Perplexidade dos indizíveis:</u>	
<u>a sombra e o rasgão do texto</u>	
Preocupações em torno da análise do discurso	77
4 – <u>Perplexidade da fidelidade vs infidelidade:</u>	
<u>o inevitável confronto com os comprometimentos</u>	
Questões éticas em contexto de investigação.....	83
III - FIGURAS E CONFIGURAÇÕES DA ESTRANHEZA	
NA ESCOLA: IMAGOLOGIA DA ESTRANHEZA	85
1 – <u>Os insuspeitáveis momentos de todos os dias</u>	
<u>ou a inexistência dos começos solenes</u>	86
2 - <u>Espaço e sucedâneos do espaço:</u>	
<u>territórios da estranheza, estranhas apropriações</u>	88
2.1 – No território de Hermes: os limiares da Escola	90
2.1.1 - Sala <i>fantasma</i> : a criação de um mito.....	95
2.1.2 - O recreio: espaço liso, espaço de rugosidades.....	99
2.1.3 - O campo de cima: convergências e enredos.....	104
2.1.4 - Os átrios: lugar de reféns.....	106
2.1.5 - Os corredores: territórios de tensão.....	109
2.1.6 - A «Biblioteca»: refúgio fortificado.....	111
2.1.7 - Lugares ainda por dizer.....	113
3 – <u>As figuras enquanto metáforas</u>	115
3.1 – O estranho suportável, ou a incorporação da estranheza	116
3.2 – Proximidades temporárias	119
3.3 – Parciais desprendimentos	121
3.4 – O afastador de mundos imperfeitos	124
3.5 – Tocar a monstruosidade	125
3.6 – A vida suspensa ou a inexactidão do regresso	127
3.7 – Fabricar estranhezas	128

4 - A emergência das configurações.....	132
4.1 - A invasão do local.....	132
4.1.1 - Cumplicidades e Medos.....	134
4.1.2 - As presenças do local, a visibilidade do Mundo Cigano.....	138
4.2 - O corpo e a corporeidade:	
topografias, territórios e disposições.....	142
4.2.1 - Fazer corpo com os lugares.....	145
4.2.2 - Incorporar o corpo.....	151
4.3 - Naturezas do inapropriado e do impróprio:	
indisciplinas, vigilâncias e resistências.....	152
4.3.1 - A natureza do apropriado.....	152
4.3.2 - Os inapropriados, os impróprios.....	155
4.3.3 - Vigilância e controle.....	162
4.3.4 - Fugas e resistência.....	165
4.4 - <i>Carpe Diem</i> e a Escola enquanto projecto	
Compromissos e infidelidades entre a figura desejável e os desejos das figuras.....	171
4.4. 1 - A estranheza tensional na territorialização dos desejos.....	171
4.4.2 - Apontar as incompatibilidades entre desejos de grandezas conflituais.....	175
4.4.3 - Consentir a renúncia: abraçar o projecto.....	178
4.4.4 - Trajectória para o absurdo: a banalização da Estranheza.....	189
4.4.5 - O território inabalável do Mundo da Escola:	
quando o ser aluno/ase agiganta.....	196
4.5 - A estranha Escola dos enigmas:	
estratégias para o sentido.....	204
4.5.1 - Territórios de significatividade.....	207
4.5.2 - Estratégias e utensílios de reivindicação: o grito do/a indignado/a.....	213
4.5.3 - Momentos enigmáticos.....	217
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219

ÍNDICE ANEXOS

Anexo I.-Notas de terreno

Anexo II.-Análise de conteúdo das notas de terreno

Anexo III - Figuras significativas ao longo da investigação

Anexo IV - Registos Sobre a Escola

Anexo V.-Análise de Conteúdo dos Registos Sobre a Escola

Anexo VI - Observações aos Registos Sobre a Escola

INTRODUÇÃO

A *Estranheza* em termos mitológicos emerge associada à ideia de interferências entre o humano e o bestial, à ideia de monstruoso que oscila entre pólos, entre fronteiras. Pressentimos a repulsa e o fascínio. No imaginário grego, entre Dionísio e Ártemis, a *Estranheza* representa a imagem ambígua, o hedonismo, o baixo racionalismo, o sincrético e o híbrido; traduz as «pulsões selvagens da civilização ocidental» (Paiva, s.d.: 5), incessantemente reprimidas. Numa dimensão mais individual, a *Estranheza* ocupa um espaço nocturno da existência, ou a descoberta freudiana do inconsciente (Lacan, 2002), mostrando que o estranho ou o estrangeiro, rosto escondido da nossa identidade, também nos habita, que em nós está instalada (Kristeva, 2001: 9).

É a consciência da irredutibilidade do Outro a nós próprios/as no registo da intimação; é a consciência de que o «Outro não é somente a contrapartida do Mesmo, mas pertence à constituição íntima do seu sentido» (Ricoeur, 1990: 380).

Não temos disponibilidade para aceitar o Outro, apesar de o criarmos e recriarmos, de o calcularmos constantemente na busca incessante do Eu. Pensar o Outro é a necessidade de pensar o Mesmo. O Outro, um texto aberto à compreensão, exige uma experiência da nossa própria consciência, no interior de uma quase metáfora da esquizofrenia.

Estranheza, figura da alteridade, reveste-se da ideia de uma certa transgressão, na medida em que é necessário *transgredir* para a reconhecer e a autorizar. Reconhecê-la implica uma ruptura, um *não sentido* e um arrebatamento. Pensá-la exige e denuncia um confronto com o excesso e a provocação, com o ruído, com as instabilidades das posições do Eu, bem como com a condição de sujeito ou de *não-sujeito*¹.

O Outro, construção ideológica, tem as suas raízes, os seus lugares e uma maneira própria de se declinar. O *desassossego* do Outro, ou da maneira de o pensar

¹ Não sendo ainda o termo *sujeito* no género feminino uma alternativa linguística satisfatória, socorremo-nos da palavra no género masculino para nos referirmos sempre aos dois géneros. Durante o texto este procedimento será recorrente, não só relativamente à palavra *sujeito* mas também relativamente, e na maioria das vezes, à palavra *Estranho*, *Outro*, *indivíduo*. Porque acreditamos que uma linguagem diferentes pode também significar um mundo diferente, porque tal com afirmava Sartre «falar é agir», porque a linguagem também é matéria da educação (Abranches; Carvalho, 1999), porque trairíamos, de alguma forma, os Estranhos e as Estranhas de quem vamos falar se não assumissemos esta posição procuramos, sempre que possível, evitar o masculino universal.

acarreta preocupações e dificuldades numa época em que a individualidade é um bem cultivado, em que a impressão dominante é a de «sofrer de si mesmo» (Dubar, 2000: 165). Pensar o Outro, como o *Estranhos* e como a *Estranheza* exige excessos, outros pulsares que reconheçam a desordem e o improvável. Exige a admissão do *caos* onde funciona o *princípio da contradição*, diferente do *princípio da identidade*.

O Outro, o *não Mesmo*, a negatividade ou o não idêntico vive, normalmente, do *outro* lado das coisas, da cidade, do mundo. Uma atenção sobre a geografia do mundo revela que os países *ex-cêntricos*, que não estão no centro, não têm voz, tendo sido excluídos, distanciados e «estranhados». No entanto, neste exercício de definição dos outros o próprio ocidente define-se e estipula-se enquanto norma.

O Outro perde no jogo da contradição, no jogo da visibilidade/invisibilidade, porque se é visível pelo exotismo e por simbolicamente representar o outro lado do mundo, por representar um mundo mítico ou por suscitar o *terror*, torna-se invisível politicamente e culturalmente. O Outro é assim o silêncio e o ruído, simultaneamente, porque transgride formas de pensamento. É a dúvida, a insubstância ou a substância incoerente, não existente, «não gramatical»² (Trinh T. Minh-ha citada por Haraway, 1994: 92). No entanto, o Outro, enquanto ser híbrido, pode ser um terceiro espaço, que permite o conhecimento de outras posições (Homi Bhabha citada por McDowell, 2000: 313).

Ainda vemos no Outro, no diferente, no estrangeiro, um revelador das nossas próprias fraquezas. Existe desconfiança e preconceito em relação ao Outro, o “infiel”, oposto aos idênticos, aos autênticos, os “fiéis” (Fuks, s.d.: 3). E se o Outro só existe se entrarmos em contradição com o que pensamos, como podemos, então, conviver com a diferença ou a diversidade, apesar de sabermos que é a diferença que conduz à aproximação e que estimula a curiosidade (Roux, 2001: 15).

Reconhecer a voz do Outro, desse Outro *obsuro* de Lacan, que afinal se deseja (Lacan, 2002: 306) é um movimento que implica a nossa própria alteração; implica arriscar instabilizar o ponto de vista, ou corremos o risco de nos tornarmos exploradores/as em busca de *novos indígenas*. Questionamos, então, o significado de colocar o Outro no alcance da compreensão, bem como sobre a urgência de atentarmos a «zonas de olhar por descobrir» (Nóvoa, 2002: 133).

² Ungrammatical - designação de Trinh T. Minh-ha, uma mulher negra, a propósito de considerações tecidas por um médico numa convenção dos direitos das mulheres em Ohio em 1851 sobre a própria carne da pessoa negra no Novo Mundo como sendo indecifrável e duvidosa.

Descobrir a alteridade, «do domínio das coisas incomparáveis» (Braudrillard, 1996: 4), é rejeitar a ideia da pretensa superioridade da *nossa* cultura, da identificação do sujeito a si próprio. Ora, isto assume maior importância quando temos consciência da capacidade argumentativa do Outro, também autor, capaz de integrar e criar o múltiplo e o *novo*.

Ora, estas considerações primeiras em torno da *Estranheza* antropológica serviram de orientação e de impulso ao nosso estudo em torno do que consideramos serem algumas das figuras e das configurações da *Estranheza* na Escola. Ainda que aquelas também se situem em registos que não apenas o do antropológico, encontram-se numa plataforma comum: a *Estranheza*, os *Estranhos* provocam sempre perturbações numa ordem estabelecida, bem como estratégias para a sua superação.

Os *Estranhos* e a *Estranheza* que nos 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.

É só na medida em que determinadas figuras nos perturbam e existem em relação connosco 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 então um Outro, um Estranho ausente, uma não-fenomenalidade como pretendia Derrida (J. Derrida citado por Marcos, 2001: 1996) que nos provoca. Os verdadeiros *Estranhos* são aqueles que *existem*, ou seja, a (in)diferença não produz *Estranheza*.

O *Estranho* parece existir, muitas vezes, naquela tensão entre o que está perto e, ao mesmo tempo, distante. É uma espécie de «*potencial wanderer*» (Wolff, 1950: 1), aquele que errante numa *Estranheza* significa simultaneamente a distância e a proximidade.

Ora, a Escola, não sendo indiferente aos diferentes, aos provocadores de *medo*, aqueles difíceis de *localizar* e que se *alimentam* de si mesmos, procura assegurar-se enquanto lugar do Mesmo. A Escola existe, simultaneamente, enquanto *princípio de identidade* e *princípio da diferença*, sendo esta última condição de existência da

primeira. Sem a diferença não existiria a necessidade de criar a norma que assegura, por sua vez, o *princípio da identidade*.

«É desta condição de a norma ter de ser causa e efeito da diferença (causa porque é pela norma que a diferença existe e efeito porque é a existência da diferença que impõe a necessidade da norma) que resulta a enormidade da norma: a norma é a diferença absolutizada» (Matos, 2002: 52).

A Escola procura incorporar, ou incluir na sua ordem aquilo que lhe é estranho, aquilo que corresponde ao diferente. Neste esforço de "inclusão", que parece ser, muitas vezes, um esforço de anulação da diferença, a Escola adia o questionamento de si, adia uma indagação privada sobre si enquanto lugar de tensões.

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. É que a Escola, de acordo com um paradigma universalizante, procura separar-se do diferente para ir de encontro ao idêntico e fazê-lo triunfar. Aliás, 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 envolvimento 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.

Na forma da Escola tratar a realidade não reconhece o *Estranho*. Ora, a dificuldade da Escola em se pensar de forma diferente parece ser estrutural à própria Escola, ou seja, o modo de funcionamento da Escola torna-se funcional à Escola e determina a maneira de ela própria se pensar.

Suspeitávamos, assim, da forma como a Escola, essencial à manutenção do Mesmo, tem de se encontrar com o Outro, com os *Estranhos*, de receber o *contra-pensamento*, de o reconhecer, ou de lhe permanecer intocável. *Suspeitávamos*, igualmente, que a Escola e as tensões que vive demonstram que a Razão não é, afinal, imparcial, podendo a Escola ser, para além da Cidade da Razão, uma Cidade do Amor e do Doméstico (Boltanski; Thévenot, 1994), onde se constitui mais numa versão racionalizante do que racional.

A condição de exterioridade do Outro, do *Estranhos*, da *Estranheza*, existe em confronto com a impossibilidade da sua própria invisibilidade no mundo vivido da Escola. As estranhas figuras e configurações, sejam o Mundo da Vida, o ser jovem, o Mundo Cigano, os *impróprios* ou o *desejo* colocam a Escola numa permanente tensão que reside, afinal, numa antiga questão: de que modo é que o instituído e o instituinte, o singular e o universal, o *local* e o central se relacionam e se articulam. Mas se, por um lado, nos perturba a intocabilidade da Escola - que não indiferença - questionamos, por outro lado, as possibilidades de superar estas tensões permanentes e de tornar imperfeita a intocabilidade.

Contexto de investigação

Este estudo realizou-se 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 das classes populares, vêm da zona à volta da Escola e de bairros que existem perto.

Ao explicitarmos a *localização* periférica da Escola corremos o risco de contribuirmos para um reforço dos estereótipos, das imagens negativas associadas a zonas periféricas das grandes cidades. No entanto, explicitar a *localização* é para vital, pois entendemos que nestas *regiões* o *local*, conceito neste estudo crucial, tem específicas expressões, sendo com mais visibilidade que as figuras e as configurações da *Estranheza* aparecem na Escola.

Assim, recorreremos à ideia de periferia naquilo que representa no imaginário social: distâncias de um centro urbano, da cidade onde se cria e onde mais facilmente se

accede à informação³.

A compreensão desta relação centro-periferia exige uma leitura metafórica da *geografia da cidade*. Esta coincide, muitas vezes, com uma *geografia subterrânea da cidade*, a geografia do pensamento, dos símbolos que a cidade produz, dos imaginários, das memórias feitas numa luta particular contra o esquecimento (Duvignaud, 1977: 50), enfim, a geografia da própria cidadania.

A cidade concretiza espacialmente um desenho dos poderes da exclusão e da inclusão, em que o espaço composto com o tempo (Depaule, 1995: 36) joga a *localização* dos corpos. É interessante olhar a geografia dos corpos da cidade, a cidade corporizada ou, como refere Linda McDowell, os «corpos-cidades» que se dispõem de uma determinada forma e se «cidadanizam» (Elisabeth Grosz citada por McDowell, 2000: 101).

Esta referência à periferia serve, então, para enfatizar o aspecto relacional, qualificado, atribuidor de propriedades inerentes aos lugares:

«Les grandes oppositions sociales objectivées dans l'espace physique (par exemple capitale/province) tendent à se reproduire dans les esprits et dans le langage sous la forme des oppositions constitutives d'un principe de vision et de division, c'est-à-dire en tant que catégories de perception et d'appréciation ou de structures mentales (...)» (Yves, x: 162)

O *outro* lado da cidade supõe uma determinada ideia de cidade, enquanto centro, enquanto sistema espácio-simbólico, com outras temporalidades. O/A habitante da cidade é o/a habitante do centro, que se reolha a partir desse mesmo centro e em relação às distâncias das periferias. No outro lado da cidade, o lado caótico da cidade, situam-se as cidadanias *underground*, as «cidadanias periféricas» (Correia, s.d.a: 3), com diferente acesso à *cidade*. Estas cidadanias precisam de ser afirmadas ética e esteticamente na sua diversidade, denunciando o «poder do lugar» (Hayden, 1995). Qual, então, a possibilidade de existirem percursos de cidadania nos diferentes *lugares*?

Neste estudo, optámos por realizar um trabalho de investigação tendo como protagonistas jovens rapazes e jovens raparigas estudantes.

Estávamos interessadas particularmente na Escola informal e física (Tuula

³ Estas distâncias são importantes no que diz respeito ao acesso diferenciado à educação e a outros territórios de possibilidade. Aliás, Bernard Charlot, a propósito das preocupações dos pais em escolherem lugares de residência próximos da Escola, refere-se à proximidade como algo que favorece a democracia e a eficácia (Charlot, 1995: 2).

Gordon, Janet Holland, Elina Lahelma citadas por Gordon, Holland, Lahelma 2000: 188), onde nos iríamos deixar surpreender pelos desviados e pelas desviadas, por outros centros, por *ex-cêntricos* e *ex-cêntricas*, mostrando que de outras pulsões se pode viver a Escola, através da construção de pertenças reveladas em estranhas configurações. A nossa maior assiduidade nos quotidianos da Escola informal não foi motivo para que a Escola formal deixasse de revelar um peso considerável, visível tanto nas nossas narrativas, como nas narrativas dos jovens e das jovens.

Assim, uma das aspirações deste trabalho era dar a conhecer uma outra visão do jovem e da jovem e da jovem que estão *na* Escola, talvez mesmo uma outra visão do ser aluno e do ser aluna, ainda que conscientes que concebendo a Escola e o ser aluno e aluna de outra maneira aquela e estes o deixariam de o ser, passando a ser outra coisa diferente.

Tivemos como preocupação recorrente a definição do estatuto epistemológico e do grau de participação daqueles e daquelas com quem íamos fazer investigação. Cuidávamos sobre a forma como se podiam constituir enquanto *objectos* de saber e sobre a maneira como os podíamos *conhecer*, bem como às suas experiências *típicas*.

Este estudo é aquilo que consideramos ser um primeiro tempo de questionamento, aspirando a que as nossas dúvidas e interrogações nos elucidem sobre o que desejamos e pretendemos compreender.

Corremos sempre o risco de na perseguição da explicação e do significado nos confrontarmos com o colapso do sentido (Dews, 1995: 63), até porque nessa demanda temos sempre uma perturbante incapacidade em compreender as *coisas* nos seus *movimentos-abismo*.

A justeza de uma entrada possível depende da maneira de como se propõe ou dispõe a "intriga" e se arrisca o pensamento extravagante, que não está inscrito numa ordem e que é excessivo e excêntrico, ou da forma como nos tornamos pertença da própria dúvida, que vamos sempre reconfigurando.

Entendemos que, se pretendemos, em última análise, *recuperar* o Outro, os *Estranhos*, a *Estranheza* para a produção de conhecimento; se perseguimos a interrogação, ao lado de Françoise Collin, de saber se o pensamento pensado será capaz de acolher o pensamento pensante (Françoise Collin citada por Joaquim, 2001: 25) então, será perigoso resistirmos às paixões da complexidade e ao pensamento, também revestido de *Estranheza*, que passeia de forma extravagante com as "coisas", elas próprias objecto do pensamento pensante.

Os invisíveis existem, mas não nos moveu a sua desocultação. Interessou-nos, antes, o jogo acolhido dos processos que ditam a condição de invisibilidade ou visibilidade das coisas, o jogo das resistências: a resistência da Escola que evita o frente-a-frente com os outros; a resistência dos Outros desejando a afirmação de si, a resistência no reconhecimento da existência de figuras do Outro no sujeito (Jiménez-Silva, s.d.: 3). Mas as figuras e as configurações da *Estranheza* revelam-se e rebelam-se nos intervalos de tensão entre as coisas contradizendo as intenções.

O texto que a seguir se apresenta situa-se numa espécie de território intermédio entre a necessidade, porque se reclama o compromisso académico do "dar conta", e a não necessidade, porque *imperfeito*, porque afeiçoado a uma certa precariedade, a um certo egoísmo ontológico que o deseja retirar dos circuitos do imediato. Talvez por isso, a própria escrita, caracterizada por alguma miscegenação, oscila entre expressões distintas, nomeadamente, entre uma expressão mais psicológica, na medida em que nos situamos na intimidade das ideias, e uma mais antropológica e epistemológica, na medida em que nos questionamos sobre a possibilidade que damos às *coisas* de serem *elas mesmas*.

Este é, então, o lugar onde procuramos a escrita para tornar concreta uma ideia, já que «escrever é uma actividade em que aquele que escreve apenas escreve para saber o que quer dizer» (Coelho, 1976: 25), mas é, igualmente, o inaugurar um novo terreno para o pensamento (Gusdorf, 1991: 18). Claro que a própria escrita supõe quer rupturas com momentos anteriores, quer morte de alternativas.

O carácter epistemológico do nosso tipo de escrita, sendo interessadamente etnometodológico, procura ser fiel à diferença e à distinção. Procuramos dar visibilidade ao objecto, tornar o discurso de outros/as fiável, através da escrita, também com o propósito de construir a própria fiabilidade do nosso próprio discurso.

A nossa relação com o acto da escrita, no esforço de tornar as coisas *legíveis* para outros/as, é uma relação ambígua dada a natureza do nosso objecto empírico – as figuras e as configurações da *Estranheza* na Escola. Se nos havíamos proposto reconhecer essas figuras e configurações, como lidar com a condição de *desaparecimento* que o exercício da escrita provoca? Explicando melhor: tendo-se tornado a *Estranheza* um objecto próximo como *perpetuar* o estatuto de *Estranheza* no discurso, *perpetuando* o espanto?

Foi um desafio procurar escrever sobre a *Estranheza*, continuando a mostrar o

encantamento pela descoberta. É que falar e escrever sobre a *Estranheza*, preenchendo os espaços vazios do discurso, produzindo discursivamente o *Estranho* é já diminuir a própria *Estranheza*.

O trabalho de *transcrição* do Outro, da *Estranheza* é um trabalho de re-escrita em que se supõe uma tensão entre a *infidelidade* e a *fidelidade*, como se a própria infidelidade fosse condição da fidelidade. Não é numa tradução do Outro ou da *Estranheza* que estamos interessadas. É a partir de uma «interpretação-abismo», que não pretende o preenchimento de todos os vazios, e não de uma «interpretação-deciframento» (Marcos, 2001: 34) que pretende a busca da origem, que nos pretendemos demorar nas questões da *Estranheza*, no território do estrangeiro.

Sempre nos pareceu impossível embrenhar-nos num estudo ausente de um *si-próprio*. A nossa postura ontológica e epistemológica nunca se escusou a lidar com a nossa própria alteração, nunca se ausentou de um corpo-a-corpo com a metamorfose. Reconhecemos, porém, que no espaço de argumentação que arriscamos permanecemos muitas vezes «Eu», apesar de desejarmos falar sobre um «Outro», sobre distantes *Estranhos*. Fomos, então, ensaiando uma maneira de como podíamos pensar sobre as *coisas*, embora um humanismo eurocêntrico espreitasse a cada movimento mais brusco.

Sabíamos que trabalhávamos numa espécie de *plataforma de traição*, na medida em constituímos a *Estranheza* e o *Estranho* enquanto tal. Afinal, existia um escopo que delimitava as nossas intencionalidades, propósitos, digressões.

Assim, na tentativa de dar conta das nossas interpelações e compreensões, organizámos o texto desta dissertação da seguinte forma:

- (i) no Capítulo I intitulado, «Intencionalidade de conhecer: a construção do objecto», procuramos esclarecer um pouco mais a construção do nosso objecto. Começamos por explicitar as interpelações que foram estimulando o percurso de construção e de seguida revelamos algumas orientações teóricas;

- (ii) no Capítulo II, «Opções metodológicas», procuramos justificar escolhas em termos metodológicos. Interessa-nos justificar a opção pela etnografia, bem como reflectir sobre o nosso percurso de autorização no terreno. Depois, procuramos definir o estatuto dos Registos Sobre a Escola realizados por jovens. Tecemos algumas considerações em torno da análise de conteúdo e da análise do discurso e, finalmente, e reflectimos sobre algumas dúvidas que nos

costumam acompanhar em contexto de investigação;

- (iii) o Capítulo III, intitulado «Figuras e Configurações da Estranheza na Escola: imagologia da Estranheza» é o espaço-confronto possibilitado pela análise dos materiais empíricos. Num primeiro sub-capítulo, «Os insuspeitáveis momentos de todos os dias ou a inexistência dos começos solenes», explicitamos pertinências de um estudo realizados nos quotidianos. Um segundo sub-capítulo, «Espaço e sucedâneos do espaço: territórios da estranheza, estranhas apropriações», é dedicado à geografia dos lugares da Escola, essencial para se compreender, não só os territórios físicos dos *Estranhos* e da *Estranheza*, mas também a produção da própria *Estranheza*. Um terceiro sub-capítulo, «Figuras enquanto metáforas», é o lugar onde damos a conhecer algumas figuras da *Estranheza* significativas. No quarto sub-capítulo, «A emergência das configurações», revelam-se algumas configurações da *Estranheza*;

- (iv) o espaço que nomeámos de «Considerações Finais» será o lugar onde procuraremos sistematizar algumas ideias.

**I - INTENCIONALIDADE DE CONHECER:
A CONSTRUÇÃO DO OBJECTO**

1- Interpelações

Se existem interpelações incontornáveis, é insuperável o desejo de compreender as intrigas *impertinentes* dessas interpelações. É a partir da compreensão das interrupções ou da transfiguração dos limites que se buscam as interferências entre o significado das *coisas*, nos seus elementos, ou nas suas impressões e expressões. A insuperabilidade do desejo de conhecer reside na crença do que ainda *não se é*, situa-se entre a fascinação e o desajuste.

Se o objecto de estudo é uma construção social que decorre da interacção investigadores/actores do terreno (Oliveira, 2001: 115), procurando «reduzir distâncias» entre saberes (profanos e eruditos) (Berger, 1992: 26), ele é, igualmente, resultado das várias interpelações que nos inquietam ao longo de um estudo.

Aquilo que aqui procuramos apresentar como constituindo a construção do objecto de estudo resulta, não só, de intencionalidades primeiras, geradoras, e arriscamos dizer, mais próximas de uma *ordem do desejo*, mas resulta, igualmente, de um conjunto de pulsões que emergem do próprio processo de investigação e que se poderiam *localizar*, se não na ordem da necessidade, pelo menos na *ordem da necessidade de desejar*.

Podemos, então, falar de uma constante provocação do objecto que nos estimulou no esforço de o tornar *concreto*, procurando regiões que dele pareciam fazer parte. É evidente que existe uma certa *inter-subjectivo-objectividade* no nosso esforço de *compor* o objecto. A *interpretação* que pretendíamos realizar, tanto sobre as notas de terreno, como sobre os Registos Sobre a Escola realizados por jovens, era no sentido de estes textos dizerem, também, o que queríamos, e isto é do domínio do insuperável. O trabalho hermenêutico será então, talvez, o de reconstituir o duplo trabalho do texto, quer ao nível do sentido, a partir do seu interior (Ricoeur, 1969: 7), quer ao nível da referência, gerando um mundo.

Aquilo que desde o início se constituiu enquanto desejo era conhecer e compreender os *Estranhos* da Escola. Ora, por estes *Estranhos* queríamos entender o que communmente se designa enquanto Outro, o Autrui (Lévinas, 1996), o objecto intelectual da antropologia, aquele que é distante do Mesmo, que é diferente, «longínquo, (...) com quem não tenho nada em comum» (E. Lévinas citado por Marcos,

2001: 141).

Neste primeiro exercício de reconhecimento dos *Estranhos* e da *Estranheza* na Escola, o *local* afigurou-se-nos como uma dimensão incontornável. No argumento de revelação das figuras e configurações da *Estranheza* o *local*, espaço e tempo de controvérsia, revela-se como dimensão/conceito irremediavelmente do domínio da provocação. Claro que os nossos interesses em torno das questões do *Local* interpelaram-nos no sentido de procurar compreender o que, afinal, se tornava visível nos quotidianos da Escola a partir do *Local* e de uma análise situada «no *local*» (Mabileau, 1993: 13).

Ofensas entre a Escola e o *local*

Ora, o *local* reinventa-se, hoje, enquanto gramática do excesso e do novo, fazendo emergir, através de um reforço dos seus mecanismos, *criaturas* cujas propriedades provocam as desarmonias e as controvérsias. Regressam actores/as. As figuras do *local*, que significam também novas configurações de pensamento, suscitam constrangimentos e perturbações na Escola que não se deixa investir simbolicamente pelo *local*. No interior de uma relação *trágica*, o *local*, tempo do doméstico, do diverso e das aproximações, e a Escola, tempo da razão e do homogéneo, existem contraditórios no jogo tensional da captura de um pelo outro.

Após a ruptura com o nacional, o *local* parece ser um novo contexto de enquadramento do Outro, dos *Estranhos* e da *Estranheza*. Por isso, a problemática do *local*, que se destaca de modo particular por referência à Escola, acompanha-nos na trajectória de reconhecimento das figuras e das configurações da *Estranheza* na Escola. O *local* é constitutivo do Outro, dos *Estranhos*, e estes são constitutivos do *local*.

Invocamos o *local* para além do ideia esgotada na palavra. Invocamos o *local* trasbordante, incontido no nome; enquanto instância privilegiada na produção de subjectividades, enquanto pertinência e explicitação da relação com o Outro, com a *Estranheza*. Interessa-nos o *local* porque, através das suas denúncias, através da possibilidade do sensível e da experiência vivida que encerra, nos ajuda a identificar os *Estranhos* e a *Estranheza* da Escola. São outros os seres, outras as figuras que o *local* engenha e que vão perturbar a Escola da instrução, pela sua incalculabilidade e incomparabilidade, revelando-se apenas compreensíveis se entrarmos em contradição com o que pensamos.

A contradição é, ela própria, constitutiva do *local*, e pode ser um poder ou uma impotência, mas é esta contradição que confere à ideia de *local* outras ideias: a de negociação e subjectividade, a de encontro do indivíduo consigo mesmo, nas suas raízes ou na sua impossibilidade.

Ora, admitir o *local* é admitir o ruído, é admitir a *Estranheza* enquanto dimensão incômoda. Por isso, o *local* revela-se um espaço de tensões, de negociação e de afectos. Questionamos a possibilidade de se conceber uma relação com os *Estranhos* e a *Estranheza* a partir de uma relação com o *local*, que hoje se recompõe através das novas solidariedades, sociabilidades e vínculos sociais.

Escola e *local* contaminam-se e ofendem-se mutuamente. Transgredindo as regras de distanciamento inscrita na sua condição, o *local*, já indignado desde a separação original com a Escola, elabora a *ofensa* ameaçando a ordem daquela pela intrusão de figuras que escapam às competências dos professores e das professoras, cuja referencialização profissional é, fundamentalmente, ao nacional. Suspeitamos, porém, que existe uma *contra-ofensa* da Escola ao procurar impedir as figuras do *local*, bem o próprio *local*, de chegarem à Escola, ou de se manifestarem explicitamente quando invadiram já, com toda a sua força, as rotinas da Escola.

Ora a tragicidade - condição para que a tragédia possa ser pensada - da relação entre o *local* e a Escola reside na contaminação, na excessividade que o reconhecimento do Outro, do Estranho, denunciado pelo *local*, provoca, obrigando a uma redefinição dos espaços e dos valores do educativo. A tragicidade reside, ainda, na impossibilidade de se ignorar a presença do Outro enquanto risco e provocador de medos: porque existe o medo da invasão; porque esse Outro é também possuidor de desejos e coloca em perigo o Mesmo. É que aumentando o grau de imprevisibilidade aumenta também o grau de *Estranheza* do Eu. É a rotina que se quebra: outras estéticas da Escola se elaboram a partir da introdução das figuras da *Estranheza*, dos afectos perturbantes que o *local*, com outras ressonâncias, revela; outras éticas da Escola se exigem.

Podemos, então, explicitar que os primeiros contornos que o nosso objecto de estudo assumiu estavam relacionados com o desejo de conhecer as figuras e as configurações da *Estranheza*, situadas num registo antropológico, que o *local* denuncia invadindo a Escola. Recaiã, à partida, no Mundo Cigano, também expressão do *local*, fortes *suspeitas* que o configuravam enquanto gerador na Escola de figuras Estranhas, do Outro, e de configurações da mesma ordem relacionadas com as repercussões que a particular maneira do Mundo Cigano viver o tempo e o espaço originam na Escola. O

facto de a Escola se situar numa zona periférica da cidade e da cidadania, marcada por populações que habitam em bairros e mais desprotegidas socialmente, levava a considerar, igualmente, e seguindo de perto trabalhos realizados em temáticas próximas (Queiroz; Gros, 2002), que era mais provável o aparecimento de figuras estranhas à ordem da Escola, bem como estranhas configurações, como o *local*, já referido, a "indisciplina", ou a corporeidade.

De modo mais concreto, começou por ser pretexto heurístico para esta investigação perceber o modo como através da linguagem do Mesmo se enunciavam figuras e identidades do Outro, projectando-se subjectividades, sentidos e mundos na Escola. A pertinência do nosso estudo situavam-se, julgamos, não na busca das origens, mas no encontro dos espaçamentos onde se elaboram as atribuições e se definem e predicam alteridades, onde se perduram oposições, enquanto pontos indispensáveis de orientação (Dews, 1995: 66).

Questionávamos, então, como se reconfiguram as propriedades dos seres num espaço e num tempo que já não existe, numa Escola onde cada vez mais as categorias existentes se fragilizam, porque apenas compreensíveis numa outra escala de pensamento, onde é cada vez mais difícil as identidades fixas e a homogeneização?

Questionávamos a maneira como a voz, o silêncio e o corpo do Outro se têm codificado enquanto tecido discursivo, enquanto texto que pode revelar formas de espaço educativo experimentado, espaço e tempo das disciplinas, espaços e tempo disciplinares, disciplina do tempo e do espaço; sobre os modos de superação da *Estranheza*, os modos de perpetuação do adequado, da ordem, do incorporável.

Pretendíamos compreender, nos discursos *profanos* do quotidiano escolar, como o Outro, enquanto *Estranho*, aparecia ou era capturado discursivamente, a partir da construção de formas de identificação no mundo escolar. Interessava-nos conhecer as estruturas discursivas que supõem o Outro na Escola, que supõem, ou não, uma estabilização das suas propriedades substanciais e uma não relatividade e racionalidade do valor dos seres. Estando no lugar do Mesmo, era a partir dos discursos do Mesmo que iríamos partir na quase *ingénua captura* do Outro.

Para isso, tínhamos de ir ao encontro das referências, de artefactos de sentido e de sinais entendidos como «aquilo que pode ser interpretado» (Eco, 1994: 112), que nos permitiriam aceder ao Outro, ou à ideia de Outro, recusando inevitavelmente qualquer totalização do discurso (Marcos, 2001: 244), qualquer invulnerabilidade pretendida.

Este registo, em torno de *Estranhos* e de uma *Estranheza* mais da ordem do

sócio-antropológico, por ser inspirador e se revelar estruturante no estudo tem uma ênfase mais destacada ao longo deste texto.

Sendo a motivação do trabalho intelectual «regredir relativamente às evidências, regredir com novas questões» (Marcos, 2001: 29), outras complexidades se atravessaram, ou as atravessámos, ao caminho tornado labirinto pelas interpelações *quentes* do terreno. E que a complexidade é também uma qualidade que construímos: «il n'y a pas d'objects complexes ou simples par nature, il y a seulement la complexité qu'on leur prête» (Ardoino, 1999: 5).

A estas interpelações não é alheio o método etnográfico, opção metodológica que nos possibilitava partilhar contextos dos actores e das actoras, ir ao encontro dos seus discursos e práticas. As interpelações eram provocadas pela *descoberta* e compreensão quer de outras figuras como a figura do/a jovem estranha à figura do aluno, também repleta de dilemas, quer de configurações de outra natureza para além da sócio-antropológica, como a dimensão de *Estranheza* dos inapropriados, dos impróprios e da "indisciplina", ou do Mundo da Vida que encerra outros desejos causadores de perturbação no Mundo da Escola. Estas figuras e configurações situavam-se já numa espécie de registo institucional. A existência desta *Estranheza* justifica-se pelo facto de se cultivar a manutenção do princípio da identidade que é institucionalmente preservada pelo Mesmo. Assim, esta *Estranheza* é, então, também constitutiva do Outro como *Estranho*.

Desperta, assim, para a existência de algumas figuras e configurações da *Estranheza*, já não apenas inscritas no registo antropológico, mas igualmente definidas por relação oposicional a uma ordem e a uma norma, fomos interpelada por outro eixo de análise que se interessava analiticamente pelas figuras e configurações incluídas numa *Estranheza* de natureza Sócio-Institucional. Claro que esta pode ser assimilada a uma *Estranheza* cultural na medida em que as instituições são igualmente formas culturais.

Considerávamos, então, que perante esses *Estranhos*, que o *local* explicitamente fazia aparecer na Escola, e perante outras configurações da *Estranheza* que existiam na Escola, esta se refugiava num registo de *intocabilidade* parecendo ignorar os *Estranhos* e a *Estranheza*, ou procurando anular essas figuras e configurações perturbadoras.

Interessava-nos, então, compreender como é que a Escola parece existir num registo de intocabilidade perante estes Outros, estes *Estranhos* incomparáveis que a

frequentam e constituem; como a Escola, enquanto referência estável, tem lidado com a inextricável *presença-ausência* dos seus Outros, dos seus *Estranhos*.

Presentimos que a Escola da *razão* sobrevive na resistência ao reconhecimento dos Outros, dos *Estranhos* estipulando o pertencimento e o não pertencimento. Suspeita-se dos circuitos indecifráveis percorridos por esses Outros figurados em corpos, em trajectos, em mensagens, em outras maneiras de viver o tempo e o espaço nos lugares. Como é que a Escola permanece intocável aos seus *Estranhos*, aos seus monstros, aos seus fantasmas, apesar de estar já constantemente exposta ao Outro e reconhecendo-se que estar exposto ao Outro pode ser o mesmo que «estar exposto à ferida e ao ultraje» (Alphonso Lingis citado por Marcos, 2001: 212)? Como é que a Escola se esforça por tornar o Estranho familiar, por tornar o Outro «coisa nossa» (Ardoino, 1969: 56)? Que fechamentos ou que aberturas podemos encontrar na Escola ao Estranho que representa, em última análise, o *novo*?

Presentíamos que a *Estranheza* é uma dimensão, que embora incontornável, perturba a ordem cognitiva da Escola, na medida em que transporta consigo diversos sentidos de mundo, impositivos da construção de uma ordem natural comum (Latour, s.d.: 3).

Assim, interpelava-nos a ausência de um pensamento educativo específico na Escola sobre as figuras com outras propriedades que, hoje, dela fazem parte. Como convive a ordem cognitiva da Escola com as micro cognições dos alunos e das alunas? Qual é o tempo e o espaço da Escola quando não existe comunicação entre a cultura escolar e a cultura dos jovens (Meirieu, 2001: 4), quando o Mundo da Vida parece estranho ao mundo, tantas vezes insustentável, da Escola? Interessava-nos compreender o que é que os jovens e as jovens têm de deixar de ser para terem sucesso na Escola, para serem bem vindos à fábula escolar. Em quem se têm de tornar e com que violências?

No entanto, se, por um lado, nos deparávamos com a insustentabilidade da Escola, principalmente da Escola formal, reconhecíamos a necessidade de transgredir esta imagem para reconhecermos a Escola que ao lado se revelava enquanto espaço-tempo da construção de subjectividades, que era apropriada e significada pelos jovens e pelas jovens. Assim, éramos confrontadas com estranhas formas de experimentar a Escola, de nelas se construírem subjectividades e intersubjectividades. Se a Escola permanece intocável, como explicar os sentidos que parece ter para os jovens e para as jovens? Consideraríamos, então, que neste caso e tendo em conta estas figuras e

configurações, existiria uma *Estranheza Estratégica*. Esta estranheza daria conta de *enigmáticas* formas de apropriação da Escola e de subjectivação de si realizadas por jovens.

Ora, era por aqui que residia o terceiro eixo de análise, a Escola dos Enigmas, aquela “fabricada” a partir de territórios de sentido.

Hoje, é impossível uma Escola geométrica, uma Escola da não contradição, onde o princípio da identidade, representado pela norma (Matos, 2002: 51) não se coloque em causa. A Escola é o lugar da tragédia, das ambiguidades, das impermanências e obviamente da necessidade de negociação de pontos de vista, contraditórios, que a presença do Outro intensifica, um Outro que afirma a vida. È o lugar da tragédia, no sentido primordial do termo, porque lida com incertezas, antagonismos, provocando sofrimento e no final o inevitável sacrifício de uma das partes. Como pode haver reconciliação após o aniquilamento? Se a Escola, supostamente do equilíbrio e da disciplina, e o Outro, contraditório e telúrico, são irreconciliáveis a solução é a aniquilação de um deles, talvez por «imperativos apolíneos da razão e da medida» (Nietzsche, 2003: 215).

E a Escola, espaço de alegorias e narrativas, é *tragicamente* também o lugar onde se procura o sentido de si, onde se argumentam discursivamente as intencionalidades e se justificam opções. As dimensões de significatividade são múltiplas. Existem várias maneiras de ser jovem, de ser jovem na Escola, vários sentidos para o sentido da Escola. Por outro lado, os jovens e as jovens, enquanto «tragédiens» ,resolvem problemas lógicos (Pahaut, 2001: 198).

E indagamos o enigma que é a Escola enquanto possibilidade, enquanto símbolo de alguma coisa, encerrando ainda maneiras sinuosas e subterrâneas de possibilitar formas de cidadania, ainda que fragmentada, ainda que feita de interrupções. Qual a possibilidade de se atravessarem às várias gramáticas da Escola, as várias identidades individuais, colectivas?

Poderemos, então, concluir que o nosso objecto se foi construindo de acordo com diferentes solicitações epistemológicas. Ainda que possa ser definido como sendo as figuras e configurações da *Estranheza* na Escola, estas e aquelas foram emergentes dos eixos de interesse construídos, o triângulo de sentido composto pelas *Estranhezas*, e sendo significadas e tornadas pertinentes a partir das referidas solicitações.

Consideramos, então, que nos confrontámos com diferentes dimensões de *Estranheza*. Assim, fomos desafiadas por três tipos de *Estranheza*:

(i) uma Estranheza Sócio-antropológica, que já referimos como compreendendo o Outro, o distante, a alteridade radical. Este tipo de Estranheza remete-nos para a dúvida sobre se este tipo de *Estranheza* existe porque estamos disposta a encontrá-la, ou se é uma dimensão transcendente, *a priori*;

(ii) uma Estranheza Sócio-institucional, compreendendo as figuras e configurações estranhas para além das do registo sócio-antropológico e que perturbam uma Escola que permanece intocável. Este tipo de *Estranheza* surge a partir da ordem institucional da própria Escola, mas é, igualmente, estruturante do Outro enquanto figura da Escola, ou seja, o Outro antropológico é também, embora a níveis distintos, um Outro sócio-institucional. No entanto, outras figuras que não sendo Estranhas do ponto de vista sócio-antropológico podem-no ser do ponto de vista sócio-institucional;

(iii) uma Estranheza Estratégica, compreendendo as estranhas formas de os jovens e de as jovens experimentarem a Escola e de, neste contexto, se argumentarem, se apropriarem da Escola com sentido. Este tipo de figuras e de configurações incluídas na *Estranheza* estratégica, resultam mais daquilo que, enquanto objecto de estudo se nos tornou perplexo, como, por exemplo, o facto de a Escola ser, afinal, um lugar de possibilidades. Assim, é a partir do nosso próprio ponto de vista que esta *Estranheza* se concretiza. O que a sensibilidade a esta *Estranheza* nos revela é um *estranhamento*, intocabilidade ou uma indiferença da Escola relativamente ao comportamento de jovens que testemunha tentativas daqueles fugirem à massificação. Em busca de uma identidade em revisão alguns e algumas jovens constróem a sua própria *Estranheza* a partir de uma «acção estratégica» (Sarmiento, 2000: 51).

Para além desta triangulação das estranhezas que nos ajudaram a definir e a compreender figuras e configurações, podemos ainda considerar uma quarta dimensão de *Estranheza* constitutiva igualmente do objecto de estudo. Esta é uma Estranheza Metodológica, na medida em que nos situávamos numa condição de estranhas, numa condição de *Estranheza* em metamorfose. De repente, no lugar do Mesmo éramos interpeladas a partir daquilo que considerávamos ser o lugar do Outro. Experimentando uma *Estranheza* que se figurava enquanto Estranheza metodológica,

com outras perplexidades nos deparávamos obrigando-nos ao exercício da nossa própria captura, procurando ao longo do processo de investigação incluir-nos no nosso próprio olhar analítico.

Apesar destas *Estranhezas* serem aqui apresentadas de modo mais concreto e definido elas são interdependentes umas das outras. Aliás, os diversos fios condutores e relações de interdependência entre as diversas *Estranhezas* é o que confere alguma sustentação ao objecto.

Interessa-nos, por referência à *Estranheza* e aos *Estranhos*, a ideia de *monstro*, enquanto ser extravagante, porque provoca temor, porque perverte e se distingue pela sua excessividade, porque assombra e contraria as leis, porque provoca o risco, porque possui o «caracter do que é contrário à razão» (Dicionário, de Língua portuguesa Contemporânea, 2001: 2519). Não é já de um *monstro* biológico que falamos, na medida em que os avanços tecnológicos possibilitaram o seu controle. São outros os monstros, são aqueles que colocam em causa a correspondência entre a essência e a existência.

Interessa-nos, igualmente, a ideia de *fantasma* enquanto representação imaginária da *Estranheza*, enquanto imagem que antecede a própria *Estranheza*, que antecede a experiência, a presença, que antecipa o encontro (Guerreiro, 2002: 1), revestindo-se de formas culturais, físicas, simbólicas. Interessa-nos o *fantasma* enquanto anterioridade, enquanto ideia simbólica que precede o Estranho.

A impossibilidade de compreendermos e capturarmos a *Estranheza* através do conhecimento, não sendo a *Estranheza* tanto do domínio do intelecto, e sendo mais do que nomeação, cuidaremos como central o conceito de experiência emocional, estética, sensível, enquanto orientação na nossa busca do Estranho, impossível de esgotar numa dimensão cognitiva.

A afirmação de que o nosso objecto de estudo são as configurações e as figuras da *Estranheza* manifestada principalmente nos discursos, só nos descansa na medida em que também afirmamos a imperfectibilidade e a insatisfação dessa mesma definição e possibilitamos o seu aparecimento ou a sua interrupção, a sua ausência ou presença, a sua evasão ou recolhimento.

Assim, entendemos que a produção do (nosso) objecto significa sempre um pouco a sua dissolução ou o seu desmembramento, na medida em que o esforço de tornar o objecto próximo, compreensível o pode fazer desaparecer. É que a *Estranheza* pode irremediavelmente perder o seu estatuto enquanto tal no acto de pensamento ou

escrita sobre ela.

Será interessante perceber o nosso estatuto enquanto investigadora que estuda e procura compreender a *Estranheza*. Sabemos que é um risco conhecer um pouco melhor a *Estranheza*. Não nos situando numa perspectiva desconstrucionista, interessa-nos cultivar um permanente estranhamento perante as coisas, os acontecimentos, os episódios, os fenómenos, os sujeitos.

Sendo a existência do nosso objecto trágica, porque fugidia, porque inacabada, porque incontrolável, porque implica morte de outras possibilidades consideramos que o nosso objecto se situa no domínio dos irreconciliáveis, já que a natureza da *Estranheza* existe na confrontação entre a identidade e a alteridade, entre o Mesmo e o Outro, onde os olhares são produtores de quem olha. Aliás, não nos surpreendemos se encontrarmos a *Estranheza* no que é mais familiar. Ao lado de Guy Berger, consideramos que «a investigação em Ciências Sociais tende, pois, a ser sempre um trabalho de reelaboração, de reinterpretação de um conjunto de fenómenos que todos[as] nós já experimentámos» (Berger, 1992: 24).

Assim, e procurando sintetizar:

(i) assumimos como objecto de estudo as figuras e as configurações da estranheza na Escola. Consideramos predominantemente como figuras sujeitos individuais que possam ser significantes pela sua exemplaridade. Destacámos algumas figuras que do nosso ponto de vista nos mostram diferentes formas estratégicas de se relacionarem com a Escola. E se damos a conhecer figuras⁴ que se situam, predominantemente, numa Estranheza Sócio-antropológica, e aqui vamos encontrar figuras enquanto metáforas do híbrido, do *monstro* ou do *belo*, outras figuras são mencionadas mais pela sua Estranheza sócio-institucional ou Estratégica. No entanto, apesar da visibilidade maior dada ora a uma estranheza ora a outra não ilude o facto de que as três dimensões da Estranheza que já apontámos atravessam as figuras, aliás como as configurações.

Considerámos como configurações aquelas composições que pela sua densidade, pelo seu sentido configuram algumas dimensões da

⁴ A opção por dar a conhecer figuras que se destacam a partir de uma estranheza Sócio-institucional justifica-se pelo facto de terem sido as primeiras que nos interessaram compreender e reconhecer e pelo facto de já não termos espaço nesta dissertação para dar a conhecer outras figuras. No entanto, gostaríamos de o fazer em outra ocasião.

Estranheza. Assim, se o *local* e a corporeidade são configurações de uma Estranheza Sócio-antropológica; a "indisciplina", o que é inapropriado e as tensões entre desejos em conflito são configurações que se exprimem mais no registo de uma Estranheza Sócio-institucional. Por outro lado, a Escola enquanto enigma, reveladora de formas estratégicas de apropriação, de compromisso e de sentido configura de modo mais intenso uma Estranheza que já se presente em configurações anteriores, mas que aqui revela outras grandezas: a Estranheza Estratégica;

(ii) consideramos como problema a Escola enquanto espaço simultâneo de *intocabilidade* perante a *Estranheza* e de enigmáticas formas de apropriação e de argumentação de sentidos, enquanto espaço de tensão entre o princípio da identidade e o princípio da diferença;

(iii) consignámos aos discursos dos jovens e das jovens, reconhecidos a partir de um estudo etnográfico, e visíveis, quer nas notas de terrenos, quer nos Registos Sobre a Escola realizados por jovens, grande parte dos nossos interesses. A partir dos seus discursos de acção podemos perceber os seus argumentos e as suas intencionalidades. No entanto, também nos socorremos de palavras de Professores, Professoras e de Auxiliares de Acção Educativa com quem fomos conversando.

Podemos ainda explicitar algumas questões que nos orientaram neste estudo:

Que figuras e que configurações estranhas percorrem a Escola a partir da viragem do *território* nacional para o *território local* em termos de políticas educativas?

Que tipo de perturbações provocam essas figuras e configurações na ordem escolar?

Que tipo de argumentos constróem os jovens e as jovens desta Escola no sentido de justificarem a sua postura na Escola? Na tensão entre desejos de ordens diferentes, ou melhor, entre a ordem do *desejo* e a ordem da *necessidade*, que opções os jovens e as jovens realizam?

Que territórios de sentido são transversalmente construídos à Escola, quando esta parece já não ter sentido? Como é que a Escola é significada de modo a fazer sentido? Que destrezas enigmáticas revelam os jovens e as jovens desta Escola para se apropriarem da Escola, e de si na Escola, de se construírem subjectivamente?

Como é que diferentes tipos de argumentações e de justificações se traduzem em

diferentes figuras e configurações da *Estranheza*?

Como vamos presentindo a intocabilidade da Escola perante todas estas dimensões de *Estranheza* e de estranhas figuras?

Procuraremos de seguida, e perante as preocupações anteriormente apresentadas, dar conta das posturas⁵ epistemológicas que nortearam o percurso no esforço de compreender.

⁵ Apoiamo-nos na definição de «postura» apresentada por Patrick Boumard em "Les savants de l'interieur", op.cit. O autor considera «postura» como um colocar-se em situação teórica, como um ponto de vista fenomenológico sobre o real, que define o sujeito em termos de implicação (1989: 30).

2 - Justificações epistemológicas: em busca de lugares teóricos

O mundo em que vivemos é aquele das impermanências, é um mundo *em viagem*, dos *não-lugares*, da superabundância de acontecimentos (Augé, 1998). As novas relações ocorrem num espaço transcultural, em distintos lugares ao mesmo tempo, em mundo paralelos, separados mas simultâneos (G. Marcus citada por McDowell, 2000: 54). O indivíduo livre que vive em rede é o seu lugar, é nele que se enraíza (Boltanski, Chiapello, 1999: 187). É o mundo da total liberdade, ou da total vigilância, em que vivemos num permanente registo de *Estranheza*, sendo sempre estrangeiras/os em estranhos lugares.

Sendo a pós-modernidade um tempo em que tudo é, afinal, estranho, logo a *Estranheza* é familiar, como explicar o desejo, mas sobretudo a pertinência de querer compreender as *Estranhezas*? Num tempo que parece não ter lugares vazios para aquilo que não é estranho, qual a possibilidade de podemos falar do *Estranho* sem ser a partir de um Mesmo esvaziado? Enfim, como justificar a pertinência em interpelar a *Estranheza*, num tempo pós-moderno em que tudo e todos/as se parecem expor ou retirar estranhamente? Num tempo em que tudo é imprevisível, que tudo se espera, porque continua a categoria da *Estranheza* a possuir sentido?

Apesar do inevitável confronto com as *Estranhezas*, com o Outro, continuamos a não dominar a *Estranheza* e os *Estranhos*. Ora, o não domínio das formas da *Estranheza* torna a sua descoberta e compreensão um desafio que supõe uma prévia pré-disposição. Assim, apesar de vivermos o tempo do imprevisível, entre o risco e a audácia, a categoria de *Estranheza* não deixa de ter sentido, o estranho continua a existir. Por isso, pretendíamos compreender a sua permanência mesmo num tempo de pós-modernidade, num tempo de errância do sujeito (Jiménez-Silva, s.d.: 4).

Mas como conhecer *aquilo* que à partida não se deixa conhecer? Como esperar, sequer, uma certa intimidade com a *Estranheza*?

O carácter híbrido, porque inexacto, porque "monstruoso", do nosso objecto - as configurações e as figuras da *Estranheza* na Escola - tornava complexa a explicitação dos nossos referentes. Exigia, portanto, uma viragem de paradigma de uma ortodoxia para uma heterodoxia, recorrendo a várias linguagens disciplinares, mas prestando,

igualmente, atenção àqueles lugares de ignorância entre as disciplinas.

Assim, as linhas teóricas que propomos parecem conviver numa permanente tensão, o que nos ajuda a comprovar que a *Estranheza* apenas pode ser compreendida e estudada no âmbito de alguma *insensatez* teórica, de um campo de pulsões relativamente às quais resistimos ou evocamos as pertinências e as não pertinências. Contudo optámos por nos situar num registo que privilegia contribuições específicas de determinadas posturas teóricas, nomeadamente, contributos específicos principalmente das Ciências da Educação e da Etnometodologia.

Ciências da Educação e Estranheza: especulação em torno das interferências

Quando convocamos as Ciências da Educação, enquanto referente privilegiado, é pela possibilidade que as transgressões e a conflitualidade, inscritas na sua matriz, nos dão de suspeitar da calma de alguns discursos em educação, estimulando o exercício da polémica, da dúvida, enfim, do inevitável encontro com as «controvérsias» (Correia, 1998). Possibilitam-nos especular em torno de instabilidades e trans-gressões, de interferências, do que fere, ou das afectações, enfim, em torno do Outro enquanto subjectividade educativa, em torno do Outro, dos *Estranhos* e da *Estranheza* enquanto discurso trânsfuga. É na insuperabilidade das tensões em Ciências da Educação que vamos, então, definindo as nossas próprias tensões

As Ciências da Educação constroem-se de aproximações insólitas. E a aproximação à Escola, espaço-tempo que elegemos, faz-se por uma *escuta* (Correia, 1998) das impressões e das expressões contraditórias dos tempos, dos espaços, das práticas. Aliás, «o objecto de investigação em educação inscreve-se sempre numa «Ordem Temporal» que é o que nos permite evidenciar estarmos perante uma epistemologia da escuta (Berger, 1992: 33), na medida em que esta escuta é contextual, existe num tempo. Num registo da *escuta*, contrariamente a um registo da observação que procura as evidências *claras e distintas*, o alcançado serão as *não evidências*, os incontornáveis da *doxa*, do «domínio da aparência, do múltiplo, da incerteza» (Marcos, 2001: 16).

Porque a *escuta*, alcançando na geografia do método um espaço mais alargado do que a *observação*, invade áreas proibidas. É uma epistemologia interpelante feita do interior das práticas, nas relações entre os indivíduos, traindo os discursos dominantes com outras paixões, o que origina dificuldades em reconhecer o estatuto científico das

ditas ciências ainda hoje e mesmo em meios universitários, tal é a sua desadequação «ao ideal de cientificidade dominante na instituição universitária» (Correia, s.d.b: 32).

Ora, as Ciências da Educação são, elas próprias, impermanentes, enquanto pensamento científico e enquanto tempo de reflexão sobre a trajetória de *legitimação de problemas ilegítimos*⁶. Interpelam as contradições, as insuperáveis ambiguidades «constituintes da sua cientificidade educativa» (Correia, 1998: 14), que são ao mesmo tempo obstáculos a essa mesma cientificidade (Correia, 1998: 20). Parece, então, cultivar-se um «regresso aos procedimentos clínicos» ligados à centração da investigação em fenómenos do desvio, admitindo que as zonas marginais do sistema educativo esclarecem o centro (Berger, 1992: 35).

A própria cientificidade educativa pode hoje construir-se a partir de narratividades, constituídas pelas ousadias das margens esquecidas, impurificáveis, no sentido de elaborar uma outra ordem cognitiva da Escola e da educação. Tornar ruidoso o silêncio. A preocupação é a denúncia, situada numa epistemologia da *escuta* e das narratividades, que impõem uma lógica do envolvimento e de significação, porque são enredos constituídos na acção.

À semelhança da Psicologia que construiu a sua cientificidade contra as narratividades e as individualidades, também as Ciências da Educação, no debate da busca pela cientificidade ignoraram os desafios das *periferias* dessa mesma cientificidade. Assim, as Ciências da Educação perderam a narratividade, o que significa que se impossibilitaram mundos possíveis, arredados do campo educativo e das suas práticas, constituídas estas por intrigas, peripécias, enredos e *Estranhezas* quase romanescas. A narrativa, o dizer exige um tempo instante subjectivo, um tempo de segurança. A narração constitui-se enquanto intriga primeira, na medida em que as experiências se colocam em palavras escutadas, ditas pelo autor social que se coloca em discurso. Na análise clínica trabalha-se sobre os objectos referidos na narrativa, trabalha-se o *trabalho* da produção narrativa, em que se jogam dinâmicas comunicacionais, espaços em comum onde é possível a compreensão dos invisíveis do discurso.

A psicanálise que afirma o carácter primitivo da narração, «constitui-se da escuta das narrações pois que ela traz a forma mais arcaica da elaboração discursiva da

⁶ José Alberto Correia sugere, e recorrendo ao pensamento de Pierre Bourdieu, que será importante para recientificação em educação trazer para o pensamento sobre educação a historicidade do reconhecimento dos problemas educativos enquanto problemas legítimos (Correia, 1998: 126).

experiência» (Julia Kristeva et all citada por Fonseca, 1992: 37). A possibilidade emancipatória reside nesse colocar-se em palavras projecto, em que a pessoa se constrói enquanto intriga que existe no centro da sua própria história, do seu próprio autor. É por isso que a investigação inscrita no paradigma da complexidade, buscando a intertextualidade, tem como escala as gramáticas das formas de vida que adquirem sentido na medida em que são interpeláveis, na medida em que se constituem enquanto espaço onde é possível distinguir outras vozes de argumentação. Dominando uma racionalidade comunicacional que enfatiza uma relação entre os actores, a conversação, permite-se assim que a investigação interpele o educativo.

É, assim, na insuperabilidade das contradições, na sua interrogatividade, e não nas afirmações, que o saber das Ciências da Educação é construído e se torna prática de autoridade. Um tipo de saber que se interroga e não um tipo de saber que se aplica (Matos, 1999: 193). A cientificidade educativa possibilita-se, talvez, na produção de questionamentos geradores de confrontos e na ressemantização de dicotomias, pela interpelação de contrários que em educação não são contraditórios, como factos e opiniões ou natureza e cidade. É que a espantosa aparição das coisas impossibilita a mera contenção em dicotomias, obrigando nos seus permeios a uma procura dos vestígios e das intermediações.

As Ciências da Educação não se deixam interpretar pela definição de ciência. Tratam com objectos híbridos, porque contrários às leis da natureza; não *rigorosos*, porque não rígidos; contextuais, porque sofrem de alteração, devendo aquelas ciências fruir, talvez, das *linguagens intensionais*, sensíveis ao contexto, à obscuridade (d'Orey, 2001: 246). É que a educação é do domínio dos irreconciliáveis, onde os termos não são consensuais, onde os irreduzíveis são existências necessárias, onde existe a permanente ambiguidade, ou a impossibilidade de significar.

As *inverdades* de que as Ciências da Educação se ocupam, tornam insustentável a cristalização de um ponto de vista. Inverdades entendidas como a impossibilidade da exactidão, da afirmação antecipada, já que os sentidos argumentados do educativo, daquilo que se constitui socialmente enquanto educação e não educação, do que politicamente se considera justiça em termos educativos se recria a cada passo, discursivamente, em cada momento da linguagem-pensamento.

O reconhecimento sociológico do aluno e da aluna enquanto actores/as, o trazer para o campo da educação, através da psicanálise, da «problemática do *sentido*» (Correia, 1998: 69), o aparecimento de novas categorias na Escola que a aproximação

ao *local* também produz, os novos saberes que circulam na Escola - saberes profanos, estruturantes, mas também subversivos, porque excêntricos -, as interrupções e transformações das rotinas do quotidiano que as alterações nas políticas da educação introduzem, exigem outras frequências de compreensão no âmbito de uma *epistemologia da escuta* (Correia, 1998: 70). que se preocupa com os ruídos, as lacunas e os não-ditos dos discursos.

A segunda cibernética, com a teoria geral dos sistemas (Bertalanffy, 1995) integrando o erro e a perturbação no sistema, admite a contradição enquanto margem de negociação. É talvez isto que permite dotar a Escola de uma outra ordem cognitiva, onde as perturbações, onde novas entidades podem ser pensadas, não numa lógica da purificação mas da interpelação. Admite-se o princípio da alteridade já que se admite a realidade heterogênea, admite-se o erro já que é considerado como imprescindível à própria mudança.

É, assim, através das Ciências da Educação, preocupada com os resíduos de pensamento, com as desarmonias educativas, que também a *Estranheza* pode ser conhecida, no sentido de procurarmos novas ressemantizações de contrários, novas intermediações.

É, então, porque as Ciências da Educação são, elas próprias, definidas enquanto território de tensões e de excessos, enquanto acolhedoras dos discursos «não-normais» (Habermas, 1984: 28), incomensuráveis e controversos, que partimos das suas aproximações, impressões e expressões, no sentido de compreendermos e conhecermos os *espantos* que a *Estranheza* pode provocar. Partimos para conhecer as suas substâncias e propriedades, numa Escola que suspeitamos desejar permanecer intocável às novas figuras, às novas composições identitárias, às incontornáveis presenças.

Para conhecermos aquilo que suspeitamos ser uma nova ordem da Escola, uma ordem produzida no *local*, apenas nos podemos socorrer de formas de pensamento desactualizados face às novas ordens cognitivas sobre a Escola. Existindo aquilo que parece ser uma ordem quotidianamente construída no *local*, por um sujeito que consideramos *local* e incalculável, interessavam-nos maneiras de conhecer e de compreender que estivessem atentas e dessem conta dessa mesma ordem, constituída de saberes da ordem do profano que as pessoas já possuem. As Ciências da Educação parecem-nos estar atentas a estes saberes locais, mostrando que a investigação nas referidas ciências «surge como uma certa formalização dum saber tendencialmente já

constituído» (Berger, 1992: 25).

Ora, «às Ciências da Educação não é alheia a etnometodologia, na medida em que na tarefa de construção do saber vamos buscar junto daqueles que sabem o discurso de que são portadores» (Berger, 1992: 25).

A etnometodologia e os Estranhos: em busca das estratégias e dos sentidos profanos

A etnometodologia, discurso algo periférico da Sociologia, consiste em acentuar os processos de interpretação através dos quais os actores dão um sentido às exigências sociais no próprio decurso da acção (Boltanski, Chiapello, 1999: 224). Tem como um de seus interesses realizar esse trabalho de denuncia das margens e do profano.

Existindo interesse nas manifestações da *Estranheza* no quotidiano e nos argumentos locais de jovens, a etnometodologia, quer no plano epistemológico, quer metodológico permitia tomar conta dos procedimentos de produção *local* e endógena das coisas mais comuns da vida social, da experiência imediata e da tipicidade.

À etnometodologia interessa dar conta dos métodos do senso comum, através dos quais damos sentido e interpretamos às nossas experiências: os etnométodos. Estes são «verdades locais» (Lecerf, 1985), «práticas sociais que são elas próprias saberes sobre a sociedade» (Berger, 1992: 25); invenções profanas que constituem o raciocínio sociológico prático.

As propostas da etnometodologia pareciam interessantes na construção do objecto empírico, já que os estudos etnometodológicos analisam não só as actividades do quotidiano e os métodos através dos quais os membros tornam estas mesmas actividades visivelmente-rationais-e-atribuível-a-todos-os-fins-práticos, ou seja, *accountable*, inteligíveis, descritíveis, mas também analisam a forma como estes métodos organizam as actividades comuns da vida do quotidiano (Harold Garfinkel citado por Pharo, 1993: 55). Sendo os objectos de que trata a etnometodologia da ordem do incomensurável e assimétricos (Garfinkel, 2001a: 38), tal como consideramos a *Estranheza*, esta abordagem parecia adequada.

Assim, se por um lado, nos orientou um raciocínio fenomenológico, pois procurámos (i) *interpretar* os sinais e as irreduzíveis intencionalidades, (ii) compreender o significado de acontecimentos para pessoas colocadas em situações particulares (Burgess, 1997: 3), bem como (iii) conhecer os significados de que se revestem as acções para os actores, os motivos que subjazem a sua acção (Schütz, 1994: 32), estávamos, por outro lado, com interesse em nos situarmos perto dos enfoques etnometodológicos,

descendentes dos fenomenológicos, na medida que desejávamos dar atenção às estruturas do conhecimento prático no quotidiano (Pharo, 2001: 332), bem como ao reconhecimento de diferentes conjuntos coerentes de sentido que os sujeitos intersubjectivamente colocam em comum e que produzem, sobre a sua existência social, na sua prática quotidiana (Habermas, 1984: 32).

A partir de uma abordagem etnometodológica seria possível compreender o modo como os e as agentes sociais, neste caso jovens de uma EB2,3, «tipificam» as acções e empregam «stocks de conhecimento» para criar um mundo social com sentido» (Mitchell, s.d.: 240), como produzem os seus mundos de sentido, bem como as regras que engendram o seu julgamento (Alain Coulon citado por Haguette: s.d.: 1).

Interessava perceber as argumentações dos sujeitos sobre si e os outros na sua quotidianidade, sobre a sua diferente condição na Escola, os seus diferentes *comprometimentos*. Por isso, queríamos estar atentas à leitura, perturbante e ignorada (Correia, Matos, 2002: 100), que os e as jovens fazem da Escola, dos diferentes espaços e das configurações que desses espaços elaboram para dar sentido às diferenças, à sua acção.

Procurámos, então, chegar à intriga da Escola a partir da compreensão dos vários territórios de sentido ali presentes. Interessam o tipo de argumentações que sustentam o *si* na vida da Escola, a partir de diferentes formas de inteligibilidade sobre o mundo, sobre os *outros* e as *coisas*, a partir de diferentes «representações do mundo», que a etnometodologia denomina de “accountabilities”. São estas representações de mundo, sempre em constante mutação, que servem de base para os sujeitos fazerem escolhas nas suas actividades práticas do quotidiano em espaços de naturezas muito diversas (Boltanski; Thévenot, 1991: 31).

Se as pessoas, quando procuram justificar as suas acções, se apoiam em princípios de ordem que estipulam de que é feita a grandeza (Boltanski; Thévenot, 1991: 27), interessa conhecer e compreender as lógicas argumentativas que justificam as acções, como articulam diversas lógicas de acção (Dubet; Martuccelli, 1996: 65) para dar sentido a várias dimensões da sua existência:

«as lógicas de justificação constituem princípios de justiça que ultrapassam as pessoas e os objectos em presença, remetendo para uma reserva de evidências ou convicções partilhadas pelos participantes na situação e referida, simultaneamente, a um princípio de legitimidade exterior» (Alves, Cabrito, Canário, Gomes, 1996: 23).

O que nos parece estar na base da experiência escolar, e que constitui nosso interesse em análise, é a maneira pela qual os actores e as actoras combinam as diversas lógicas de acção que estruturam o mundo escolar (Dubet; Martuccelli, 1996: 62) e elaboram generalizações. Aliás, a Escola pode ser compreendida, não como uma entidade unificada, mas como montagens compósitas comportando dispositivos relevantes de diferentes mundos (Luc Boltanski; Laurent Thévenot citados por Boltanski; Thévenot, 1991: 32). Talvez, por aqui, possamos compreender o que faz com que diferentes lugares na Escola, como os lugares de apresentação de si e de pertença, funcionem segundo diferentes composições.

Luc Boltanski e Laurent Thévenot (1991) e Luc Boltanski e Ève Chiapello (1999) preocuparam-se em identificar ordens de grandeza que são utilizadas nas argumentações e justificações das acções ordinárias. Aqueles autores e aquela autora consideram vários modelos de *cidade* que explicitam as exigências que devem satisfazer um princípio superior comum, para sustentar as justificações (Boltanski; Thévenot, 1991: 33). As *cidades*, gramáticas de viver o bem comum, são dispositivos críticos autoreferenciais e estruturas argumentativas de justificação - da acção, do *impulso* para o controlo de si, de valores, de modalidades de justiça social, de autoridades - que se vão recompondo, renovando ou inventando, de acordo com os vários mega projectos de *cidade* (Boltanski e Chiapello (1999: 628).

Estas ordens caracterizam-se por uma comum avaliação de grandeza, pela possibilidade de se referir a um mundo comum de pessoas qualificadas e de objectos (Thévenot, 1990: 64). É, aliás, recorrendo a objectos, sendo cada conjunto desses objectos, quando associados a diferentes ordens, um mundo coerente que as pessoas confeccionam as ordens, fazendo face à incerteza (Boltanski; Thévenot, 1991: 31-34).

Numa sociedade diferenciada e complexa cada pessoa deve enfrentar quotidianamente as situações que relevam de mundos distintos, saber reconhecê-los e mostrar-se capaz de se adaptar. Estas sociedades podem ser qualificadas de «complexas», no sentido em que os seus membros devem possuir a competência necessária para identificar a natureza da situação e para atravessar, ou oscilar, entre as situações que relevam de mundos diferentes (Boltanski; Thévenot, 1991: 266).

Consideramos estes contributos importantes, em conjunto com os da etnometodologia, na medida em que ajudam a compreender nos raciocínios práticos, a maneira como os jovens e as jovens justificam e argumentam a sua acção, a forma

como elaboram o sentido de si e dos/ outros/as na Escola, ou como tomam determinadas decisões analíticas e interpretativas sobre a realidade que os/as cerca. Estes enfoques alertam-nos para os espaços de tensão onde se jogam os discursos e as resistências, onde se proclamam novas justificações de si, novas estéticas da Escola, novas formas singulares das experiências na Escola e intencionalidades⁷ que subjazem à acção dos sujeitos. Temos, por isso, a preocupação de ter em atenção «os objectos de pensamento construídos pelo senso comum dos homens que vivem a sua vida quotidiana no seu mundo social» (Schütz citado por Burgess, 1997: 85).

Sabíamos que a ideia de *sentido* enquanto um objecto indeterminado de interpretação (H. Garfinkel citado por Pharo, 1993: 69), dificultava a nossa pretensão de fazer análise de conteúdo. Reconhecemos que o desejo de um rigor descritivo justifica esta recusa de interpretação. É que existe para a etnometodologia uma certa impossibilidade de explicar a acção, a prática, já que é da própria prática que emana toda a explicação (Pharo, 1993: 79)

A *démarche* etnometodológica, porém, pode dar lugar a duas posições epistemológicas: uma postura mais descritivista; outra de carácter mais hermenêutico, que concorda com a maior importância dada ao pormenor da acção prática (Pharo, 1993: 57). O próprio Garfinkel cria os etnométodos, uma categoria especial da semântica da acção, que escapam à não-interpretabilidade a que estão sujeitas as outras categorias (Pharo, 1990: 280; Pharo, 1993: 179).

Assim, apesar da etnometodologia não permitir atribuir motivos para agir, podemos socorrer-nos das «hermenêuticas locais» (Dodier, 1990: 123). A interpretação ética que se pode fazer deve procurar apoiar-se sobre o mesmo mundo de objectos que aquele constituído pelas pessoas nos seus discursos de acção. A interpretação que fazemos é apenas *mais uma*, realizada a partir das interpretações locais já elaboradas pelos actores e pelas actoras. Aliás, segundo Cicourel o *object domain* está já pré-interpretado pelos próprios actores (A.V. Cicourel citado por Habermas, 1988: 105). Por isso, nos socorremos dos discursos dos actores e das actoras locais. Mas a nossa postura hermenêutica é aquela que procura compreender os discursos das pessoas

⁷ O carácter intencional de uma acção revela-se nas justificações e explicações que aparecem no discurso e racionalizam a acção (Quéré, 1990: 87). As configurações do que diz e do que faz concretizam-se na linguagem da acção, quando se explica, quando se define, descreve. As intencionalidades revelam-se nos desejos, nas crenças que implicam sempre um "objecto" (Quéré, 1990: 87). Pode ser o desejo de reconhecimento, de participação, de visibilidade, de um futuro imaginado. A intenção é um conceito da linguagem na qual a acção se diz nas narrações, nas descrições, nas explicações ou nas justificações (Quéré, 1990: 89). O discurso de acção possui um conjunto de fontes que existe na linguagem comum e que nos permite afirmar o que conta como acção, que assegura a legibilidade e a comunicabilidade do campo prático (Quéré, 1990: 90).

sobre as suas próprias acções, as suas justificações, sabendo que a compreensão hermenêutica é a interpretação de textos com o conhecimento de textos que já foram compreendidos (Habermas, 1988: 153). Assim, procurámos não esquecer que já existe um discurso dos próprios sujeitos sobre a sua acção e sobre si. A nossa aproximação a uma interpretação não recusa, assim, um pensamento fenomenológico que sublinha que «o mundo social revela com efeito que este mundo já está conhecido, compreendido interpretado pelo senso comum» (Pharo, 1993: 27),

Pretendemos, então, seguir as figuras nas suas atribuições de valoração e de significado. Não pretendíamos perseguir uma desocultação das práticas, tornando-as vazias. Interessava uma interpretação não reducionista dos discursos, que consideramos contextualizados, produzidos por um determinado sujeito, numa determinada situação; interessava enfatizar algumas particularidades dos sujeitos-em-narrativa; interessava compreender, na linha do «paradigma interpretativo», que não interpretativista, de que são exemplo Schutz e Simmel, como é que as acções e suas descrições adquirem validade intersubjectiva, e como esta validade é parte integrante da coordenação da acção pelos agentes (Pharo; Quéré, 1990: 8).

Pretendia-se, especificamente, compreender o estado de onde se argumenta a vida na Escola e o significado da mesma através do discurso e da acção. Se não interessava, aliás como também defende a etnometodologia, perpetua um dualismo entre o «fazer» e o «dizer», dualismo que significa a descontextualização da linguagem, interessava antes realizar uma análise que tratasse o discurso como podendo ser um «fazer» e analisado como uma acção (Sharrock; Watson, 1990: 223) e incorporado numa orgânica de sentido.

Ao enfatizar práticas de conversação, a etnometodologia, preocupa-se com as estratégias a partir das quais «os falantes tentam dominar o mundo real configurando-o cognitivamente na interacção comunicativa» (Fonseca, 1992: 156). Acentua os processos de interpretação, sempre em actualização, através dos quais os actores dão um sentido às exigências sociais no próprio decurso da acção (Boltanski, Chiapello, 1999: 224). Interessava perceber as estruturas argumentativas de justificação actualizadas que os e as jovens constroem sobre os *Estranhos*, sobre si e sobre si na Escola. Que fenómenos subjectivos de enunciação da diferença ou que cosmologia de interpretações é que se encontram?

Aliás, a preocupação em torno da “condição do sujeito”, e da dificuldade em definir a “natureza” do sujeito que mobiliza a compreensão que pretendemos fazer, leva a

considerar que o sujeito em que estamos interessada é o sujeito argumentativo e autor, que se constrói. É o sujeito narrativo, o sujeito dos etnométodos, um sujeito comunicacional, construído como projecto. Afinal, hoje o dizer assume mais importância do que o fazer. Mas é um dizer-se na acção, é o discurso constituído na acção.

É nesta aparição do sujeito que se denuncia, anuncia e enuncia «para se ouvir e acontecer» que se denuncia o outro (Marcos, 2001: 35), que se deixa falar o *objecto*. É a partir das referências cognitivas do sujeito, do uso da palavra, da voz que determina o instante, que se constróem mundos possíveis. Sendo a linguagem inseparável da acção e do espaço de relação entre sujeitos, interessa conhecer o «homem de acção» proposto pela pragmática, aquele que fala para agir sobre os outros (Fonseca, 1992: 29). Compreender os discursos e os seus modos de circulação, valorização, atribuição e de transformação de mundo, permite-nos conhecer o «lugar e o estatuto do sujeito na actividade verbal» (Fonseca, 1992: 57).

Aliás, existe, tal como defende a pragmática que se preocupa com as práticas discursivas dos actores sociais, uma relação de interdependência entre linguagem e contexto⁸, criando-se e recriando-se mutuamente. Aliás, a noção de *accountability*⁹, da etnometodologia, aproxima-se da noção de «jogos de linguagem» de Wittgenstein, em que a linguagem é considerada uma forma de vida (L. Wittgenstein citado por Pharo, 1993:87), em que as palavras não estão separadas das situações em que são utilizadas.

É apoiada nesta maneira de *conhecer* e em conceitos, que no seu entretencimento com os campos permanecem fiéis ou infiéis a si mesmos, que seguimos para a compreensão daquele *de quem se fala*, mas também daquele que se diz para se perceber e perceber a sua acção, para a compreensão dos domínios em que se é (ou não se é) sujeito e sujeito de quê.

⁸ A renovada atenção dada aos deícticos, inscreve-se na tentativa de se substituir a crítica da teoria representacionista tradicional por uma teoria contextual da significação linguística, já que «um signo deíctico inclui implicitamente a obrigatória referência a um sistema de coordenadas enunciativas geradoras de um mundo» (Fonseca, 1992: 79). Os deícticos evocam um projecto de mundo, intersubjectivo, e mostram «a dependência da linguagem verbal relativamente ao contexto situacional onde é usada» (Fonseca, 1992: 135).

⁹ *Accountability* – representação do mundo que os indivíduos possuem e a qual serve de base a uma série de tomadas de decisão nas suas acções prática do quotidiano elhes permite interpretar, explicar e descrever o mundo social (Lecerf, 1985)

II- OPÇÕES METODOLÓGICAS

Se a aproximação ao vivido solicita a nossa afectação a uma espécie de *aisthesis*, como elaborar uma ética do corpo-a-corpo com o mundo de modo a não estarmos no lugar impossível da compreensão do Outro? Se nos orientam interesses analíticos em torno dos discursos/práticas quotidianas, como ir além de uma mera descrição, como fazer exprimir as vozes e os termos dessas vozes?

Se a interrogação em torno da investigação é também uma interrogação sobre as significações, sobre a nossa capacidade de dar conta de pensamentos, de experiências e de pontos de vista de outros, então, o pensamento sobre os procedimentos metodológicos arrasta, inevitavelmente, uma preocupação em torno do que queremos dizer *exactamente*.

Não existindo uma aparição lisa da *realidade*, conhecer é elaborar o excesso das coisas, dos fenómenos, constituindo *momentos-espiral*, ricos pela sua exemplaridade, ainda que singulares. Mas o que conhecemos realmente? E o que é *conhecer* senão o esforço e o desejo de querer compreender algumas rugosidades?

As opções metodológicas que fizemos seguiram o desejo de mostrar a outros os lugares de compreensão que fomos construindo. Na tentativa de fazer uma ciência dos nossos próprios pressupostos (Bourdieu, 2001: 694) argumentamos a justeza das nossas intencionalidades. “Como é que podemos conhecer?” e “o que é uma compreensão justa?” foram interrogações que nos acompanharam num estudo que pretendeu ser, afinal, a construção de transfiguras de mundo, procurando, para além das nossas figurações, figurações alheias (Marcos, 2001: 21).

É pela interpelação epistemológica do “objecto” - as figuras e as configurações da *Estranheza* - que fomos definindo maneiras de procurar e de compreender de forma *interessada*. Este interesse tem uma natureza ética que posicionamos, em primeiro lugar, como fuga ao demonstrativo linear e como formulação de hipotéticas possibilidades de mundo.

A postura metodológica orientou-se numa “busca” dos *dados*, busca essa que não se concretizou apenas através da observação de acontecimentos mas, igualmente, através da compreensão de contextos de significados (Habermas, 1988: 92).

A metodologia serviu, então, enquanto instância que nos possibilitava trabalhar argumentos provocadores de sentido, recorrendo a várias disciplinas. Nesta medida, as opções metodológicas são sobre a facilitação da produção de interpretação, mas,

sobretudo, sobre a procura do *não obvio*: de subjectividades que não são imediatamente óbvias discursivamente; de uma Escola *impensada* e, por isso, não óbvia. Aliás, poderíamos mesmo falar de uma certa investigação “ingénua”, na medida em que procurámos o *novo*, sem ser, no entanto, o «estereótipo da novidade» (Barthes, 1976: 82).

Não abdicámos de um enfoque que privilegiou a interpretação dos fenómenos, a sua compreensão e a descrição das actividades naturalmente organizadas da vida quotidiana (Garfinkel, 2001b: 439). A hermenêutica, enquanto aspecto filosófico, está presente na nossa análise e nas nossas preocupações em torno da etnometodologia.

Existe sempre o desejo e a tentação de conhecermos e compreendermos o significado último das coisas, clarificando-as. No entanto, existindo uma «determinação pragmática do significado» (L. Wittgenstein citado por Crossley, 1996: 84) devido a formas de vida e estruturas partilhadas pelos interlocutores, a tentativa de clarificação pode quebrar as regras da determinação pragmática do significado (Crossley, 1996: 84).

Definimos, então, a nossa posição, enquanto «sujeito que lê e interpreta os textos, testemunhos de vida já vivida e interpretada» (Jardim, 2003: 101), mas também enquanto sujeito expectante de novas perspectivas. O esforço era ir à procura daquilo que se afirmava nos dias comuns, inventando heurísticamente nos interstícios do banal o sentido das coisas menos claras.

Reconhecemos, por outro lado, que aquilo que nos interpela, bem como as nossas intencionalidades determinam a nossa postura interpretativa, demonstrando que «a significação de cada interpretação depende do modo de aí aceder e esse modo de acesso faz parte da própria significação» (Marcos, 2001: 247). No entanto, não queríamos correr o risco de fazer uma análise baseada num determinado quadro de medição, pois «uma vez imposto “traduz” as respostas do senso comum em “dados”», assegurando «a necessária transformação para produzir o produto desejado» (A.V. Cicourel citado por Habermas, 1988: 103-104).

Foi nosso desejo situarmo-nos numa epistemologia da *compreensão*, que encerra a ideia de escutar com cuidado as pessoas nos seus próprios termos. Uma escuta que pretendemos que vá além do «acto intencional de audição» (Barthes, 1984: 210), mas uma escuta activa, porque desejante, porque pré disposta ao começo da relação; uma escuta que liberte a palavra, incluindo no seu campo «todas as formas de polissemia» (Barthes, 1984: 210). A *compreensão*, se existe por uma «antecipação do sentido que faz do próprio sentido» (Marcos, 2001: 34), sem ser, no entanto, a busca da origem, ela é

igualmente visível na criação das persistências posteriores dos significados, nas atribuições heurísticas que fazemos.

Foi com estas *pré-ocupações* que procurámos articular o trabalho teórico e o trabalho empírico a partir do desenvolvimento de uma espécie de zona intermediária, onde os conceitos assumem uma postura *localizada*, existem numa *textura local*.

Orientou-nos uma atitude de admiração. Neste estudo, não pretendíamos que as coisas deixassem de ser estranhas. A nossa intencionalidade revestiu-se de uma postura que procurou cultivar um permanente estranhamento.

Este capítulo, "Opções metodológicas", tem, então, como objectivo justificar decisões tomadas relativamente ao percurso metodológico, procurando esclarecer algumas coerências com justificações epistemológicas apresentadas. Assim, organizámos esta parte em torno de quatro diferentes sub-capítulos que constituem, igualmente, entradas analíticas:

(i) "perplexidade da familiaridade- Estranheza: perpetuar a Estranheza analítica", onde explicitaremos o interesse em desenvolver um trabalho de investigação no terreno que se norteou pelos princípios da etnografia. Neste lugar, procuraremos clarificar o processo de construção da autorização e legitimidade no contexto de investigação. Partimos dos Registos Sobre a Escola e das notas de terreno, considerando que os próprios discursos dos jovens e das jovens, são importantes na aferição do lugar, enquanto investigadora, naquele lugar;

(ii) "perplexidade dos insignificantes: elaborar a intriga sobre si na Escola", onde procuraremos dar alguma relevância ao estatuto e carácter dos Registos Sobre a Escola elaborados por jovens da Escola EB2,3 onde realizámos o estudo;

(iii) "perplexidade dos indizíveis: as sombras e o rasgão do texto", que dedicaremos às considerações em torno da análise de conteúdo e, especificamente, à análise do discurso;

(iv) "perplexidade da fidelidade vs infidelidade: a inevitabilidade do confronto com os comprometimentos", trata-se do espaço onde enunciaremos alguns dilemas éticos que nos costumam acompanhar em contexto de investigação.

1 - Perplexidade da familiaridade-estranheza: **perpetuar a estranheza analítica**

1.1 - Justificar a etnografia

Se estávamos interessada em compreender interações em situações reais, vividas pelos actores e pelas actoras sociais em acção; se nos animava a ideia de *descobrir* e compreender os *Estranhos* da Escola; se desejávamos perceber a *Estranheza* no tipo de compromissos que os jovens e as jovens têm com e na Escola, bem como as diversas combinações que orientam a sua acção e as interpretações que atribuem a determinadas experiências e acontecimentos, a etnografia revelava-se uma opção interessante enquanto orientação metodológica. Permitia-nos elaborar diversas cenaridades e aceder à linguagem dos actores e das actoras, ao seu ponto de vista e à sua prática. Esta opção pela etnografia nunca esqueceu que os sujeitos são capazes de compreender a sua própria experiência, não se objectificando o actor social (McDonald, 1999: 10).

Assim, foi porque considerávamos que os «significados subjectivos da acção social», são pontos de referência (Pais, 2002: 103), porque pretendíamos escutar os jovens e as jovens nos seus próprios termos, sobre o seu tempo, sobre o tempo vivido por eles na Escola, que escolhemos a etnografia, que não a etnografia do *distante*.

Considerávamos, ainda, que a nossa aproximação aos quotidianos poderia ser facilitada pela etnografia, já que esta permite estudar fenómenos contrastantes do vivido do real, do vivido “quente”, indo de um ponto de vista fenomenológico, às “próprias coisas”.

A etnografia revelava-se, então, uma metodologia que nos permitia aproximar das circunstâncias práticas que contêm sempre um grau de imprevisibilidade e de risco. Muitas vezes, exigem-se reajustamentos no trabalho de campo, na metodologia, nas orientações da investigação, originando a escolha de determinadas pessoas, de determinadas situações e a rejeição de outras (Burgess, 1997: 58).

Os quotidianos na Escola, «em efervescência invisível» (Pais, 2002: 30), são sempre surpreendentes. As coisas não podem ir demasiado pensadas. O percurso é

qualquer coisa que se vai construindo, também, a partir de sinais, permitindo a descoberta. Na própria ordem daquilo que se procura compreender, o inicialmente pensado pode assumir outras coerências, formas subjectivadas de sentido que exigem outras focalizações.

Parecia-nos claro, então, que partíamos para o terreno com uma espécie de topografia fragmentada do que desejávamos fazer, das nossas intencionalidades. No entanto, era imprescindível desenvolver a capacidade de estarmos com atenção ao que se jogava fora do previamente pensado e que não se podia ignorar.

O desenho metodológico constitui-se, assim, no esforço de adaptabilidade aos fenómenos imprevistos que ganham significado (Whyte, 1984: 27), aos ritmos, aos tempos do contexto específico onde estávamos e aos sentidos localizados. E se existe uma visão microscópica a que a etnografia nos dá acesso de imediato, também é certo que ela permite que várias vozes se expressem sobre múltiplas verdades, o que nos aproxima de uma visão mais próxima da caleidoscópica.

Assumindo-se que os sujeitos na sua acção estão situados na intersecção de uma não-harmónica pluralidade de referências examinadas no seu comprometimento existencial (Baszanger; Dodier, 1997: 17); considerando-se que no interior de uma “pragmática sociológica” os sujeitos podem estar envolvidos em diferentes “regimes de acção”, e que o arranjo que a organização providencia para estas situações dirige as pessoas para certas formas de comprometimento (Luc Boltanski; Laurent Thévenot citados por Baszanger; Dodier, 1997: 17), a opção pela etnografia parecia pertinente. Permitia-nos conhecer as relações dinâmicas entre as actividades reais dos indivíduos, dentro de uma organização complexa com referências normativas, como é o caso da Escola.

Consideramos, igualmente, que o método etnográfico, quando informado por preocupações etnometodológicas, pode ser forma de compreender o sujeito narrativo, em acção, e de reconhecer aquilo que o conceito etnometodológico de reflexividade explicita: que os retratos dos sujeitos sobre as realidades sociais simultaneamente descrevem e constituem a realidade (Harold Garfinkel citado por Miller, 1997: 25).

Neste sentido, procurámos *provocar* momentos de observação, principalmente de observação-participante, e momentos de conversa informal, privilegiando os jovens e as jovens enquanto agentes-actores-autores (Ardoino, 2000: 183-189).

Carácter e territórios da observação

Os espaços informais da Escola foram privilegiados no processo de observação.

Escolhemos como espaços de observação alguns lugares da Escola por constituírem espaços ricos em tempos e em figuras. Escolhemos lugares que nos pareciam recusar a quietude, constituindo-se como espaços subjectivos, experimentados, densos.

A partir da geografia real da Escola, elaborámos uma geografia simbólica e significativa da mesma, partindo das solicitações de diversas naturezas que fomos experimentando. Assim, para além dos espaços que escolhemos, existiram espaços sugeridos pelos/as jovens, directamente, ou indirectamente, através dos significados atribuídos aos lugares que íamos percebendo.

Deste modo, a geografia simbólica da Escola era composta pelos seguintes lugares privilegiados: «Campo de Cima», situado à entrada da Escola e procurado quer para jogos de futebol nos intervalos e tempos livres, quer para conversas privadas em pequenos grupos; «Recreios», composto por um grande espaço aberto, tanto de passagem, como procurado para pequenas brincadeiras e momentos de estudo relâmpago antes dos testes, como por um pequeno espaço, em frente à «Ex. Sala de Jogos», procurado pelos/as mais novos/as (do 5º e 6º anos) nos intervalos; «Parede do Fumo», situada no fundo da Escola e procurada, principalmente, por aqueles e por aquelas que querem conversar e fumar sem serem encontrados; «Corredor dos/as Alunos/as», por onde é *permitida* a entrada de alunos e alunas para o interior do pavilhão das aulas; «Átrio da Cantina», área de espera das refeições, de brincadeiras e de conversas, principalmente em tempo de chuva; «Átrio das Salas de Aula», lugar onde apenas é permitida a passagem para as aulas; «Ex.Sala de Jogos», espaço que pode ser considerado uma sala de convívio, procurada porque o bar dos alunos fica nesse lugar; «Corredores das Salas», movimentados nos momentos de espera das aulas; «Sala Multimédias», procurada para consultar livros, navegar na internet e ver filmes; «à volta da Escola», lugar-circuito, procurado por pequenos grupos, ou pares para conversas privadas.

A nossa observação não existiu num único registo. Embora se tivesse detido com mais frequência na forma de observação participante, também se inscreveu num registo de observação distante.

Consideramos que aquilo que fizemos se situou num certo registo de *observância*. Ora, a observância trata do cumprimento do que deve ser observado, é uma observação interpelada, expectante. Esta expectativa, que é uma auto-regulação prévia, através das intencionalidades, é estruturante da metodologia e crucial na construção do regime de observabilidade. Pode mesmo ser considerada uma mobilização do domínio da acção e do desejo sobre a acção possível. Claro que estávamos atentas a alguns riscos inerentes à observação, nomeadamente «o risco que decorre das representações que o observador realiza, entre o que é a ordem dos factos reais e o que é da ordem de uma percepção particular desses factos» (Ferreira, 2000: 31).

As nossas observações, o nosso estar, são muitas vezes condicionados pelos nossos pré-conceitos, pelas nossas imagens primeiras, mas também pela inexistência de uma linguagem neutral de observação (Atkinson, 1994: 40). Muitas vezes, vemos aquilo sobre o qual temos ideias, e não conseguimos ver aquilo sobre o qual não temos nem ideias nem palavras (Becker, 1998: 18). Estudar a sociedade tem, segundo Herbert Blumer, uma operação básica que é a produção e o refinamento de uma imagem daquilo que estamos a estudar (Herbert Blumer citado por Becker, 1998: 12).

A observação, e particularmente a observação-participante, principal técnica do método etnográfico, 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). Funciona como um tempo de questionamento de pontos de vista do/a investigador/a, dos actores (Boumard, 1999c) e das actoras.

Os momentos de observação deram origem a notas de terreno (Anexo I). Optávamos por fazer estes registos num momento posterior, muitas vezes fora da Escola, mesmo correndo o risco de que a densidade do acontecido não perdurasse completamente na memória.

Ora, este tempo de escrita também se constituiu enquanto tempo de diálogo connosco, sistematizando os interesses, dando-lhes uma ordem e uma coerência. Envolvidos numa calma consentida estes momentos possibilitavam um outro tipo de reflexão e distanciamento, que o próprio acto de escrever permite.

As notas de terreno pelo seu carácter, quer descritivo quer de reflexão, tornar-se-iam um objecto privilegiado de análise de conteúdo (Anexo II). Constituindo-se como texto etnográfico, estes registos, são a narrativa de confrontação da *etnógrafa* (ou de quem procura fazer etnografia) com os acontecimentos (Baszanger; Dodier, 1997: 15),

funcionando, igualmente, como espaços de reflexão. Corporizam uma determinada linguagem que nos permite privar o pensamento e pensar activamente conceitos inicialmente teóricos.

Entre aquilo que observámos e aquilo que escrevemos, os registos revelam as formas de descoberta e as próprias *descobertas*. Mesmo a escrita das notas de terreno, alterando-se, muitas vezes, no conteúdo e na forma, revelam a maior familiaridade e as autorizações constitutivas do nosso percurso. Permitem, assim, dar a entender os fios condutores da pesquisa, as intenções e os nossos *eus* que desfilam no processo.

1.2 – A familiaridade das rotinas e a estranheza do familiar

Fazer etnografia é arriscar, muitas vezes, por entre contextos e rotinas que nada parecem trazer novo. No entanto, e longe de um tempo inaugural, é possível depararmo-nos com novas actualizações de conceitos que assumem novas configurações subjectivadas e contextualizadas.

Parecendo a Escola o espaço dos insignificantes, na medida em que é densamente constituída por rotinas, o desafio era conseguir compreender, em grande parte, aquilo que aparentemente não merecia registo, o que muitas vezes nos escapava pela normalidade, pela familiaridade, mas que se rebelava.

Aquilo que já conhecemos reveste-se de uma profunda complexidade (Silverman, 1997: 250). No entanto, não é raro escapar-se-nos o que está mesmo diante de nós. Ora, os nossos interesses pelos enfoques etnometodológicos justificam-se precisamente porque se interessam por aquilo que está diante dos nossos olhos, pelas rotinas e não tanto pelos incidentes espectaculares. Assim, estávamos interessadas na produção, *local* e endógena, das coisas mais ordinárias da vida social (Garfinkel, 2001a: 34), nas suas coerências subjectivas e na tipicidade da experiência comum. A questão que se nos colocava, como talvez ainda se coloque, era sobre a capacidade de captar a *nossa* audiência para olhar de modo novo para o mundo que já conhece (Silverman, 1997: 251)?

A Escola é um contexto que é familiar e a nossa aproximação à Escola tornou-se um movimento conhecido (Burgess, 1997: 26). E se reconhecíamos os ruídos, o barulho particular do trabalho na sala de aula, os rituais, os tempos e os lugares, como perpetuar uma *Estranheza* analítica?

Ora, a *Estranheza* parece permanecer na exacta medida em que existe o inextricável desejo de conhecer. A *Estranheza* analítica reside nas novas intencionalidades, nos novos desafios, na nossa diferente disposição nos lugares. É que a pulsão diferente que nos anima *escurece* os lugares, tornando-os sempre diferentemente reconhecidos/as, tornando-nos constantemente estranhos/as nos tempos-espacos mais familiares.

A familiaridade-estranheza também se joga na tensão entre a pertença e a não pertença, não nos impedindo esta mesma tensão de nos situarmos numa postura de implicação crítica que, para além do investimento subjectivo no terreno, é, ela própria, elemento fundador do conteúdo de análise (Boumard, 1989: 73). Aliás, reconhecemos a existência de implicações plurais, bem como a impossibilidade de não estarmos implicadas (Le Grand, s.d.: 1).

Não consideramos a familiaridade enquanto anulação da *Estranheza*. Aliás, é imprescindível o esforço de cultivar uma certa *Estranheza* analítica. Assim, falamos antes de uma familiaridade seduzida pela *Estranheza*, como se a Escola, tal como a pensamos, aparecesse e desaparecesse em simultâneo; como se o obvio nos permitisse aceder ao não obvio.

Podemos aqui mencionar que a familiaridade pode gerar uma «*Estranheza-inquietante*», na medida em que «não apenas o novo se pode tornar assustador, ou seja, não é só aquilo que é inesperado ou desconhecido nos assusta, também o que se conhece pode, amiúde, gerar uma «*Estranheza-inquietante*» (Sigmund Freud citado por Heleno, 2001: 140).

Além disso, se é verdade que por entre as rotinas se constituem rupturas (Pais, 2002: 31), explica-se mais um pouco, porque motivo cada vez que entramos na Escola nos parece sempre a primeira vez. A ausência da Escola, por exemplo durante o período das férias do Verão, pode representar uma eternidade. Muda muita coisa, e a Escola, que parece sempre igual, muda também. Há gente nova, ou outra gente que deixámos de reconhecer:

«Oíço uma voz indignada: *Já não se lembra de mim, não é?*» (NT18)

A Escola pode ser um contexto imenso. Surpreende-nos sempre o que falta conhecer. Temos acesso a algumas peças do *puzzle*, mas nunca à totalidade da figura. Assim, o processo de aproximação aos microterritórios da Escola é sempre inacabado (Fernandes; Neves; Chaves, 2001: 192), na medida em que aqueles são compostos por segmentos que se alteram ao longo do tempo.

Reconhecemos que o nosso *face-a-face* com a Escola tem como suporte um conjunto de categorias com as quais, numa primeira fase, trabalhámos e nos situámos. No entanto, interessavam as intermitências dessas categorias. Por isso, procurámos, desde o começo, familiarizar-nos com as palavras, os termos, o discurso da Escola principalmente produzido pelos jovens e pelas jovens.

Os primeiros tempos foram de captação de impressões, das marcas simbólicas, dos sinais. Depois, a presença continuada, entre a familiaridade e a *Estranheza*, permitiu a compreensão de outras instâncias, que nos incitaram para outras reflexões.

Existiu sempre o desejo de fazer parte do contexto para melhor compreender/interpretar as múltiplas versões da realidade. Pretendíamos, então, ganhar confiança (Burgess, 1997: 100), partindo de uma impregnação do lugar, das culturas, das linguagens, de tal modo que o *corpo Estranho* (o meu) se incorporasse, se tornasse mais familiar, ainda que estranhamente familiar; que se tornasse autorizado, de tal modo que «ao investigar a vida de outras pessoas, a investigadora se [colocasse] a si mesma dentro da investigação» (Vasconcelos, 1997: 41).

Somos, afinal, inter-sujeitos, corporizados, genderizados num determinado contexto material. E os jovens e as jovens da Escola imaginavam-nos, talvez, enquanto personagem contraditória, híbrida, no intervalo entre o Tempo da Escola e o Tempo da Vida. Eram vários *eus* de investigadora que estavam presentes, vários papéis. Muitos deles propostos pelos sujeitos investigados, que rapidamente nos obrigavam a «lidar com o estatuto que [tínhamos] no contexto» (Burgess, 1997: 111). Um *eu* localizado, que assume características específicas naquele *local*, atribuídas também pelo olhar do Outro.

Sempre procurando o nosso lugar entre o lugar dos outros e das outras, num estudo etnográfico existe sempre a exigência de aprender a *estar no lugar*, de revelarmos o nosso estatuto. Existem sempre momentos de tensão onde se mostram as vulnerabilidades das demarcações e, logo, a nossa própria vulnerabilidade.

Há todo um trabalho relacional que valorizamos no sentido de estudar situações do ponto de vista dos participantes (Burgess, 1997: 3), de estarmos atentas aos indícios e aos fragmentos. Podemos entender este esforço de *alteração* como uma busca de outra familiaridade com as coisas e as pessoas, com o Outro. Assume quase um carácter ontológico de intersubjectividade, entendendo esta como uma abertura pré-reflexiva, um *engagement* com a alteridade (Crossley, 1996: 25). A intersubjectividade

constitui-se enquanto “fabric” (tecido) do nosso “social becoming”, já que no mundo as coisas estão sempre num processo de se tornarem qualquer coisa (Crossley, 1996).

A compreensão exige que de alguma forma soframos *alteração*, ou então que deixemos a *subjectividade suspensa* (Paul Ricoeur citado por Jardim, 2003: 37), para se estar atento/a e *disponível* a outros tempos, a outros lugares, às pessoas. Esta alteração é sempre um esforço de possibilitar a comunicação, ela própria uma atitude de intrusão.

É claro que, muitas vezes, impossibilitamos, mais do que possibilitamos: pela violência dos nossos gestos, do nosso gesto, pela violência da aproximação ali num ápice inconseguida. Momentos que provam que «há na comunicação não sei quê de frágil, que morre se se forçar: a comunicação exige que deslizemos» (Georges Bataille citado por Besnier, 1995: 79). Comunicar, tornar comum, quer dizer que os sentidos e significados se encontram no horizonte imperscrutável da *Estranheza* do Outro.

1.3 – Percursos para a legitimidade

1.3.1 - Vigilâncias

«Aproxima-se (porteiro) mais com o olhar do que com o corpo» (NT1)

Sempre existiu um certo grau de vigilância sobre a nossa presença. Sem grandes apreensões, parecia-nos, mas sempre presente. Perscrutando os nossos movimentos, pareciam desconfiar sem, no entanto, se sentirem ameaçados/as.

Existiam na Escola algumas pessoas que nos conheciam, o que facilitava, de algum modo, a presença na Escola. Formalmente tínhamos autorização para entrar:

«Nem preciso do cartão de visitante. **Não sou, portanto, uma visita.** Quem sou eu?

(NT1)».

Existiam, porém, outras figuras, como o *Vigilante* que nos desconheciam. Instalava-se o clima de desconfiança.

O *Vigilante* não é Auxiliar de Acção Educativa, nem tem as funções de porteiro. Dedicar-se a percorrer os vários espaços da Escola, vigiando amiúde os jovens e as jovens. Porque estávamos no interior do círculo que constituía o seu espaço de vigilância, éramos igualmente vigiada.

É uma figura interessante e que suscitou alguma curiosidade. Parece dar-se bem com os jovens e as jovens da Escola. Quando fala coloca-se de fora, como um observador que vai compreendendo certas coisas, compreensão permitida por esse *distanciamento implicado* e porque tem experiência que, segundo argumenta, lhe dá legitimidade para certas conclusões que tira:

«Conta-me que só está há um mês na Escola, mas que já percebeu tudo. Assim, existe um grupo com um líder, falta o líder o grupo desagrega-se. Diz-me que podem ser de qualquer ano, é que no 5º ano existem miúdos de 14 e 15 anos. Diz que, hoje, sem alguns dos líderes muitos que costumam faltar às aulas, hoje, foram e que comentou isto com eles. Diz que de um modo geral os miúdos o respeitam, que se dá bem com eles» (NT8).

Não foi de imediato que conquistámos o “nosso” *Vigilante*. Existiu um tempo de expiação mútua. Sempre distante, observava a nossa observação. Os nossos trabalhos pareciam intersectarem-se, fazíamos os mesmos percursos:

«A porta abre-se, de repente, e do outro lado aparece o Vigilante em toda a sua imagem.

Espanta-se comigo ali. Espanto-me com ele ali. Vinha ralhar com o C» (N13).

Depois, conversas sobre acontecimentos da Escola facilitaram a aproximação. Era necessário esclarecer a nossa presença.

«O Vigilante vem cá para fora para me indicar o melhor caminho desde Leça da Palmeira a Leça do Bailo. Explica-me. Depois, pergunta-me o que estou a fazer. Diz-me que já me tinha visto pela Escola: “como o meu trabalho é estar atento às pessoas estranhas da Escola”. Dá-me vontade de rir» (NT8).

Reconhecemos, então, no discurso do *Vigilante* a nossa condição de estranhas. Havíamos sido detectada, mas qualquer coisa impedia a interpelação. Talvez o facto de circular com alguma facilidade pelos lugares da Escola, de entabular conversas com os jovens e as jovens o intrigasse. No decorrer da investigação, o “nosso” *Vigilante* acabou por se aproximar da figura etnográfica do *informante privilegiado*.

Nem sempre a vigilância se opera a partir daqueles ou daquelas que automaticamente associamos a essa função formal. Os jovens e as jovens da Escola, também atentos à nossa presença espiavam-nos, bem como aos nossos movimentos.

«Entram duas raparigas divertidas verem o que estava eu a fazer naquela sala. Saem a rir-se» (NT5).

1.3.2 - Experimentar os espaços, provocar a presença

Reconhecemos que não acedemos facilmente a todos os lugares da Escola. Existe uma certa *Estranheza* nas circunstâncias de conhecimento dos quotidianos, dos

lugares dos outros. Todos os dias temos de aprender como *ser* nos diferentes espaços, procurando aceder às lógicas da sua fruição.

Era num jogo de *seduções*, entre o encantamento e o aliciamento, que provocávamos a presença nos lugares da Escola. Não em todos os espaços da Escola, mas naqueles que constituíam *lugares largos* da Escola. Lugares de uma largueza que nos permitia distinguir núcleos de densidade importantes. Procurámos, então, realizar uma espécie de etnografia dos lugares.

A geometria do percursos pelos espaços da Escola, que depois se torna uma geometria dos lugares, exigia um exercício de corporeidade, de provocação dos espaços com o corpo, de lidar com o corpo físico no lugar.

A escolha dos primeiros espaços para exercer a observância tanto resultava de circunstâncias imediatas como podia, igualmente, ser fruto da necessidade de conhecermos melhor um determinado espaço. Eram muitas vezes os acontecimentos e as pessoas que nos faziam optar por determinados espaços e esquecer outros.

Porque esta não era a primeira vez que ali estávamos enquanto estudiosa, procurámos percorrer os lugares aferindo a sua significatividade, as suas dinâmicas e funcionalidade na ordem dos quotidianos dos jovens e das jovens da Escola¹⁰. Conhecendo já alguns dos espaços da Escola, procurámos, num tempo primeiro, a segurança do reconhecido:

«Vou experimentando devagar estes espaços como se fosse a primeira vez. É Estranho.

***Os ruídos são diferentes**, a própria maneira de me comportar neles também me parece diferente» (NT4).*

Procurámos a «Ex. Sala de Jogos», que tinha constituído um território privilegiado de observação em outro contexto de investigação. Mas este lugar caracterizado, simultaneamente, pelo controle e pela agência, já não existia. A riqueza compósita que o tornava um espaço especial de observação parecia ter desaparecido. No seu lugar existia, agora, uma sala quase sempre vazia.

O percurso entre os lugares da Escola foi sofrendo alterações e reajustamentos, de acordo com os novos equilíbrios e a nova organização significativa dos espaços.

¹⁰ No ano lectivo de 2000/2001 conhecemos esta Escola no contexto de estágio realizado no 4º ano da Licenciatura em Ciências da Educação. Também estivemos nesta Escola, posteriormente, em 2002 quando participámos, enquanto Bolseira Técnica de Investigação (BTI), num projecto de Investigação intitulado "A Autonomia Visível das Raparigas e a Desafecção dos Rapazes da Escola?", que tinha como Investigadora Responsável a prof. Doutora Helena Costa Araújo.

Apesar da familiaridade que alguns lugares da Escola nos inspiravam, não era simples revelar a nossa presença em todos os lugares. Na inevitável condição de estranha procurámos lidar com as interpelações e as hesitações:

*«Vou para dentro a pensar que devia aproveitar o intervalo para dar uma volta pelos recreios, mas ainda **não tenho muito à-vontade para isso**. Decido ir tomar um café à sala dos professores» (NT5).*

Existiam, deste modo, espaços que se assumiam simbolicamente como espaços familiares, ou de segurança, e outros mais difíceis de conquistar e de percorrer. Normalmente, os espaços mais próximos, situavam-se nos circuitos do *centro* da Escola, onde a nossa figura parece menos precária, menos instável, porque menos estranha.

Aqueles espaços que física e cognitivamente iam sendo evitados eram os que nos denunciavam enquanto intrusas; eram aqueles onde a nossa presença se parecia tornar mais incomodativa. O «Campo de Cima» “afastado”, um pouco escondido constituía um dos poucos espaços onde os jovens e as jovens não eram muito incomodados/as. Sendo um reduto onde a vigilância abrandava o seu exercício, a nossa presença parecia significar um prolongamento dessa mesma vigilância, exercendo a função de um olhar público que se não deseja e que provoca. Assim, a nossa condição de *Estranheza* na Escola também era acentuada ou diluída de acordo com os diferentes lugares que *invadíamos*:

«Passo ao largo do campo de cima. Ainda não foi desta que fui para lá» (NT10).

*«Querem ir jogar para o campo de cima. Hesito em ir jogar. Num dos bancos está o D que acho que **não se sente muito à-vontade com a minha presença**» (NT16).*

«É com algum receio que dou a volta à Escola. Incomoda-me se encontrar gente a fumar. Tenho sorte. Não está ninguém» (NT20).

No sentido do esclarecimento, procurávamos explicitar, sempre que possível e pertinente, a nossa presença nos lugares, mesmo naqueles mais dificilmente invadíveis. O carácter desta dificuldade residia menos numa real dificuldade resultante de um impedimento dos jovens e das jovens da Escola, do que na nossa própria consciência da violência inscrita na invasão daquilo que pressentíamos serem espaços privados:

Existindo limites, ultrapassá-los sem cuidados, sem autorização era adquirir de imediato a condição de *Vigilante*, ou de intrusa, da qual se costumam desconhecer as intencionalidades. Por isso, a havia a preocupação em provocar a visibilidade na Escola a partir dos espaços mais comuns, onde a presença se ia tornando familiar, onde os olhares pareciam não se espantar com a chegada, apesar de estranha.

1.3.3 - Autorizar a intrusão

Existem sempre leituras possíveis acerca do grau de intrusão que inspiramos, do grau de confiança ou autorização. Estas leituras clarificam aproximações e distâncias, inspiram opções e ajudam a compreender aquilo a que podemos estar associada:

«Sem o ver, o presidente passa por trás de mim e comenta que eu estou no observatório» (NT9).

*«O T vê-me a apontar umas coisas para dizer à P e comenta: **sempre a tirar umas notinhas!**» (NT20).*

*«Estou encostada à parede de um dos pavilhões e imagino a minha imagem. Terrível. **Estou a espiolhar!**» (NT7)*

Preocupada que estávamos em clarificar as nossas posturas e posições, era frequente um certo exercício de auto-observação, bem como sobre os indícios e os sinais dos jovens e das jovens. Procurávamos, assim, realizar uma observação que era igualmente de simultânea auto-observação, sem nunca ignorar neste recolhimento o acolhimento do contra-olhar do Outro:

*«Quando entro na Escola encontro a JB. Tenho a sensação **que parece fugidia**» (NT20)*

*«Às vezes não sei bem se é o momento, ou **se estou a ser demasiado intrometida**»*

Bom, de qualquer maneira para a próxima já sei o que fazer» (NT5).

Não é de ânimo leve que se lida com o processo de autorização. Esta é sempre uma condição necessária se pretendemos compreender os outros e as outras nos seus mundos. E se a intrusão parece, irremediavelmente, fazer parte do processo de investigação com os sujeitos, de que modo podemos conhecer os outros e as outras nas suas práticas, sem colocarmos de lado uma dimensão ética que temos de ter quando fazemos investigação com outras pessoas?

Sendo difícil, em situação de investigação, ter uma ideia adequada sobre o que realmente constitui a nossa autorização pelos outros/as, recorriamos a pequenos indícios que nos possibilitavam aferir quer o tempo/espço possível para a nossa presença e circulação, quer os pequenos nichos que íamos ocupando. Assim, pressentíamos que a autorização se ia realizando nos momentos em que permitiam olhar a imagem de si singular, na intersecção de mundos partilhados, onde tudo se joga.

O processo de aproximação, num contexto de investigação como este, exigia que procedêssemos a alguns distanciamentos, relativamente ao ser adulta, ou ao ser professora. No entanto, apesar de considerarmos que a nossa existência tinha um carácter híbrido, lembravam-nos, muitas vezes, as diferenças apesar das proximidades permitidas. Assim, a nossa hibridez parecia igualmente residir no espaço radical entre aquilo que, inevitavelmente, somos e aquilo que, visivelmente, não somos:

*«O rapaz que almoçou ao meu lado parece preocupado em deixar-me sozinha. Comenta com os colegas que não vai já para eu não ficar ali sozinha. **Para não deixar a senhora Sofia sozinha.** Digo que não gosto do senhora. Substitui por Dona. Digo que também não. **Mas ele comenta que só Sofia não, porque ele não andou comigo na Escola.** Todos se riem, porque afinal estamos os dois juntos na Escola» (NT10).*

O conhecimento e compreensão das possibilidades e dos limites da nossa aproximação aos jovens e às jovens da Escola não foi, de todo, um processo liso. Mas a etnografia revelou-se uma metodologia que permitia outras captações. O convívio, a frequência dos lugares propiciava ousadias no interconhecimento. O facto de conhecermos alguns e algumas jovens facilitava a entrada na Escola e a aproximação que, assim, se ia fazendo em rede¹¹.

Quem éramos e a relação intersubjectiva que ia sendo possível aparece visível na maneira como faziam agir as palavras, como nos indicavam a outros.

*«Encontro por ali **gente conhecida**, principalmente do Bairro. Uma rapariga apresenta-me um grupo de amigas.» (NT1). «Volto costas mas alguém grita **«Olha quem é ela!»** Olho e reconheço o rapaz. Dirijo-me a ele e os amigos pensam que ele está a gozar, que não me conhece nada, mas eu cumprimento. Os outros comentam: «E não é que conhece mesmo!». Continuam a jogar» (NT4).*

*«Retira-se e volta com duas raparigas que me apresenta, a F. R.1 e a A. C. Já conheço a F. de vista. **Ela diz que me conhece, que já falei com ela, mas há muito tempo, no início do ano**» (NT8).*

O facto de alguns e de algumas jovens nos conhecerem de outros tempos faz com que se aproximem mais facilmente. Mas o que significa conhecerem-nos num processo de investigação? O questionamento sobre a forma segundo a qual se tornam *gente conhecida* pode ser um exercício interessante na interpelação dos fundamentos e das posturas numa investigação justa e responsável.

*«A C diz-me que a menina da trotinete lhe disse que **já me conhecia há muito tempo. Confirmo.** Digo que a conheci mais nova, a andar de trotinete com outros meninos e meninas no B.» (NT15).*

¹¹ Apresentamos em anexo as várias figuras que fomos conhecendo ao longo do estudo (Anexo III).

Este tipo de proximidade, facilitava o acesso a outros formatos de conhecimento com outros sujeitos/objectos de investigação.

Não foi preciso o momento em que se fez a passagem para o *particular* pertencimento ao contexto. Desconhecemos até as verdadeiras substâncias ou propriedades dos actos que precederam a condição de nos tornar personagem familiar, que se espera, sem nunca, porém, deixarmos de ser estranhas. E não fazendo completamente parte dos quotidianos da Escola fazíamos, talvez, parte de momentos da vida de alguns e de algumas jovens na Escola.

«Eu e a JD decidimos ir dar uma volta. O C diz que também vai passear. O D. também vai» (NT13).

A participação com rapazes e raparigas nas «Voltas à Escola», fenómeno de várias dimensões e que constituía uma prática comum nos quotidianos de jovens, tornou-se uma prática no processo de interconhecimento com jovens na Escola, concretizando uma espécie de autorização da nossa presença num universo *privado*.

«Encontro a JD **que me pede de imediato para irmos dar uma volta**» (NT20).

«Encontro a JD. O cabelo dela está de todas as cores. **Vamos, como de costume, dar uma volta**» (NT21).

A JD é uma das raparigas que nas «Voltas à Escola» me conta coisas sobre si, sobre si na Escola, assuntos que eu ainda não sei da sua vida. No circuito conheço mais um bocadinho a JD, devagar.

Estas «Voltas à Escola», momentos de cumplicidade muito significativos do ponto de vista da investigação, funcionavam como um tempo em que podíamos conhecer melhor alguns jovens e algumas jovens que nos acompanhavam. O caminhar lento parecia permitir outras aproximações, outra largueza na conversa, outra forma de conhecer as zonas *ocultas* e profanas da Escola.

Ora, se aceder mais de perto à subjectividades destes e destas jovens a partir do seu *dizer-se* provocava, além da óbvia satisfação, uma complexa sensação de desconforto, provocada pela dimensão de intrusão que nos acompanhava, este *desconforto* assumiu um outro carácter quando já éramos solicitada para essas rondas à Escola com o propósito de nos contarem coisas para eles e para elas significativas. Esta autorização colocava-nos numa outra instância: a da responsabilidade da escuta.

As revelações, que «as «Voltas à Escola»» permitiam, não se circunscreviam a intimidades pessoais, relacionadas apenas com a vida amorosa ou com as amizades conturbadas. Nessas voltas revelavam-se os grupos significantes, as afinidades e

cumplicidades entre amigos e amigas, os desejos para futuros, as desistência da Escola, as outras prioridades.

Julgamos que o facto de termos adoptado e participado (n)aquilo que se podem considerar algumas das práticas quotidianas de jovens, procurando seguir as suas linguagens permitiu cultivar aproximações e construir com mais consistência o lugar enquanto estudiosa:

«Sentamo-nos no chão. Na parede grande do recreio. Faço-lhes perguntas do título. A M senta-se ao meu lado» (NT10)

A própria participação e inclusão nas actividades de algumas aulas a que decidimos assistir, proporcionava a aproximação. A visível presença não se procurava ignorar:

«Fazemos um exercício com as alturas, à semelhança do que tinha sido feito na última aula com as idades. A minha altura também faz parte, ao lado da do "F" que é igual» (NT15).

Como podemos, então, perceber que nos tornámos «outra coisa»? Talvez, quando existem conversas que já não precisam de começos solenes?

Não sendo necessário um constante *regressar*, a nossa identidade ali, no lugar, adquiria alguns contornos. A possibilidade desses contornos dependia de muitas atitudes dos jovens e das jovens que nos ajudavam a sinalizar as coordenadas das pertenças e dos percursos.

«Enquanto tiramos as senhas alguns alunos que conheço, nomeadamente o T *tocam-me nas costas e cumprimentam-me*. O T do 5ªA *confirma comigo o almoço para quarta-feira*. Está combinado» (NT23).

«A JD diz que vai *guardar o nosso lugar* na fila da cantina» (NT21).

Se já se fazia parte de vários momentos em comum, então, era possível outro tipo de atitudes. Talvez, porque não estávamos ali enquanto professora; talvez, porque conversávamos com eles e com elas de *outras coisas*; talvez, porque não éramos da Escola, nos procuravam para falar de *outras coisas* e nos tratavam enquanto ser híbrido, mas invulgarmente próximo.

«Pergunta se vou ficar ali sozinha naquela carteira. *Tira a mochila do lugar ao lado do dele. Se eu quiser posso ir para ali*. Diz que me vai dar o calendário dos jogos» (NT18).

«Estou atrasada. Vou assistir à aula de Matemática. Subo as escadas, mas confundo as salas. Encontro o J que disse que hoje ia à aula. Procuramos a sala. Ainda estão dois alunos do lado de fora. Entramos todos. Está o "F" naquele que costuma ser o meu lugar e decido sentar-me ao lado do H. O "F" assim que me vê sai do lugar e diz para eu me sentar ali» (NT21).

E a nossa presença a que se acostumam vai criando «qualquer coisa». E se ousávamos um lugar por entre os lugares dos jovens e das jovens, estes e estas também ousavam, experimentando e experimentando a nossa figura:

*«Encontro um rapaz pequenino do Bairro que **me pergunta se me pode pintar o cabelo**, porque hoje é carnaval e ninguém leva a mal e porque **é para ficarmos todos iguais**. Escolho a madeixa. Tira o spray do cacifo. Fico rodeada de miúdos. Em segundos fica verde. Riem-se» (NT21).*

E se estávamos ali todos os dias, porque não? Riem-se porque é ridículo. E sendo tempo de excessos tudo se pode cometer. E então, apesar da condição de diferente, existiam momentos onde era possível constituir a semelhança e a comunidade.

O trabalho de aproximação é, por vezes, mais complexo na maneira como o imaginamos ou procuramos operacionalizar do que na realidade ele acontece. Às vezes, quebrada a primeira distância, havendo a primeira cumplicidade, o primeiro momento comum, a aproximação era inquestionável, certa e viável. Não precisando ninguém de fazer esforços, revelavam-se, apresentavam-se, gostavam de mostrar, seguros da nossa atenção e interesse, as suas habilidades, aprendidas quase sozinhos.

*«Acabado o almoço vamos para o átrio e sentamo-nos num banco. Sentam-se comigo o menino que me pintou o cabelo e o D que tem a cara pintada de vermelho, azul e verde. (...) Diz-me que **sabe dançar capoeira**. Peço para me mostrar. Diz que sozinho não dá, mas que o D também sabe» (21).*

Não representávamos, então, uma *adultez* normal, e a nossa anormalidade revestia-se de um estatuto especial que levava os jovens e as jovens a esperarem determinadas participações da nossa parte. A inclusão era, por vezes, tão natural que não tínhamos privilégios em algumas actividades. Estas não se interrompiam devido à nossa presença.

*«Uma das raparigas, artista também na corda diz que a seguir sou eu. (...) Hesito interiormente mas digo que sim. Salto. Sinto-me ridícula. Mas o que é espantoso é **a aparente naturalidade com que me incluem no jogo**. Dou a corda quando perco, como todos e todas que estão a participar» (NT24).*

O que parece é que embora pudéssemos estar na Escola enquanto estranhas, não o estávamos enquanto personagens inacessíveis. A significatividade inexplicável residia em momentos únicos, quase da ordem do sublime: alguém que nos toca no ombro, ou que nos desfila explicações para compreendermos qualquer coisa melhor; alguém que nos convida para partilhar a mesa de almoço, ou que pede ajuda para estudar Francês; alguém que nos revela o seu labirinto de paixões, ou que confessa que não espera mais nada da vida... E vamos aferindo o nosso lugar na vida de outros e de outras; vamos

aferindo o percurso que se vai percorrendo, os diferentes patamares nas relações que se vão compreendendo, os avanços e recuos, a evolução naquilo que representamos:

*«Encontro logo o 5º A que pelos vistos não teve aula. A turma está quase toda junta, organizando jogos e brincadeiras entre eles e elas. A JD que é de outra turma também lá está. Vem ter comigo diz que **há muito tempo que não me encontra e comenta que na semana passada não vim**. Pousa o saco e diz-me para irmos dar uma volta. É engraçado que ela já não me pede para dar-mos uma volta, ou não me pergunta se quero ir. «Vamos dar uma volta». Lá vamos nós. Rodamos à volta do pavilhão. Ela agarrada ao meu braço» (NT28).*

As proximidades são feitas de compromissos assumidos. Então, aquilo que somos num contexto de investigação também é constituído pelas várias solicitações dos sujeitos-objectos que lêem e interpretam as nossas acções, agindo também de acordo com elas:

*«A S está sentada com o irmão perto da grade. Vem ter comigo e pergunta-me se almoço na Escola. Digo que não. Hoje estou só de passagem. Queixa-se porque eu vou almoçar com a JD e não almoço com ela, **Pois, só comigo é que não combina almoçar!**. Pego na agenda e marcamos o almoço para quarta-feira» (NT31). «A S diz que tem de ir e que **«Depois encontramos-nos aqui. Espero-a neste banco»**. Fica combinado» (NT31).*

E o compromisso fica assumido.

1.3.4 - O argumento das imagens: definir o papel

Não sendo nosso papel imediatamente fácil de compreender, a conquista ou a construção da confiança e do reconhecimento que nos dava autorização era, inevitavelmente, gradual e irregular.

Eram várias as designações que assumíamos na Escola: professora, inspectora, “alguém que andava a ver o que estava mal na Escola”, uma aluna mais velha; portadora de um mundo distante, o Ensino Superior:

*«Chamam a professora, a S que vem à porta. Disseram-me que os colegas e as colegas da turma **pensam que eu sou estagiária e que vou ser Professora deles**» (NT11).*

*«Espero pelo 5ºA. As raparigas aparecem. Vamos para a fila. Dizem-me que há raparigas que parecem mais velhas do que eu e que quando estou ao pé delas eu **pareço do 8º ou do 9º ano**» (NT24).*

É interessante perceber o percurso e a evolução dos termos que nos atribuem, revelando-nos que no tempo de expiação mútua se elaboram geografias de entendimento e de significado recíprocos.

Mesmo quando julgamos que todos e que todas sabem o que se anda a fazer, damos conta que as explicações que circulam e que se disponibilizaram parecem não bastar. A autorização e a aproximação exigem a clareza das relações. As idas e vindas causam intriga, é preciso esclarecer.

Muitas vezes, existem ocasiões privilegiadas para construirmos, reconstruirmos, ou mesmo destruímos a imagem que temos na Escola enquanto investigadoras. Mas quais os argumentos que usamos para justificar a nossa presença?

Questionarem sobre o que se é e o que se anda a fazer acarreta sempre momentos de perturbação e de hesitação. Foi entre a indiferença e a curiosidade, entre a imagem definida e a pouca clareza da figura que encontrámos pensamentos dos outros e das outras sobre aquilo que significávamos:

*«Subo as escadas e vejo um corpo a escapular-se e a dizer que vem lá uma professora. Quando os vejo a todos no parapeito **digo que não sou professora**, e explico-me, mas um deles comenta que é a mesma coisa.. Porque sou adulta?» (NT6).*

Existiam jovens que percebiam o que estávamos a fazer, que observam e procuravam justificar a presença, torna-la compreensível. E de acordo com os diferentes universos simbólicos de que faziam parte os jovens e as jovens desta Escola, também iam tendo imagens diferentes.

O esclarecimento do nosso papel na Escola originava específicas formas de conversa. Falavam de si enquanto alunos e alunas, questionam sobre a Escola, davam a sua opinião sobre o que gostavam e o que não gostavam da Escola:

*«Aproximo-me, porque oiço um comentário quase em surdina sobre o que eu eventualmente estaria ali a fazer. Oiço qualquer coisa como **estar a investigá-las**. Não sei bem. Pergunto se me posso sentar e conversar um bocadinho com elas. Acedem. No entanto, eu passo a ser a entrevistada. Querem saber quem sou, o que estou a fazer ali. Digo que estou a fazer um estudo, sobre a Escola e os e as jovens da Escola. Uma das raparigas, a C, pergunta-me **se sou daquelas investigadoras que costumam andar nas Escolas a ver se as coisas estão bem**. Percebo que **estão a falar de inspectores/as**. Digo que não, que só me interessam os e as jovens, que quero saber se a Escola ainda ocupa um lugar importante nas suas vidas. Dizem-me que quando crescessem gostavam de fazer o que eu faço. A D diz que deve ser fascinante e que gostava de estudar as pessoas. A C começa por dizer, assumindo-se **como entrevistada, que a Escola está muito mal**» (NT6).*

Assim, julgando saber o que pretendíamos fazer na Escola procuravam assumir papéis que achavam mais adequados. Assumiam, por exemplo, o papel de sujeitos de investigação, considerando o seu testemunho importante e singular. Esta postura era,

contudo, mais evidente entre aqueles e aquelas que sendo o Mesmo, e familiarizadas com o nosso discurso, se pressentiam como representantes do correcto e da norma:

«As raparigas, principalmente a D. e a C., parecem muito interessadas em que eu as entreviste. Querem saber quando e o que é que elas têm de fazer, e se eu as posso entrevistar na faculdade» (NT6).

«Querem saber quem sou. Explico, mais uma vez. O rapaz que está ao meu lado diz-me a sorrir que é o mais esperto. Querem saber quais os aspectos negativos da Escola que eu já encontrei. Um deles diz logo que não gosta da Escola. O que está ao meu lado quer saber mais pormenores» (NT10).

Não esperávamos que aceitassem facilmente a primeira explicação sobre a presença da nossa figura na Escola. Queriam saber exactamente! Muitos jovens e muitas jovens movidos/as pela curiosidade sentiam-se capazes de interpelarem. Quase pareciam brincar com a nossa situação de estranha. Imitavam modelos que lhes eram conhecidos, procurando as posturas correctas, transformavam-nos, muitas vezes numa entrevistada.

*«Querem saber exactamente o que faço. A H. apresenta-se e aperta-me a mão, os e as restantes imitam-na. Uma menina alta pede-me para eu adivinhar a idade. Atiro um número. Doze. Afinal só tem 10. Afasta-se para eu ver melhor a altura. (...) Perguntam-me **se vou trabalhar com a turma deles e delas**» (NT19).*

Quando confrontados com a nossa presença enquanto investigadora, muitos e muitas jovens achavam interessante que conhecêssemos as realidades que lhes são próximas. Eram eles e elas que nos chamavam, que nos apresentavam a outros significativos:

*«Os corredores estão vazios. O T do 5ºA chama-me e pede para ir conhecer a turma. (...) O T **apresenta-me à turma**. Diz que já me conhecia, **que ando na Escola a ver o que está bem e o que está mal e a conversar com os alunos**. Alguns ficam curiosos, outros não ligam. Sento-me na beira da secretária e um grupo de rapazes e raparigas rodeia-me» (NT19)*

Mesmo entre os adultos e adultas (professores/as, auxiliares) da Escola é interessante percebermos como o que consideram o nosso mais óbvio objecto de estudo:

*«Converso com a auxiliar das senhas sobre os almoços e a comida. Digo quem sou e o que ando a fazer. Ela acena e diz: **anda a estudar as dificuldades dos miúdos**» (NT11).*

Quando o corpo já não era completamente estranho, mas familiarmente estranho, e a nossa presença se reconhecia; quando parecia claro o que estávamos a fazer, então, várias figuras se atreviam a sugerir a melhor forma de conduzir o estudo, a alertar para pormenores pertinentes, como se o facto de conhecerem melhor a Escola

os autorizasse a participar no estudo. Assim, muitas vezes éramos observadas a observar:

«O rapaz que estava ao meu lado na cantina vê-me a olhar para o campo e pergunta-me o que é que eu estou a observar e dá-me conselhos sobre como eu posso melhorar os ângulos da minha observação» (NT10).

Compreendendo o sentido daquilo que estávamos a fazer na Escola eram, muitas vezes, jovens que argumentavam a importância de fazermos certas coisas na investigação.

Também outras figuras da Escola como Auxiliares de Acção Educativa ou o *Vigilante*, eram participantes do estudo, fornecendo informações que julgavam serem pertinentes:

«Pergunto-lhe se me guardou a notícia sobre o Bairro. Diz-me que sim e informa-me que já saiu outra. Conta-me mais novidades sobre o tiroteio. Telefonou ao amigo cigano. Parece que agora tem que haver vingança. O Vigilante diz que me vai buscar o jornal de hoje para eu ver» (NT9).

1.3.5 - Sobre a responsabilidade

Não se pode fazer nunca uma investigação despreziosa, despreocupada. Existe um carácter ético, uma responsabilidade para com os outros. E se, por ventura, esperávamos outra coisa existiam momentos que o reclamavam e que revelaram a maneira como os sujeitos-objectos nos percebiam.

Se tão desejosamente queríamos fazer parte das suas rotinas e saber algumas coisas das suas vidas, era natural que com eles e com elas também acontecesse o mesmo e "cobrassem" as ausências e as conversas prometidas. E vários papéis, impossíveis de recusar, apareciam:

«A T pergunta-me quando é que vamos conversar. Penso que se está a referir às entrevistas que eu falei. Mas ela parece insistir na conversa. (...) Diz-me que precisa de conversar sobre aquelas coisas, que está muito confusa, que queria falar com alguém que fosse exterior» (NT33).

«A C e a D telefonam-me à tarde. Estou na Faculdade e fico preocupada com o tom de voz aflito delas. O atropelo das palavras nas frases incompletas. Fala primeiro a C. Querem falar comigo, repete muitas vezes que não sabem como me hão-de contar, que foram umas raparigas da turma e que precisam de falar comigo, porque não têm mais ninguém com quem conversar e sou eu agora que converso mais com elas» (NT14).

«...a Sofia que anda na Escola a **pesquisar**, e **saber a rotina dos alunos**, e também para **saber o inferno que nós passamos na Escola**. Eu e a D desabafámos com esta e ficámos muito tranquilas, pois podíamos falar à vontade de tudo e de todos pois (salvo erro) ela não contava a ninguém» (REA)

Quando alguns e algumas jovens dizem que «é bom terem com quem conversar sobre estas coisas» (NT6) ficamos sempre a pensar nos significados que nos atribuem, para além daquele que consideramos terem-nos atribuído. Ou seja, para além daquilo que eventualmente possamos ser naquela Escola, como em outro contexto de investigação semelhante, para além daquelas intencionalidades académicas, podemos assumir propriedades que nos transfiguram em personagens específicas, como a personagem do ouvinte, ou do escutante que procura compreender. Ora, parecendo durante este estudo que muitas vezes éramos solicitada para a conversa, muitas em tom de confissão, para a troca de ideias, julgamos que talvez fosse pertinente a existência de uma figura mediadora, que desempenhasse uma função escutatória, entre os/as jovens e a Escola. Esta figura, que poderia ser uma espécie de um ser híbrido que possibilitaria a criação de plataformas de intercompreensão entre o Mundo da Escola e o Mundo dos/as Jovens. Aliás, pensamos que era precisamente a condição de híbrido, entre a *Estranheza* e a familiaridade, que facilitava a comunicação, o contacto e a procura, na medida em que não éramos da Escola, por isso podiam conversar, mas tínhamos interesse em conhecer as suas realidades.

O facto de já se *conhecer* este contexto, bem como alguns e algumas jovens, permitiu compreender e aferir o tipo de marca que se deixa, aquilo a que se fica associada quando se considera o fim de um estudo. O tempo de ausência é notado, bem como as consequências dessa ausência. Há tanta coisa que já não se sabe outra vez! A Escola tem movimentos rápidos. Muitas vezes, por aquilo que nos contam, parece que se perdeu quase tudo, coisas espantosas. É a vida na Escola que não volta, e a Escola torna-se outra. Afinal, há alguma razão quando se diz que a Escola pode aparecer sempre diferente. Tudo, afinal, aconteceu:

«Conheço um dos rapazes. É o L que entrevistei no ano passado. Digo-lhe olá. Primeiro não me reconhece e olha-me estranhamente. Depois, aproxima-se e comenta que **Fez-me um inquérito**. Pergunta-me se eu não quero ir lá dentro ver uma novidade. Comenta que eu já não vou à Escola há muito tempo e **estou desactualizada**, não estou a par de muita coisa» (NT7).

Comentários, como este, recordam-nos a postura ética que devemos ter em situação de investigação. Às vezes, faz-se parte da vida destes e destas jovens, e mesmo que não se deseje conhecer tudo, sabem-se coisas, segredos e concretizam-se outros

limites. Como é que se posso falar eticamente destas vidas, sem as defraudar? Com que justiça? Contar as suas história é um dilema. Contar mundos é revelar, logo fragilizar.

2 – Perplexidade dos insignificantes: elaborar a intriga sobre si na Escola

Considerações em torno dos Registos Sobre a Escola

«E são assim os meus dias normais como os outros é tudo repetido, de casa à Escola, da Escola a casa e é assim os meus dias, não têm nada de especial, mas são assim os dias de toda a gente, normais, embora não pareça mas são assim» (RE12)

A importância que o dizer assume hoje nas metodologias das Ciências da Educação e, em geral, das Ciências Sociais e Humanas justifica o lugar metodológico que atribuímos aos Registos Sobre a Escola, realizados pelos jovens e pelas jovens da Escola em estudo.

Os Registos Sobre a Escola¹² (Anexo IV) parecem situar-se no interior de uma tecnologia confessional, em que o *self* passa a ser objecto de narração (Silverman, 1997: 248), e as experiências assumem um carácter significativo. Constituem-se enquanto espaços de evocação, textos activos, onde cada um e cada uma se pode tornar quem quiser num tempo de vigília vigiada.

No espaço destes registos, muitos e muitas jovens pareciam recriarem-se nas transformações projectadas, no deslize para cenários imaginados, na escolha de novos estilos, na *textualização* de mundos possíveis.

Insistimos no esclarecimento de que os Registos Sobre a Escola foram solicitados da nossa parte. Reconhecemos os riscos deste tipo de estratégia para a recolha de informação junto de jovens, mas o facto de existir uma relação interessante e interessada com os jovens e as jovens da Escola suscitou alguma segurança.

Consideramos os Registos Sobre a Escola uma oportunidade para chegar, de outra maneira, às relações significativas que os jovens e as jovens estabelecem com a Escola e com outros na Escola. Permitem-nos, talvez, perceber: o que é que define os seus interesses enquanto figuras da Escola, principalmente o que é que define os interesses daquelas figuras que são desinteressadas? Como é que os jovens vivem o seu

¹² Apresentamos em anexo (Anexo IV) alguns exemplares dos Registos Sobre a Escola elaborados por jovens. Quando citamos os Registos Sobre a Escola não alteramos a linguagem utilizada pelos jovens e pelas jovens.

tempo no tempo «real» da Escola? Nos hiatos omissos, que interesses práticos mobilizam os jovens nas suas acções, nos seus discursos? Que possibilidade para o sujeito nos «entre» territórios que existem na Escola?

Existem algumas dúvidas em considerar que estes registos constituem uma oportunidade para «colocar em narrativa o si-mesmo» (Dubar, 2000: 207), na medida em que decorrem durante um curto período de tempo. No entanto, parece pertinente solicitar no contexto destes registos o conceito de identidade narrativa, enquanto construção em situação, por um sujeito, de um arranjo das suas experiências significantes (Dubar, 2000: 207).

Os Registos Sobre a Escola, mostram que se podem constituir enquanto lugar para o cruzamento com um saber dionisiaco, «capable d'intégrer le chaos et de constituer un acte de connaissance» (Maffesoli, 1990: 197). Significando um tempo dado à interioridade, os sujeitos parecem procurar dominar o mundo real configurando-o cognitivamente na interacção comunicativa (Fonseca, 1992: 156).

Apesar de sermos estranhas à intimidade dos sujeitos, a escrita dos registos revela-se um processo onde os jovens e as jovens se parecem dispor de uma determinada maneira para apreciação. E é nesta apreciação, que julgamos autorizada pelos jovens e pelas jovens, que o acto de criação de si se confirma numa autonarrativa e numa narrativa. Mas “qual o estatuto da nossa escuta?” e “quais as qualidades das nossas apreciações?” são, também, questões que preocupam. A escuta parece ser qualquer coisa que «deve ser em terra, lugar fértil que pode dar frutos, que convida ao trabalho e em que o tempo é um factor de maturação e germinação» (Marcos, 2001: 248). As situações em que a escuta dos discursos se exerce, o próprio estatuto dessa escuta, encerram poderes no seu exercício. A escuta que se procurou realizar, mesmo sendo interessada, não foi uma escuta desprendida de sistemas de força, de disposições de análise, de interesses que promovem a exclusão

A autorização surge, também, do facto dos jovens e das jovens esperarem que reconheça, ou que aprenda, a maneira como escrevem e falam, o tipo de linguagem que usam: uma linguagem *local*, com particularismos juvenis, uma “linguagem-comunidade”. Reconhecer a linguagem é reconhecê-los. É nesta plataforma de comunicabilidade que se cria a intersubjectividade.

Estes registos parecem assumir um caracter de *intriga*, compreendendo uma determinada intenção, numa narração argumentada, de uma história que pode ser

episódica. Claude Dubar considera que a pessoa vai argumentar que a sua história pessoal tem um sentido, ou seja, vai introduzir uma intriga (Dubar, 2000: 206).

Os registos contêm um lado de *sombra*, esse lado mais íntimo que retrata a relação com o mundo, com os outros. Revelam momentos onde se surpreendem diferentes tomadas de consciência sobre a sua mudança, ou não mudança, sobre a sua capacidade de se confirmarem ou atraíçoarem.

Os estilos são diversos¹³. Ora parecem assumir-se no instantâneo das palavras, ora existem meio em surdina. Apesar de serem registos sobre o presente são, igualmente, exercícios sobre momentos passados, mostrando que este não é, assim, «um tempo ultrapassado, mas um tempo que volta, que se repete, que se transforma e que se reinterpreta, tornando-se tempo presente que se projecta num futuro» (B Latour citado por Correia, 1998: 183).

Na análise¹⁴ destes registos o interessante é o que fica suspenso naquilo que constitui os intermundos em que vivemos (Crossley, 1996), aquilo que é possível encontrar no partilhado construído. O que é que os jovens e as jovens estão a dizer quando dizem o que dizem?

O estatuto dos Registos Sobre a Escola nos escritos de jovens

Considerávamos vital compreender o estatuto metodológico destes registos e da sua realização. Para isso, procurámos nos próprios registos, aquilo que se dizia sobre eles.

Quando se falava nos Registos Sobre a Escola, utilizavam-se na argumentação palavras que aproximava este exercício da feitura dos diários mais íntimos. Talvez, por isso, muitos registos apareceram nesse formato; talvez, por isso muitos e muitas jovens pareciam desconfiar do que lhes era solicitado.

Supomos que o pedido era violento. A escrita é um espaço de revelações:

*«A M aparece outra vez. Conto-lhe da minha ideia dos registos sobre a Escola. Diz que já faz isso em Moral, **mas conta coisas íntimas e não me pode mostrar**, só à professora de moral, porque **ela já a conhece há cinco anos**. Pergunto-lhe se não quer escrever um diário que eu pudesse ler, só com as coisas que ela acha que eu posso saber» (NT9).*

*«Este rapaz falou comigo momentos antes no átrio das salas. Disse-me que tinha escrito os registos, **mas que não me podia dar, porque tinha coisas sobre a vida dele e não quer que eu saiba a vida dele**. Fico a pensar...» (NT21)*

¹³ Apresentamos em anexo algumas anotações e observações aos Registos Sobre a Escola (Anexo VI)

¹⁴ Anexo V mostra como organizámos a nossa análise, que pela riqueza dos registos, temos intenção de aprofundar.

As interpretações que fazem sobre os seus próprios registos ajudaram, igualmente, a situar o nosso lugar enquanto investigadora e a definir fronteiras de permissão. Estas impressões sobre as coisas são *comentários-referência* que elucidam sobre aquilo que poderemos fazer, sobre os nossos possíveis avanços na relação de confiança. Ainda não podemos saber tudo...

A escrita de si mesmo/a é complicada. Exige demora, reflexão, cuidado com o que se escreve. As raparigas, mais familiarizadas com o escrever para si, parecem fazer com mais facilidade este exercício da escrita, íntimo, revelando particularidades das culturas juvenis femininas. Aliás, as raparigas encaram mesmo estes registos como diários. São mais pormenorizadas e mais intimistas.

*«Encontro o M e o Mr do 9ºC. Pergunto pelos diários. Dizem que **está difícil**, mas que as raparigas já fizeram e até já entregaram à directora de turma» (NT27).*

Reconhecem que o exercício solicitado tem alguma dificuldade. Imaginando o que pretendemos, pressentem que nem todos/as são capazes de o fazer. Supõem temáticas que devem constar nos registos, pela sua singularidade ou significado:

*«Falo nos registos sobre a Escola e concordam em ir escrevendo. Tento convencer o N, um rapaz da turma delas. Eles gozam e dizem que ele é preguiçoso. O N defende-se dizendo que **já escreveu uma vez no ano passado quando o avô morreu e outra vez este ano**. Diz que a professora pediu que **escrevessem quando estivessem tristes**. Parece aceder em escrever» (NT9).*

O que nos parece importante compreender é que aquilo que para estes e para estas jovens parece ser digno de registo, poderá ser diferente daquilo que consideramos enquanto tal. Para os jovens e para as jovens o que parece ser digno de registo são os grandes acontecimentos, não as banalidades dos quotidianos sempre iguais. Procuram ir, talvez, ao encontro daquilo que julgam que é valorizado:

*«Pergunta-me se é para escrever o que se passa na sua vida. Digo que sim, sobre a sua vida na Escola principalmente» (NT20). **se é para falar só de «coisas importantes**. Digo que pode falar sobre o que quiser, principalmente que tenha a ver com a sua vida na Escola» (NT21). O que são as coisas importantes? O dia a dia é banal?*

Os Registos Sobre a Escola acabaram por se tornar para alguns e para algumas jovens espaços de se contarem, espaços diferentes de revelação ao olhar e ao pensamento de outro, quase substituíam a conversa: «Diz que no registo fala sobre isto. Para eu ler o registo que está lá tudo» (NT22).

Muitas vezes, assumem a realização dos registos como se fosse um trabalho de casa. Um jovem escreve assim:

«De tarde, fui às compras com a minha mãe e **realizei este trabalho**»

(RE7)

Existiu, assim, uma apropriação diferenciada dos Registos Sobre a Escola. Os jovens e as jovens imprimiam-lhes novas intencionalidades, um carácter subjectivo, pessoal, apropriado. Mesmo sendo estes registos pensados com um carácter individual, adequavam a si a proposta. O J, menino cigano, não apresenta o registo em forma de diário como a maioria, vem em forma de biografia.

*«Conto-lhe o que estou a fazer com a turma, sobre os registos. Pergunto-lhe se quer fazer. Diz que sim. Pergunta-me se ele e o amigo podem escrever no computador. Digo que sim, mas que convém que os registos sejam individuais. O J e o amigo descansam-me: «não há problema, **a nossa vida é igual** e podemos fazer em conjunto» (NT19).*

É com uma intensidade extraordinária que muitos registos nos aparecem escritos, revelando o quotidiano maravilhoso. As vidas contadas são diversas, quase parecendo de diferentes temporalidades e espacialidades: podem ser vidas locais, localizadas, ou outras vidas sem lugar, prolongadas, parecendo existirem há muito.

Se alguns e algumas, geralmente os mais novos/as, apresentam os registos com um carácter mais factual, outros e outras fazem reflexões, comentários, colocam questões, ou referem-se aos próprios diálogos interiores: «Mal cheguei à Escola pensei “é agora, coragem, coragem”» (RE2).

Muitos registos são dedicados sobretudo a pessoas e a relações. Escreve-se sobre os amigos, as amigas, os amores, ou os Estranhos. Gostam de contar coisas diferentes que acontecem no seu dia a dia; de mencionar actividades fora da Escola, de mostrar que fazem outras coisas, procurando passar uma imagem positiva de si. Elaboram justificações sobre o que acontece na sua vida mais íntima, reflexões que não encontram paralelo quando escrevem sobre o Mundo da Escola, mais frio, mais distante, menos denso, mas inegavelmente presente.

Percebemos pela escrita, pela expressividade, pelas figuras de estilo que alguns e algumas jovens manejam as palavras com uma certa destreza, procurando dizer aquilo que *pretendem* dizer.

Quando é sobre um si mais íntimo, sobre qualquer coisa de significativo o texto fica em forma de narrativa (RE12; RE2; RE4), denso, cheio, enredado; quando é sobre qualquer coisa da qual parecem terem mais distância o texto é factual, com descrição precisa de horários, sem pensamentos complementares, sem comentários.

Através da narrativa, os/as jovens oferecem a capacidade de imaginar o que poderá ter acontecido, de quase ver o que estão a ver: os cenários, os enredos, as

peças. Existem registos elaborados, com reflexões sobre a actualidade, sobre problemas que se consideram como fazendo parte da vida dos jovens e das jovens com os quais convivem:

Algumas vezes os registos aparecem organizados de forma curiosa. Lembramos um registo organizado em duas distintas partes. Uma parte, onde se descrevem os dias contados de forma mais ou menos cronológica, fazendo-se referências à vida na Escola, ao seguimento das aulas; outra parte, designada de "vida pessoal", com referências aos namoros (RE12), como se a primeira parte fosse mais de um domínio público, explícito, conhecido, sem mistérios e a segunda mais misteriosa e privada. Ora, esta organização parece mostrar que ao ser jovem e ao ser aluno/a se reservam formas de apresentação e de escrita diferentes.

Em outro registo, escreve-se sobre o momento em que se está a escrever: «Hoje tive furo de 90 minutos de Inglês e fui para o ringue com os meus colegas da turma, estamos aqui todos praticamente, estou neste momento sentada a escrever neste caderno» (RE15)

Às vezes, após terem escrito aquilo que lhes apeteceu, parecem lembrar-se da "tarefa" e dizem: «Sei que tenho que escrever qualquer coisa sobre a minha vida.» (RE15), mesmo que tenham escrito sobre si na Escola, sobre as suas preocupações. Depois, pedem desculpa pelos termos que consideram menos apropriados (RE12). fazem-se ilustrações, alertando para a má qualidade, fazem poemas, desculpando a rima.

Imaginando, afinal, a nossa pretensão escreve assim uma rapariga:

*«Querida Sofia espero que gostes deste **bocado de vida** que passei e te contei.
Desculpa os erros. Espero que **o que te conto** dê para te "ajudar" a fazer o que querias fazer»
(RE13)*

Talvez, porque o pedido dos registos foi feito em tempo mais adiantado da investigação, e a aproximação aos jovens e às jovens desta Escola estava já sustentada por uma plataforma de comunicação, a escrita dos registos revela essa proximidade. Assim, por exemplo, os jovens e as jovens parecem esperar que já se conheçam os seus contextos e formas de vida, a sua linguagem. E, então, existem coisas que não se explicitam, que não se descrevem; pressupõe-se o entendimento, a percepção do significado das palavras, as conotações atribuídas:

*«Durante o resto do dia estávamos todos juntos, e ele não parou de olhar, assim como na aula de Inglês, a qualquer momento **trocávamos olhares prolongados**» (RE33)*

«Carpe diem, don't worry be happy, make love not war, peace and love for you, angels deserve to die. (RE26)

Alguns registos parecem de outro mundo. Os dias parecem-nos estranhos assim contados. A escrita escolhida é ela própria estranha à Escola, ainda que só possível por essa mesma Escola. A internet, os chats produzem novas linguagens, codificadas, criando nichos de comunicação onde apenas estão aqueles e aquelas que fazem parte desses mundos (RE14).

«Em casa, liguei o PC e mandei umas mensagens para a minha T, que estava muito triste hoje. Ele deve ter ficado contente com as SMS» (RE16); «Depois de almoçar, estudei, vi o meu e-mail e naveguei na net» (RE16)

Se os registos são lugares de *apresentação do eu*, de falar de si, da sua maneira de ser, esperam que depois do encontro entre o nosso mundo e o mundo do texto, que é a leitura, (Paul Ricoeur citado por Heleno, 2003) espera-se que, pelo menos, se cuide das formas de si encontradas.

«Chegam as raparigas do 7º C e perguntam se eu já li os registos. Digo que ainda não» (NT21).

«Trouxeram os registos na sexta feira, mas uma delas não me viu. A outra rapariga confirma que eu estive na Escola. Foi no dia de carnaval. Uma delas fala-me nos registos e misteriosamente alerta-me para o seu conteúdo. Garante que segunda feira trás» (NT22).

«Está lá a rapariga do 8º C que já me deu o diário. Aliás, foi hoje que ela me entregou o diário. Disse-me para eu cuidar muito bem dele e para ler o que ela tinha escrito» (NT24).

A responsabilidade é reforçada quando se apela à confidencialidade, quando se referem à nossa pessoa directamente nos registos, como se soubessem da escuta, imaginando a nossa figura o acto de inclinação.

«Hoje, foi um dia complicado e a Sofia sabe porquê. A tarde foi divertida, até porque, a Sofia tem de me prometer que não conta a ninguém...» (RE2).

«Acabei de escrever o diário para a Sofia e fui descansar a pensar que o diário que a Sofia nos pediu para fazer ajudou-me de uma forma ou outra a por cá fora o que me ia na alma e agora percebia porque é que já tinha tantas saudades de pegar numa caneta e voltar a escrever os horríveis dos meus dias» (RE2)

A responsabilidade anda por aqui, nestas formas que têm de nos alertar para a importância do que foi escolhido para se escrever. No fim ficamos a pensar sobre o que estes e estas jovens acham que contam e confidenciam.

Os Registos Sobre a Escola escritos pelos jovens e pelas jovens foram uma espécie de atrevimento final que nos revelaram outras estreitezas com o Mundo da Escola, outras facetas numa condição mais biográfica. Maioritariamente escritos por jovens em consonância com a Escola revelaram formas de ler o mundo e de nele se inscreverem.

3 - Perplexidade dos indizíveis: as sombras e o rasgão do texto

Preocupações em torno da Análise do Discurso

Se o vivido é, afinal, «da ordem do indizível» (Heleno, 200: 86), em que instâncias de comunicabilidade nos movemos para procedermos a um trabalho hermenêutico de compreensão?

Se era nos discursos profanos do quotidiano escolar que pretendíamos perceber como a *Estranheza* aparece, ou é capturada a partir da construção de formas de identificação com o mundo escolar; se nos interessava reconhecer como se supõe o Outro enquanto Estranho na Escola, e como é que esta enquanto referência estável, tem lidado com a inextricável presença-ausência do Outro e da perturbação, a nossa principal preocupação dirigia-se no sentido de proceder a uma *compreensão*. Assim, era necessário uma certa apropriação dos *dados* que possuíamos, no sentido de produzir acordos que permitissem interpretar e compreender. Mas o tipo de compreensão intersubjectiva que nos animava exigia, para além de uma apropriação, uma espécie de desapropriação, no sentido do distanciamento de si para si (*Ricoeur*, s.d.: 124).

Nos procedimentos de análise de conteúdo, procurámos situar-nos numa epistemologia da compreensão que encerra a ideia de escutar com cuidado as pessoas nos seus próprios termos. Uma escuta que pretendemos que vá além do «acto intencional de audição» (Barthes, 1984: 210). Mas uma escuta que seja activa, porque desejante, porque pré disposta ao começo da relação; uma escuta que liberte a palavra, incluindo no seu campo «todas as formas de polissemia» (Barthes, 1984: 210).

Ora, se interessava compreender o que os jovens e as jovens dizem em forma *profana*, convinha proceder a uma análise dos discursos enquanto textos de sentido, procurando conhecer as estruturas do senso comum que os actores e as actoras sociais utilizam para dar sentido às suas acções. Buscávamos, por isso, o sentido que as pessoas atribuem às suas acções e procurávamos compreender de forma heurística os valores que animam essas mesmas acções.

Optámos, assim, pelo estudo e pelo confronto dos discursos profanos dos quotidianos na Escola, produzidos por jovens. O profano é o tempo do agigantar das

subjectividades, das experimentações incomparáveis, do completamente estético. Este profano é igualmente o tempo da marginalidade, do labirinto, porque do domínio dos incompreensíveis. E «só aquilo que é incompreensível para a imaginação e gera uma desorientação no entendimento tem o poder de nos arrebatara» (Helena, 2001: 125).

Na análise dos discursos, dos textos, situámo-nos numa espécie de uma hibridez analítica, entre o desaparecimento e o aparecimento, no interstício da qual se define o valor dos discursos para além da sua «realidade material de coisa pronunciada ou escrita» (Foucault, 1997b: 9). O *texto* recria-se a partir de uma escuta-leitura fazendo emergir o contravalor do *texto*. Assim, «é o fora do texto que trabalha o texto. O fora do texto é a fenda, a sua inquietação» (Michel Dabène citado por Rei, 1998: 13).

Não nos interessando apenas a descrição das vivências juvenis ou, tão pouco, colocarmo-nos no seu lugar, pretendíamos chegar ao acordo sobre «a coisa mesma» (Helena, 2001: 30) que é, afinal, compreender o que alguém diz. Não nos motivava procedermos à narração do fenómeno em si, mas alcançarmos as «possibilidades do fenómeno» (Ludving Wittgenstein citado por Silverman, 1997: 242).

Tornava-se interessante pensar sobre o discurso, enquanto *texto*, enquanto textura e forma, topos de várias linguagens, enquanto intertextualidade e negociação, mas também enquanto acção. E apesar de nos ligarmos na análise do discurso a algumas informações foucaultianas, principalmente no que se refere às questões do poder no discurso e do discurso, é, fundamentalmente, com as preocupações de ordem etnometodológicas que lemos os textos locais e práticos, analisando-os enquanto métodos interpretativos mundanos (Miller, 1997: 36).

Não se restringindo ao acto de dizer no dito, o *texto*, revela-nos que existem condições de produção, aquilo que se antecipa e as posições que os/as actores/as do discurso ocupam no campo da produção (Bourdieu, 1998b: 151). O *texto*, que não é, então, a evidência da intenção do autor (Codd, 1988: 3) opera por deslocamentos, constituindo-se de instantes e verdades plurais. Ora, as intenções que «não são acontecimentos mentais privados» (Codd, 1988: 3), redefinem-se no acto de interpretação do dito. Reconhece-se, então, que os textos possuem um efeito potencial sobre quem os lê e interpreta.

Enquanto *texto*, os discursos não podem ser centros normativos. A intertextualidade decorrente das diferentes interpretações levam a uma não fixação definitiva do discurso, porque as formações discursivas são práticas e as suas

linguagens são mortais, aptas a promover e a exprimir mutações (L. Wittgenstein citado por Gomes, 2001a: 407)

A leitura dos Registos Sobre a Escola, enquanto textos, procurou ser uma leitura activa, uma actividade interpretativa complexa (Watson, 1997: 88). Por sua vez, relativamente à leitura das notas de terreno procurámos não ignorar que elas constituem partes activas das circunstâncias que descrevem (Watson, 1997: 91). As notas de terreno, elas próprias um discurso, mostram que a própria etnografia não escapa ao discurso da acção (Dodier, 1990: 122), na medida em que se elaboram justificações e atribuições.

Não existindo linguagem antes da linguagem (Marcos, 2001: 84) o *texto* aparecerá no intervalo jogado das palavras, no seu próprio *rasgão*¹⁵. No entanto, todo o *texto* é constituído por uma sombra. «Essa sombra é um pouco de ideologia, um pouco de representação, um pouco de sujeito» (Barthes, 1976: 25).

Ora os discursos, «percurso em vários sentidos» (Marcos, 2001: 58) expressam sempre lógicas, desejos, mesmo na sua ausência: «a ausência é o lugar primeiro do discurso» (Foucault, 2000: 31). O *não-texto* que existe estando ausente do *texto*, escondendo quando se mostra e diz, sugere o esforço de fazer a compreensão a partir dos irreveláveis do discurso, sabendo que o próprio sujeito singular se revela a partir daquilo que não revela.

Sendo o discurso a condição da possibilidade e da impossibilidade, as práticas discursivas são constitutivas das realidades que produzem. Assim, a análise dos discursos não pretende ser apenas uma decomposição ou o desvendar das intencionalidades, mas antes uma interpretação que contribua para a recriação insustentável do *texto* contextualizado num espaço social.

Assim, o discurso, objecto de desejo (Foucault, 1997b: 10), é constitutivo da realidade, disponibiliza ou inibe determinadas categorias, formas de pensar sobre as coisas, permite a constituição de sujeitos e objectos. Paul Ricoeur também diz que «os próprios discursos são acções», nunca se havendo quebrado o laço mimético entre o dizer e o agir (Ricoeur, s.d.: 18).

Existe, assim, um poder real do discurso, principalmente, se é no terreno do educativo que nos situamos, na medida em que são definidas categorias centrais para a nossa interpretação das acções (Gomes, 1997).

¹⁵ Roland Barthes em “O Prazer do Texto” refere-se ao prazer de encenação do aparecimento-desaparecimento na leitura de um *texto*. O *rasgão* é aquele que permite ver a intermitência do texto (1976: 44-45)

Admite-se que os actores e as actoras sociais constroem a realidade social e discorrem sobre ela, jogam aí os seus interesses. Interessava, então, realizar uma análise numa espécie de "leitura flutuante" (Bardin, 1995). Procurámos prestar atenção ao aparecimento de categorias que estimulassem o quadro de referência inicial. Deixámo-nos, assim, «conduzir pelas formas estáveis que [emergissem] dos depoimentos dos actores» (Luc Boltanski citado por Correia, 1998: 110), e por formas que *incomodassem* pela sua pertinência, pela sua singularidade exemplar, procurando compreender igualmente os instrumentos cognitivos accionados e as «lógicas argumentativas dos actores em disputa» (Correia, 1998: 110).

O interesse em compreender determinados aspectos da realidade, o significado da acção das pessoas, a interpretação profana que elas próprias lhes imprimem, levou a socorreremo-nos, tanto na análise dos registos de terreno, como na análise dos Registos Sobre a Escola, da filosofia subjacente ao ideal-tipo: esquema de interpretação proposto por Max Weber que constitui uma hipótese artificial, sempre reconstruível, e que serve para guiar a elaboração de conjecturas.

Sem apresentar todos os aspectos dos objectos reais, mas apenas os traços dominantes, o ideal-tipo tem uma tarefa de desmistificação, permitindo formular hipóteses e exprimir a coerência do real, não o reproduzindo. Constitui um modelo transcendental visando a construção do real a partir da sua reconstrução (Javeau, 1998: 54). A opção por este esquema traduz a nossa postura geral no que concerne ao respeito pela singularidade e pela não regularidade do fenómeno humano (Lima, 1980: 82).

Assim, mais do que categorias, interessavam-nos as dimensões que permitam criar novas configurações de sentido, novas coerências, entre fenómenos contrastantes. Ora, os ideais-tipo encerram, eles próprios, uma dimensão de contraste, porque se preocupam em acentuar determinadas propriedades dos discursos em detrimento de outras. Há aqui uma dimensão de densidade que é pertinente ser cultivada. A definição dos ideais-tipo existe numa situação de tensão, que é igualmente de traição, na procura das pertinências. A construção de ideais-tipo permite-nos encontrar conexões significativas e inteligíveis, constituindo-se enquanto «esforço de restituição da totalidade dos fenómenos naquilo que eles têm de significativos e singulares» (Correia, s.d.a). Não sendo representativos da realidade empírica têm, contudo, relação com ela.

Interessava trabalhar para uma emancipação ética dos discursos profanos. Foi com a linguagem dos quotidianos que lidámos. Uma linguagem *local*, contextual; produzida entre a Escola formal e informal, oriunda das vozes dos jovens e das jovens.

A análise destes discursos, constituídos pela *linguagem vulgar*, permite detectar e compreender um conjunto de visões de mundo. É que a linguagem vulgar é «um reservatório de formas de percepção do mundo social, de lugares-comuns, onde são depositados os princípios da visão do mundo social, comuns a todo um grupo» (Bourdieu, 1998b: 169).

«Ler as obras do último período de Wittgenstein é sentir com ele a fascinação perturbante perante a evidência do uso da linguagem vulgar, que sendo tão familiar e próxima, não deixa, por isso mesmo de ser complexa, difícil e inacessível, tão complexa como o ser humano que nela se reflecte na sua natureza de ser actuante e pensante. Daí a dimensão filosófica que assume com Wittgenstein, a análise da linguagem vulgar, que é encarada como cristalização empírica de uma filosofia colectiva» (Fonseca, 1992: 106)

Procurou-se, então, produzir entendimentos que possibilitassem a emancipação dos discursos profanos, apesar de sabermos que neste esforço residia um risco de traição dos próprios discursos, na medida em que se procurava transformar as *categorias locais* em categorias formais.

Pressupõe-se que, pelo carácter ruidoso e perturbante, os discursos dos jovens e das jovens não são facilmente acolhidos pela ordem da Escola, detentora de discursos hegemónicos, que institui a validade e a inclusão/exclusão de determinados discursos, que determina, no fundo, a valoração da palavra. Entre a palavra do louco não acolhida e a palavra do louco sinal de verdade (Foucault, 1997b: 11), procurámos encontrar no lugar dos discursos dos jovens o lugar dos jovens. É um interesse também pela reabilitação da «palavra do louco» (Foucault, 1997b: 12), antes recusada e que nos permite espreitar aquilo que normalmente nos escapa; que nos permite fugir a um arquétipo do saber.

Querendo ir ao encontro tanto das acções e das palavras de jovens, sobre os outros, as outras, e a Escola, como das formas de subjectivação e de apropriação de si pelos jovens e pelas jovens na Escola, o carácter ético do estudo procurou residir, também, numa autorização dos discursos dos jovens e das jovens, dando «vez e voz» às

suas experiências e subjectividades (Fonseca, 2001: 1). Reconhecemos, então, como preocupação ética, fabricar a autorização dos discursos dos jovens e das jovens. Mas qual é o tempo de avanço que damos aos seus textos antes de correremos atrás dos seus significados?

É na forma de uma *narrativa bela* que os e as jovens desta escola falam sobre si. Os jovens e as jovens servem-se de palavras cheias para falar sobre si na Escola, nas incertezas daquilo que experimentam. Mas, como dar conta de mundos de sentido tão opulentos, quando tudo parece estar no lugar certo dito pelos próprios actores?

4 - Perplexidade da fidelidade vs infidelidade:

o inevitável confronto com os comprometimentos

Questões éticas em contexto de investigação

A investigação resulta de uma pré-disposição para procurar e encontrar; resulta de uma disposição para um determinado tipo de investimento e comprometimento; resulta da nossa maneira individual e social de nos ligarmos às coisas e às convicções. É impossível fazer uma «investigação desapaixonada» (A.M. Jaggar citado por d'Orey, 2001: 255).

Indagar o que nos mobiliza e onde situamos o nosso desejo, as nossas paixões é um passo crucial para estabelecer linhas de comprometimento que não se desprendem de uma dimensão ética e estética da vida. Ética na medida em que percebemos que não estamos sozinhos/as, estética na medida em que criamos e recriamos mundos, perseguimos determinadas formas belas, fugindo à imperfeição.

É inevitável reflectirmos sobre os diferentes tipos de poder que se jogam num processo de investigação, bem como sobre o impacto da investigação naqueles que estão a ser estudados/as. Há uma certa violência na irrupção pelos quotidianos dos Outros. Por isso, a ideia de investigação enquanto processo de procura com cuidado e cuidando de quem nos ajuda a procurar (Rocha, Ferreira, 2002) é importante na manutenção de uma ética para a intimidade e para a privacidade.

Percebemos que existe uma certa negociação para definirmos como podemos ver e falar. Apesar de tudo, trata-se sempre do nosso ponto de vista sobre outro ponto de vista (Bourdieu, 2001: 713). O esforço reside, em primeiro lugar, em perspectivar o ponto de vista que domina. Que tipo de conhecimento produzimos sobre as populações que estudamos?

A produção de conhecimentos sobre os jovens e as jovens desta Escola tem uma finalidade concreta que toca, assim o pretendemos, intencionalidades éticas. Julgamos que as nossas descrições das realidades sociais não podem ser separadas dos objectos, pessoas ou circunstâncias que eles descrevem ou das linguagens que usamos para descreve-las (Miller, 1997: 25). Assim, procuramos, eticamente, princípios explicativos locais, sabendo que as realidades sociais são *localmente* construídas.

É a partir do cruzamento de textos, na intertextualidade enquanto diálogo de desarmonias, que residem as possíveis capturas de sentido. Talvez a infidelidade seja uma condição da fidelidade, na medida em que se cruzam diferentes pontos de vista, na medida em que se solicita a traição a uma coisa para darmos conta de uma outra coisa. Mas o trabalho de tradução discursiva é sempre um trabalho que procura compatibilizar o discurso quente dos sujeitos com o discurso frio do discurso teórico¹⁶. Parece ser, assim, no *entre discursos*, que reside a possibilidade de se produzir compreensão. Situamo-nos sempre num registo de infidelidade num trabalho de definição de dimensões, de categorias ideais-típicas onde muitas vezes procuramos compatibilizar o incompatível. Que saibamos, ao menos, o que estamos a trair!

Um acto emancipatório pode surgir, talvez, a partir de uma análise sobre a narrativa que construímos no nosso próprio texto (Silverman, 1997: 240), que se quer partilhado. Que tipo de narrativa criamos sobre a investigação que realizámos? Situamo-nos ao lado de David Silverman quando afirma a necessidade de possuímos um compromisso apaixonado com uma estética minimalista para uma ciência social que celebra a clareza e o rigor (Silverman, 1997: 240).

Em investigações desta natureza surge sempre uma série de «dilemas morais» (Burgess, 1997: 226). Ora, o comprometimento numa investigação vai além da inquietação e do fascínio pelo problema (Crozier, 1982: 76), incorpora a ideia de uma participação activa, inclui opções, interrupções. Mas qual é o rigor metodológico que nos descansa? Com que rigor e com que clareza construímos e organizamos a narrativa dos textos? O que matamos e o que criamos nesses textos (Silverman, 1997)? Que referentes lúcidos podemos estabelecer para uma compreensão das experiências?

Este estudo permitiu conhecer um pouco a maneira como os sujeitos se podem ir dispondo (ou de como os dispomos) enquanto objectos de conhecimento, de modo a não afirmar absolutos; permitiu conhecer algo sobre a forma como o Outro, o *Estranho* se vai apropriar dos resultados da investigação ou se vai capturar nos sentidos criados.

¹⁶ Patrick Rayou no Seminário do Projecto JOVALES, (Jovens, Alunos e Ensino Secundário em Portugal), na FPCEUP

**III - FIGURAS E CONFIGURAÇÕES DA ESTRANHEZA NA ESCOLA:
IMAGOLOGIA DA ESTRANHEZA...**

1 – Os insuspeitáveis momentos de todos os dias ou a inexistência dos começos solenes

Se era intenção compreender a *Estranheza* na Escola como justificar, então, as idas e vindas por entre os circuitos familiares das rotinas da Escola?

A Escola é um lugar de tempos. As horas, os horários, os intervalos, ainda que experimentados e vividos subjectivamente corporizam grelhas para todos/as: significáveis e reconhecíveis. Esperam-se determinadas rotinas que sobressaem dessas grelhas. Por isso, não nos espantamos com os começos familiares. E, o que nos pode surpreender, é aquilo que numa abertura tensional se apresenta na condição de *Estranheza*.

Mas como compreender a irrupção, que não fractura, das rotinas, sabendo que estas irrupções são elas, em parte, resultado da nossa própria condição de estranha?

O que é que permite operacionalizar o conceito de *Estranheza* nas rotinas do quotidiano da Escola é a ideia primeira de que a Escola é um lugar de criação de sentidos, de produção de subjectividades e de significado.

Os quotidianos têm, no nosso entender, um estatuto de imagens mediadoras que permitem visibilizar a *Estranheza*. Esta operacionalização depende, ainda, da nossa própria predisposição para acolher determinadas configurações que se parecem destacar da névoa do quotidiano. Percebemos nos insuspeitáveis momentos de todos os dias tensões que procurámos compreender.

É o nosso próprio esforço de *estranhamento*, relativamente ao familiar, às “certezas” de todos-os-dias que nos permite escutar justificações, dos jovens e das jovens, para os sentidos da Escola e de si na Escola. Mas este estranhamento do familiar reside naquele esforço de «acercamento da realidade, de converter o quotidiano em permanente surpresa» (Pais, 2002: 28), que também caracteriza a sociologia da vida quotidiana.

Procurámos, assim, compreender os argumentos dos e das jovens para a produção e existência dessas irrupções que, afinal, parecem fazer parte dessas rotinas ainda que de um lugar profano e marginal. Deixamo-nos levar pelo encantamento dramático de quem procura qualquer coisa em outras figurações e transfigurações,

transfigurando-nos a nós própria (Nietzsche, 2003: 98) nestes momentos discretos das práticas locais de todos os dias.

Se o quotidiano é do domínio das imperfeições, na medida em que é *local* e particular, então a maneira de conhecermos e compreendermos rasgos do quotidiano é, igualmente, imperfeita, porque inacabada. Mas o que é que no quotidiano se dá a conhecer?

Os quotidianos, «fundo nocturno da actividade social» (Certeau, 1990: xxxv) são do domínio dos insuspeitáveis. Mas na Escola os quotidianos já não parecem circunscrever-se aos murmúrios. São ruidosos, mostrando que se inventam quotidianos através das «arts de faire» (Certeau, 1990), mas igualmente de dizer, ainda que seja um dizer "inútil".

Não nos interessou uma observação dos quotidianos em toda a sua extensão. Foram alguns territórios, algumas intersecções que se tornaram pertinentes pela sua densidade pela sua dimensão caleidoscópica, pela revelação de figuras. Interessa-nos o quotidiano naquelas destrezas próprias que engendram ou revelam a *Estranheza*. Interessaram-nos principalmente os quotidianos a serem construídos na Escola informal, aqueles onde jovens em cumplicidade com outros, com espaços, com coisas se predicam em situação, se significam e, neste caso, tornam a Escola.

A *Estranheza* que aqui nos situa diz respeito à perplexidade que o conhecer quotidianos locais da Escola revela. A perplexidade surge do facto dos jovens viverem a Escola numa relação de distanciamento e de aproximação; perplexidade, porque os dias comuns revelam momentos significativos; perplexidade, porque a Escola se embaraça com as vidas lidando referências significativas; perplexidade, porque as rotinas enganam o sentido e escondem nodosidades.

Consideramos que os *Estranhos* e as *Estranhezas* se argumentam nos lugares significativos da Escola, nos tempos subjectivados pelas experiências. Parece-nos, assim, existir um desejo de tornar a Escola coisa significativa, coisa narrada. O que pode constituir *Estranheza* é tanto esse desejo de significar a Escola, como o facto de ela já ser para alguns significativa. É a Escola acolhida que se constitui enquanto *Estranheza*.

2 - Espaço e sucedâneos do espaço:

territórios da estranheza, estranhas apropriações

Ainda em estado de *surpresa* perante as dimensões e as categorias contemporâneas das *coisas* e dos Outros no mundo, recorreremos a termos relativos ao espaço na tentativa, que sabemos pouco pacífica, de condensar a interpretação em palavras.

Desde Aristóteles que se reconhece a importância do espaço e do lugar, fazendo do «onde» uma das indispensáveis categorias de todas as substâncias (Casey, 1998: ix). O espaço constitui, sem dúvida, uma das plataformas das práticas simbólicas dos actores e das actoras sociais. As novas considerações e pensamento tecidos em torno do conceito de espaço, traduzem e criam formas de compreensão. Lembramos, nomeadamente, a perturbadora questão do sujeito, e das instâncias da sua possível compreensão, a partir das questões relativas ao espaço:

«cuando se deja ver el espacio en la modernidad se pierde el tiempo y se bloquea el sujeto» (Nogueira, 1997: 64).

Ora, hoje, recuperar o espaço para o território do pensável, e do pronunciável, do ponto de vista do sujeito permite o próprio desbloquear do sujeito. Exige, por outro lado, outras atenções dadas às questões relativas ao espaço a nível planetário, denunciando-se ainda o exercício obscuro do «poder soberano» (Agamben, 1998). É que apesar de estarem a emergir «políticas que visam a dissolução de fronteiras territoriais entre as pessoas e as nações, marcam-se novas formas de divisão do espaço comum, sustentadas numa relação de segurança, vigilância e punição que evidencia um enunciado biopolítico definido pelo poder soberano do Estado» (Vilela, 2003: 73).

A construção social de conceitos como lugar, território, fronteira, *local* revelam relações instituídas entre as pessoas, bem como composições sociais e simbólicas que determinam alteridades e identidades. O nosso particular interesse reside no facto de os termos relativos ao vocabulário *espacial* se referirem, antes de tudo, à relação entre o si-mesmo e o outro (Augé, 1999: 134), revelando qualidades, qualificações; denunciando convívios nem sempre desejados ou, mesmo, impossíveis desde a origem.

O espaço que mobilizou o nosso interesse foi o espaço vivido, «o conjunto das relações que unem os indivíduos ao seu meio envolvente» (Françoise Paul-Lévy; Marion Segaud citadas por Silvano, 2001: 64). Interessava o conceito de espaço subjectivo, relacional e contemporâneo da experiência, logo não pré construído, distante de um espaço kantiano, transcendental e anterior à experiência (Norbert Elias citado por Heinich, 2001).

A ideia de espaço, enquanto algo que se nos dá «sob a forma de relações de colocação» (Michel Foucault citado por Silvano, 2001: 72), era importante, na medida em que na Escola as relações que constroem os vários lugares nos ajudam a compreender quer as proximidades ou distâncias com o Mundo da Escola, quer as subjectividades construídas ou a construir, as alteridades ou as identidades.

Assim, na tentativa de compreender a *geografia*¹⁷ da Escola fomos solicitada pelo carácter analítico do conceito de espaço e de sucedâneos do espaço (Depaule, 1995: 24), como *local*, lugar, território, centro, limiar, fronteira, interior e exterior (Augé, 1999:138). Conceitos úteis para estudar uma Escola onde, apesar de tudo e cada vez mais, os espaços se instabilizam na sua funcionalidade, instabilizando identidades e categorias.

A arquitectura funciona como «domesticação significativa do espaço» (Depaule, 1995: 33). Reconhecemos que existe uma certa materialidade constitutiva do espaço, uma certa funcionalidade determinada por lógicas. No entanto, a materialidade e a funcionalidade podem ser subvertidas, tornadas fluidas, organizando recomposições entre os *seres*. E podendo a Escola representar um mini universo não é, de todo, uma existência minimal. Nas suas transformações mais recentes reconhecemos transformações ao nível do planeta, onde nos deparamos com a chamada crise identitária que, de acordo com Marc Augé, não será mais do que uma crise do espaço (Augé, 1999: 149).

Se é verdade que as transformações que ocorrem no mundo tendem a transformar o lugar no *não lugar* (Augé, 1998), como explicar as intensidades que nos agarram aos lugares num tempo em que o nosso cada vez maior envolvimento no e com o mundo dificulta a nossa apreensão dele próprio (Morin, 2000: 64)? Como explicar então a existência na Escola de lugares fabricados a partir da sua subjectivação e da sua apropriação por parte dos jovens e das jovens?

¹⁷ A geografia que desejamos compreender é a geografia dos sentidos

Incluir o espaço e os sucedâneos do espaço na operação de análise permitiu reconhecer os "inqualificáveis", a construção da sua condição ajustada ao sentido primordial da Escola. Partimos da presença nos lugares para compreender figuras e configurações da Estranheza, para conhecer a Escola pensada e vivida pelos jovens e pelas jovens.

Mais uma vez, o espaço aparece como pretexto heurístico obrigatório para se pensar o Mesmo e o Outro, dando razão a toda uma tradição antropológica que ligou a questão da alteridade (ou da identidade) à do espaço (Augé, 1999: 137).

2.1 - No território de Hermes¹⁸: os limiares da Escola

Lugar, em particular na sua versão de «lugar antropológico», ou seja, no «sentido inscrito e simbolizado» (Augé, 1998: 87), foi dos sucedâneos do espaço aquele que se revelou o mais analiticamente interessante. A sua pertinência residia na densidade que a expressão parecia assumir, apesar de Foucault, por exemplo, usar o termo «espaço», com maior profusão do que o termo «lugar» (Michel Foucault citado por McDowel, 2000: 322).

Foi considerando o *lugar* enquanto princípio de sentido, para aqueles e para aquelas que o habitam, e enquanto princípio de inteligibilidade, para aqueles e para aquelas que o observam (Augé, 1998: 58) que procurámos, então, compreender o carácter da *pertença* aos vários lugares da Escola.

A geografia da Escola é composta a partir de determinadas intensificações. Estas intensificações resultam dos diferentes pontos de vista, dos diferentes sujeitos que ocupam os vários lugares, do que se diz sobre esses lugares e dos lugares de onde se diz. Assim, as várias figuras da Escola atribuem diferentes significações aos vários espaços da Escola; existem diferentemente nos vários lugares da Escola provocando uma irreverente descontinuidade da ordem pensada.

Existem na Escola espaços de agência e de resistência algo perturbadores, porque não regulados, porque talvez emancipadores. E estes espaços adquirem a significatividade do lugar quanto mais limitados, escondidos, clandestinos eles se revelarem. Sobrevivem entre as tensões e as contradições da Escola. São os espaços do

¹⁸ Marc Augé em «O sentido dos outros» (1999) op.cit., refere-se a Hermes, deus do limiar, das fronteiras e das trocas, quando trata a questão da identidade e da relação que inevitavelmente a constitui (1999: 140).

ruido, do contra-projecto, do não-escolar, do Outro, do *Estranho*, do insuperável, logo dos sujeitos também enquanto lugares (Nogueira, 1997: 62).

Reconhecemos, portanto, ao lugar uma existência constituída de sobreposições de relações de poder, de relações sociais e também de exclusões (McDowell, 2000; Yves, s.d.).

Ora, os lugares da Escola interpelaram pela sua particular existência, entre a ordem e o caos, entre a marginalidade e a centricidade de acordo com as subjectividades e as intersubjectividades que solicitam ou produzem. E se existem lugares que pela sua *localização* na geografia formal da Escola são “naturalmente” marginais, periféricos ou mais centrais, a geografia informal revela realocações e oscilações desses mesmos lugares. Existem lugares que, situando-se nas periferias da Escola, se assumem, na sua excentricidade, enquanto espaços de agência que permitem a conquista de identidades. São espaços onde se recriam regras, onde sobrevivem tensões entre a emancipação e a regulação, entre o controle e a agência (Gordon, Holland, Lahelma, 2000: 187).

O espaço reflecte de modo particular as descontinuidades de sentido que existem na Escola, as constantes interacções entre os sujeitos, poderes e signos. E sendo a Escola um espaço atravessado por diferentes formas culturais, diferentes sensorialidades deparamo-nos com reorganizações simbólicas dos vários espaços que compõem a Escola produzindo, então, os lugares. O espaço torna-se «um lugar praticado» (Certeau, 1990: 173), movimentado, sem estabilidade, longe de um conceito kantiano de espaço enquanto forma pura da intuição e da sensibilidade (Lévy, 1990:82). Richard Sennett considera que um bom lugar é criado quando os seus significados podem ser expressos pelas pessoas que ali vivem (NT. Sennet citado por McDonald, 1999: 45).

A especificidade da organização formal dos espaços da Escola inscreve-se numa ordem funcional constituída dentro de determinados limites que particularizam o espaço e lhe dão sentido (Silvano, 2001: 65). Existem, porém, especificidades *locais* de apropriação do espaço que parecem constituir tentativas de tornar a Escola um lugar de sentido próximo, porque cultivado e vivido de perto.

Assim, para além do imaginário em torno dos vários lugares da Escola que todos/as possuímos, esta Escola revelou outras formas particulares de apropriação, revelou outros imaginários a serem construídos numa situação de hibridiz, entre uma ordem a ser mantida e buscas de sentido inadiáveis.

Assim, pareceu-nos que os espaços da Escola são quotidianamente e discursivamente significados e apropriados. Cada espaço simboliza experiências, subjectividades e diferenças. Tornam-se, então, os jovens e as jovens desta Escola autores/as dos diferentes lugares da Escola.

Este esforço estratégico despendido pelos jovens e pelas jovens, argumentando-se nos espaços da Escola no sentido de a tornar "coisa sua", provocam *Estranhezas* e perturbações em toda a funcionalidade espacial já *pensada*.

Organizados subjectivamente, os espaços da Escola tornam-se lugares de *impurezas* e opacos, constituindo nichos de acolhimento de *Estranheza* e de estranhas figuras. Na tentativa de modificar este estado das coisas, a Escola procura controlar estes lugares no sentido de evitar acontecimentos perturbantes. A vigilância, mais apertada em alguns lugares da Escola, revela as tensões e as desconfianças que existem:

«Dois empregados **controlam o corpo ondulante**. Um deles está na «parede do fumo». O outro mais perto da entrada dos alunos e das alunas. Não conheço nenhum. Sei depois que foram contratados só para o serviço da vigilância. Sinto que **a Escola está mais vigiada**» (NT4).

«Numa das paredes a ler o jornal **está o E a vigiar**. Vejo que o grupo do premiado se sentou atrás de mim. A professora parece uma barata tonta a correr sem parar aos locais do distúrbio **tentando silenciar e sossegar**. Tudo ali é vigiado.» (NT10)

Alguns espaços, pela natureza das sociabilidades que aí se produzem, pela natureza estranha das figuras que o tomam tornam-se marginais "deslocando-se" para as periferias da Escola. A "Parede do Fumo", o "Campo de Cima" e alguns "Átrios" são lugares cujas forma e conteúdo dificilmente se deixam dominar pelo instituído, onde são outros os valores válidos. As transgressões funcionais dos espaços parecem revelar desejos de criar vidas na Escola que não se regulem totalmente por realidades fugidias e incontroláveis.

Claro que a organização espacial da Escola permite, por um lado, compreender a complexidade do jogo das visibilidades, onde as relações de poder não estão ausentes, mas também permite, por outro lado, perceber que podem existir na Escola espaços preciosos de emancipação.

Os lugares da Escola possuem uma racionalidade complexa, revelando que o exercício de pertença a esta instituição se realiza numa rede de compromissos nem sempre compreensíveis. Estes compromissos distendem-se em plataformas muitas vezes sobrepostas, muitas vezes distanciadas, mas sempre comunicantes, em equilíbrio

entre o simbólico e o instituído, sabendo que o instituído é, igualmente, composto pelo simbólico. Podem ser compromissos entre o *si-mesmo* e os outros; entre o sentido da Escola para si e o sentido formal da Escola; entre o *local* e o universal; entre o desejo de ser jovem e o desejo de ser aluno e aluna.

Ora, os lugares da Escola, para além de espelharem, estipulam e recriam relações pouco pacíficas entre valores e valorações, entre aqueles e aquelas que pretendem, na perseguição da sua própria sobrevivência, ganhar lugares de pertença identitária, e uma Escola que procura resistir à cedência de territórios indispensáveis à sua própria identidade.

Invadida "chez soi" pelos *Estranhos* e pela *Estranheza*, a Escola vê-se obrigada, no mínimo, a partilhar espaços com o Mundo da Vida, com o mundo dos jovens e das jovens, apesar de se inspirar, ainda, numa lógica burguesa de organização espacial e também temporal (Nogueira, 1997: 68). Esforço perpétuo de ser o *semelhante*, perante a diferença.

As figuras e as configurações estranhas *seduzem* os espaços da Escola no sentido de os tornar lugares perfeitos para si, ainda que imperfeitos no interior da Escola pensante. Nesta luta, já não silenciosa, pelo espaço esforçam-se as partes por conquistar territórios e definir fronteiras. E se a Escola parece exercer um movimento de avanço progressivo de barreiras, as figuras e as configurações da *Estranheza* exercem a pressão através de nichos simbólicos e de progressões tentaculares.

Ora, a Escola, instituição onde existe uma composição particular entre o espaço e o tempo, depara-se, por um lado, com a necessidade de reorganizar o pensamento sobre si a partir da partilha de espaços com estranhas realidades no seu interior e, por outro lado, com a necessidade de uma disciplina do espaço, de uma luta contra as «repartições indecisas, o desaparecimento incontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa» (Foucault, 1997a: 123)

Ali, mais do que a palavra, são os corpos que definem pertencimentos, novos limiares, também, de exclusões. Existem sobreposições ou justaposições num mesmo lugar, de acordo com categorias mais concretas, como o grupo social, a etnia, o género ou a idade, e de acordo com outras, menos reconhecíveis, que apenas se tornam visíveis na contradição do pensamento *pensante*. É nestas sobreposições de funcionalidades, de subjectivação dos lugares, de apropriações que as figuras e as configurações da *Estranheza* procuram inventar-se em espaços quase "sagrados".

É verdade que existem lugares dominados mais por rapazes, como o "Campo de Cima"; mais pelos alunos e pelas alunas do 9º ano, como a "Parede do Fumo", mais pelos jovens ciganos, como "as «Voltas à Escola»"; mais pelas raparigas como os "Átrios", mais pelos/as alunos/as, como a «Biblioteca»; mais pelos/as jovens, como os "Recreios"... No entanto, existe permeabilidade e intersecções. Estes lugares podem tornar-se espaços de conversa, de reflexão, de construção do sentido da Escola, das suas vidas, na Escola ou fora dela.

Os próprios lugares da Escola podem constituir configurações estranhas à ordem cognitiva da Escola. Podem ser espaços tolerados, como o "Campo de Cima"; atribuídos, como a «Biblioteca» (Sala Multimédias); preservados, como os "Corredores"; herméticos, como o "Campo de Cima"; não incorporáveis, como a "Parede do Fumo".

Para as figuras e as configurações da *Estranheza*, os seus lugares dentro da Escola são potencialmente infinitos, dependendo do seu desejo, das atribuições imaginadas, da sua própria infinitude, enquanto seres em busca de um sentido para si na Escola e no mundo. Por isso, quando pensamos sobre os vários lugares da Escola, lugares pretexto para a construção das subjectividades, não esquecemos que são tensionalmente lugares intersubjectivos, interculturais e, talvez, de cidadania em potencialidade.

O que apresentamos de seguida constituem exemplos de lugares da Escola que fomos descobrindo e procurando conhecer ao longo do estudo. São alguns lugares que se revelaram significativos e organizadores, entre outros que considerámos menos importantes ou que nunca chegámos a encontrá-los. Estes lugares revelam sobretudo que os antigos territórios procuram sobreviver por entre o desejo de criar novas configurações topológicas, pequenas formas de estratégia na magnificência do quotidiano banal.

O estudo do espaço da Escola revelou a impossibilidade de se proceder a uma clara distinção entre espaços públicos e o espaços privados, entre espaços formais e informais, demonstrando que a Escola é cada vez mais caracterizada pela inexistência de fronteiras definidas.

2.1.1 - Sala *fantasma*: a criação de um mito

«Vou até à *antiga "sala de jogos"*. Agora *sem a vida animada* do ano passado, encontro muitas vezes a *sala silenciosa*. Desapareceram os jogos, as «*animas*» atrevidas e difíceis que provocavam o acontecimento permanente naquele lugar. É neste momento uma *sala fantasma*. As mesas redondas parecem quadradas de tão arrumadas que estão. A máquina de chocolates brilhante parece ser de outro mundo, e dá a sensação de dominar (...) um espaço maior do que aquele que fisicamente ocupa. (...) Aterrorizante!» (NT5).

Quem conheceu esta sala no ano anterior lembra-se de ser um lugar abandonado e difícil. Abandonado, porque era quase exterior à Escola, quase excluído; difícil, porque sendo simbolicamente exterior à Escola significava que, inevitavelmente, a Escola tinha de se relacionar com ele.

Periférico na geografia física da Escola e na geografia de poderes, este lugar marginal fazia talvez parte daquilo que Foucault considerava ser uma «heterotopia do desvio» (Michel Foucault citado por Silvano, 2001: 74). Ali podíamos encontrar aqueles e aquelas cujo *comportamento* era considerado contrário à norma e à ordem da Escola; aqueles e aquelas que viviam outro tempo; aqueles e aquelas cujos corpos se recusavam à quietude; aqueles e aquelas que resistiam, dominando em instâncias que conseguiam controlar (Araújo, Magalhães, Fonseca, Rocha, Silva, Gomes, 2002: 87-90)¹⁹.

As figuras *típicas* deste lugar tornavam-no um lugar, por excelência, da *Estranheza*. Encontrávamos maioritariamente rapazes e raparigas dos bairros que se situam perto da Escola, rapazes ciganos e raparigas ciganas, rapazes e raparigas que fogem das aulas; rapazes e raparigas que vão para a rua nas aulas...

Nesta sala tudo se jogava, o ping-pong, os matreco, ou as damas, mas também as dominações, os poderes sempre reorganizáveis, conquistados por entre tópicos de discussão que contemplam as lutas, os feitos, a sexualidade, os objectos de dominação, os territórios a negociar.

¹⁹ Entre 2000 e 2002 participámos enquanto Bolseira Técnica de Investigação (BTI) num projecto de Investigação intitulado "A Autonomia Visível das Raparigas e a Desafecção dos Rapazes da Escola?" que tinha como Investigadora Responsável a prof. Doutora Helena Costa Araújo. Este projecto tinha como interesse estudar as subjectividades e culturas de raparigas e de rapazes na Escola. Enquanto bolseira realizámos um trabalho etnográfico em torno das masculinidades na Escola. O espaço privilegiado de observação localizou-se nesta Sala de Jogos porque reonhecemos no seu interior densas práticas de subjectividade, onde se destacavam comportamentos típicos do que se considera a "masculinidade hegemónica" e outros nos permeios próximos das denominadas "masculinidades dissonantes". O facto de conhecermos esta sala enquanto Sala de Jogos permitiu-nos elaborar posteriormente, já em contexto de estudo para o mestrado, um reconhecimento deste mesmo lugar, agora transformado, e das lógicas da sua recriação.

Este lugar, sugerindo que a Escola também se vive nos seus próprios limiares, que a Escola possui espaços que desconhece ou que pelo menos não reconhece, constituía um dos lugares possíveis para alguns e para algumas jovens reconstruírem a sua presença na Escola em busca, talvez, de uma cidadania ainda que periférica, ou construída nas periferias.

Sendo esta sala, pela sua natureza, atractiva para quem tem uma relação difícil, distanciada com o Mundo da Escola as sociabilidades que ali encontrávamos eram marcadas pelo *desejo*, ao mesmo tempo que acolhia os indesejados. E num esforço de construção da visibilidade, a "Sala de Jogos" tornava-se o lugar do *caos*, do movimento e do ruído. Um lugar impensável para a Escola. Reconhecia-se a impotência em lidar com as dinâmicas que ali ocorriam.

Ora, este quase abandono, ou esquecimento, possibilitava que no interior da desordem existissem formas subtis, profanas e simbólicas de participação na vida da Escola, próxima dos sujeitos. Situada *num* "fim" da Escola, esta sala permitia outras liberdades, participação na construção de regras, fuga à vigilância, *afirmação* da corporeidade, ainda que, e inevitavelmente, também outras clausuras, a guetização de grupos já socialmente acantonados, o seu afastamento de circuitos próximos do *centro*.

A natureza incontrolável e incorporável deste lugar, a sua ambiguidade e *nudez*, na medida em que a Escola se confronta com os seus próprios interiores e com os *Estranhos*, provocou a necessidade de transformar a sala num espaço reconhecido pela Escola e não mais um espaço de excepção:

*«Dentro da Escola decido ir até à ex. sala de jogos. Apesar de outro formato, os corpos continuam a indomesticar-se no seu interior. Os jogos já não existem, mas ainda existe o **jogo do movimento**. No bar, ali colocado, a auxiliar diz-me que a sala de jogos não existe porque estão de castigo. Sente-se aliviada, porque no ano anterior **era difícil controlá-los** e nunca ninguém estava por perto» (NT1).*

Significando a existência da sala a impossibilidade da norma e da ordem, procura-se transformar ou anular os espaços perturbadores e produtores de figuras estranhas e incómodas, provocando a sua proximidade. Ora esta proximidade é uma forma de aumentar o seu controle sobre a *Estranheza*, deslocalizando determinadas experiências. Reconhecendo-se que os espaços produzem figuras a quem se atribuem determinadas características, acabar com a sala era acabar com as suas figuras.

Tornada a «Ex.Sala de Jogos» um espaço mais familiar à Escola, as dinâmicas no seu interior são de outra natureza. A perturbação parece ser menor e agrada.

O esforço situa-se numa tentativa de fazer funcionar a ordem a partir da atribuição de uma funcionalidade, ainda que predominantemente simbólica. É a tentativa de provocar a funcionalidade da sala dentro da norma, apesar da sua inerente e visível não funcionalidade.

*«Comenta (o porteiro) que os alunos **estão de castigo**, porque se portaram mal. Quando se portarem bem a sala regressa. Por enquanto, a sala transformou-se numa sala normal com mesas redondas e cadeiras.» (NT1).*

Da antiga aparência da «Ex.Sala de Jogos» restam os contornos, quase só físicos. Depois, este lugar vai-se definindo a cheio a partir da palavra que o simula e o torna presente, enquanto lugar de excessos e de outras disposições.

Procurámos, em vão, reconhecer as figuras estranhas: os meninos e as meninas ciganas, os rapazes da mesa de ping-pong, aqueles e aquelas que eram expulsos das aulas, os frequentadores e as frequentadoras da «Parede do Fumo»...A maioria já não está na Escola, alguns nem começaram o ano lectivo.

Durante muito tempo não se procura aquela sala de mesas redondas com cadeiras certas, parecendo convidar à conversa. O tempo que nela se permanece é curto, apenas o tempo de comprar qualquer coisa no bar. Os jovens e as jovens parecem estranhos à sala, arrumada demais.

É nos intervalos das aulas que esta sala se reaviva e parece tomar outra forma. O que é atractivo agora na sala parece ser o bar e a máquina de chocolates...

*«A sala fica cheia no intervalo. Chega um grupo de raparigas bem vestidas que se distribui num segundo em volta de uma mesa e **brincam com rapazes**; duas raparigas abraçadas entram na sala. O **ruído** é imenso. As vozes, os gritos enchem a sala. Ainda é um **sítio procurado**, apesar das dinâmicas agora serem outras diferentes de quando era uma sala de jogos» (NT6).*

*«Está muita gente no bar dos alunos e alunas. Comem junto à máquina de chocolates. As mesas redondas espalhadas estão agora sem cadeiras. As que ficam mais perto do bar estão ocupadas na mesma. Sentam-se em cima delas. O **movimento, o barulho, a animação**, o jogo dos corpos movimentado faz lembrar aquela sala quando era sala de jogos. Pergunto à auxiliar do bar porque motivo já não existem cadeiras. Umhas alunas dizem que uns alunos tiravam com as cadeiras. Agora, **a sala já só tem mesas**» (NT17).*

O lugar frui-se, apesar de tudo. Os objectos usam-se para coisas para as quais não foram imaginados e, às vezes, parece que a «Ex.Sala de Jogos» regressa na sua forma fantástica. As semelhanças causam apreensão e procura-se controlar a perturbação tornando a sala vazia de objectos que possam inspirar a perturbação. Ora, esta nudez da sala parece existir na proporção do aumento do desejo dos jovens e das

jovens de a frequentarem e de subverterem a "arquitetura" formal daquela sala, expropriando territórios da ordem, de mesas e cadeiras alinhadas. As estratégias parecem querer evitar a morte do lugar, ou a morte de si no lugar.

Assim, as alterações que pudemos constatar na funcionalidade deste espaço, demonstram não só as dinâmicas de poder e controle que estão associadas à espacialidade, bem como os vínculos do espaço com a identidade (McDowell, 2000: 13), com a liberdade dos sujeitos, com o próprio domínio dos tempos. Tudo isto toca de perto a força social que atribuímos ao espaço, que é também ação social, para além de palco dessa ação social.

A «Ex.Sala de Jogos» ainda é lembrada enquanto espaço alternativo que preenchia lacunas, estas agora insuperáveis pelos espaços existentes. Não existe um espaço autorizado para o tempo sem aulas:

*«Falo-lhe na "Ex. Sala de Jogos" que já não existe. Comenta que faz falta, porque **era um espaço onde iam brincar**. Como não existe agora querem usar a biblioteca para brincarem e «não pode ser». «Como sabe, a biblioteca é para ler e trabalhar. Tem de ser sossegado» (NT4).*

*«A auxiliar diz-me que **faz falta um espaço para os alunos e as alunas estarem quando não têm aulas**. Comenta que há tantos professores desempregados e que poderiam estar a tomar conta deles e delas numa sala, onde pudessem estar a **conversar, a jogar ou a estudar**» (NT6).*

A necessidade de um espaço parece ironia quando o espaço físico daquela sala é imenso. Quando se afirma que «faz falta um espaço para alunos e as alunas estarem quando não têm aulas» compreende-se que todo aquele espaço ali à volta, aparentemente, apropriado não basta. Reconhece-se que um espaço a existir tem que ser com outra condição, com outra autenticidade, apenas possível se não negar dimensões das vidas dos jovens e das jovens.

Ainda existe o *fantasma* da «Ex.Sala de Jogos», a sala dos acontecimentos, do proibido. Existe, apesar de fisicamente transfigurada. Mas aquilo que se diz sobre ela recupera-a e torna-a presente. O Mito existe.

Ainda no "fim" da Escola, a «Ex. Sala de Jogos», uma sala *fantasma*, dá-se a conhecer pelos rumores dela construídos e que a antecedem. A existência deste lugar parece residir mais na densidade daquilo que constitui a sua própria invisibilidade, mais na representação simbólica, enquanto representação do seu próprio desaparecimento.

2.1.2 – O Recreio: espaço liso, espaço de rugosidades

*«Passo por vários grupos, de rapazes e de raparigas. Estão em círculos formando um aglomerado maior. O espaço exterior da Escola está cheio. Há **muito movimento**, muitos circuitos percorridos. Do lado de fora da sala de convívio (ex.sala de jogos) está um grupo sentado no chão, mesmo na esquina que vira para a parede de fumo. **Entre o visível e o invisível, entre o permitido e o não permitido, entre o vigiado e o não vigiado, controlando as aproximações, os olhares vigilantes, o olhar do Vigilante»** (NT17).*

Quando entramos na Escola e esperamos o momento da saída²⁰ das aulas, não nos espantamos com os ruídos que se começam a ouvir e que fazem prever o rebuliço de corpos que os acompanham. Rapazes e raparigas vão saindo da *sua* porta para o exterior, sempre com aquela inquietação de quem quer fruir daquele tempo concedido entre trabalhos. É o tempo do recreio.

Sendo a escola física constituída por um único edifício, o «Recreio» é todo o espaço disponível em seu redor. A maneira como os espaços exteriores da Escola estão ocupados pode, quase sempre, dar a entender se estamos no tempo do recreio ou no tempo das aulas.

O «Recreio» é um lugar muito mexido. As linhas de contorno parecem alterar-se constantemente. Podemos ver um amontoado de corpos num determinado lugar saturando o espaço, impondo a sua funcionalidade explícita, revelando colectivas intencionalidades; podemos ver figuras ou grupos mais dispersos parecendo à deriva...

Em frente ao pavilhão, o «Recreio» tem sempre muito movimento no tempo do intervalo:

*«Atravesso o recreio principal, **movimentado, mexido por grupos variados**. Ao fundo um grupo de **rapazes e de raparigas estão encostados à parede**. Vou pelo corredor de entrada dos alunos/as. **Raparigas aos tríos passam por ali**. Entro no átrio da cantina. Tudo está repleto. O bar é o culminar das gentes» (NT19).*

É comum encontrarmos com mais frequência neste espaço os jovens e as jovens de classe média próximos da cultura da Escola. Jovens mais novos/as, do 5º ou do 6º ano, correm atrás uns/umas dos/as outros/as; jovens mais velhos/as, do 9º ano,

²⁰ Neste momento os tempos lectivos estão organizados em blocos de 45 e de 90 minutos, por isso o tempo do intervalo pode acontecer só para parte de alunos e alunas. A euforia tradicional do intervalo é, como é de esperar, mais visível e até mais permitida no final do bloco de 90 minutos, quando existe coincidência de intervalo pra todos os alunos e para todas as alunas.

costumam ficar encostados/as a uma das paredes na conversa ou sentados/as no chão:

*«Estão em roda, de pé, com ar crescido. Parecem de outro mundo, arredados do que os rodeia. Conseguem, ou parecem conseguir **distanciar-se** do resto das pessoas, dos ciganos, dos do Bairro, dos que arranjam problemas» (NT11)*

Numa postura esguia, alheada dos *Estranhos* que dali se vislumbram no «Campo de Cima» ou na «Parede do Fumo», estes e estas jovens parecem não precisar de se esconder. Mesmo no tempo do lazer é o grupo turma que funciona como o grupo de amigos e amigas. São poucas as amizades fora da turma e as que existem são com as turmas próximas em termos de sucesso escolar e de grupo social. Nunca se vêem a jogar com jovens de turmas com menos sucesso, com os *Estranhos* à cultura da Escola, com o Outro.

Apesar de esta zona do recreio ser mais visível, logo menos vigiada, é um lugar experimentado de várias formas por outros e outras jovens, mesmo contra a regra, contra o apropriado, ou mesmo quando as condições meteorológicas aconselhariam o seu abandono:

*«Está sol e alguns **grupos estão espalhados pelo chão ou sentados no bebedouro**. Admiro-me com o campo de cima quase vazio. Apenas **dois rapazes conversam** junto a um dos bancos. No bebedouro estão duas raparigas que conheço. São do 8ºX» (NT22).*

«Está tempo de chuva. Admirei-me com a quantidade de miúdos e miúdas que estão nos recreios» (NT5).

Claro que os espaços informais podem ser animados, ou invadidos por rotinas dos espaços formais e gera-se um tempo híbrido que na maioria das vezes agrada aos jovens alunos e alunas. O agrado vem talvez daquela participação e responsabilidade nas *coisas da Escola*, que já tantas vezes nos foi referida desde que nos dedicámos a estudos e sobre jovens na Escola:

*«Vejo alunos e alunas a **desenharem sentados/as nas escadas** que dão para o campo de baixo. Estão duas professoras de EVT atarefadíssimas a dar indicações a dois ou três alunos enquanto fazem medições de fio verde. Vão plantar árvores. Fico encostada à bica da água. Os miúdos estão vestidos com coisas velhas já pintalgadas de tinta de outras ocasiões para não se sujarem. O exterior está animado » (NT9).*

Alguns espaços dos recreios costumam ser animados por trabalhos que alunos e alunas, normalmente do 5º e 6º, ano fazem nas aulas. E

«A Escola tem espantalhos e cata-ventos no jardim. Os cata-ventos são bonitos, os espantalhos são assustadores. Anunciam a primavera, alguém me disse» (NT27).

A «Parede do fumo»

Apesar de o «Recreio» se situar num espaço contínuo em torno do edifício a parte de trás do edifício, a «Parede do fumo», ou a zona em frente à «ex.Sala de jogos» tornam este espaço um espaço com algumas descontinuidades simbólicas, com vários territórios distintos entre si. É nestes lugar de características bem diferentes do recreio mais visível que a *Estranheza* na sua versão antropológica, tem mais expressão.

É nestas rugosidades do «Recreio» que encontramos nichos procurados por algumas figuras estranhas, e que também são lugares particulares de produção de algumas *Estranhezas*. A «Parede do fumo» é um lugar apenas procurado por aqueles e por aquelas que, por vários motivos, estão distantes da Escola. São jovens com mais idade, entre os 14 e os 17, cujo percurso escolar é de insucesso. São na sua maioria das classes populares e dos bairros. A «Parede do Fumo», situada no «fim» da Escola, parece albergar aqueles e aquelas para quem a Escola se vai aproximando do fim, quer porque já reprovaram tantas vezes que perderam a conta e querem desistir, quer porque a custo fizeram o 9º ano e vão deixar de estudar.

É na «Parede do fumo» que se dão os beijos, que se fumam os cigarros e os charros às escondidas. Mesmo quem não tem por costume frequentar a «Parede do fumo» conhece os propósitos de quem a procura:

«Comento que ninguém anda naquela parte da Escola. A outra menina diz que só costumam ir para ali para fumar» (NT30).

Mas este lugar é desejado não apenas pelas experiências em si mas, também, pelo significado de aceder ao próprio lugar. E este lugar significa, acima de tudo, a experimentação antecipada de uma adultez. Podendo ser um espaço de construção identitária, a «Parede do fumo» simboliza tentativas de fuga à invisibilidade, ou à quase expulsão, que alguns e algumas jovens experimentam na Escola formal, na Escola visível. Ali, é com outras intensidades que se vive, suscitando impressões nos outros, imaginando o reconhecimento, porque se transgride e se vive na margem.

Os rumores sobre o que se passa na «Parede do fumo» originam uma mais cerrada vigilância sobre este lugar, por parte da Escola, mostrando que são as zonas mais periféricas da Escola as mais vigiadas.

É, então, comum vermos o *Vigilante*, que «parece ter como função vigiar principalmente as traseiras da Escola, a «Parede do fumo» e o espaço por onde saem e entram os alunos e as alunas» (NT7), a cumprir o círculo à volta da Escola. Mas a par da vigilância a contra vigilância recria-se e é comum vermos os vigiados tornarem-se vigilantes, controlando a ronda e as aproximações:

*«Quando dobramos a última esquina do pavilhão que nos revela depois a parede do fumo vemos **um grupo que está estrategicamente colado na esquina** que permite ver se se aproximam os vigilantes e fumar o cigarro do lado de cá de forma escondida» (NT24).*

Detectados os principais lugares associados a comportamentos de risco e a atitudes perturbadores da ordem da Escola, a vigilância activa-se de forma mais intensa. A tentativa é impedir que figuras e grupos perturbadores incomodem o mundo dos que *realizam*, o mundo do Mesmo.

Aquele lugar, porém, como outros semelhantes, pode não ser apenas o antro daqueles e daquelas que se perderam para a Escola e dos quais habilmente se costumam adivinhar futuros pouco prometedores. O que se pensa e diz sobre o que se julga ser este lugar impede, por vezes, de atentarmos aos actos de ocorrência simples. Mesmo em lugares como a «Parede do fumo» cultivam-se formas positivas de relações com os outros, de assumirem posturas educativas e de cidadania interessantes.

À volta da Escola

«Aparece a JD e uma colega que anda sempre com uma mochila muito pesada. A JD olha para mim, põe as mãos na cintura e pergunta-me onde tenho andado. Logo a seguir, pergunta-me se quero ir dar uma volta. É quase um ritual. Vamos as três» (NT30)

No «Recreio» existe um lugar particular que apenas se define pelo movimento circular em torno do pavilhão principal. Nos intervalos ou em horas livres vemos pares ou grupos reduzidos de jovens de braço dado que andam à volta da Escola. Este circuito não tem qualquer funcionalidade prevista. Representa o outro lado da Escola, da Escola preenchida:

*«Durante este passeio vou pensando que a Escola tem espaços físico inabitados. Ninguém permanece verdadeiramente nesses lugares. **Apenas se circula**» (NT25)*

Nestes circuitos, podemos encontrar o grupo dos rapazes ciganos do Bairro entrelaçados uns nos outros, sabendo só do seu mundo; podemos encontrar quem está a faltar às aulas e prefere olhar os colegas e as colegas do lado de fora da sala. Mas estas «Voltas à Escola», porque também nelas fomos autorizada a participar, outras coisas foram permitidas conhecer, como partes imaginadas do outro lado da Escola, grupos da margem...

*«A menina das voltas ao pavilhão, a JD, pede-me para ir **dar uma volta**. Começa a falar-me dos rapazes da Escola, da chatice que é ter que ser apalpada por todos e de nunca poder estar descansada. Mas eles também apanham, mas não adianta nada. Quando*

*dobramos a última esquina do pavilhão que nos revela depois a parede do fumo vemos um grupo que está estrategicamente colado na esquina que permite ver se se aproximam os vigilantes e fumar o cigarro do lado de cá de forma escondida. Quando nos aproximamos **disfarçam, apagam o cigarro**» (NT24)*

As «Voltas à Escola» são momentos íntimos de revelação de si, de partes significativas dos seus mundos, dos outros nesses mundos. Claro que as nossas «Voltas à Escola» foram na maioria das vezes na companhia de raparigas, o que nos permitiu conhecer especificidades das culturas juvenis femininas, os seus interesses, enquanto raparigas, quer no Mundo da Vida, quer no Mundo da Escola.

*«Vou dar a tal volta com a JD. Agarra-me no braço e **diz-me em surdina** que já foi namorada do R. **Confessa** que gosta dele. Já não namoram, mas que sabe que ele ainda gosta dela. Ontem a JD chateou-se com um colega e o R em seu auxílio pegou-lhe na mão para irem ao C.D.. Nas escadas pôs-lhe a mão no ombro. Ela sabe que ele gosta dela pela maneira como ele a olha. Na volta à Escola encontramos o MA e o irmão do J e que está a faltar às aulas» (NT20)*

*«A S pega-me no braço, como sempre acontece, e **pede-me para dar uma volta**. **Conta-me** que tem um namorado novo e que é da turma da irmã. É mais novo que ela, mas isso segundo ela «não importa. O amor é que conta» (NT25).*

Quando o intervalo termina, é comum vermos formar-se nos «Recreios» um corpo único e ondulante de alunos e de alunas que se dirigem para o interior do edifício. Organizado numa espécie de hierarquia espontânea, este corpo experimenta um movimento sistémico, mecânico e orgânico que se afunila no corredor exterior de entrada para o interior do pavilhão:

*«O jogo de futebol acaba. Vou para dentro e espero que chegue o intervalo, que constitui para mim, pelo menos por enquanto um **espaço-tempo privilegiado de observação**. Dirijo-me ao corredor exterior por onde passam os alunos e as alunas quando saem das aulas ou vão para as aulas» (NT7).*

Se nos detivermos neste lugar de transição entre o tempo do recreio e o tempo das aulas, podemos assistir ao *vaído* desfile da várias figuras da Escola, mas também dos interesses dessas figuras, das identidades, das suas proximidades e distâncias ao Mundo da Escola ou ao Mundo do Ser Jovem:

«Toca para dentro e permaneço no corredor exterior. Primeiro passam os mais apressados e apressadas. A maioria destes são mais novos e vão apressadamente para as aulas. Depois, os últimos são as raparigas fisicamente vistosas, muito bem arranjadas, mais crescidas que os rapazes, e que aparenta ser do 9º ano. Mas nesta altura também aparecem alguns rapazes mais pequenos, que acabaram, talvez, de jogar» (NT7).

É por entre esta multidão que vamos distinguindo as figuras que mais nos interessam pela *Estranheza* que as constitui, pela *Estranheza* que a Escola lhes

atribui, ou pela *Estranheza* das estratégias que criam para dar sentido à sua vida na Escola. Neste corredor voltamos a encontrar o grupo de rapazes ciganos em uníssono, as raparigas ciganas já tão poucas, os rapazes e as raparigas que fumam na «Parede do fumo», os meninos e as meninas dos bairros, as raparigas que jogam futebol, os rapazes que lêem o horóscopo...

2.1.3 - O campo de cima: convergências e enredos

«O campo de cima é um espaço muito procurado nos intervalos. Hoje, 2 grupos de jovens, dos mais novos, talvez do 5º ou do 6º ano, jogam à bola. Ocupam partes incertas do campo. Não se percebe bem o que se constitui enquanto campo de jogo, mas percebe-se que existem dois. Eles parecem saber exactamente as fronteiras de cada campo. Eles e outros e outras que também estão no "campo de cima", mas que nada têm a ver com aqueles dois jogos de futebol. Misturados com os jogos estão outros "jogos" entre jovens rapazes e jovens raparigas que brincam às cócegas e se metem uns com as outras. Encostados à rede, perto de um dos bancos de cimento está um grupo grande voltado sobre si, fechado em círculo sobre qualquer coisa que não consigo ver. Já na última vez existia um grupo assim, mas não sei se é o mesmo. São maioritariamente rapazes e têm entre 13 e 14 anos» (NT5).

Quem vê «Campo de Cima» pela primeira vez depara-se com aquilo que parece ser um vulgar campo onde se joga futebol nos intervalos ou nos tempos livres. Outra atenção, desviada da imediatez visível, revela funções para além das normalmente atribuídas. A autenticidade deste lugar parece residir na recriação diária da sua *utilidade* em busca do prazer.

A sua disposição física, em anfiteatro fechado, apenas com uma passagem para o interior, transforma este campo num lugar privado que denuncia, rapidamente, qualquer invasão estranha. Observar-vigiar este lugar é um acto, inevitavelmente, visível. Mas por ser mais escondido o "olho" do *Vigilante* esgueira-se, frequentemente, para este lugar.

O «Campo de Cima» parece ser também o lugar do desfile, quase da apresentação de si. Durante o intervalo é um espaço de convergência. É possível vermos determinados grupos de alunos e de alunas, das mais variadas idades e anos de escolaridade, que o ocupam de diferentes maneiras.

O "centro" deste lugar é ocupado de modo mais legítimo por alguns rapazes do 9º ano, normalmente rapazes das classes populares. Os rapazes, bem como as raparigas, de classe média não frequentam este campo.

Nas periferias do «Campo de Cima» estão os espectadores dos vários jogos: de futebol, de poder, amorosos, aguardando vez para "entrar", revelando a existência de regras implícitas de ocupação e de visibilidade.

O «Campo de Cima» é um lugar vinculado, com proximidade, a certas práticas dos jovens e das jovens. Encontramos com frequência círculos de jovens fechados sobre si e que permanecem durante o intervalo em conversa secreta.

*«Um grupo de cerca de 12 jovens formam **um círculo fechado sobre si**. Algo se passa no centro do grupo. Algo os distrai e durante segundos olham todos na mesma direção, mas logo **convergem para o centro de si**.» (NT4)*

As regiões deste lugar parecem sobrepor-se formando uma geografia de manchas intrigantes e opacas. Quem vê de fora dificilmente distingue o fim da zona dos jogos e o começo das zonas de conversa. As conversas não ocorrem só nas zonas laterais, mas no centro do campo, no meio dos jogos a decorrer, normalmente debaixo das tabelas de basket, onde também se amontoam mochilas coloridas.

*«O campo de cima está com **vários grupos**: dois grupos de raparigas partilham o banco principal. Um grupo com bastantes elementos **está debaixo de uma tabela de basket a conversar**.» (NT10).*

A maneira como estes e estas jovens fabricam as funções do «Campo de Cima» revela o desejo e a necessidade de tornar compatíveis os seus interesses.

Assim, este lugar assume outras funcionalidades, para além das previstas pela Escola e reveste-se de momentos que o tornam o espaço significativo e logo muito procurado.

*«A M comenta que no campo de jogos **estão sempre muitas raparigas que é para verem os rapazes**. Refere com um ar apaixonado o H que é segundo ela o rapaz mais pretendido da Escola» (NT10).*

E assim, por entre uma funcionalidade explícita, acabam por revelar os implícitos. Mas este é também o lugar de definição de estatutos, de espaços pessoais, do estipular das pertenças e das exclusões (McDowell, 2000: 69).

*Mas existem **grupos espalhados por todo o lado**. Chega um grupo de rapazes de 13, 14, 15 anos. Um deles cumprimenta com um aperto de mão um rapaz que já estava perto do campo. Outro grupo de rapazes encosta-se à ravina coberta de relva. Dois rapazes estão a jogar à bola um com o outro e contra a parede. Duas raparigas que estão num banco juntam-se a eles. Chega um grupo de rapazes de 11, 12 anos a correrem com uma bola» (NT10).*

Ali é o território dos jovens e das jovens, onde se cultivam sociabilidades, regras, pertencimentos e contra-senhas; onde se destacam gestos que revelam familiaridades, coisas em comum.

O «Campo de Cima» é um espaço onde o tempo se vive intensa e rapidamente. Os espaços mudam as suas rotinas em segundos. Tudo parece acontecer muito depressa. Os ritmos são outros, quase que se nos escapam, pois as dinâmicas têm muitas lógicas às quais somos alheia. É quase um tempo mágico, na medida em que é difícil de explicar.

«No campo de cima, debaixo do sol que faz mal, estão três raparigas sentadas, quase deitadas que espreguiçadamente conversam. Quando olho passado uns minutos estão só duas; mais alguns minutos estão duas e um rapaz; mais alguns minutos e estão as três outra vez» (NT9).

«O Campo de Cima» revelou-se um lugar que ultrapassa o pensado para ele. É um lugar híbrido e, por isso, de difícil controle. Ali é igualmente o tempo do corpo, enquanto superfície inscrita (McDowell, 2000: 77), sexuada, enquanto elemento fundamental de apresentação, mas também dos corpos que se procuram libertar da docilidade essencial para a produção (McDowell, 2000: 83). Ali permite-se o movimento e o ruído do corpo, a extravagância dos gestos impossíveis de conter. Aliás, não é sobre estes movimentos e ruídos que a vigilância se procura exercer neste lugar. É sobre os corpos sossegados, em silêncios.

2.1.4 - Os átrios: lugar de refêns

«A imagem continua a impressionar-me: do lado de cá dos vidros duas auxiliares controlam a porta que divide o espaço da disciplina do espaço onde nos intervalos é permitida alguma "indisciplina". Do lado de lá das vidraças grupos de alunos e alunas estão encostados de cara colada às vidraças esperando a autorização para passarem para o outro lado» (NT5).

Os três átrios que organizam a arquitectura da Escola anunciam diferentes imagens da Escola, diferentes relações de poder, sujeitos, figuras, autoridades e sociabilidades.

A pessoa estranha à Escola conhece, em primeiro lugar, o átrio principal que antecede a Sala dos/as Professores/as e os órgãos de gestão e administrativos da

Escola. É aqui que se recebe o exterior, que os pais se encontram com os /as directores/as de turma, que se recebem pessoas de fora da Escola. Quem vem de fora não fica indiferente à beleza das exposições temáticas que tornam publico trabalhos de alunos e alunas, e que anunciam a Escola.

A solenidade que o espaço inspira pode pressentir-se logo no cartaz que proíbe a entrada a alunos e a alunas pela porta principal de acesso. Os jovens e as jovens que, por ali, vemos demoram-se pouco e são movidos por intencionalidades concretas: ir à secretaria, ao Conselho Executivo, falar com professores ou professoras, tirar cópias.

O mundo adulto parece organizar e regular este espaço, coisa pública, para o mundo adulto. As figuras dominantes são auxiliares de acção educativa, pessoal administrativo e professores/as.

Na região da Escola mais frequentada por jovens existem dois átrios separados apenas por uma estrutura envidraçada. Esta funciona como fronteira física e simbólica entre o átrio, que à semelhança dos clássicos, antecede os templos do saber, as salas de aula, e o átrio perto da cantina e do bar, para onde os jovens são impelidos em tempos profanos, de intervalo e de horas livres. Enquanto separação física, a vidraça estanca os momentos de folia nos intervalos, mas não evita a inevitável invasão e interferência dos tais universos *Estranhos*. De modo mais subtil, ou mais claramente afirmado esses universos estão lá, bem no centro, nas salas de aula, nas roupas dos jovens e das jovens que dizem quem são, nos *phones* escondidos por entre cabelos, nas SMS que se recebem a todo o momento...

O átrio das salas de aula, protegido entre o átrio principal e o átrio da cantina, é organizado por dois momentos que se pretendem únicos. É por um lado, espaço de circulação, onde se realiza a repartição de alunos e de alunas pelos corredores e pelas salas e, por outro, espaço para permanecer vazio e silencioso, durante as aulas e durante os intervalos. Não existe tempo para hesitações. Os corpos são impedidos para procurar em minutos o lugar da sua apropriada colocação.

Claro que não é raro alguns corpos esgueirarem-se de modo atrevido, subvertendo os circuitos. Mesmo aqueles e aquelas que parecem seguir o carreiro fazem-no, a seu modo, esbracejando ruidosamente afirmando as últimas folhas do Mundo da Vida, do/a jovem, estranho ao outro mundo em que estão prestes a entrar, o da relação com o saber, com os professores e professoras, com o tempo do(a) aluno(a).

Nos intervalos, o átrio das salas deve permanecer vazio, todos e todas devem ir para o átrio da cantina que dá para os recreios:

«As auxiliares esforçam-se por **manter este espaço vazio** durante os intervalos. Alunos e alunas continuam do lado de lá das portas de vidro e protestam porque querem entrar. Uma das auxiliares diz para um grupo de alunas que é pegar na mochila **e andar!** (para casa suponho eu). As auxiliares insistem que **ninguém pode passar**, só quando tocar para dentro» (NT11).

Manter os jovens e as jovens no átrio da cantina facilita o controlo e mantém a visibilidade garantida. Estratégia que faz parte daquilo que, arriscadamente, poderíamos considerar de «aparelho de observação» (Foucault, 1997a), oferece segurança também ao grupo de Auxiliares de Acção Educativa que se esforçam, todos os dias, por fazer cumprir a funcionalidade dos espaços.

Claro que apesar das restrições existem momentos onde é permitida a fruição do átrio de modo excepcional, nomeadamente quando as turmas organizam "vendas" para arranjam dinheiro para viagens ou em festas do calendário, como o Carnaval:

*«Distingue-se em vozes, em vozes da Escola. Afinal, estavam todos e todas cá dentro. O **átrio da cantina e das salas está cheio de gente**, o chão coberto de serpentinas e confetis já calcados. É o Carnaval, tudo está em animação. **Até as auxiliares parecem tolerar excesso e riem-se das máscaras. É o tempo da permissão.**» (NT21)*

Nos intervalos, é o átrio da cantina, do outro lado da vidraça, que adquire todo o seu protagonismo, demonstrando a proximidade de mundos contrários. A vidraça significa o reconhecimento dessa proximidade.

Ora, o átrio da cantina é o lugar na maioria das vezes autorizado para o Mundo do/a Jovem. Terminado o tempo do/a Aluno/a, o ser jovem destaca-se e assume os seus domínios. O corpo liberta-se e anuncia-se de forma extravagante, e as palavras que se dizem acompanham essa extravagância. A maioria desemboca no átrio da cantina e sai depressa para o exterior com as bolas de futebol, as cordas de saltar, o tabaco, os/as namorados/as. Depois, espalham-se por ali, entre a «Parede do fumo» o «Campo de Cima» ou os «Recreios». Cada um sabendo de si.

Mas existem aqueles e aquelas que ficam apenas no «Átrio da cantina», sentados/as em círculo no chão ou de pé, mas quase sempre em círculo, sempre fechado, escondendo do alheio os gestos e as palavras, segredando *coisas de si*. Existe ainda quem traga debaixo do braço as folhas para estudar para um teste (NT17), ou um caderno preto para escrever um poema (NT20). Depois, existem aqueles e aquelas que costumam ficar bem perto da vidraça esperando pelo toque e que a porta abra.

Quando chove, o «Átrio da cantina» fica ainda mais denso, e toda a gente encontra os seus lugares no espaço mais reduzido.

«Encosto-me a uma parede perto dos cacifos. O espaço está muito movimentado. Talvez porque está a chover. Do outro lado da porta de vidro vejo o T com a namorada. O D também anda por ali. Os bancos estão todos ocupados. Neste lugar, o átrio da cantina existem jovens de idades e de anos de Escolaridade distintos» (NT19)

Lugar de contrastes, rico em sociabilidades, em idades, grupos, pessoas distintas, não foi por acaso que frequentemente escolhemos o átrio da cantina. Privilegiado na recriação dos jovens e das jovens no quotidiano das suas vidas na Escola, este lugar revelou-se, etnograficamente, muito interessante.

2.1.5 - Os corredores: territórios de tensão

«Nos corredores duas raparigas caminham. São abordadas por uma auxiliar que lhes diz que têm que sair daquele espaço rapidamente» (NT4).

«Alunos e alunas dividem-se entre os corredores. Momentos depois apenas “sobram” os que não têm aulas» (NT5).

Os «Corredores» são quase «espaços inqualificáveis em termos de lugar». (Augé, 1999: 147). Constituindo-se enquanto passagem de um lugar para outro, entre as salas de aula e os recreios, os corredores parecem ser apenas espaços de circulação, ou de distribuição. Tendo como propriedade instituída o provisório, impossibilita-se a afectação. No entanto, nestes espaços desabrigados, nestes quase *não-lugares*, o lugar parece recriar-se (Augé, 1999: 147). Tornam-se fronteiras derrapantes,²¹ constituídas por uma porosidade que as torna, ao mesmo tempo, território de luta e terra de ninguém.

Os «Corredores» constituem o tempo de preparação solene para as aulas. Por isso, é necessário que se registem comportamentos que deverão anteceder as aulas, lugar sagrado, motivo primeiro de toda a vida na Escola. Porque tudo, afinal, se passa nas salas de aulas, existe esta tensão com os mundos profanos dos corredores.

*«Deixo-as na sala que ainda tem a porta aberta. Uma professora está em frente ao quadro, a sala ainda está em burburinho de começo. Percorro o **corredor vazio** de volta ao piso inferior» (NT16). «Quase todo o **percurso está silencioso**. O burburinho está no átrio das salas e nos corredores das salas» (NT16).*

²¹ A Appadurai num trabalho considerado radical de desmontagem dos mecanismos presentes na construção do conceito de lugar, propõe uma maneira de se pensar o espaço em que fronteira é entendida enquanto um espaço intermédio, poroso e derrapante e não já enquanto uma linha que separa espaços estáveis (A. Appadurai citado por Silvano, 2001: 85).

No entanto, a identidade destes espaços parece residir na sua condição de hibridez contrária à natureza da Escola. A hibridez resulta do encontro de tensional de coisas diferentes.

«Fico um pouco nos corredores das salas de aula. Os grupos turma vão-se aglomerando perto das portas das salas. Outros correm por ali. Raparigas mais crescidas passam em grupo, resplandecentes como top models. Usam todas brincoos iguais. Uma estrela e uma lua» (NT24).

Por um lado, o desejo dos jovens e das jovens de prolongarem até à Sala de Aula os seus mundos de sentido, as suas sociabilidades que cultivam em outros espaços da Escola, o desejo de se apropriarem e fruírem de todos os espaços disponíveis na Escola; por outro lado, a necessidade da Escola perpetuar incólumes os lugares onde se transmite o saber.

Assim, não estranhámos quando existem espaços interditos, remetidos para a sua funcionalidade original, arquitectada. As rotinas de contenção do ruído, dos corpos, da *Estranheza* são conhecidas. Formas de cultivar uma espécie de «política do detalhe» ou de «disciplina do minúsculo» (Foucault, 1997a: 120), em que os pequenos pormenores vão sendo cuidados para garantir uma ordem dominante:

*«Já é uma visão normal estarem duas empregadas **a controlarem** os corredores que dão para as salas de aulas. Durante os intervalos alunos e alunas apenas podem estar ou no exterior ou perto do bar deles que, por acaso, a esta hora já está fechado» (NT5).*

*«Chega uma auxiliar que diz aos meninos e meninas do parapeito que **ali não podem estar, que têm que ir para fora** e que a biblioteca só abre às duas e meia» (NT6).*

Os «Corredores» são, assim, canais com intencionalidade própria, demasiado proibidos.

Apesar de acedermos mais facilmente a imagens que revelam as tentativas esforçadas de remeterem os corredores à sua condição desejável, de não-lugar, a existência destes *esforços* só demonstra o *esforço* de conferir a estes espaços, apenas corredores vazios, significados estranhos que tornam inexactos os limiares da ordem.

2.1.6 - A biblioteca: refúgio fortificado

«Alguns e algumas jovens fazem consultas. Um grupo extenso põe-se à volta de uma mesa onde apenas alguns se sentam. São muitos, o ruído é notório. A professora responsável pelo espaço diz que quem não estiver a trabalhar tem que sair. Ficam só quatro.» (NT4)

«A turma foi dividida em pares e cada um tem que procurar coisas sobre um país da união europeia. Não tem aulas de tarde, mas quando tem trabalhos, costuma ir para a biblioteca trabalhar. Na parede da sala perto da porta está um rapaz a ouvir música com uns fones na cabeça e vai abanando a cabeça ao ritmo da música e falando alto algumas palavras que julgo fazerem parte da letra da música» (NT8).

Quem quer frequentar a «Biblioteca», também chamada de Sala Multimédias, não pode ir ao acaso, sem causa determinada ou sem propósito.

A «Biblioteca», tal como as «Salas de aula», território ainda quase exclusivamente do Mesmo, parece quase determinar a alteridade dos outros lugares da Escola. Reserva ainda para si o direito de proximidade e semelhança com o Mundo da Escola e, apesar de existirem frequentes ameaças de invasão, ou mesmo alguns instantes de presenças fortuitas do Outro, dos *Estranhos* e do Mundo da Vida, este lugar fortifica-se nos seus mais antigos argumentos: o silêncio, o controle do corpo, a compostura. Este é um espaço de trabalho, de actividades visivelmente relacionadas com o trabalho escolar. O ruído não é permitido. Comportamentos Estranhos não são permitidos.

Se existem lugares da Escola pouco frequentados pelas figuras mais estranhas da Escola, um desses lugares é a «Biblioteca». Com propriedades específicas a «Biblioteca» não é um espaço que interessa a todos/as. As regras que conhecemos ligadas a lugares como este não o tornam atraente para quem pressente a «Biblioteca» um território onde imperam dinâmicas semelhantes às que acontecem nas aula.

Quem frequenta a «Biblioteca» para fazer pesquisas são alunos e alunas preocupados/as com as disciplinas, que compreendem a necessidade da dedicação, do esforço suplementar que é necessário fazer, conhecem as etapas essenciais para se ter sucesso na Escola. São quase sempre os mesmos alunos e as mesmas alunas. Passam as horas livres a mexerem em livros e em artigos que encontram na internet, para fazerem os trabalhos bem feitos:

*«A trabalhar no computador está a F do 6°C. Já a encontrei lá antes. Reconhece-me e diz-me olá. Queixa-se que perdeu o trabalho todo que tinha feito da outra vez sobre a Alemanha. Agora tem que voltar a fazê-lo. Quase **todas as tardes vai para a biblioteca***

*pesquisar» (NT11). A biblioteca acaba por ser vista como um **prolongamento do trabalho de sala de aula**. É um **lugar do trabalho escolar**. E às vezes é tão associado a essa tarefa que a biblioteca se detesta. «Pergunto-lhe se não preferia ir para a biblioteca. Não! Prefere estar a vaguear sem fazer nada do que ir para a biblioteca» (NT25).*

A maioria dos frequentadores e das frequentadoras está de passagem e procura fazer rapidamente as pesquisas ou os trabalhos de grupo. O livro de assinaturas revela que a «Biblioteca» é normalmente frequentada por grupos de alunos e de alunas da mesma turma, que vão ao mesmo tempo e ficam pouco tempo. O seu objectivo é realizarem uma qualquer tarefa solicitada por professores/as.

Há pouco tempo, a «Biblioteca» adquiriu o estatuto de «Sala Multimédias». Pode, então, ser procurada para fazer pesquisas na internet, para ver filmes e para as conversas nos chats. E embora estas sejam actividades que suscitem atitudes que não são consideradas adequadas numa «Biblioteca», permanece o esforço de controle do ruído e dos movimentos exacerbados.

A sedução da «Biblioteca» reside, então, nos chats, no vídeo e nos sites interessantes. Mas as conversas nos chats foram proibidas, bem como a navegação à vontade na internet, porque as intencionalidades nem sempre se podem prever e a «Biblioteca» confrontou-se com a *Estranheza* e os *Estranhos*, com os seus próprios limites, mesmo no seu interior:

«Pergunto-lhe sobre a utilização da sala multimédia. Diz-me que não procuram os Chats, porque a internet na Escola "não está a funcionar". Mas houve um tempo em que eles frequentavam os chats e sites pornográficos. Agora a internet é só para pesquisas» (NT8).

Claro que mesmo estes espaços atractivos não são procurados por todos, nem por todas. A manipulação dos recursos exige saberes, possíveis de adquirir pela familiaridade com os objectos em outros contextos, como a família:

*«Diz-me (a auxiliar) que os mais novos é que costumam frequentar essa sala, e que muitos e muitas **não sabem mexer nas coisas** e acabam por andar lá à deriva sem saber o que fazer» (NT5).*

É frequente, nos intervalos, a sala transformar-se. Talvez, por falta de alternativas, ou porque agora tem outros atractivos, muitos e muitas vão passando por lá, quase em jeito de espiar, observando secretamente aquilo que considera que lhe é alheio:

«O intervalo traz mais movimento à sala. O toque provoca segundos depois o barulho de gritos nos corredores. A auxiliar diz que os intervalos são apenas para entregar e requisitar livros» (NT4).

«Estão três raparigas sentadas num sofá a conversar e a ler. O espaço volta à calma. Acabou o intervalo» (NT4).

Reconhece-se que falta um espaço para os jovens e as jovens da Escola. E o *fantasma* da «Ex.Sala de Jogos» afirma-se, revelando a necessidade dessa sala, talvez mais do que o seu desejo. Os próprios jovens e as próprias jovens queixam-se da ausências de espaços para «onde ir».

«Comentam que ali na Escola não têm muito para onde ir. Mesmo na sala multimédia é complicado, porque às vezes querem fazer trabalhos e não as deixam ir para o computador jogar ou escrever» (NT6).

No entanto, a «Biblioteca» é um lugar útil à Escola, aos seus propósitos e apesar de se pressentir as forças exercidas pelo Mundo da Vida, apesar das invasões perturbadoras procura-se conservar a funcionalidade reconhecida.

*«A auxiliar comenta que faz falta, porque era um espaço onde iam brincar. Como não existe agora **querem usar a biblioteca para brincarem e não pode ser**. «Como sabe, a biblioteca é para ler e trabalhar. Tem de ser sossegado».(NT4)*

2.1.7 - Lugares por dizer...

O trabalho de *achamento* dos lugares da Escola é sempre um trabalho estranho à perfeição. Para além dos lugares que apresentámos pressentimos a existência de outros. A Escola tem uma miríade de outros lugares simbólicos, significados e recriados no decorrer das rotinas. Existem os lugares onde se aguardam os castigos, normalmente em frente ao Conselho Executivo, ou à Sala de Professores/as:

*«À **entrada da sala de professores** está um rapaz do 7ºC. Está à espera de castigo.*

Queimou o cabelo a uma colega. Foi sem querer, mas ela foi logo ao conselho» (NT24).

Para além destes lugares no *interior* da Escola, como o balcão da papelaria ou do bar, onde jovens gostam de conversar com as auxiliares de acção educativa; as salas de aula, a Sala dos Professores/as, a entrada da Escola, ou a cantina..., encontrámos lugares da Escola prolongados para fora dela.

Por aqui, muito haveria a dizer e a estudar sobre essas formas subtis da Escola ir pertencendo à comunidade *local*, ao *local*. Pressentimos esses prolongamentos na circulação dos jovens e das jovens com os objectos da Escola; no aguardar do autocarro no Largo onde estão as pessoas que ali moram; na frequência dos cafés por professores/as e jovens; nas ruas percorridas em euforia de fim de aulas; nos rumores dos assaltos aos jovens e às jovens da Escola quando é Inverno e fica mais escuro.

Quem passa de dia no Largo presente a proximidade da Escola: pelo ambiente juvenil de rapazes e raparigas a deambularem por ali, mesmo durante o tempo das aulas; pelos amontoados de jovens nos quiosques, comprando as pastilhas elásticas; pelos jovens a jogarem os jogos que ali ainda dão para fazer, a fazerem conversa entre a vinda da Escola e a ida para casa.

3 - As figuras enquanto metáforas

«É característico da época que se anuncia o nela sermos levados a ver, a sentir e a agir sob o encantamento das figuras»

(Jünger, 1994: 9)

Reconhecemos que a ideia de figura é constituída por vários sentidos, para além daqueles que mais commumente lhes são atribuídos no âmbito da retórica ou da estética. Mas o nosso recurso à ideia de figura justifica-se, precisamente, quando à própria figura é atribuída a *Estranheza* e a ambiguidade (Miranda, 1994: 54). Constituindo a figura, de algum modo, um certo desvio, ela aparece como qualquer coisa que possui um forte poder heurístico, também pelo seu carácter metafórico.

Assim, a ideia de figura que aqui mobilizamos é aquela que, assumindo propriedades da metáfora, permite o transporte de determinadas características, permitindo outras associações.

As figuras, para além de serem representações e representantes de qualquer coisa, apontam para além do existente. São, portanto, mais do que a soma das suas partes (Jünger, 1994). São «da ordem do ritual, da exaltação do desvio» (Mourão, 1994: 5), concentram determinadas qualidades e num determinado contexto ocupam posições particulares. O figurável é também o enigmático, é a possibilidade substancial, mas é fundamentalmente a experiência e os sentidos a partir dela criados. A figura interessa-nos enquanto grandeza reveladora da *Estranheza*.

Estas figuras representam um conjunto de «particularidade-singularidade» (Ardoino, 1999: 8), concentram uma certa tipicidade que nos permite compreender determinadas realidades. Claro que ao optarmos por determinadas figuras matamos ou impossibilitamos outras, elas relevam, fundamentalmente, «um uso sempre singular dos signos e dos olhares» (Didi-Huberman, 1994: 159).

As figuras, que apresentamos enquanto metáforas, são instáveis e remetem, provisória e inacabadamente, para qualquer coisa, para uma ideia, esta também «outra figura» (Miranda, 1994: 61).

As figuras que de seguida apresentaremos são, do nosso ponto de vista, representativas da construção de determinadas subjectividades na Escola, dos compromissos que diferentes jovens realizam com o Mundo da Escola.

Optámos por dar mais ênfase, neste lugar, àquelas figuras exemplificativas de uma Estranheza Sócio-antropológica, apesar de serem atravessadas pela Estranheza Sócio-institucional e pela Estranheza Estratégica. Outras figuras, mais explicitamente reveladoras destas duas últimas configurações da Estranheza, não tiveram, por agora, espaço de aparição e apresentação.

3.1 - O estranho suportável, ou a incorporação da estranheza

«O L é um rapaz que parece querer perpetuar uma condição de Estranheza relativamente ao Mundo da Escola. Tem sucesso académico. É uma maneira híbrida de estar na Escola. Como é que os colegas o vêem? Ele parece ser um líder. Como é que a Escola interpreta esta maneira de estar? (NT18)»

«O L é realmente uma figura estranha. É um Estranho em várias dimensões: Escola, pais, colegas, DT. É um híbrido. Apesar da fama do L ser má, o Tempo da Escola tolera porque o Luís é muito bom aluno» (NT31).

O L é daquelas figuras que não costumam ser esperadas sem embaraço. Tem cerca de 13 anos e parece não ligar nada à Escola. Sem pressas, costuma fazer o caminho para as aulas já nos últimos lugares do corpo ondulante de alunas e de alunos. As roupas largas, a corrente de metal presa às calças, os *phones* emprestam-lhe um ar despreocupado e aparentemente alheado. O L não é daqueles rapazes que costumamos ver com frequência nos espaços da Escola. Nunca sabemos onde está nos intervalos ou nas horas livres.

Conhecíamos o L de outra altura²². Tinha falado da sua vida para além da Escola, da sua vida da noite, onde só com outros saberes se sobrevive, tempo do interdito e de fugas, com um valor social reconhecido entre jovens (Sanches, Martins, 2ª edição: 258). Mas as conversas com o L revelaram ainda, na altura, que era um bom aluno, contrariando o que se esperaria. Além disso, numa Escola onde a maioria, principalmente rapazes, cultivava uma certa aversão a quem tem sucesso académico -

²² Conhecemos o L quando realizámos em 2001 o estudo sobre as Masculinidades na Escola no âmbito do Projecto de Investigação «A Autonomia Visível das Raparigas e a Desafecção dos Rapazes na Escola?».

«beto» costuma ser a designação mais comum – o L era o que normalmente se costuma designar como um líder e anti «beto». Bandos de miúdos costumavam andar com ele e admiravam-no.

Talvez, por ser diferente daqueles e daquelas que têm sucesso, pelas roupas que usa, pela maneira despojada com que está na Escola; talvez, porque frequenta os *nichos* normalmente ocupados pelos *Estranhos*, pelos inapropriados/as; talvez, porque não é da classe média; talvez, porque a fama do L é má, aqueles que o seguem conseguem esquecer a sua faceta de rapaz com sucesso académico e o L consegue construir a sua narrativa na condição de híbrido. Apresenta-se assim: bom aluno e escutador de música incompreensível e diferente, vestindo-se desleixadamente. É o aluno que toda a Escola conhece e reconhece, mas não liga...

E, se para a maioria dos sujeitos da Escola a tensão entre o Mundo da Escola e o Mundo da Vida, entre o mundo do/a aluno/a e o Mundo do/a Jovem, entre o universal e o *local* se vive numa condição de escolha e de fidelidades, parece precisamente ser no espaço de tensão entre o território do Mesmo e o território do *Estranho* que o L, figura incerta, parece recriar-se enquanto sujeito e fabricar um particular e estranho compromisso com a Escola. Aproxima-se do Mundo da Escola e do lugar do Mesmo a partir do cumprimento com sucesso do papel de aluno, não se afastando da sua condição de *Estranheza* que cultiva, porque o deseja e porque não tem escolha, na Escola informal, por entre as figuras e as configurações da *Estranheza*.

No entanto, apesar desta figura estranha não ser completamente compreensível e poder provocar alguma intriga e desconforto, na medida em que dificulta o estabelecimentos daquelas fronteiras que nos ajudam a demarcar o território da identidade, a Escola parece ter capacidade de absorver, assimilar, e incorporar essa mesma *Estranheza*.

Talvez por ser bom aluno, o L é reconhecido pelo Mundo da Escola. E, apesar de ser tão perturbador como outros *Estranhos*, nunca se fala dele da mesma maneira como se fala de outros rapazes que o costumam acompanhar.

O sucesso académico oferece ao L a possibilidade de existir na Escola de forma particular, com outros privilégios. A sua margem de liberdade é maior e, por isso, pode continuar a cultivar em algumas dimensões uma condição de estranho, apesar de estar já do outro lado do abismo.

«Encontro a O (professora) que diz que teve um problema com 8^o. Parece que riscaram as mesas e que foram chamados e acabaram por as ir limpar. O L parece que se portou de forma muito **responsável**.» (NT31)

Mesmo que o L faça coisas muitas vezes inapropriadas, o facto de demonstrar atitudes responsáveis no território da Escola formal torna-o ainda uma figura mais sedutora. O L sabe os propósitos Escolares, reconhece o que é necessário, apesar de talvez não ser reconhecido pela família:

«Quando o Encarregado de Educação foi à Escola a O (prof.) elogiou o Luís e não houve reacção. A O conta que esperava outra coisa, outra postura.» (NT31)

Claro que para o L parece importante ser bom aluno, parece ser importante o sucesso no ditar do veredicto final, mas não é sempre que ele se revela assim. Escolhe os momentos, talvez mesmo a sua audiência, para se dar a conhecer e mostrar enquanto o aluno que sobressai na figura exposta. Quando nos encontrou pela primeira vez na Escola o L conversou connosco:

«Pergunta-me se eu não quero ir lá dentro ver uma novidade. Comenta que eu já não vou à Escola há muito tempo e estou desactualizada, não estou a par de muita coisa. Leva-me até junto de um placard. Sozinho numa fotografia impressa em papel A4 branco, o L ocupa esse placard. Numa legenda que acompanha a fotografia, pode ler-se que **ganhou um prémio de Matemática**. Foi seleccionado e depois vai a umas olimpíadas de Matemática com outras Escolas. Está **orgulhoso**. Pergunto em que ano está. 8^o. Passou sem nenhuma negativa» (NT7).

A *Estranheza* desta figura reside não só no carácter híbrido da mesma mas, também, naquilo que provoca na Escola, obrigando-a a desenvolver formas legítimas para incorporar a *Estranheza*, mas de modo a não colocar em perigo a sua própria identidade.

Esta figura, despertou-nos para a ideia de que a Escola concede espaço para alguma *Estranheza*, quando reconhece nas figuras estranhas dimensões que lhes são familiares, aptidões inegáveis e visíveis, destrezas que valoriza. Ou seja, que estratos da *Estranheza* são admissíveis, contornáveis, superáveis, suportáveis, dignas? Existem figuras cuja *Estranheza* possui uma mesmidade forte e impossível de não reconhecer?

Seria, talvez, interessante compreender quando é que a Escola engendra capacidade para acolher a *Estranheza*, e se as condições de acolhimento apenas são possíveis quando não se sente ameaçada nos seus princípios intrínsecos e originais. Quando não consegue explicar fenómenos intrigantes? Quando fica perplexa perante o inexplicável, desprevenida e sem argumentos?

3.2 - Proximidades temporárias

«Falámos da F que é do 9º, mas que conhecem bem. O M diz que nem sabia que ela era do Bairro e que nunca adivinharia uma coisa dessas, porque a F é uma rapariga diferente com quem se pode falar» (NT10).

A F é daquelas raparigas a quem aderimos com facilidade. Mora no Bairro, mesmo naquela zona mais degradada e desagradável, mas na Escola quase ninguém o adivinha. De perfil esguio e belo a F costuma estar com colegas da turma nas conversas em círculo ou a estudar encostada às janelas do pavilhão. Não frequenta os lugares que rapazes e raparigas do Bairro costumam frequentar. As suas amigas fazem-se na própria turma ou em outras turmas do 9º ano.

Espera-se que quem é do Bairro o pareça. Mas a imagem da F é contraditória com aquelas associadas a esse lugar e *Estranheza* é inevitável. Porque o aspecto, a performance na Escola, a postura é dissonante é impossível a catalogação. Não é, portanto, apenas a imagem exterior que desconcerta e faz a F romper com a configuração do *local*. É o seu discurso, próximo do discurso da Escola, do Mesmo que permite o sossego.

É, então, comum que alguns colegas e algumas colegas da F fiquem perplexos/as quando descobrem onde mora a F, afinal, alguém com quem se pode conversar, porque está próxima, logo reconhecida pelo Mesmo.

Foi num registo de transgressibilidade que a F se afirmou enquanto aluna. Porque o abismo esteve sempre presente, principalmente entre o *local* e a Escola, houve uma exigência de outros esforços. Mas o resultado deste esforço conferiu proximidade a alguém que se esperaria distante. Como é possível anular o efeito da *Estranheza*?

Até há pouco tempo a F constituía uma singularidade. Vivendo em condições economicamente adversas ao sucesso na Escola, conhecendo à sua volta casos de abandono escolar, não tendo incentivo da família para o prosseguimento de estudos, a F era uma aluna de sucesso na Escola. Este, por seu turno, tinha-a transformado numa figura estranha ao *local*, ao Bairro.

Hoje, a F parece voltar a enfrentar o abismo. Apesar do futuro prometer o presente traiu as conjecturas feitas, e as opções presentes localizam-se numa subterraneidade que vai tomando forma. Mas não é de forma dura, ou mesmo dolorosa, que a F nos

fala. Ficamos a pensar que há muito que tudo estava pressentido e que ela apenas diz em voz alta as inevitáveis e sabidas impossibilidades...

« Comento que ela para o ano já nem vai usufruir da associação, porque vai para a secundária. **Diz-me que não vai para a secundária, que o mais provável é ir para um curso profissional,** (...) pergunto-lhe se não gostava de tirar um curso na Faculdade. Ela diz que sim, mas que **não tem possibilidades** e que o curso profissional dá-lhe equivalência ao 12º e **pode trabalhar**, mesmo enquanto tira o curso. Pergunto-lhe se ela gosta desses cursos. Diz que não, que são todos da área científico-natural e que tem muita Matemática. Por isso, **o mais provável é que também não faça nada nesses cursos.** Comenta que a psicóloga anda a ver se lhe arranja um curso profissional da área das humanidades, mas é difícil. Pergunto-lhe se quando diz que não tem possibilidades é por dificuldades financeiras. Diz que sim, que os **pais não têm possibilidades.** Lembro-me de quando escrevemos sobre a F como singularidade, como uma rapariga que apesar das adversidades conseguia ter sucesso na Escola. Mas afinal existem **circunstâncias inultrapassáveis**, existem constrangimentos que a vontade individual não consegue superar?» (NT32).

Aqui se termina o tempo da singularidade, ou de uma falsa singularidade, que apenas existiu numa forma temporária. Ficamos a pensar que a *Estranheza* sempre permaneceu à espreita. Até onde é possível manter a singularidade? Ou as realidades da exclusão acabam por superar todas as possibilidades?

Apesar de ter conseguido tornar-se familiar ao Mundo da Escola, compreender o seu sentido, perceber o seu valor enquanto bem social existem constrangimentos que a remetem para a inevitável condição de *Estranheza*. Claro que pode ser uma condição de existência ainda é mais dolorosa, na medida em que se percebem as perdas, os projectos inacabados, impossíveis de realizar num futuro próximo. Sem muito apoio da família a auto-expulsão espera-se.

Confrontamo-nos com os limites das coisas. Há limites, dificuldades concretas que impedem avanços, mesmo para aqueles e para aquelas que, despegados/as do *local* e próximos do Mundo da Escola, tiveram momentaneamente sucesso. Existem urgências que originam opções. Quase As orientações vocacionais vão fechando, dissolvendo universos dos possíveis (Dubet; Martuccelli, 1996: 279). Que sentido pode a F dar aos estudos, agora que se tornou novamente estranha à Escola, mesmo sendo numa condição de estranheza diferente? A F parece, assim, também ela dissolver-se em falsas escolhas, onde se realiza uma espécie de traição do princípio de autenticidade que deveria animar a elaboração de um projecto (Rayou, 1998: 42).

3.3 – Parciais desprendimentos

«Parecendo Estranho naquela sala, pessoa indiferente para muitos, o J, menino cigano do Bairro (...) balança-se na cadeira inquieto» (NT21).

Quando conhecemos o J já o ano lectivo ia adiantado, no 2º período. Tinha ido a poucas aulas, a Matemática nunca. Não gostava. Andava por ali em bando com amigos do Bairro fazendo as «Voltas à Escola».

*«No andar de baixo encontro o V, o MA e outro rapaz que também está na fotografia do Bairro colectiva. O V explica ao outro rapaz. Parece lembrar-se. Volto a prometer que trago a fotografia. Este rapaz que é cigano diz que me viu sair da sala onde a turma dele tem aulas, o 7º E. Deduzo que seja o rapaz novo que veio para a turma. Diz-me que **está a faltar a Matemática, que não gosta**. É só a segunda semana que está na Escola. Não perguntei porquê» (NT19).*

O J parece desejar permanecer a uma distância de segurança. Observa primeiro a turma a que pertence e que ainda não conhece. Chegar à Escola é fácil. Existem amigos do local, ligações comuns, espaços de conversa segura. Ir às aulas é mais complicado. É de outro universo que se entra. Sabem-se, provavelmente, que de outras instâncias se exige a participação. Não chega a experiência do Mundo da Vida. Existem outros códigos, outras linguagens que se desconhecem.

A turma a que pertence, com bastantes alunos e alunas com sucesso,, sem ninguém que se conheça provoca o afastamento do seu grupo criado no local, da sua realidade. Nas aulas está sozinho, sem a comunidade, é um estranho à turma, à sua organização. É difícil de se incorporar, de fazer parte:

*«Hoje, foi a primeira vez que o J foi à aula de Matemática. A S (professora) pede para o apresentarem, porque ainda não o conhece e que ouviu dizer que não ia às aulas de Matemática porque não gostava desta disciplina. O J responde: «Pois é...», sempre se cabeça baixa. O J parece ter um pouco de à-vontade com dois rapazes da turma, mas com mais ninguém. Aliás, **a entrada do J não causou voltar de cabeça, nem comentários em surdina**.. Toda a gente continuou voltada para a frente, a fazer o costume» (NT21)*

O não voltar de cabeças não revela, talvez, que a vinda não causa estranheza. O J era esperado.

Tendo chegado a meio do ano e faltado às aulas, o J vai construindo uma imagem de estranhamento relativamente ao Mundo da Escola. Considera-se o J um caso perdido em termos de sucesso escolar?

O J, rapaz cigano, é uma figura por «natureza» estranha à Escola, mas é na sala de aula que a sua *Estranheza* sobressai de forma radical. O desenrolar da aula é ainda confuso, as regras são desconhecidas:

«A professora repara que o J não tem livro. Ele diz que tem um diferente, de fichas. A professora pergunta-lhe se vai arranjar um. O J não responde. Ela continua e diz-lhe que lhe pode arranjar fotocópias até conseguir um livro. O J não diz nada. Há uma série de rituais, de objectos que se esperam que façam parte do quotidiano do aluno e da aluna. Mas nem sempre isso acontece. Muitas vezes o livro que se tem não é o acertado e ir à Escola parece não significar certas obrigatoriedades. São tantas coisas a cumprir!» (NT21).

«O TPC começa a ser corrigido. Reparo que o J vai copiando o que está no quadro para um caderno preto que levou. Usa canetas de várias cores. Vai alternando o seu uso. Tem aquele aspecto de início de aulas, quando temos vontade de aprender e de fazer tudo bem feito, tudo arrumado no caderno» (NT21).

E o empenho do J, o que significa? Este cuidado com as cores, este cumprimento visível das tarefas. Assume-se o papel de aluno? Neste início, o J pensará em si predominantemente enquanto aluno, enquanto percurso? Que caminho compreende ou imagina para si? Como é que o J que compreende a sua presença na Escola, as suas possibilidades enquanto aluno, como se significa? E qual a sua relação com o saber escolar, em particular com o saber da Matemática, que o leva a escusar-se às aulas? Pode, talvez, dizer-se que na sua relação com o saber, que é sempre uma relação de sentido e de valor, o J desvaloriza o saber na medida em que não lhe confere sentido (Bautier, Rochex, 1998: 34).

Mesmo actividades lúdicas desenvolvidas nas aulas contêm lógicas escolares, e exigem saberes escolares:

«Os TPCs acabam. Que os jogos comecem. Aparecem duas hipóteses: mímica ou a força. Vai a votos. O J levanta o braço para as duas. A professora protesta. Ganha a força e fazem-se equipas. Alguns mudam de lugar procurando amigos. A Ana C fica na equipa da D e da C. A Sara vai ter com a Madalena e a Sandra. O J fica sozinho. Não se quer juntar a ninguém. Alguém o chama, mas não quer ir, nem, tão pouco, jogar. Dou comigo a imaginar porquê. O Jogo da força exige conhecimentos de cultura geral, da matéria, de coisas do quotidiano de jovens que provavelmente estão longe da vida do J. Faço equipa com a S. Os temas escolhidos são o futebol. Só a equipa da D escolhe uma palavra aprendida em história: antropomorfismo. Ninguém adivinha» (NT21).

O J está excluído do jogo, na medida em que é apenas detentor de «competências culturais» e não de capital cultural (Casa-Nova, 2002: 93). São saberes cuja coerência emerge do sentido que lhes consegue dar. Ora, os saberes Escolares são, e de acordo com Jean-Pierre Astolfi, «savoirs propositionnels», são proposições explicativas do

mundo (Jean-Pierre Astolfi, citado por Develay, 2000: 1). Proposições explicativas que, provavelmente, não fazem sentido se pensarmos que o J é um rapaz cigano a quem se exige outro o esforço para dar sentido e continuar a «réassurer son identité» (Develay, 2000: 1) Como é que o J pode fazer concretizar a função dos saberes Escolares, de compreender o mundo e de se compreender sem se deixar de compreender? São os saberes dominantes que ali vigoram promovendo o esquecimentos de memórias. O dilema impõe-se: traição ou fidelidade (Rochex, 1995: 12).

Se os saberes escolares apenas suscitam a adesão na medida em que é possível conferir-lhes sentido então, quando essa adesão não se verifica e os saberes não são apropriados, sucede-se um movimento de não adesão, de alheamento, ou mesmo antagónico que pode conduzir a comportamentos considerados de "indisciplina", de desvio que, muitas vezes, são provocados pela Escola (Lapassade, 1999: 60). É que a Escola exerce primeiro outro tipo de violências. Não podemos esquecer a força do poder simbólico que funciona no seio de cumplicidades e apresenta como universais interesses particulares, permitindo obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (Bourdieu, 1989), impondo a cultura dominante e garantindo o esquema social. Dubet e Martuccelli, numa referência às teorias de Michel Foucault, comentam que a Escola parece ser em muitos sentidos, em muitos espaços e em muitas situações um lugar de uma estrita regulamentação, de divisão das práticas, de aprendizagem da docilidade e da submissão à separação dos saberes (Dubet; Martuccelli, 1996: 314).

A figura que o J representa parece aproximar-se daquela de Dubet e Martuccelli apresentam como do alunos «alienados», que não chegam a realizar o seu trabalho, mas continuam presos nas categorias Escolares (Dubet; Martuccelli, 1996: 265).

A relação do J com o saber escolar assume, assim, uma posição inalcançável. Várias questões se levantam: Como é que a experiência do J se pode dar a conhecer e a compreender, se a sua condição escolar é a do *desapossado*? Estará a Escola disposta a criar espaços de reconhecimento de experiências e de identidades (Rochex, 2000: 210)? Qual seria o preço do seu sucesso escolar? Quais as propostas que se poderiam fazer para aderir ao sucesso, assegurando a sua identidade, também a partir da sua realização enquanto sujeito que é autor do que diz e escreve (Bautier, Rochex, 1998: 136)? Como é que o J pode ter outra relação com os saberes Escolares sem que se coloque em perigo a sua identidade de rapaz cigano que vive no Bairro e anda em bando com os amigos de histórias iguais? Podemos ser fiéis a mundos que se dispõem

e disputam contrariamente? Podemos ser fiéis a coisas diferentes sem o deixarmos de ser a nós mesmos/as?

3.4 – O afastador de mundos imperfeitos

«O MC diz-me que sabe dançar capoeira. Peço para me mostrar. Diz que sozinho não dá, mas que o D também sabe. O D diz que não quer, mas insiste tanto que este acaba por ceder. Dançam durante algum tempo. Depois o outro menino, o MC, engana-se e o D desiste e protesta. Pergunto onde aprenderam. O D com os ciganos, o outro menino com o D. Se calhar a capoeira era uma coisa gira para fazerem como actividade física na Escola. Este momento fascinou-me» (NT21)

Existem certos momentos que parecem esforços humanos de tocar o que subjectivamente se entende por *perfeição*. Momentos incomuns, pretendendo quase abolir aquilo que se trás agarrado, a repetição das coisas, fazer despontar outras coisas. Foi assim num destes estranhos momentos, em que as formas se parecem estender de forma bela, que conhecemos de outra maneira o MC.

O MC é daqueles rapazes que anda a maioria das vezes num bando de "perder de vista". Nos intervalos ou quando faltam às aulas costumam encontrar-se em movimento, percorrendo a Escola toda a passo certo, desafiando com olhar vigilantes e auxiliares, saltando a grades da Escola, provocando o medo em surdina. É um grupo só de rapazes, a maioria frequenta o 5º ano, e contam já com algumas reprovações. Há quem frequente o 5º ano pela 3ª vez. Têm entre 12 e 15 anos, mas parecem ter menos. São quase todos muito pequenos e muito magros. Parecem todos ser muito pobres e são quase todos do Bairro. O MC é o mais pequeno do bando. Costumamos vê-lo sempre com as mesmas calças de ganga, muito sujas e que puxa, insistentemente, para cima.

Não se costumam dizer coisas agradáveis deste bando e dos seus elementos. Não podemos deixar de pensar no que se diz destes miúdos, da sua maléfica ligação ao Bairro, do seu desligar da Escola, da sua proximidade com a "indisciplina" e com a violência.

Habituíamo-nos a vê-los passar, quase sempre em silêncio pelos espaços exteriores da Escola. Vão cumprindo alguns comportamentos típicos destas formações juvenis, mas apenas em microterritórios da Escola onde sabem que dominam.

A *Estranheza* que este episódio e que esta figura nos provoca, prende-se com a constatação da inesgotabilidade das coisas e da precaridade das imagens constituídas. Assim, surpreendemo-nos com as estratégias subjectivas que se produzem, entre o possível e o obstáculo.

Forma de se emancipar, a *capoeira* foi momento de revelação de si ao olhar de outros e de outras ou, então, um quase «gesto de emancipação da catacumba escolar» (Matos, 2002: 203), revelando-se destrezas que tornam os seres mais belos e perfeitos.

A forma de pensar estes jovens, que parecia a única forma possível de eles serem pensados é perturbada. E o que pode ser estranho e monstruoso pode adquirir outras propriedades, menos assustadoras, ainda que incondicionalmente estranhas.

«Ver os miúdos a dançar a capoeira, interessados em que eu visse que eram capazes de o fazer, desenham um momento ali despido de tudo o que se diz deles, da "indisciplina" que provocam. Um momento incomum» (NT21).

O que se revelou situa-se naquela ideia de perfeição enquanto «novo nascimento» que causa fascinação (Heleno, 2001: 15). Ora este fascínio, que é também uma angústia, porque nos sentimos responsáveis, prende-se com as nossas intencionalidades de compreender e encontrar *Estranhezas* na Escola. Assim, esta fascinação parece ser origem e fruto do carácter de perfeição do momento. Contudo, não deixa de ser irónico pensarmos que o imperfeito é aquilo que está inacabado e que, portanto, está relacionado com o devir, com a mudança (Heleno, 2003: 16).

Quantos momentos como este serão então possíveis? Como podemos pensar a incapacidade da Escola em reconhecer estes momentos, talvez para ela própria se conseguir salvar?

3.5 – Tocar a monstruosidade

«O Vigilante aponta como má companhia um miúdo de casaco vermelho desdentado, o N. Segreda que aquilo que vai dizer não pode sair dali: «É ele que mete droga dentro da Escola. Todos os dias tem que fazer dinheiro!»» (NT13).

Assim que ouvimos falar do N sabíamos que seria difícil conhecê-lo. Figura de quem se fala mais do que se avista, o N é uma espécie de líder do bando dos *rapazes pequenos* a que pertence o MC.

A dificuldade em conhecermos esta figura residiu não só nas poucas oportunidades que o N costuma dar para aproximações mas, igualmente, nas poucas *capacidades* que temos para conhecer e pensar alguém como o N.

Se com outras figuras, ainda que marcadas pela *Estranheza*, era possível, mesmo numa condição de tragédia, encontrar um espaço onde diferentes sentidos de mundo se podem encontrar, o N constituía aquela figura do inacessível, cujas distâncias radicais impediam até, ou sobretudo, o confronto.

O N era uma figura estranha à Escola, principalmente à Escola formal. Faltava às aulas, tinha reprovado várias vezes no 5º ano e contava já com 15 anos. Estava associado frequentemente a actos de alguma violência, de vandalismo, de roubo e até à venda de droga na escola. Aliás, a ida para a Escola parecia ter como propósito vender droga e roubar:

«Falamos sobre a mochila pesada da outra rapariga. Não tem cacifo e agora também já não lhe dão. Falam dos roubos que fazem nos cacifos, mesmo quando têm um aloquete. Um rapaz da Escola, o N, costumava andar com um arame a abrir portas dos cacifos. Contam o caso de uma colega a quem desapareceu um leitor de CDs e CDs. Agora tem que andar sempre com a mochila» (NT30).

Tudo aquilo que se diz sobre o N parece estar em consonância com a sua imagem. Provocador de medo e de apreensões, a figura do N é a mítica coincidência da imagem do *monstro* com a imagem do *mal*.

Constituindo-se a imagem coerente, o medo aparece, imaginando a figura e aquilo que representa. E a figura, imaginando esse medo atribuído, está sempre, ela própria, fugidia, atrás dos outros, encolhida, evitando o olhar perscrutador, ocupando espaços entre os outros, onde não se procure, enfim, possuindo uma expressão que o revela enquanto *Estranho*. Mas aquilo que se julga saber do N denuncia-o na multidão e torna-o visível discursivamente, presente pela palavra que marca.

*«O “p” aparece por lá, pintado, com um colega que não tem dentes à frente e que segundo o Vigilante é quem “mete” droga dentro da Escola. **Sempre mais retirado, nunca se chega**, fica afastado de nós. Lembro-me que costuma quase aparecer do nada. Chega-se ao pé do menino da pintura no cabelo e agarra-o. Parece estar a **falar duro com ele**, mas não percebo a conversa» (NT21).*

Costuma falar em surdina, parecendo ameaça. A expressão do ameaçado é que vai elucidando as palavras que não conseguimos ouvir. Figura de baixa estatura, magra, sem dentes, provoca medo e, nesse acto, procura fortificar-se.

3.6 – A vida suspensa ou a inexactidão do regresso

«Pergunto à L há quanto tempo está na Escola. O D responde por ela: «Há sete anos». A L enumera: «5º, 6º, 7º, 7º, 7º, 8º, 8º». Mas diz que esteve dois anos sem ir à Escola a trabalhar: numa padaria e num escritório a fazer trabalho de secretariado. Fala na idade, no «peso da idade» e a sua expressão traduz o peso pensado e sentido. O peso da responsabilidade. É a idade que passa, diz-me. Diz que quando tinha 12, 13 anos e reprovava, sentia isso de maneira diferente, nem tinha consciência dessa responsabilidade. Mas quando a idade começa a passar e vêm os 16 e os 17 começa-se a pensar nas coisas de maneira diferente. O D concorda. A outra rapariga não diz nada. Ouve e continua a pisar as priscas dos cigarros. Mais à vontade o D acende um cigarro» (NT13).

É costume encontrar a L na «Parede do fumo» durante os intervalos e as horas livres. Está, normalmente, com dois ou três amigos ou amigas, que também escolhem este lugar para fumarem e estarem mais à vontade a conversarem.

A L tem 17 anos e está no 8º ano, que retomou após uma interrupção de dois anos em que esteve a trabalhar. Este tempo parece ter significado uma experimentação de um mundo, do Mundo da Vida que provocou o desejo de um regresso ainda que em condições, inevitavelmente, diferentes da partida.

O Tempo da Escola conta-se em anos lectivos, como se fosse a conta dos anos da vida. É esta nomeação que faz o número final e total fazer sentido, significar o tempo ali despendido. A repetição do mesmo número mais do que uma vez é a repetição do ano de Escolaridade. O Mundo da Vida acaba por assumir também esta contagem, por definir tempos, tempos de interrupção. A reflexão que vão fazendo é ao longo deste tempo divagado. Os dois anos sem Escola existem, igualmente, por referência à Escola, até porque parecem constituir apenas um interregno. Este tempo foi significativo, permitiu crescimento pessoal, pelo menos a L assim parece reflectir e justificar. A maneira como fala, como se exprime, os termos e as palavras escolhidas demonstra que julga ter havido uma metamorfose, num tempo diferente da Escola que permitiu a transformação do pensamento.

Neste tempo fora da Escola, um tempo sério, de contacto com o mundo e o valor do trabalho, a L torna-se de, algum modo, estranha à Escola porque a vive de uma outra instância, diferente dos amigos e das amigas. Vive-a numa condição de interioridade e exterioridade, como se aquela interrupção não mais permitisse um regresso pleno e completo, como se jamais a Escola pudesse ser vivida da mesma forma, fazendo parte do comum dos dias.

O que podemos pensar é sobre a forma como esta jovem se vai relacionar com o trabalho escolar, numa altura em que conhece o trabalho real de produção, oposto, de alguma forma, ao trabalho escolar de educação, sem real valor de produção?

Por outro lado, a L parece cultivar uma outra proximidade com a Escola, que não familiaridade, apenas na medida em que percebe melhor a sua lógica, o seu sentido, os benefícios da sua frequência. No entanto, ela pertence ao mundo primitivo dos *Estranhos*. Mas agora a L pensa sobre a Escola, sobre si na Escola, sobre si enquanto aluna de outra forma.

Ficamos com a sensação de que o tempo passado foi imenso, uma imensidão apenas suportada pela palavra na força dada. O argumento é a idade, ou aquilo que a idade permite pensar, julgar, sentir as coisas com outro significado e atribuições. Mas esta idade é igualmente a experiência. Viveu o tempo de *outra experiência*. É uma idade que passa sentida e cheia, é a *adulterez*.

Neste caso, em particular, o sentido da Escola aparece quando se é exterior a ela. Sendo difícil atribuir sentido à Escola num registo de interioridade, foi numa condição de afastamento e exterioridade que a Escola se revelou enquanto instituição significativa.

Talvez esta experiência a tenha tornado duplamente estranha. Era estranha à ordem da Escola, e a agora é estranha à sua anterior condição de *Estranheza*. A aluna de agora distancia-se da aluna de antes. Quem fica neste intervalo? Outra subjectividade se constrói?

3.7 – Fabricar estranhezas

« Não tem amigos ou amigas no Bairro. Diz que o seu afastamento tem a ver com aquilo que quer, mas também com a educação que os pais lhe deram. Quando era pequena e estava sozinha ainda ia para a rua brincar com os miúdos e miúdas do Bairro. Agora já não. Não se acha melhor, ou diferente, mas diz que quer outras coisas. (NT9)

Desde que conhecemos a JC que sempre lhe reconhecemos o desejo de prosseguir estudos, de ter um projecto que se cultivava em ruptura com aquilo que parecia imaginar enquanto finitude. A JC é a única rapariga do Bairro na sua turma do 9º ano. Nunca constituiu uma verdadeira figura estranha à Escola. Aliás o seu sucesso, como argumenta, deve-se em parte à sua relação de estranheza, mas relativamente ao Bairro,

estranheza essa que sempre procurou acentuar. Para se ser familiar à Escola há que ter uma relação de *Estranheza* para com o *local*?

A JC sempre desejou o outro lado do abismo e parece compreender que é necessário cultivar um certo afastamento do local, também físico, para vingar na Escola. «Recordo a JC como uma rapariga que não se identifica com o Bairro, calada, que não gosta de se misturar. Aproximo-me. Pergunto se ainda se lembra de mim. Reconhece-me. Faço as perguntas do costume. A JC continua com a mesma maneira de ser. Está no 9º ano, nunca reprovou de ano. O Bairro não lhe diz nada, não se identifica com ele. Por causa do tiroteio tem medo de estar no Bairro. Estava a dormir quando tudo aconteceu, mas ouviu os tiros. Diz-me que a polícia dorme lá de noite e que isso torna o Bairro diferente, mais seguro» (NT19).

«Diz que vai para a Escola do Padrão, mas também é só Escola e enfi-se logo em casa. Tirou apenas uma negativa, a Matemática. Comento que está pouca gente do Bairro a estudar na Escola. Diz que sim» (NT9).

No Bairro é como se não existisse, porque não se sai, porque a comunidade não diz nada, porque significa proximidades que não se desejam. Assim, o *local*, que pode para alguns e algumas constituir território de identificação, é para outros e outras território de desidentificação.

O Bairro foi perdendo sentido e importância porque outros mundos se começaram a desejar. Alguns alunos e algumas alunas sabem as repercussões ao nível da Escola por se ser de um lugar determinado. Então, o que parece existir é que quando alguém, pelos mais diversos motivos, reconhece as vantagens da Escola e as desvantagens de ser de um determinado lugar; quando percebe que a performance do ser aluno/a está ameaçada, porque o Bairro e as histórias e ditos do Bairro e dos bairros estigmatizam, então procura-se fabricar a distância.

Assim, existe um esforço para minimizar o abismo, porque aquilo que a JC “quer” destaca-se daquilo que os do Bairro costumam querer. Esforça-se por se manter no lugar do Mesmo, distanciando-se dos *Estranhos* da Escola. E este esforço também reside numa apropriação dos saberes escolares em favor da sua coerência identitária, saberes tornados emancipatórios pelo sujeito.

Aquilo que quer, em projecto, tem outros alcances, mais próximos de outras realidades sociais, de outras identidades, de outros futuros. E as tais *outras coisas* têm a ver com outras possibilidades que a maioria que a rodeia não tem, tem a ver com a Escola e as suas promessas:

«Comento que está pouca gente do Bairro a estudar na Escola. Diz que sim. Na turma dela é a única. Comenta que **como têm outra maneira de ver as coisas fartam-se e acabam por desistir**» (NT9).

Mas a JC não desistiu. Apesar do mundo que a rodeia ter imensas histórias de insucesso escolar, existem factores que a levam a aceder, sem receios, a outras instâncias, em que o sentido da Escola se constrói identitariamente (Develay, 2000: 3). Mesmo sendo do Bairro fala-se numa condição de figura exterior, como se a pertença fosse apenas residencial, um acaso, ou um azar momentâneo. Existem outras realidades que cavam esse distanciamento e lhe dão alguma segurança, como ser a única da turma que é do Bairro; ter outra maneira de pensar, estar em projecto, saber o que fazer para ser boa aluna, saber o que prejudica os/as do Bairro e os/as incapacita.

Os argumentos que usa para ser diferente dos outros e das outras são de diversa ordem: capacidade de resistir, a educação dada pelos pais. Por isso, faz esse esforço por criar um distanciamento simbólico com o *local* ao mesmo tempo que se procura construir uma continuidade entre a vida pessoal e os projectos Escolares (Dubet; Martuccelli, 1996: 266). Talvez a existência de exemplos de sucesso próximos a ajude a imaginar e a desejar outras coisas. A referência de pessoas significativas pode ser importante para cultivar as distâncias com o Bairro e diminuir o abismo com o Mundo da Escola.

«Conversamos sobre **os irmãos** da JC. O J, o mais novo, estudou só até ao 9º ano, ainda foi para o 10º, mas era muito irrequieto. Era inteligente, que toda a gente o dizia, mas o seu feitio prejudicava-o. O irmão mais velho não. **Seguiu estudos e está a tirar um curso de design. Trabalha e estuda porque tem que ter dinheiro para pagar os estudos.** Já trabalhou na Normetro, mas depois foi para outro emprego. Inventou um programa de informática e agora ensina outros» (NT9).

Claro que o que poderia ser interessante seria equacionar a forma como os jovens e as jovens se confrontam com a ideia de mudança de si, com a ideia de alteração de si que têm de enfrentar quando percebem que é por esse esforço de alteração que passa o seu sucesso. Pressentimos que alguns jovens e algumas jovens parecem elaborar uma *cronologia de si* em que desfilam amiúde obrigações de ser em tempos específicos da Escola. Aprender exige uma alteração de si, de percepções sobre si e sobre si no mundo. E este processo nem sempre é fácil de viver. Ao abdicar de um tempo de si reconhecido pode surgir uma crise identitária que exige escolhas. Lembramos que para nos tornarmos o Mesmo na Escola, nos tornamos, muitas vezes, *Estranhos* no nosso meio familiar, na nossa comunidade. Aprender é trair. A comunidade cigana percebe isto muito bem.

Existe, assim, uma *enormidade* na pertença ao Bairro, um excesso que se afirma com largas intensidades no Mundo da Escola. E a par daqueles e daquelas que se recusam a abandonar partes de si prolongadas desde o *local* até à Escola, existem outros e outras, como a JC que recusam o *local* quase procurando reabilitar-se, para se poderem habilitar ao Mundo da Escola. Claro que ficamos sempre a imaginar que outras formas intermédias se poderiam pensar para que no jogo da contradição o *local* não perdesse.

4 – A emergência das configurações

As configurações que propomos procuram dar conta dos tipos de sociabilidades e apropriações produzidas pelos jovens e pelas jovens na Escola. Estas configurações assumem-se, em parte, enquanto dimensões englobantes das figuras (Parret, 1994: 37).

As configurações, que a seguir apresentamos, estão organizadas de acordo com a triangulação das *Estranhezas* já apresentada anteriormente. Assim, os sub-capítulos contemplam configurações da *Estranheza* Sócio-antropológica, da *Estranheza* Sócio-institucional e da *Estranheza* Estratégica. Num primeiro momento, as provocações e aproximações do *local*, acentuando o Mundo Cigano, e as questões do corpo e da corporeidade manifestam aquilo que considerámos enquanto *Estranheza* Sócio-antropológica. As lógicas institucionais sobre o inapropriado, o impróprio, as "indisciplinas" e as tensões entre desejos, onde se tratam as continuidades entre o Mundo do/a Jovem, o Mundo da Vida, e o mundo do/a aluno/a e o Mundo da Escola, corporizam dois sub-capítulos onde domina a *Estranheza* Sócio-institucional. Por último, a Escola dos Enigmas é o último momento onde procuramos, com alguma brevidade, alertar para as estratégias que os jovens e que as jovens encontram para conferirem outros sentidos para o Mundo da Escola e encontrarem motivos para a sua significatividade.

4.1 – A invasão do *local*

É com a "invocação" do *local*, admitido agora enquanto tempo de outras disposições subjectivas, para além de um *local* da sociedade cívica, da vontade colectiva, ou de um mundo industrial que valoriza o útil, que o Outro interpelante e trasbordante se nos aparece para além dos conceitos e utensílios argumentativos da cidade cívica ou da cidade industrial (Boltanski, Chiapello, 1999).

A emergência do *local*, como lugar de sentido e espaço de agregação, provoca o deslizar das fronteiras do Outro de forma feérica porque traz o novo, o reequacionar de

uma outra geografia. E a vertigem do Outro revelada pelo marginal, pelos habitantes de uma certa *Estranheza* sociológica, exige uma leitura *ex-cêntrica* da história, das formas vivas das relações, dos lugares, dos tempos, possibilitando outras figurações de passado e novas voltas de possibilidade histórica (Haraway, 1994: 86)

Há já algum tempo que a problemática do *local* tem sido recuperada em várias áreas científicas, nomeadamente na sociologia que se transformou internamente com o “regresso do actor”, com os estudos microssociológicos e o trabalho de campo (Zanten, 1997: 167).

Em termos educativos, o *local* tem sido convocado de diversas maneiras, como o demonstram as políticas educativas locais pautadas por diferentes origens, orientações e meios de acção (Zanten, 1997: 166). A este nível o *local* faz sentido enquanto rede, enquanto espaço de articulação interinstitucional, que parte de políticas educativas locais, de uma descentralização política que atribui novas competências aos colectivos (Agnés van Zanten; Bernard Charlot citados por Zanten, 1997: 166).

No entanto, é ainda suspeito pensarmos com descansa num *local* enquanto lugar de decisão, principalmente quando a Escola insiste em existir no sentido inverso ao *local*, não se deixando capturar, nem investir simbolicamente. Não podemos esquecer que o *local* em termos políticos foi primeiro colocado à margem, depois excluído do discurso, e mais tarde regulado (Charlot, 1994b: 27-28)²³.

A Escola enquanto instituição é, assim, criada em oposição ao *local*, afastando-se deste por significar o diverso e o particular, propriedades inibidoras do objectivo de transmitir valores universais no contexto de um Estado educador (Oliveira, 2001: 56-57). Os anos 90, tempo do Estado regulador, e tempo em que a Escola conhece uma maior heterogeneidade, provocam o equacionar da transferência de poderes entre o centro e o *local*, sendo exemplo a territorialização das políticas educativas (Oliveira, 2001: 62), e o anunciar do aluno e da aluna na sua diversidade social e *local* e não já a nação e o cidadão (Saisi, 1994: 20).

As aproximações do/ao *local* revelam que não é fácil à Escola existir em relação com aquele, não sendo rara a fragilidade e a desconfiança nas relações. A Escola simboliza a ordem, dá-se primazia ao pensar, o *local* simboliza o caos, a comunidade, o

²³ Bernard Charlot apresenta neste capítulo três figuras que ajudam a clarificar a territorialização das políticas educativas, sendo analisadas como lógica do do Estado: o Estado Eeducador do século XIX em que o *local* é colocado à margem; o Estado «développeur» de 1959 a 1975, em que o *local*, apesar de legitimado é excluído do discurso político; o Estado regulador que emerge com a «crise» de 75, em que se delegam poderes a colectividades territoriais, mas existe regulação e controle (Charlot, 1994a: 27-28).

tempo da decisão, em que se dá primazia ao viver. Como é que, afinal, o *local*, tempo do particular, aparece na Escola? Quais as formas de tratamento que se disponibilizam?

Seria interessante pensar uma Escola que se interpreta e interpela a si mesma a partir do *local*, agora lugar de legitimação, reinterpretando inevitavelmente as suas figuras, os seus comprometimentos elaborados de acordo com as referências valorizadas, com os sentidos atribuídos às suas visões de mundos, com outra distribuição de poder.

O *local* é compreendido por vários actores e por várias actoras da Escola como um obstáculo. Gerador de tensões, o *local*, enquanto território, e as suas possibilidades de acção são pouco reconhecidos na medida em que parece impedir o serviço público da Escola (Clavier, 2001). Como é que o *local* contendo a diversidade lida com uma Escola que ainda trabalha para a manutenção de uma certa homogeneidade?

Se o *local* do ponto de vista do *locus* do discurso é valorizado, do ponto de vista semântico é ambíguo. A nova dinâmica das relações com o espaço *local* são ambivalentes. A territorialização da Escola envolve uma nova retórica da «abertura» por oposição ao «fechamento» do passado.

É de um ponto de vista tirânico e trágico que se nos impõe falar neste constructo social que é o *local*. De forma tirânica, extremada, porque o *local* não se anuncia sem oscilação entre dimensões, sejam estas políticas, económicas, antropológicas ou linguísticas. De forma trágica, porque o *local* é o tempo do corpo, do sensível, do híbrido, do vivido e da contradição.

Neste estudo, o *local* que nos foi dado a conhecer foi o *local* vivido e pensado. Os jovens e as jovens que conhecemos desse *local* que aqui se define mais pelos bairros, e pelas relações entre eles e a Escola, mostram-nos as suas imagens do lugar onde moram, das proximidades que se cultivam, nem sempre consideradas boas, às vezes, consideradas mutiladoras.

Este *local* para além do *local* imediato, físico e vivido, é aquele detentor de especificidades, onde se agigantam formas únicas de vida que acontecem todos os dias nas palavras ditas por quem vive *dentro*, por quem deseja *viver fora*, ou por quem olha do outro lado da fronteira, mesmo sabendo que esta está simbolicamente tomada.

4.1.1 - Cumplicidades e Medos

No final comenta que até conhece pessoas de quem gosta e que são do Bairro (...), mas a fama e os comportamentos na Escola falam mais alto» (NT5).

O imaginário colectivo construído em torno do *local* dá-nos conta da impossível simplificação das ideias. As singulares dinâmicas sociais, as particulares vivências espaciais e temporais, as práticas de proximidade constituem «estados e variações» reconhecidos ao *local* (Mabileau, 1993: 16). No entanto, a força da ideia contida na palavra pode fazer ignorar que o *local* enquanto objecto muda (Sorbet, 1993: 31), revelando actualizações ou, talvez mesmo, que estamos perante um *local* inventado recentemente.

Havíamos reconhecido, desde o começo, que o *local* poderia constituir uma das Configurações da *Estranheza* na Escola, provocadora de outras estranhezas. Apesar do actual argumento em torno da *aproximação* da Escola, ou da Educação, ao *local*, a verdade é que o *local*, e as suas figuras estão já na Escola. O argumento, a partir do território do Mesmo, emerge quando parece já estar ultrapassado pela realidade que pretende argumentar.

O *local*, «território» *secrētus*, porque separado e particular (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, 2001: 3356), afirma-se quase sempre em tensão com o Mundo da Escola, com o Mesmo. Assim, é numa condição de *Estranheza* que vai fazendo parte dos quotidianos da Escola, e que aparece nos discursos dominantes. Claro que as tensões e as perplexidades aparecem devido às diferentes intensidades, entre a cautela e a forma inoportuna, que caracterizam o acto de invadir para devastar ou para conquistar (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, 2001: 2155)

O *local* que se afirma nesta Escola, que perturba não é aquela comunidade *local* próxima da Escola, que assume mais expressão no Largo para onde convergem as ruas estreitas, entre elas a rua da Escola. O *local* que se impõe todos os dias nesta Escola é de outra natureza, configura-se nos bairros que ficam um pouco mais distantes, nos jovens e nas jovens que moram nesses lugares, principalmente da comunidade cigana, mas também naquilo que se *diz* sobre estes lugares, as suas gentes, as suas sociabilidades.

Apesar de sabermos que os alunos e as alunas dos bairros têm progressivamente diminuído e quase desaparecido no 8º e no 9º ano, o *local* permanece na Escola na

suas formas *negativas*, exigindo vigilâncias. Damos conta que não é uma qualquer palavra que consegue dar conta das provocações que o *local* ainda opera na Escola.

Conscientes das fronteiras, das diferenças e do seu lugar, aqueles e aquelas que vivem sem sobressaltos a cultura da Escola costumam recorrer às figuras estranhas, ao *local*, ao Outro para falarem sobre a Escola e sobre si na Escola, mostrando, talvez, que um dos efeitos do Outro ou mesmo do outro, é criar «em torno daquilo que eu percepciono ou de cada ideia que eu penso, a organização de um mundo marginal onde outros objectos e outras ideias podem circular» (Marcos, 2001: 133).

Dada a ainda forte presença do *local*, esta Escola é impossível de ser pensada sem ser a partir das *Estranhezas* que essa configuração representa. Na produção discursiva sobre a Escola, o Mesmo parece necessitar da *cumplicidade* da *Estranheza* e dos *Estranhos*, das suas provocações, dos seus actos, reais ou imaginados. Assim, é comum ouvirmos falar do estado da Escola a partir de referência ao estado das figuras desse *local*.

«Diz-me que **a Escola agora está melhor que a ciganada já foi embora e os do Bairro (...) e agora está tudo mais calmo, porque com este C.E. é tudo muito melhor, anda tudo mais direito» (NT5)**

Não é necessário muito esforço para provocar a presença do *local* nas conversas que vamos tendo sobre a Escola, sobre a vida nesse lugar. Sendo uma escola onde a maioria dos jovens e das jovens pertence a classes populares e possuem dificuldades económicas visíveis, na hierarquia simbólica da *Estranheza* e os *Estranhos*, quem pertence aos bairros ocupa os lugares da base.

«Os do Bairro», «a ciganada» são termos²⁴ que indiferenciam os indivíduos, os hierarquiza e os aglomera num colectivo que os torna opacos e abstractos, quase não se reconhecendo identidade sem ser por referência a esse colectivo.

A essas formas colectivas de existir são atribuídos determinados comportamentos inapropriados e causadores perturbações na ordem da Escola. Os episódios que se conhecem vão comprovando a ideia:

«Encostamo-nos à parede e continuamos a conversa. Comento que se calhar os do Bairro têm mais dificuldade (...). A C diz que **não têm educação e entretanto chama-me a atenção para algo que comprova isso. Um rapaz do Bairro (...) é mal criado para**

²⁴ Aliás, a linguagem, sendo um poder, funciona como um ordenador hierárquico, definindo pertenças ou distanciamento relativamente a grupos (Bautier, 1997: 12). Em contexto escolar, por exemplo, a nomeação faz parte de um processo de marginalização reconhecido por quem nomeia, e «esse posicionamento como marginal nas hierarquias informais de estudantes é uma posição que dá ao seu portador uma agência muito pequena» (Gordon, Holland, Lahelma 2000: 195). A palavra pode constituir-se como demarcação simbólica, dissimulando estratégias.

uma empregada. A C sabe que eles fazem coisas erradas porque a mãe dela no ano passado era a representante dos pais da turma dela (ou da associação de pais) e era chamada muitas vezes para as reuniões por causa das suspensões. **Muitos problemas eram provocados pelos miúdos e miúdas do Bairro** (...). Conta-me que no fim do ano passado, e porque era o último dia, **duas raparigas do Bairro embebedaram-se com champanhe e depois junto com mais dois rapazes roubaram um carro. E já não é a primeira vez, diz-me**» (NT5)

É numa posição de exterioridade que se fala destes e destas jovens que parecem difíceis de conhecer, na medida em que se tornam visíveis apenas pelo mesmo motivo pelo qual são incomensuráveis, devido à sua natureza de excesso. O *local*, do qual estas figuras são representantes, torna-se também impossível de conhecer e de reconhecer por aquilo que o torna visível e porque é demasiado imprevisível.

Reconhecer o *local*, de outra maneira, exigiria esforços de outra natureza, outros despojamentos que colocariam em causa o lugar seguro da mesmidade. Neste face a face com um *local*, o medo é um dos sentimentos mais experimentados:

«O medo é provocado por grupos de alunos ou alunas (os mesmos que andam a passear os livros) que quando elas (a C e a D) estão mais desprotegidas, quando só estão duas, as assaltam, pedem-lhes os telemóveis para fazerem chamadas ou para vender, pedem-lhes dinheiro e se dizem que não, apalparam-nas para verem se têm dinheiro nos bolsos. Digo-lhes que têm que andar em grupo. Comentam que se elas estiverem em grupo eles arranjam um grupo maior e é a mesma coisa. Como elas dizem "chamam o Bairro". A C já nem traz telemóvel.» (NT6)

O medo que existe faz com que quem sente a ameaça, como a D, expresse a sua vida na Escola de modo negativo. Os conflitos existem porque os outros são distantes, são *Estranhos* ao seu mundo, ao seu grupo social, ao Mundo da Escola e pressentem isso.

E os «lugares horríveis», difíceis de pensar, mas que se mencionam, expressam essas distâncias e explicitam os instantes que estipulam a diferença. Existe aqui uma ausência do *belo* enquanto condição essencial a outras aproximações e afectações. E a ausência do *belo* quase que significa a presença da monstruosidade e do perigo, perante o desconhecido:

«combinámos com umas raparigas ir a casa de uma delas. Mas a ida não correu bem. A sua casa era uma casa sem condições e também nós corríamos perigos. Os meus pais proibiram-me expressamente de voltar a por os pés na casa da tal rapariga, mesmo assim eu também nunca mais voltaria a por os meus pés naquele lugar horrível» (RE2).

«Depois vim para casa eu e a D, a correr por aquelas ruas da casa da S que fica no Monte Grande e aquilo lá é perigoso» (RE4).

4.1.2 – Presenças do *local*: a visibilidade do Mundo Cigano

Claro que as formas de dizer o Bairro pode chegar com algum daquele ruído sibilino de palavras que se escolhem para querer dizer, mais fortemente, aquilo que não se conhece e que nos assusta, ou podem chegar de forma clara através de quem conhece bem esse lugar e a partir dele constrói também a sua identidade.

É, então, com autoridade que os jovens e as jovens do Bairro falam dele com aquele face-a-face de quem reconhece os contornos das coisas próximas. E o *local* parece assumir outras espessuras, porque vivido do interior.

Porque a sua existência na Escola se faz de outra maneira, porque parecem recusar-se a abdicar de todas as formas de estar no mundo, porque não se abandonam completamente quando o Mundo da Escola se torna um pouco mais presente, o *local* e as suas dinâmicas entram na Escola através das figuras. E ali o *local* se apresenta, porque as vidas de muitos e de muitas jovens da Escola existem numa lógica que não se despega do *local*, pelas sociabilidades, pelas vidas com espaços e tempos em comum.

*«Encontramos perto do campo de jogos o MA que me vem cumprimentar e a irmã a S com umas amigas. Converso um pouco com elas. Contam-me que vai haver um casamento no Bairro, um casamento cigano. Dizem que é o F. Duvido se é o F que eu conheço. Diz-me que não. As raparigas ciganas discutem entre si que é que afinal vai casar e falam num rapaz e numa rapariga **que mandaram cabaças**, ou seja que não quiseram casar um com o outro» (NT32).*

E o *local* chega-nos também através de uma linguagem estranha, visível nas diferentes maneiras de se referirem às coisas e às pessoas retratando o que lhes é próximo, irrecusável, possível de contar, de tornar audível quando se escuta de forma interessada.

Formas de estarem na Escola que revelam de modo mais explícito a impossibilidade ou a dificuldade em recusar vidas vividas fora dali. Não é por acaso que mesmo na Escola os espaços escolhidos pelos jovens e pelas jovens do Bairro, permitem maneiras específicas de se recriarem na Escola e de interpelarem a própria Escola.

Na Escola reflectem-se as aproximações que o *local* produz.. O que junta é o que têm em comum, serem do Bairro e quase todos ciganos e ciganas. O significativo na Escola são estes laços. Mas também são estes grupos com lógicas construídas no *local*

que assumem outros significados, mais perturbadores. Os laços do *local* são mais fortes.

«Este grupo, do J, do V, do MA, é todo do Bairro (...) embora seja de turmas diferentes.

Andam sempre juntos. Deitam uma bomba de cheiro no chão» (NT19).

As relações que existem são, na maioria das vezes, mediadas pelo *local*. É a comum pertença a uma comunidade que favorece as aproximações, nomeadamente entre anos de escolaridade diferentes que, por norma, dificilmente existem. Estão na Escola de outra maneira, a idade separa-os.

É esta pertença a um lugar, esta comunidade que indiferencia e que entra em conflito com o mundo individual da Escola, com a acção individual, onde cada um tem de ser ele próprio, com uma sociedade onde se valoriza a figura do «entrepreneur» (Ehrenberg, 1991: 16), onde as linhas orientadoras já não existem, gerando uma maior fluidez, incerteza e vulnerabilidade.

Ora, a comunidade que é também uma comunidade de sentido, de justificações, de argumentos, que assegura estabilidade, é difícil de trocar pelo mundo de incertezas. Muitos e muitas jovens desta Escola partilham esse sentido simbólico da comunidade, partilhando um *nós colectivo* que se transfere para os quotidianos da Escola. No entanto, a integração parece exigir a desafiliação da comunidade.

Na Escola, as contradições trazidas pelo *local* são visíveis. O Bairro, em particular, é causador de perturbação, de "indisciplina", de caos, de *Estranheza*. Por isso, quando por algum motivo as figuras e as manifestações mais visíveis do *local* se suavizam, reconhecem-se os benefícios dessa aparente ausência na tão desejada conservação da ordem na Escola:

*«Comento a notícia da morte no Bairro. Uma rapariga que reconheço do Bairro diz-me que o Sr. M e quase todos os ciganos do Bairro estiveram envolvidos. Quero saber mais. Fugiram todos. O Vigilante diz-me que **um dia como hoje é um dia calmo na Escola**. Com a **fuga das famílias ciganas** os meninos e meninas ciganas ou não foram à Escola ou faltaram à maior parte das aulas»* (NT8).

Quando o *local* chega nas suas formas mais abruptas, porque se afirma na sua mais visível contradição, a notícia conta-se com emoção, usando termos que chocam. A Escola reflecte a ausência de rapazes e raparigas de etnia cigana, porque o que aconteceu no Bairro obrigou-as a fugir com a família. Todos e todas sabem o que se passou. O *Vigilante* reconheceu a calma da Escola sem essas figuras. Parece ser melhor sem elas. Quebra-se uma rotina que não deixa saudades.

Mas o *local*, que de um momento para o outro, se revelou ali tão perto assusta, ao mesmo tempo que gera curiosidade:

*«Vejo o Vigilante. Pergunto-lhe se me guardou a notícia sobre o Bairro. Diz-me que sim e informa-me que já saiu outra. Conta-me mais novidades sobre o **tiroteio**. Telefonou ao amigo cigano. Parece que agora tem que haver **vingança**. O Vigilante diz que me vai buscar o jornal de hoje para eu ver» (R9).*

Estas formas do *local* se apresentar, são contudo acontecimentos que provocam repercussões bem no que constitui o centro da Escola:

*«Uma professora senta-se e **pergunta-lhe se os miúdos ciganos vão faltar durante muito tempo**. O presidente diz-lhe que falou com as mães e dizem que para a semana já volta» (NT5).*

O *local*, a vida em comunidade, este fazer parte uns dos outros acaba por confrontar a Escola e nela se reflectir. Por isso, os acontecimentos que acontecem na ordem do longínquo e misterioso *local* fazem parte da Escola na sua pouco contida rotina do quotidiano. Mostrando a transponibilidade do fosso, o *local* acaba por se apresentar e recriar nas palavras sobre ele ditas, mesmo pelas palavras proferidas do lugar do Mesmo.

E é, talvez, nesses instantes em que o *local* parece ausente que ele assume discursivamente toda a sua força, se presente a sua irremediável presença e se presente a Escola por ele constituída.

O *local* parece apenas ser assumido pela Escola quando não existe escolha, quando o acontecimento, pela sua força, não deixa alternativas, porque fazem a rotina desmantelar-se. Ora, os acontecimentos do *local* são sempre contados de maneira diferente de acordo com a relação que com ele se tem. A M, uma rapariga fala da morte ocorrida no seu Bairro:

*«Mas ainda encontro o Vigilante no interior do pavilhão. Está rodeado por um empregado e um ou dois miúdos. Comento a notícia. A M ouve o meu comentário e diz que sim senhor que **a polícia está a dormir no Bairro**. Conversamos um pouco sobre o que sucedeu. Conta-me que viu o morto no chão e **aponta-me o lugar na fotografia do jornal**. Mostra-me a irmã que também está na fotografia» (NT9).*

A forma como os jovens e as jovens falam do acontecimento faz as coisas acontecerem outra vez, de outra maneira. Parece ser importante falar do Bairro, como se fosse agora a oportunidade para não se deixar escapar. Pode-se apontar as casas conhecidas, as pessoas de todos os dias. São o centro das atenções, porque sabem mais, conhecem o desenrolar dos acontecimentos. Podem dizer coisas.

«Vou para dentro, porque lhes prometi que comprava qualquer coisa na feira deles, mas encontro a S (rapariga cigana) do Bairro e quero dar-lhe a fotografia. Ri-se, mas quer logo esconder a fotografia. Pergunto se preferia uma a cores. Diz que sim. Reconhece outros nas fotografias: o irmão e mais uns quantos que fugiram. Comento que ela também não veio na semana passada. **Diz que é família, tem que ser.** Parece-me triste. Diz que **só quer ter dezotto anos.** Pergunto-lhe o que é que isso significa. Encolhe os ombros. Comento que com dezotto já pode fazer o que quiser. Diz que sim» (NT11).

O local, o Mundo Cigano em particular, afecta a rotina da Escola e provoca a produção de *Estranheza*. Sabe-se que quem tem este tipo de comportamentos são pessoas ciganas, afectando os seus quotidianos e tornando-os diferentes, fabricando a sua presença na Escola também de maneira diferente.

Os jovens e as jovens de etnia cigana, e que frequentam esta Escola, encontram-se normalmente em grupo, porque o grupo parece garantir mais segurança, principalmente, identitária. Reconhecem-se, reconhecendo semelhanças e pertenças comuns.

As referências a jovens ciganos e a jovens ciganas nunca se faz nomeando figuras em particular. É o grupo que se menciona. A *Estranheza* é atribuída tem origem, talvez, mais no que se desconhece, do que no que se conhece.

Ora, a *Estranheza* define-se pela invariabilidade das propriedades, daquilo que fixa e que posiciona, não enquanto indivíduos, mas enquanto grupo. Muitas vezes, as diferenças, neste caso étnicas, acabam por ser construídas como demarcações simbólicas de marginalização (Gordon, Holland, Lahelma, 2000: 195) mas, também, por constituir uma estrutura da qual é difícil projectar a fuga. Poderemos aqui aludir à ideia de que existe uma relação entre classificação e julgamento (Luc Boltanski; Laurent Thévenot citados por Boltanski; Thévenot, 1991: 16).

Os rapazes e as raparigas ciganas continuam a significar perturbação, violência, caos. Por isso, é difícil cultivar a adesão. Claro que esta perturbação revela-se também ao nível da relação pedagógica, da relação com o saber, onde conceitos como o de autoridade e de autorização não podem ser esquecidos.

Claro que de vez em quando a expressão do Mundo Cigano toca quase violentamente as rotinas da Escola, fazendo-nos lembrar a sua presença a partir da sua própria ausência. Percebemos então as particularidades presas às formas de vida da comunidade cigana.

A força dos laços de sangue que torna as vidas individuais partes umas das outras, origina comportamentos *Estranhos* para muitos e para muitas que estão na

Escola. Díficeis de compreender as condições de vida da comunidade cigana, alarga-se o abismo.

É difícil abandonar a condição cigana, deixar de ser cigano (Herédia, 1974). Apesar de tudo, já se exprime o desejo de ser outras coisas e de fugir à condição que cada vez parece ser mais pesada e mais difícil de suportar. O desejo de outras coisas, de outros mundos parece ser insistente e até gerador de algum sofrimento. São outras realidades, com outra largueza, que a partir da Escola se avistam mais de perto, mas que se parecem distanciar quando se regressa à comunidade e ao Bairro.

É a sua vida na Escola, território afinal de possibilidades, que permite conhecer outras visões de mundo e outros sentidos para o mundo e que numa tensão trágica coloca rapazes e raparigas da comunidade cigana em posições de sofrimento onde há partes que, inevitavelmente, se sacrificam. E as escolhas realizadas num dilema identitário dramático parecem para já realizar-se apenas numa ordem imaginada. Mas como fugir aquilo que na realidade se considera ser? E, inevitavelmente, na Escola, tal como na Vida, para o Mundo Cigano tudo acontece de outra maneira.

«Encontro a S. Conversamos sobre a Escola. Diz que está farta, que o que gostava era ser modelo. As amigas que vêm com ela confirmam e dizem que ela tem corpo, altura, dizem que é magra... Eu fico a pensar. A S é cigana...» (NT28).

Os sonhos que uma rapariga cigana tem. Uma profissão fascinante, de outros mundos. Claro que não esquecemos as diferentes expectativas que a comunidade cigana possui relativamente a rapazes e a raparigas que se reflectem em diferentes estratégias nomeadamente em tomadas de decisão relativamente ao abandono escolar (Casa-Nova, 2002: 91). Cada vez existem menos jovens ciganos e jovens ciganas na Escola.

4.2 – O corpo e a corporeidade: topografias, territórios e disposições

«Destaco alguma linguagem corporal. Parece ter regras, em primeiro lugar. Vejo apalpões, gestos exuberantes, gestos que parecem fingir desleixo, corpos a superarem-se nos movimentos e nos gestos. Destaco ainda o andar altivo de algumas raparigas, o grupo de raparigas que caminham de braço dado feito corpo único que se move em diferentes direcções sem se quebrar, o corpo a querer sair da sala, revelado pelo braço de fora contactando com o exterior, as palmadas que se dão, a sério ou a brincar, os corpos belos que se desejam» (NT10).

A emergência do *local* provoca, também, a emergência do *corpo* ainda que, por vezes, apenas, simbolicamente. São outros corpos, com outras aparências, com outras mensagens neles inscritas, constituindo-se enquanto instâncias perturbadoras e provocadoras da ordem da Escola. Por isso, porque impedem a homogeneidade desejada, porque representam o irracional, o selvagem e a instabilidade, os corpos procuram-se disciplinar, vigiar (Foucault, 1997a).

O *corpo* é um Outro que assume relevância, porque consideramos que é uma das formas de configuração da *Estranheza*. Não só porque os corpos das figuras de uma *Estranheza* Sócio-antropológica se destacam mas porque outras configurações, como o ser jovem, o fazem destacar e configurar enquanto perturbador. O corpo é uma ideia pertinente enquanto lugar de excessos, onde as identidades se devem elaborar muito a um jeito pós-moderno do inefável inacabado.

O corpo parece constituir uma das dimensões da *Estranheza*, enquanto categoria antropológico-cultural, e permite *delimitar* o Outro na Escola, contexto onde existe uma forte presença de corporeidade. Não podíamos esquecer o sentido da corporeidade, nesta tentativa de reconhecer os *Estranhos* e a *Estranheza* na Escola. Uma corporeidade que envolve narrativas e instituições (Donna Haraway citada por Boyne, 2001: 121).

O corpo na Escola, além de ser o ruído, a perturbação, é também o corpo sexuado, o corpo da contestação, da diferença e da identidade. Ora, isto tem tanto mais significado quando é de jovens que falamos, cujo corpo explode em imagens, mostrando que é um elemento significativo na construção da identidade: é o corpo rebelde, o corpo da intimidade, o corpo que declara a existência, o corpo imagem cultivada, o corpo que expressa a diferença, mesmo na semelhança entre pares...

As manifestações do corpo na Escola são imensas revelando o carácter não neutral do corpo e o corpo socializado (Lopes, 1996: 152). Os símbolos, sejam de género, de classe, de etnia encontram no corpo território de inscrição. A identidade de género e a construção social dos géneros são questões cruciais para se compreender o corpo manifestado, as formas de manifestação do corpo, nomeadamente em contexto escolar e, principalmente, para a emancipação do corpo enquanto área cinzenta do conhecimento (Almeida, 1997: 76).

É, assim, no corpo que também se *inscreve* a diferença, seja esta relativamente a géneros, a grupos sociais, a etnias, mostrando-nos que «o corpo está no mundo social,

mas o mundo social está no corpo» (Bourdieu, 1998a: 134). O conceito de *hexis*, construído por Pierre Bourdieu (1998b) para compreender o significado social dos corpos e da sua *localização* física no espaço, parece-nos pertinente. A *hexis* descreve a relação entre o mundo social e sua inscrição nos corpos e permite-nos compreender como indivíduos e grupos se movem e se apresentam embaraçados num determinado espaço na vida quotidiana. No entanto, para além do corpo reflectir a sociedade constitui-se a si mesmo como «body subject»:

«o corpo é um terreno privilegiado das disputas em torno quer de novas identidades pessoais, quer da preservação de identidades históricas, de assunção de híbridos culturais ou de recontextualizações locais de tendências globais» (Almeida, 1996: 4)

Claro que uma compreensão mais chegada em torno das posições dos corpos na Escola, da materialidade da figura (Gilles Deleuze citado por Boyne, 2001: 113), definidora de fronteiras entre o Eu e o Outro, revela *Estranhezas* locais mas, também, que corpo é um assunto e um fenómeno social e que as experiências corporizadas são experiências sociais²⁵ (Boyne, 2001: 106).

O corpo, princípio de individuação (Bourdieu 1998: 118), também lugar onde está o indivíduo (McDowell, 2000: 59), é ao mesmo tempo ocultação e revelação, por isso a sua condição de *Estranheza*, fantástica e monstruosa. E o corpo, oposto da norma, apesar de ser também a condição dessa norma, é o ruído, o proibido, o Estranho, o *local*, o não universal.

Existe uma relação intensa entre os corpos e o espaço, outra dimensão incontornável quando o contexto de investigação é a Escola que tem uma forma particular de compreender os seus actores e as suas actoras e sujeitos, inscritos em espaços onde ocupam posições associadas a tomadas de posição, sobre o mundo físico e o mundo social (Bourdieu, 1998a: 115). As tensões existentes em alguns espaços da Escola, que revelámos anteriormente, são principalmente tensões que visibilizam o corpo, os seus movimentos e intencionalidades tensionais. Os espaços da mente desejam-se protegidos do corpo.

Na Escola existe um tempo do corpo, sempre recusado, e uma constante territorialização do corpo, onde se estipulam limites, exercendo-se aquele «poder infinitesimal sobre o corpo ativo» (Foucault, 1997a: 118). Ou, então, estamos perante

²⁵ «embodied experience is social experience» (Boyne, 2001: 106)

um corpo que nunca existe inteiro, que existe contido ou mesmo impossível (Vilela, 2003: 72).

4.2.1 - Fazer corpo com os lugares

A O diz que a turma até podia ser boa para trabalhar porque são poucos, talvez nem 10, mas que não dá, porque é sempre preciso estar a manda-los calar e virar para a frente» (NT8).

No tempo da disciplina, o corpo obriga a uma atenção redobrada sobre si e exige do professor e da professora outras vigilâncias.

O movimento dos corpos, o ruído perturba o funcionamento da aula. O *trabalho*, enquanto ocupação útil falha, porque apenas se pode realizar com sucesso se o corpo, enquanto materialidade, quase se extinguir.

Claro que para a maioria dos jovens e das jovens é difícil gerir a tensão que resulta de diferentes exigências, solicitações, ordens e desejos. Se, por um lado, a ordem da Escola exige determinadas posturas, geografias de *localização* de corpos nos lugares específica, no sentido de conseguir manter-se igual a si própria e cumprir as suas necessidades institucionais, por outro lado, a relação com o *local* ou com as solicitações do Mundo do Jovem provoca expressões do corpo que são contraditórias com o Mundo da Escola.

Assim, se o corpo e a corporeidade constituem, por si só, uma configuração no interior de uma *Estranheza* Sócio-antropológica, não podemos esquecer que diferentes combinações, até com outras configurações, podem acentuar ou atenuar a condição de *Estranheza* que o corpo - e arriscamos dizer- tem *a priori*. Ou seja, é muito diferente se falamos do corpo que contem a alteridade radical do Mundo Cigano, do corpo inscrito na lógica do *local*, ou do corpo feminino.

Por outro lado, para a maioria dos jovens e das jovens a relação com o Mundo da Escola, que é muitas vezes uma *relação* de insucesso, de desistência, acaba por acentuar a força do corpo que adquire um efeito diabólico, ou endiabrado, no espaço sagrado da sala de aula. E, muitas vezes, a maneira como o corpo se dispõe parece revelar os desejos de lugares onde se tem mais liberdade:

«Numa das salas de cima estão rapazes a ocupar os lugares encostados às janelas e estas estão abertas. Alguns olham para o exterior. (Aliás, quando falei no último dia

com a O (prof) uma das coisas que ela me contava era sobre a mania que um aluno tinha de estar sempre à janela com um **braço de fora** – talvez a ligação ao mundo exterior?» (NT9).

Neste mundo exterior, dos «Recreios», dos «Átrios», dos «Corredores», das «Ex.Salas de jogos», apesar das vigilâncias acabamos por encontrar formas arriscadas, contidas ou disfarçadas de ocupar o espaço com o corpo.

«O MA entra na sala (ex.sala de jogos) com mais dois amigos. O MA **rodopia, manda bocas** e ri-se. Pergunto-lhe se não teve aulas. Diz que não. **Continua a rodopiar**» (NT6).

E, muitas vezes, nesta relação entre o corpo e os lugares podemos compreender como os jovens e as jovens se lançam nos limites das coisas, anunciando-se, estipulando presenças, decretando tempos e ordens distintas de se pensarem, de pensarem os outros .

E ao realizarem uma espécie de territorialização dos corpos em determinados lugares, acabam por fabricar pontos de fuga que permitem a construção de si enquanto figura da Escola, principalmente da Escola para si significativa, onde se procura fugir ao silêncio e agarrar a autoridade de dizer de si e sobre si. Através do corpo, personagem assumida, a revelação identitária, o desejo, o gesto a querer dizer amizade, as mensagens que se trocam, demonstram que os sujeitos possuem determinados esquemas cognitivos que lhes permitem fazer opções práticas e fabricarem a sua narrativa de si.

A apresentação de si através do corpo adquire, nestas idades e neste contexto em particular, uma importância agigantada. A maneira particular como se procuram revelar a outros e a outras é a um estilo próprio cultivado e que marca. A imagem exterior, a roupa, os movimentos «ajudam a expressar e a consolidar uma identidade dotada de «coerência interna»» (Pais, 1996: 107).

«Nesta altura, vejo dois rapazes unidos por um **Walkman**. Partilham os auriculares. Abanam a cabeça ao mesmo ritmo. Têm um ar despreocupado. Vestem-se de maneira semelhante: a camisa por cima da T-shirt e ambas fora das calças largas » (NT7).

A música e o acto de ouvir música têm significados muito próprios. Diz-se quem se é quando se ouve determinada música, quando se ouve música num silêncio que os *phones* permitem e que empurra outros e outras para fora daquele mundo privado.

Ao mesmo tempo, a audiência parece ser necessária, ou o acto de ouvir estará incompleto. Nunca se está completamente longe das vistas. Quando ouvem só para si circula-se entre outros e outras de leitor de Cds à vista, objecto de desejo. Ouvir música, desta maneira, torna-se quase momento do maravilhoso. E o olhar dos outros acelera e alimenta esta apresentação de si. A partilha pode acontecer, mas de forma muito

limitada. Partilha-se o outro auricular e o mundo criado torna-se verdade e concreto, mas mais ninguém ouve. Estão num mundo para além do imediato. Quem está no exterior percebe pelo abanar sincronizado das cabeças, pelo movimento corporal. É a sintonia num mundo que se deseja dessincronizado do mundo vulgar. São diferentes e partilham um mundo diferente. A imagem exterior, a roupa, os movimentos têm de ser coerentes. Mostram a sua disposição, a sua leitura de vida. Ora a Escola parece um espaço privilegiado nesta apresentação de si.

«Durante um dos meus passeios encontro a M com os fones nas orelhas. Pergunto-lhe o que está a ouvir. Diz que é música romântica, que gosta muito, principalmente de estar no campo de cima a ver os rapazes a jogarem e a ouvir estas músicas românticas(NT13)»

É uma imagem comum de alheamento, quase parecendo preparado, estudado. Estar noutra mundo. É como se fizesse parte de um filme onde a cena existe a par das cenas. Tudo é mais belo, tudo pode acontecer. Momentos mágicos. A música parece ser provocadora de momentos únicos, o tempo existe de outra maneira.

É na Escola que vão procurando expressar-se para impressionar (Gustav Ichheiser citado por Goffman, 1993: 12), revelando a sua disposição, a sua leitura do mundo. Uma certa irreverência inventada e contrária à Escola, nem que seja apenas nos intervalos.

As roupas dizem quem são, mas a maneira como vestem as roupas, o estilo, seja despreocupado e desleixado, ou com mais aprumo, revela sempre formas cuidadas de prepararem a sua apresentação e a sua representação perante uma audiência de outros significativos na interacção social.

«Debaixo de uma tabela de basquet perto do jogo está um grupo grande de jovens. Um rapaz de camisola branca vistosa ajeita a roupa(...). Está com um ar primaveril e preocupado em ter um ar despreocupado. Arregaça as calças claras de modo a que fiquem assimétricas. Prepara-se para jogar» (NT10).

«Enquanto converso com ela, ela passa todo o tempo a olhar a sua cara reflectida nas janelas que estão atrás de mim. Arranja o cabelo» (NT7).

O corpo é o lugar ideal para inscrever mensagens, para mostrar irreverência, excentricidade e é frequente, se estivermos com atenção, encontrarmos pormenores nas indumentárias que parecem possuir como intencionalidade emprestar um ar extravagante, ou encontrarmos o desejo de conquistar o pormenor que a/o torna, aos olhos de outros e de outras diferente, produzindo o estilo (Pais, 1996: 100).

«Olho para a fita vermelha (lenço lisboeta) que hoje trás em estilo na testa» (NT18).

«Uma delas diz que o pai só a vai deixar fazer uma coisa que a mãe não concorda que é furar a orelha em cima» (NT11).

Existe um esforço para cultivar o pormenor do diferente, aquilo que torna único e inconfundível. Cultiva-se o ar despreocupado, determinadas inscrições que tornam a apresentação de si única, mesmo que à primeira vista nos pareçam formas de vestir todas semelhantes.

*«O campo de cima está com vários grupos: dois grupos de raparigas partilham o banco principal. Um dos grupos está **voltado sobre si** e conversam. O outro grupo de quatro raparigas, está **descontraído** a não fazer nada. Estão. Parecem ser do 8º ou 9º ano. Usam **roupas semelhantes. Calças largas, aspecto despreocupado**» (NT10).*

Claro que as semelhanças são ao nível da forma, mais do que ao nível do conteúdo. Numa Escola onde a maioria dos jovens e das jovens vive em situação de alguma dificuldade económica, encontramos na forma de apresentação do corpo estilos vários regulados por aquilo que João Teixeira Lopes, em «Tristes Escolas», designava *corpo legítimo* (1996: 152). É por aproximações e por distanciamentos relativamente ao que consideram como corpo legítimo que podemos encontrar diferenciações ao nível do estilo, demonstrando igualmente a heterogeneidade que compõe o cenário de culturas.

Nesta escola, existe o grupo daqueles e daquelas cujas fracas possibilidades económicas impede sequer de se tentarem aproximar daquilo que é o corpo legítimo. Vestem sempre os mesmos casacos, as mesmas calças e a margem para fabricar uma imagem física próxima é quase impossível. Habitam a periferia das já tantas periferias que ali existem, quer sejam estas periferias sociais, económicas, espaciais, escolares.

*«Acabado o almoço vamos para o átrio e sentamo-nos num banco. Sentam-se comigo o menino que me pintou o cabelo e o D que tem a cara pintada de vermelho, azul e verde. Fico a olhar para o menino pintor e reparo que pelo estado das roupas deve ser muito pobre. **As calças estão muito velhas e sujas**. Aliás, acho que sempre o vi com elas» (NT21).*

Como se é jovem na Escola, numa altura em que a aparência, o corpo significado nas roupas, a identidade ali narrada tem tanta importância?

*«Este é um grupo de raparigas que parece ser de famílias que têm algumas dificuldades económicas. Isto vejo eu a partir das roupas que trazem, das **roupas muito velhas que usam**. A rapariga de cabelos compridos tem duas irmãs. Uma ainda anda ali na Escola, mas a outra já trabalha. Olho para as mãos e surpreende-me o estado delas, **com rugas, algumas feridas e muito vermelhas e grossas, rurais**. Muito trabalho quando sai da Escola» (NT16).*

Os quotidianos da Escola são, assim, reveladores de realidades sociais, e apesar de sabermos que a maioria vive com dificuldades, surpreende-nos sempre quando encontramos a pobreza explicitada na aparência. Mas não é só a roupa pobre e gasta que revela essas dificuldades. São as histórias de trabalho depois da Escola,

acompanhadas dos gestos duros; é o corpo que não mente e que revela que fora dali existe uma vida mais difícil de viver, que existe outro *trabalho*, que deixa marcas visíveis.

A grande maioria, ainda que oriunda das classes populares, encontram formas de produzirem um estilo que se torna norma e que é adoptado. Porque este é o grupo dominante, talvez por serem por enquanto a maioria, é ele que estipula o corpo legítimo. É aqui que encontramos as raparigas com aspecto vistoso, maquilhadas, brilhantes, com brincos de lua e estrela que no ano da investigação proliferaram em todas as tonalidades possíveis. É aqui que encontramos os rapazes das calças arregaçadas e descaídas, estilo despreocupado, mas de cabelo espetado estilizado com gel, uma tendência que, à semelhança dos brincos de lua e estrela, proliferou na Escola. Os rapazes e as raparigas ciganas que ainda frequentam esta Escola aproximam-se deste grupo, o que também nos pode revelar algumas mudanças a ocorrer no Mundo Cigano.

*«A S é cigana. O Estranho é que para rapariga cigana já com 15 anos e apenas no 5º ano tem tido sorte em continuar na Escola. A S tem corpo de mulher, bastante elegante e **continua a usar calças**. Não sei se isto ainda é uma prática comum entre a comunidade cigana ou não» (NT32).*

Outro grupo, que apesar de ser reduzido tem vindo a aumentar, acusando também a alteração relativamente aos públicos que frequentam a Escola, é o grupo dos "betos". Pertencentes à classe média, apesar de estarem próximos da ordem da Escola, no que diz respeito ao estilo cultivam as suas propriedades em jeito periférico:

*«Estão em roda, de pé, com ar crescido. **Parecem de outro mundo**, arredados do que os rodeia. Conseguem, ou parecem conseguir distanciar-se do resto das pessoas, dos ciganos, dos do Bairro, dos que "aranjam problemas". Parecem estar consonantes com a ordem da Escola. (...) As **figuras altas, distintas das figuras atarracadas dos outros fazem-nos parecer diferentes**, alheios. A maneira como estão parecem miúdos mais crescidos. Não sei... (...) Este grupo do 9ºano são próximos também de mim. São agradáveis.» (NT11)*

É neste grupo que vamos encontrar, ao contrário do que João Teixeira Lopes²⁶ encontrou no estudo já referido, a simplicidade, a quase ausência de acessórios. É pela ausência de formas barrocas, mas principalmente pelos corpos elegantes que este grupo se destaca. As roupas parecem discretas, não só pelas linhas, mas pelas cores de paleta reduzida. As marcas das roupas estão lá, nas calças e nas sapatilhas. Rapazes e

²⁶ No estudo de João Teixeira Lopes os alunos e as alunas da Escola B de classes sociais desfavorecidas é que são marcados/as por uma maior simplicidade e despreocupação, ao contrário dos alunos e das alunas da Escola A de classes sociais favorecidas.

raparigas usam roupas semelhantes e os cabelos escorridos. Mais do que a roupa é, talvez, a maneira de se exporem, os «sinais incorporados» de que nos fala Machado Pais (1996: 101), que os torna ali singulares. Este grupo, tanto os/as mais velhos/as, como os/as mais novos/as ocupam sempre lugares visíveis, claros, limpos e próximos da Escola onde, normalmente, conversam de uma determinada maneira que produz a distinção.

Este último grupo, de diferente condição e consciente dela, procura cultivar as distâncias com as restantes figuras da Escola, com a maioria que está na Escola de outra maneira, com outros interesses. Implicitamente, este grupo acaba por ser dominante em alguns aspectos que para os outros e as outras é quase impossível: nas marcas das roupas que revelam melhores condições de vida e no sucesso escolar. Além disso, quem pertence à classe média não mora nas zonas à volta da Escola, nem nos bairros. Vem de outros lugares que também significam outras formas de vida e outras formas de ver o mundo.

Porque «não há ninguém que não se caracterize pelo lugar onde se situa de maneira mais ou menos permanente» (Bourdieu, 1998a: 119) é natural que encontremos aqueles e aquelas que procuram fugir das marcas que o lugar também impõe.

Facilmente detectamos os rapazes e as raparigas que são dos bairros. O *local* revela-se também na forma de se apresentarem e de estarem na Escola enquanto jovens e enquanto alunos e alunas. Por isso, quem é dos bairros, mas está na Escola com projectos de futuro, que tem sucesso, que quer estudar mais acaba por parecer querer demonstrar até na aparência a sua distância relativamente ao *local*. É através do corpo que se encetamos formas de relação com o mundo e de o compreender graças à capacidade do corpo «estar presente no exterior de si próprio» (Bourdieu, 1998a: 119). A F ou a JC figuras que apresentamos são disso um exemplo:

«Quem está no 9º ano e é do Bairro(...), como a F, não se nota que é do Bairro.

Assemelha-se fisicamente, a maneira de se dispor na Escola, de estar na Escola»

(NT11)

4.1.2 - Incorporar o corpo

«Toca para dentro. Imediatamente as raparigas do banco movem-se para dentro do pavilhão de aulas. Os jogos param. O grupo junto ao portão do campo de baixo abre o portão e desce as escadas. O corpo ondulante de alunos e alunas está formado e a deslocar-se para o pavilhão de aulas. Alguns jovens circulam contra o corpo. Não devem ter aulas» (NT16).

A Escola é um espaço onde o tempo assume formas rigorosas e controladas. Ora, o movimento dos corpos traduz intencionalidades implícitas e a relação com uma determinada ordem.

O toque para as aulas provoca a formação de um só *corpo ondulante*, que se dirige para a entrada dos alunos e das alunas. A maioria reage, quase instintivamente, ao toque. Os/as mais *tardios/as* juntam-se à formação para concluírem a cauda do corpo.

*«O toque de entrada provoca o **familiar movimento dos corpos**. O grupo da bola de basquet não reage de imediato e prolonga mais um pouco o jogo, para logo depois se juntarem ao corredor de corpos que parece um só corpo que se dirige “instintivamente” para o interior da Escola. Sigo o corpo de corpos ondulante. Vão para as aulas» (NT4).*

O corpo ondulante, colectivo, orgânico traduz uma intencionalidade reconhecida. Todos e todas parecem reconhecer o que fazer das formas de um tempo que se deseja «integralmente útil» (Foucault, 1997a: 128). Claro que os corpos que também se vêem caminhando contra o corpo ondulante podem revelar outras coisas, como a ausência de aulas, ou a fuga às aulas, mas revela sempre a existência reconhecida de uma ordem quase transcendente.

Existe controle sobre o corpo ondulante. Apesar de ser um movimento familiar há qualquer coisa de perturbador na sua ondulância.

Quando atrás nos debruçámos sobre os espaços e sua organização na Escola deixámos antever as questões mais relacionadas com o corpo e, especificamente, sobre formas de regulação, disciplinação e controle dos corpos que Michel Foucault²⁷ (1997a) denomina de biopoder. Este conceito preocupa-se em demonstrar a importância do controle exercido sobre os corpos individuais através de micro forças e de tecnologias “escondidas” sob a capa de benefícios sociais visíveis. O biopoder parece, contudo, não

²⁷ Se, por um lado, interessa aproximarmo-nos de Foucault a partir da sua noção de disciplinação, reconhecemos, por outro lado, nos quotidianos dos jovens figurações que nos permitem falar de resistências, ou de micro-resistências no entender de Michel de Certeau (1990).

demonstrar a implementação da microfísica do poder em termos práticos (Almeida, 1996: 4).

A vigilância apertada, exerce aquele «jogo de olhar» (Foucault, 1997a: 143) que se inclina sobre o corpo, levando-o a entrar apenas por um só lugar, para se dirigir, sem enganos, a um só destino, as salas de aula. Não há escapatória. No átrio das salas de aula, o corpo divide-se. As salas de aula preenchem-se. Existe uma *praxis* espacial (Gordon, Holland, Lahelma, 2000: 199) que estabelece e regula os comportamentos dos corpos no espaço, que mesmo usando formas “suaves” procura tratar «do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão» (Foucault, 1997a: 25).

«A imagem continua a impressionar-me: do lado de cá dos vidros duas auxiliares controlam a porta que divide o espaço da disciplina do espaço onde nos intervalos é permitida alguma "indisciplina". Do lado de lá das vidraças grupos de alunos e alunas estão encostados de cara colada às vidraças esperando a autorização para passarem para o outro lado» (NT5).

Existe uma tentativa de conter os corpos nos espaços adequados, de «dominar os corpos rebeldes através de uma esquadria dos gestos e dos movimentos» (Vilela, 2003: 66). Existe uma fronteira entre o espaço do corpo e o espaço da mente. Do lado de cá da vidraça, o corpo quer-se ausente. Parece-nos que existe um inevitável desejo da Escola para constranger e controlar os corpos de os circunscrever a comportamentos apropriados (Gordon, Holland, Lahelma, 2000: 195).

4.3 – Naturezas do inapropriado e do impróprio: indisciplinas, vigilâncias e resistências

4.3.1 - A natureza do apropriado

As categorias da Escola estão, hoje, mais fragilizadas. Existe uma ordem construída *localmente* impedindo o exercício da categorização, uma ordem construída por jovens no interior do que parece ser um *universo de amor*, que recusa todo o sistema de medição entre os seres (Derouet, 1992: 171). É, no entanto, uma ordem que contrasta com a ordem da Escola.

Na impossibilidade de perpetuar algumas categorias tradicionais, como as categorias do universal, do homogêneo 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: 48). É, afinal, a Escola perante o *novo*, que significa transformações, outras experiências.

Ora, o *novo* figura-se na perturbação e nas instabilidades que provoca, na fuga à evidência. O *novo* é o absurdo, pela dessincronia que provoca, pelas interrogações identitárias que suscita. Este *novo* é o Outro, o *Estranho* e a *Estranheza*.

A Escola, instituição estruturante da nossa sociedade, sofre a existência de contradições sociais que provocam contrariedades nos seus interiores. Falamos das diferentes apropriações dos espaços da Escola, da força do *local* e das suas figuras impossíveis de ignorar, de novos comportamentos locais (Biarez, 1997: 146), do ruído do corpo. Assim, num tempo marcado pela contradição, a Escola é, do seu ponto de vista, *hostilizada* por elementos que perturbam a sobrevivência da sua imagem e valores tradicionais (Boumard, 1999a: 9) e produzem largas zonas de incerteza.

Claro que existe uma tensão entre uma lógica normativa e uma lógica da astúcia. Muitas vezes, as diversas formas de resistência que vamos encontrando, relativamente à cultura escolar e às propostas de leitura de mundo oferecidas pela Escola, podem ser uma forma de luta contra a etiquetagem e a injustiça, nomeadamente por parte de alunos e de alunas de origem popular que podem aceder à subjectividade pela resistência, "indisciplina" e a revolta (Dubar, 2000: 185).

A subversão das regras, a fuga às regras são práticas que, talvez, encarnem diferentes princípios de justiça e que traduzem desencontros entre o Mundo da Escola e o Mundo da Vida, ou entre diferentes comprometimentos. Por isso, encontramos empenhamentos distintos, acordados com diferentes sistemas de valores.

Os argumentos da Escola, relativamente às perturbações, estipulam ainda o carácter de desvio ou de "indisciplina" a determinados comportamentos e realidades. Instituem, ainda, a natureza do apropriado e, muitas vezes, procura-se encerrar os actos num discurso moralista, psiquiátrico ou criminologista (Alaoui, 1999:134). Claro que estas definições do apropriado, do inapropriado e do impróprio não são desligadas de uma dimensão contextual, *local*. A Escola fica suspensa numa ideologia do consenso que importa manter, criando a norma de acordo com a perturbação.

A configuração da *Estranheza* em torno dos impróprios, dos "indisciplinados" revela precisamente que a *Estranheza* é aquilo que não é incorporável. Ora, o que dificulta a incorporação pode ser a "indisciplina", já que é a disciplina a condição de acesso à identidade institucional. O "indisciplinado" é aquele que não é assimilável, é

aquele que não se consegue incorporar, porque é o insustentável indesejado, porque é o contra-projecto. Não reconhecendo o sentido da relação educativa não a autoriza.

Claro que a presença inequívoca de algumas configurações e figuras estranhas a essa consensualidade acabam por transfigurar ou desfigurar o universo pensado da Escola..

A natureza do que é apropriado é estipulada, em grande medida, por aquilo que se considera desapropriado, ou inapropriado. A palavra apropriado tanto é analiticamente útil no sentido daquilo que é adequado, que é próprio, como no sentido daquilo que se consegue apropriar (Dicionário da Língua portuguesa Contemporânea, 2001: 309). A Escola tem resistências em tomar para si em se apropriar de figuras que segundo a sua imagem tradicional não são apropriadas, figuras estas impróprias, porque também não se deixam apropriar.

Para as figuras impróprias conseguirem ser incluídas na ordem consensual da Escola têm que sofrer um processo de desapropriação de propriedades de identidade.

A "natureza" daquilo que é considerado inapropriado estipula a natureza de outras dimensões afins e, discursivamente, mais audíveis na Escola. Referimo-nos à "indisciplina". A "indisciplina" é aquilo que aos olhos de *alguém* é considerado estranho a uma determinada ordem já "acordada". O desalinho pode ser relativamente à ordem da sala de aula, da Escola ou da sociedade.

Ora, a dificuldade reside em definir em comunidade não só aquilo que pode ser considerado estranho à sala de aula, ou à Escola enquanto microsociedade, mas, também, em pensar nas formas de lidar com essa *Estranheza*.

Rapidamente compreendemos o carácter caleidoscópico, porque subjectivo, complexo e plural, contido naquilo que se estipula enquanto "indisciplina", o que nos remete para operância de juízos de valor que transformam os factos "observados" em "outros factos" (Matos, 2002: 191), impondo-se uma visão sobre outras. A questão da "indisciplina" é assim um fenómeno compósito que inclui valores e poderes que impõem uma determinada leitura sobre as coisas.

«Pergunta-me se quero ver relatórios de professores/as que marcaram faltas disciplinares. Leio três relatórios. De um modo geral retratam situações de sala de aula, mal resolvidos, em que a decisão tomada foi a ordem de saída(...): alunos que falam, ou que entram na sala a dar pontapés dentro da aula...O Presidente do C.E. encolhe os ombros e diz que não sabe como lidar com estas situações. Queixa-se de que não sabe o que há de dizer a uma mãe do Bairro que não consegue compreender como é que o filho só é mal criado com uma determinada professora e só com ela é que tem problemas. (...)Fala bastante

tempo sobre a resistência dos professores à mudança. Conversamos em torno disto: sobre as diferentes atitudes que podem despoletar diversas atitudes; como diversas maneiras de lidar com as situações podem levar o Professora ou a ganhar ou a perder o aluno (NT8).

Reconhece-se que uma mesma atitude pode ter leituras diferentes. Mas na maioria dos casos, o que parece estar em jogo são questões de autoridade, de autoritarismo e de não estabelecimento de limites em acordo.

A "indisciplina" existe por referência a uma certa ideia de disciplina, a uma certa ideia do que é a norma e anormal, do que é apropriado e inapropriado. Aliás, no movimento de compreensão do Outro, do *Estranho*, a questão da disciplina como condição de acesso à identidade é fundamental. É a partir também da disciplina que se define a inclusão e a exclusão e que se conceptualiza o mecanismo de exclusão do Outro.

A natureza da "indisciplina" na Escola pode estar relacionada com o sentido atribuído ao Mundo da Escola, ao lugar da Escola na vida de alunos e de alunas. O pensamento sobre a "indisciplina" não pode ignorar a ideia sobre a coerência do mundo escolar (Derouet, 1992: 170). Ora os sentidos para a Escola, aqueles que são considerados norma, se não encontrados podem suscitar atitudes que consideramos de "indisciplina", que «é a disciplina "deles"» (Matos, 2002:

A "indisciplina" decorre da (in)disposição das figuras da Escola perante o não sentido para si. E o/a professor/a vai experimentando situações em que lida com o absurdo, buscando-se a alteração e integrando «contradições do sistema a partir da revisão crítica do papel que os actores desempenham nele» (Matos, 2002: 20).

O *Estranho* é aquilo que é de difícil incorporação, de difícil assimilação, porque é o ruído, porque é o indisciplinado, porque perturba a relação educativa, cujo sentido não reconhece e, logo, não autoriza.

Ora, a incorporação da *Estranheza* exige um esforço; exige momentos de infidelidade, em primeiro lugar com aquilo que pensamos, para ser possível a integração das contradições e a construção de plataformas de comunicabilidade, enquanto espaço comum, assente em referentes reconhecíveis pelo Outro, pelos *Estranhos*. Mas o equilíbrio é difícil, porque os universos culturais presentes na Escola são diversos e os contrastes são de difícil conciliação. Podemos indagar a possibilidade que existe em tonar compatíveis, (ou serão completamente incompatíveis?) a autoridade e a diferença, apesar de se pressentir que a diferença acaba por ser contraditória com o social e ameaça a autoridade.

Claro que existem as adaptações que os sistemas de cumprimentos das normas e do apropriado vão realizando relativamente às situações locais, acusando «le caractère fluctuant de la norme microsociale dans le cadre d'une situation scolaire où tout un chacun construit une mise en scène (...)» (Boumard, 1999b: 163).

4.3.2 - Os inapropriados, os impróprios

«Apontou imediatamente para a turma de que era directora e disse que ali havia alguns que me interessavam. Percebi que eram miúdos que davam "problemas", aliás era por isso que estava a enviar cartas aos encarregados/as de educação, mas não acreditava que aparecessem. Já é normal, poucos aparecem, mesmo quando se convocam reuniões gerais(NT8).

Não era de todo raro que fosse a "indisciplina", os/as "indisciplinados/as" e os actos desapropriados os temas iniciadores das primeiras conversas nos tempos passados nesta escola. Os interlocutores podiam ser jovens, mas a convocação destas temáticas era sobretudo realizada por professores, professoras e auxiliares de acção educativa.

A explicitação das qualidades e intencionalidades do estudo que pretendíamos fazer, e da nossa própria figura provoca nos interlocutores determinadas assunções que compõem de modo mais coerente, para eles, a justificabilidade do trabalho. Assim, é costume entre jovens, principalmente da classe média, docentes e auxiliares considerarem que num estudo com as propriedades deste os interesses se deveriam dirigir para determinadas preocupações e dificuldades que atravessam a Escola, entre elas a "indisciplina".

Elucidam-nos, então, sobre o "mau" comportamento de alunos e de alunas, a "fuga" às regras estabelecidas, a fuga à Escola, ou aos seus propósitos; sobre os corpos fora do lugar, os ruídos perturbadores, as actividades proibidas atrás do pavilhão, ou sobre os rumores da existência de submundos mesmo ali no centro da Escola. Depois, tecem considerações, quer sobre as possíveis formas de constranger as perturbações, quer sobre os casos irremediáveis de desvio.

Não era, então, de estranhar que a Escola chegasse a partir da denuncia de acontecimentos reveladores de figuras e de configurações da *Estranheza*, que são provocadoras de perturbação mais nos sistemas racionalizadores (Morin, 1984: 285).

Assim, era costume procederem à denúncia de figuras partir do acontecimento imprevisível já ocorrido. No entanto, o acontecimento não é separado de outras instâncias que elaboram o enquadramento que melhor permite a compreensão e a justificação dos comportamentos. A Escola não aparece enquanto instituição isolada, mas enquanto realidade microsocial que é influenciada por outras realidades sociais, como seja a sua *localização* periférica relativamente à cidade, a sua proximidade com bairros sociais compostos por uma diversidade cultural que entra na Escola e se torna incontrolável, bem como incontornável.

Claro que as personagens, que sintetizam os contextos, ajudam a explicar melhor os problemas de todos os dias. Por isso, nos apontam os alunos e as alunas que nos devem interessar: os/as denominados/as “problemáticos/as”. A descrição das turmas pode fazer-se pela *Estranheza*, pelas propriedades estranhas que alguns e que algumas jovens têm. Uma professora descreve a sua direcção de turma:

«Vai-me falando dos que causam problemas: do F, por exemplo, que eu acho que já conheço e de outros. Pergunto-lhe se são do Bairro (...). Vai verificar. São do Bairro. Há pouco tempo a mãe de um deles recebeu uma notificação sobre o filho que já veio suspenso da Escola do Padrão. Na reunião, a mãe demonstra-se muito admirada e que acha Estranho o comportamento do filho, que segundo a notificação tinha sido mal educado com uma professora. Para a O (prof.) esta atitude da mãe, que estava obviamente a par da suspensão do filho no ano anterior, apenas demonstra que ela queria passar uma outra imagem do filho perante os outros pais» (NT8).

A leitura que se faz dos discursos dos pais e das mães é no sentido da confirmação do já pensado. Os termos são imprecisos - «mal educado» - porque o objecto que tratam é, ele próprio, impreciso. Ficamos a pensar neste esforço dos pais e das mães em quebrar a imagem *terrível*, em atenuar a acusação, enfim, em conquistar uma outra imagem do filho ou da filha para além daquela que a Escola lhes permite ter. É que, muitas vezes, as histórias são longínquas, começam noutra escola, desconhecendo-se o momento original que inicia aquela narrativa que se torna auto narrativa de si, sempre numa posição de marginalidade:

«A O vai riscando com a caneta os nomes daqueles e daquelas que já desistiram. Três deles já não estavam dentro da escolaridade obrigatória. Um deles ainda não tinha a idade e agora vão por o caso ao tribunal de menores. Estes de nome de traço por cima desistiram já no primeiro período. A O (prof.) diz que a turma até podia ser boa para trabalhar porque são poucos, talvez nem 10, mas que não dá, porque é sempre preciso estar a manda-los calar e virar para a frente» (NT8).

Enumeram-se os alunos e as alunas que perturbam. Muitos e muitas já abandonaram a Escola e os nomes vão desaparecendo, mas a eles existe sempre uma história que vem agarrada, confirmando a representação²⁸.

Muitas vezes, é o grupo turma que é mencionado, apontado como um todo e o *fantasma* da turma que é "má" pode passar de um ano para o outro. O espaço para pensar de outra maneira depende de cada um e de cada uma. Às vezes, há quem crie esse espaço e se deixe surpreender pela inexistência de fatalidade.

Quem perturba é reconhecido, associado a atitudes e consequências. A medida que estipula esta categorização situa-se no que se ouve dizer, na repetição de comportamentos que se situam na definição do que é desvio e "indisciplina"

*«Conta-me que só está há um mês na Escola, mas que já percebeu tudo (ele usa uma expressão que não me recordo). Assim, **existe um grupo com um líder, falta o líder o grupo desagrega-se.** Quero saber se são grupos mistos. Diz que sim e volta-se para a rapariga do Bairro que ali continua e diz-lhe com um sorriso: "tu sabes como é!". Ela diz que sim, que sabe por experiência própria. Percebo que ela deve pertencer a um desses grupos. Pergunto de que anos são. Diz-me que **podem ser de qualquer ano**, é que no 5º ano existem miúdos de 14 e 15 anos. Diz que hoje, sem alguns dos líderes muitos que costumam faltar às aulas hoje foram e que comentou isto com eles» (NT8).*

Os provocadores de perturbação e das rebeliões são grupos mistos, mais ou menos organizados, em que o líder desempenha um papel agregador. O *Vigilante* explica isto com seriedade, com sabedoria dada pela observação e pelas conversa com jovens. Os/As rebeldes já estão identificados/as. Espécie de contaminadores/as são más influências:

*«Sr. G pergunta-me se já vou. Fico por ali um pouco. Pergunta-me se já sei o que aconteceu. Conta-me que no fim-de-semana **vandalizaram a Escola:** partiram um vidro da entrada e umas persianas nas janelas do conselho executivo e acima. Diz que hoje não parou e conta-me a história que apanhou um rapaz que levou haxixe para dentro da Escola e vendeu a outros. **É do Bairro. Segundo ele é muito grave»** (NT11).*

As más companhias são os jovens e as jovens *Estranhos/as* à Escola, que utilizam a Escola enquanto espaço para outras coisas. É-lhes atribuída uma enorme influência e a causa da má fama da Escola. Quase não vão à Escola. Andam por ali em grupo inacessíveis, sempre de olhar esgueirado. É sem o seu nome que se nomeiam, podem ser "os do Bairro", "os que dão problemas". A Escola está muito longe, tão longe que

²⁸ Aliás, os sujeitos têm a tendência a resistir a factos que não confirmam as suas teorias implícitas (Moscovici, 1986: 46). As representações sociais tem uma função importante a quando do confronto com o inexplicável que é precisamente aquela da domesticação do estranho (Serge Moscovici citado por Palmonari; Doise, 1986: 23). Além disso, outras das funções é a da antecipação.

mesmo quando estão no interior do edifício parecem não pertencer lá. Do ser aluno ou aluna não resta quase nada. São os indisciplinados e causadores de medo. São eles que definem as suas próprias fronteiras. A Escola não tem argumentos para convencer estes e estas alunos/as. A Escola não tem qualquer autoridade, não significa nada, por isso, as regras, os horários, os portões fechados não fazem sentido.

Os inapropriados, os *Estranhos* definidos por algumas instâncias da Escola, são eles também falados e apontados pelos pares.

«Comenta que muitos andam para aí a fumar atrás dos pavilhões, mas que agora é menos, porque o Dr. G já os expulsou todos. Agora a Escola está muito melhor» (NT5).

Reconhecem os comportamentos proibidos e puníveis das figuras mais estranhas à ordem da Escola, tão estranha que a anulação dessa *Estranheza* é bem vinda. Os males da Escola são atribuíveis a figuras míticas, misteriosas, aos que fumam atrás dos pavilhões, talvez, mais crescidos, que andam mais escondidos, que representam mundos distantes onde são outras as regras e os desejos.

A presença das estranhas figuras e configurações impossibilita o estar «o avançar» e quem está na Escola em projecto sente que sai prejudicada.

Julgam-se algumas soluções, coincidentes entre uma aluna e uma professora:

«A J (Professora) comenta que se calhar devia haver uma Escola só para esses alunos. Digo que não concordo muito porque era uma forma de lhes impedirmos alguma possibilidade. Falamos dos meninos e meninas do Bairro, dos estigmas, das diferenças» (NT16).

«Para a C o ideal seria que existisse uma Escola só para esses e essas que perturbam aqueles e aquelas que querem aprender. A D diz que às vezes tentam misturara-los com os outros mas não adianta. Comentam que muitos e muitas até são simpáticos mas as companhias influenciam muito» (NT6).

Esses alunos e essas alunas são sempre os/as mesmos/as, com as mesmas histórias, dos mesmos locais:

«A S desabafa de repente e diz que não tem paz, que nunca andam descansadas, que andam sempre com medo. Quero saber mais. Contam-me que nunca podem levar nem uma pulseira fininha de ouro para a Escola porque de certeza que lha tiram. O medo é provocado por grupos de alunos ou alunas (os mesmos que andam a passear os livros) que quando elas estão mais desprotegidas, quando só estão duas, assaltam-nas, pedem-lhes os telemóveis para fazerem chamadas ou para vender, pedem-lhes dinheiro e se dizem que não apalparam-nas para verem se têm dinheiro nos bolsos. Digo-lhes que têm que andar em grupo. Comentam que se elas estiverem em grupo eles arranjam um grupo maior e é a mesma coisa. Como elas dizem “chamam o Bairro”. A C já nem traz telemóvel» (NT6).

São por tudo isto provocadores e provocadoras de medo e sabem que produzem esse efeito. Assim, existe a ideia de que nunca se está protegido, que os mais poderosos actuam em grupo protectores e são dominadores em dimensões não Escolares. O Medo surge desta ideia de grupo. O medo de chamar a comunidade, de chamar os iguais e mais uma vez o *local* aparece fantasmagórico, invasor, protector dos seus.

«A C diz que de manhã tem que pensar no que há-de vestir, porque não pode andar nem muito bem vestida, nem muito mal vestida, porque a chateiam por um ou outro motivo.

***Nem pode trazer bijuteria nenhuma»** (NT6).*

*«Hoje foi um dia de **muita angústia logo pela manhã, pois pensava que alguém me ia bater a mim e à minha amiga D**» (RE4).*

O estranho, aquele que provoca medo, não se nomeia, porque nomea-lo é torná-lo presente. Oculta-se, então, o nome:

*«Mas quando chegamos à Escola não aconteceu nada, quer dizer, **a "...**», que não é necessário dizer o nome, chamou-nos Mentirosas, e outras coisas, mas acabou bem» (RE4);*

*«Depois de ter chegado à Escola, achei estranhíssimo **as "...**» não terem reagido. E estas aspas utilizei, porque tenho receio que, para além da Sofia, alguém o leia» (RE2).*

E as figuras estranhas vão sendo referidas quer pela sua maneira de estar na Escola, quer pela maneira de estarem na vida e pelo medo que provocam. O medo existe porque se desconhecem as acções dos outros que são imprevisíveis, porque os seus argumentos e justificações não são reconhecidos.

Este ano as preocupações na escola rondaram, muitas vezes, a "indisciplina", os incidentes críticos, as «incividades»²⁹ (Rayou, 1998:35). Os comportamentos são difíceis de entender. Mas é tudo muito mais complexo, na medida em que se toca de perto com questões de desigualdade social, de formas diferentes de ver. Uma professora parece tocar no ponto certo:

*«Diz que há certas coisas que não consegue aceitar, ou compreender e que com **famílias da classe média é mais simples porque os valores são os mesmos**» (NT33).*

As preocupações em torno da "indisciplina" e dos incidentes críticos despoletaram algumas iniciativas como a organização de seminários temáticas, um deles organizado por um grupo de estágio de Educação Física, que realizou um estudo em torno da referida temática.

*«Querem que eu veja o questionário. Vão aplicar um a professores e professoras e outro a alunas e **alunos já indicados pelos directores de turma como sendo indisciplinados**. Comento que assim já estão a catalogar os alunos indicados. O orientador*

²⁹ Patrick Rayou a propósito das «incividades», considera que os acontecimentos podem ser lidos pelos actores sociais de acordo com diferentes formas de qualificação (Rayou, 1998: 35). Na «incividade» é a existência do outro enquanto pessoa que é mais ou menos negada, porque nos recusamos a manter relações de reciprocidade.

de estágio diz que foi uma forma de limitarem a amostra. O núcleo de estágio "sossega-me" dizendo que os meninos não sabem que o questionário tem a ver com a "indisciplina". Digo que a estratégia de aplicarem os questionários apenas aos meninos indicados já tem subjacente um determinado ponto de vista sobre eles» (NT16).

No tratamento da "indisciplina", enquanto problema e preocupação, são sempre os alunos e as alunas que aparecem como figuras envolvidas, desresponsabilizando e desculpabilizando professores e professoras.

A nomeação acaba por ir construindo uma realidade sobre os nomeados que possuem poucas oportunidades de argumentação, pouco espaço de palavra, aumentando ainda mais a sua fragilidade já constituída pela exposição a que são sujeitos.

«No átrio a J mostra-me alguns questionários já preenchidos. Alguns dizem que nunca têm problemas de "indisciplina", outros que para eles próprios melhorarem teriam de «se controlarem mais». Vejo alunos e alunas com o questionário na mão» (NT19).

É interessante percebermos que aqueles e aquelas nomeados/as tanto podem não considerar as suas posturas e comportamentos como perturbadores ou de "indisciplina", como outros e outras podem afirmar os benefícios de estratégias de vigilância e de controle sobre si.

*«Lá descubro o grupo de estagiários/as na CN3. Fazem a sua apresentação, treinam o que vão dizer sobre a "indisciplina". (...)A discussão parece girar entre o que se define enquanto apropriado e não apropriado, entre as causas provocadoras da "indisciplina" e a busca de estratégias de solução. Destaco uma das soluções: **o aumento da vigilância**. Discordo intimamente. Reforçar a vigilância reforça a "indisciplina" na medida em que as regras e os proibidos aumentam, logo aumentando a transgressão das mesmas» (NT27).*

Aqueles e aquelas inapropriados/as na Escola são fundamentalmente jovens de condição social desfavorecida, que moram nos bairros. No entanto, a forma como os problemas se continuam a colocar, a maneira como se convocam estes e estas jovens discursivamente, a maneira como o próprio debate público sobre estas questões se desenvolve, mostra-nos que ainda é ténue a discussão em torno da inadaptação da Escola ao mundo dos/as jovens e em particular em zonas socialmente desfavorecidas cultural e socialmente (Boumard, 1999a: 13).

Os resultados que foram extraídos do questionário, que a maioria dos incidentes críticos são cometidos por rapazes, que moram no Bairro e que estão associados ao insucesso escolar, confirmam os critérios de nomeação. As soluções são as esperadas: o aumento da vigilância e do controle...

4.3.3 - Vigilância e controle

«O Vigilante anda por ali... a vigiar» (NT10).

A maioria das vezes pressentíamos, assim que entramos na Escola, um clima de vigilância permanente, como se se esperassem movimentos suspeitos, actos inapropriados, comportamentos *Estranhos*.

As preocupações mais urgentes que emergem em muitos discursos situam-se entre o não controle, as fugas às regras, as fugas às aulas, ou à Escola e os comportamentos considerados de "desvio". Estas urgências acabam muitas vezes por se traduzir numa sobrerregulação.

«Fico mais uma hora junto ao portão. Está lá o T dos fones. Pede-me que escolha umas turmas para entrevistar. Algumas alunas vão saindo e, uma a uma, dizem alto a turma a que pertencem. Suponho que seja para o Vigilante saber que elas já acabaram as aulas» (NT9).

Esta sobrerregulação exerce-se nomeadamente na sala de aula. O espaço é para manter adequado ao que nele se pretende que ocorra. A aula só pode começar quando o ambiente for propício e adequado:

«A professora inicia a aula dizendo que os quer sentados e calados. (...) «De vez em quando a professora **ameaça com ordem de saída**. Argumenta que mudou um rapaz de lugar para ele não estar a falar com a M e não está a adiantar nada. Daí a bocado ele aponta para a M e acusa que ela é que está a falar com ele» (NT11).

Mas para além do espaço sagrado da sala de aula existem outros lugares, já o demonstrámos anteriormente, onde determinados comportamentos considerados inapropriados são difíceis de controlar.

«A auxiliar diz-me que às vezes **é difícil estar ali sozinha** (bar), porque eles são muitos, principalmente nos intervalos e ela não dá conta do recado. Nos intervalos **costuma vir outra auxiliar ajudar a controlar**» (NT6).

Existe dificuldade em controlar um espaço onde alunos e alunas se juntam nos intervalos e dão largas ao movimento, principalmente alunos e alunas que têm outras composturas, estranhas às normas da Escola e, também, às normas da própria sociedade. Estes agrupamentos provocam um clima de suspeição. O inapropriado, os desvios na Escola resultam da presença de elementos que são não só culturalmente *Estranhos*, mas também fisicamente *Estranhos* e/ou hostis à Escola e seus valores (Boumard, 1999a: 9):

*«As auxiliares **esforçam-se por manter este espaço vazio durante os intervalos.***

As auxiliares insistem que ninguém pode passar, só quando tocar para dentro» (NT11).

Os alunos e as alunas são mantidos/as do outro lado. Do lado de cá fica a outra Escola, do ouvido, do silêncio, do aprender e do ensinar, da ordem, do aluno e da aluna. Só se autoriza a entrada quando começar o tempo do aluno e da aluna. Do outro lado o tempo do/a jovem sobrepõe-se, e o jovem é mais irreverente, mais indisciplinado do que o aluno.

Às vezes os vigilantes aparecem nos locais mais *Estranhos*, parecendo conhecer os espaços propícios à perversão e ao "delito". A «Parede do Fumo» é um lugar fortemente vigiado:

«O C chega e mete-se com a outra L. Parece ter mais confiança com ela do que com os outros. Começa a bater na porta que fica atrás deles como se fosse um tambor. A porta dá para a cozinha. Abre-se de repente e do outro lado aparece o Vigilante em toda a sua imagem. Vinha ralar com o C. As cozinheiras estavam a queixar-se do barulho. Olho de relance para o D para ver se tinha apagado o cigarro. Desapareceu. Ficou o cheiro a tabaco» (NT13).

Existindo o desejo de manter a ordem, a vigilância realiza-se também ao nível dos pares que se tornam uma espécie de «entrepreneurs de morale profanes» (Farzad, 1999: 35). A quadricula da vigilância (Certeau, 1990: xxix) é, então, mais apertada.

Mas este trabalho de manutenção da ordem tem um preço elevado já que faz perder o fio da aula. Mas a imposição da disciplina é difícil. Manter a disciplina causa interrupções. Fica mais difícil para quem faz a vigilância cumprir o seu papel de aluno ou aluna:

*A C queixa-se que agora tem **já mais uma participação para fazer e entregar à Directora de Turma.** Parece que a delegada e a subdelegada estão responsáveis de durante as aulas verem quem é que se comporta mal e fazerem uma espécie de relatório informativo para a directora de turma saber como é a turma nas outras disciplinas. Parece que a C, que é a delegada de turma, **tem muito trabalho.** Queixa-se que a solicitam para **mandar calar os colegas,** mas ela acha que isso é trabalho de professores, de imporem respeito. Queixa-se que está a piorar as notas porque **não consegue estar a cumprir o seu dever de delegada e a ouvir com atenção.** A D diz-lhe que ela quando aceitou o cargo já sabia o que a esperava. A C defende-se dizendo que não pode estar sempre a mandar calar os colegas. Pergunto se alguém lhe obedece. A D diz que não, que é difícil. Muitas vezes a D é quem consegue impor a sua voz. O barulho é tanto que muitas vezes nas aulas a professora está a explicar e entrecorta com "cala-te", e outras chamadas de atenção e isso **faz-lhes quebrar o raciocínio.** Dizem que não dá assim» (NT11).*

O paradoxo que acaba por surgir é que o Mesmo no seu esforço por manter a ordem e suprimir os comportamentos que prejudicam o cumprimento do seu projecto

na Escola, acaba por se prejudicar no acto de guarda dessa mesma ordem. Por isso, afirmam o seu desejo de saírem desta Escola e procurarem os colégios onde consideram que este tipo de "interrupções" não existe.

São, então, os pares que têm de definir o que consideram perturbação, "indisciplina". Seria interessante e atentando à proposta de W. Sharrock estudar os «etnométodos» dos «entrepreneurs de morale» (W. Sharrock citado por Farzad, 1999: 45), no sentido de compreender os processos que fabricam o desviante.

*«Pergunto se na turma deles os delegados também fazem relatórios sobre o comportamento para entregar à directora de turma. Dizem que sim, que **uma colega vai apontando tudo num caderno o que os colegas e as colegas fazem.** A JD é a subdelegada. Diz que **aponta tudo «até aquele gesto. Só de fazerem o gesto»** (NT17).*

*«A A ela leva muito a sério a sua tarefa já que **costuma fazer pequenos relatórios em cada aula para entregar à D.T. com algumas situações complicadas que tenham acontecido na turma durante as aulas**» (NT8).*

Parece, então, existir toda uma estrutura de controle, organizada, hierarquizada que trabalha com informações. As situações complicadas são aferidas e avaliadas pela Delegada de Turma e transmitidas à Directora de Turma que, por sua vez, tomará decisões.

O controle acaba por cobrir todos os espaços e todas as condutas e as punições acabam por fazer parte do sistema de regulação e controle.

*«Do lado de fora da Sala de Professores está um rapaz encostado à parede, sentado numa cadeira. Olho para ele e diz-me que está de castigo. Com alguma dificuldade acabo por saber que «a professora de História é má». **Foi para a rua só porque tinha as pernas de lado, fora da carteira.** Chega ao pé de nós uma auxiliar que também lhe pergunta o que lhe aconteceu, comentando que ultimamente **têm ouvido falar muito dele**» (NT20).*

Reconheço a postura. A cara fechada, o sobrolho zangado.

*«À entrada da Sala de Professores está um rapaz do 7ºC. **Está à espera de castigo.** Queimou o cabelo a uma colega. Foi sem querer, mas ela foi logo ao conselho» (NT24).*

*«Enquanto estamos sentados no banco aparece um rapaz com uma pá e uma vassoura. Está corado. Pergunto a quem está comigo se sabem o que se passa. Elucidam-me dizendo que é **Serviço Cívico. Foi mandado para a rua e agora tem de limpar os papéis e outro lixo do chão.** Atrás dele vem uma auxiliar que lhe vai indicando o que tem de limpar. Outros rapazes começam a gozar com ele» (NT13).*

A "indisciplina", o desvio é punível com serviço cívico. Todos reconhecem quando alguém está a ser castigado. Os infractores mais atrevidos, às vezes fogem e fazem os guardadores/as da ordem andarem num corrupio:

Reconhecemos as dificuldades que a Escola, na figura de vigilantes e auxiliares, tem em circunscrever a perturbação, em promover a obediência. Não esquecemos as conversas enriquecedoras que costumamos ter com vigilantes e auxiliares, as suas ideias sobre as mudanças, as dificuldades, enfim, sobre os desejos de uma Escola ideal. É também a partir das suas palavras que vamos compreendendo algum efeito da presença da *Estranheza* e das figuras estranhas na Escola, e da ausência daquilo que era familiar.

*«Vou até à Sala de Professores, onde "apanho" uma conversa de uma auxiliar do bar sobre os alunos e as alunas da Escola. Comenta que **«estão mais mal educados do que os de Custóias. É que os de Custóias parece que acatam melhor as ordens»**(NT7).*

Mas o cumprimento da norma, da regra só é possível sem perturbação se existir reconhecimento por parte de quem tem que cumprir. No entanto, muitas vezes não se reconhece a legitimidade da regra, a sua autorização. É muito diferente se estamos a falar de funcionalidade atribuída, ou construída. São diferentes graus de participação.

4.3.4 – Fugas e resistências

Claro que o que provoca a perturbação, e que é considerado desapropriado, não existe numa linearidade analítica. Pode ser quem perturba as aulas verbal e fisicamente, quem perturba os espaços exteriores, quem fuma erva na "Parede do fumo", quem frequenta a «Parede do fumo», quem se suspeita que venda droga na Escola, quem anda em bandos e foge da Escola.

Nesta escola, podemos mesmo encontrar formas várias desde a intencional, a espontânea, involuntária até à reivindicada (Alaoui, 1999: 135). Formas reconhecidas pela Escola atribuídas a distintas figuras cujo grau de *Estranheza* relativamente à Escola também varia.

Talvez, no âmbito das formas involuntárias e espontâneas vamos encontrar figuras sobre as quais recaem as acusações de falarem alto em lugares desapropriados, de se envolvem em pequenas lutas, que vão para a rua de vez em quando por pequenas infracções, que perturbam esporadicamente e espontaneamente as aulas:

*«No percurso e no átrio das salas encontro o T e outro colega do 7ºE. Pergunto o que fazem ali. Encolhem os ombros. **Vieram para a rua.** Parecem-me preocupados e atrapalhados. Contam que tinham acabado de entrar e que alguém bate à porta. Empurram-*

se até à porta para a abrirem. A professora não gostou e mandou-os para a rua. Dizem que nunca vêm para a rua» (NT17).

Claro que, muitas vezes, não compreendem porque são mandados/as para a rua e sentem a injustiça e a traição. Argumentam mal entendidos:

*«Pergunto o que é que aconteceu em Matemática. Assumem o ar mais sério e começam a contar. Sento-me no chão ao pé deles. O C que veio sempre o pé de mim também. O R conta que tudo aconteceu no dia da largada dos balões. Queriam muito ir ver (e se calhar ir ver os outros a verem). Pediram à professora de Matemática se podiam ir ver. «Se querem sair saíam, que eu não marco falta». Eles saíram e depois **ela marcou falta de 90 minutos**» (NT32).*

*«**Falam das vezes que foram para a rua.** Explicam-me como é que isso acontece. Normalmente são mal entendidos com a professora. O rapaz ao meu lado diz que a professora de X não gosta dos rapazes. Pergunto se os pais sabem das faltas. Dizem que sim e que são chamados à Escola» (NT10).*

Na Escola procura alertar-se a família para os comportamentos inadequados. Chamam-se Encarregados/as de Educação para esclarecer, alertar sobre os inapropriados comportamentos.

Claro que a ordem de saída da sala de aula pode constituir oportuna e momentaneamente motivo de orgulho. Quebrar-se a regra, a ordem dos espaços significa que se é rebelde, que se arrisca, que se fazem coisas proibidas.

*«Pergunto-lhe se está a faltar às aulas. Diz-me que não. Faz alguns comentários sobre a sua **rebeldia**. Digo que não tem ar de rebelde. Parece ofendido e **conta-me as três vezes que já foi ao C.E. só nesse ano lectivo**. Uma foi porque estava com colegas a fugir nos corredores da empregada, as outras não me lembro o que foi que me contou, mas teve a ver com História» (NT8).*

A imagem que se transmite de si para os outros é importante. Ser rebelde dá algum prestígio. Mais importante é ter o ar rebelde. Aliás, o cultivar do «ar rebelde» parece ser quase uma estratégia daqueles que não possuem formas de estarem na Escola, pela consonância, pelo sucesso. Então, num esforço de contrariarem, de ocultarem ou de deslocarem a diferença, jovens, principalmente jovens rapazes cultivam essa rebeldia, que permite fugir ao anonimato e justificar os resultados.

E se é realmente na Escola que tudo acontece, porque é na Escola que se passa a maior parte da vida, é natural que os jovens e as jovens quando entram na sala de aula não se despojem da sua maneira de ser, da sua maneira ver o mundo, de pensar. E esta construção não pára, mesmo quando as aulas começam e se exigem outras posturas. A sala de aula pode então ser o lugar onde ressaltam conflitos pessoais entre

jovens, onde o Mundo da Vida toma lugar. Uma professora relata-nos a sua condição de Directora de Turma e as questões com que tem que lidar frequentemente:

«Teve um problema grave na turma e gasta o tempo a falar com eles sobre isso. Imagino que o problema deve tocar o que a M me contou. Que um colega da turma lhe bateu e formam os dois e a irmã dela para o C.E. A O conta que a M foi agredida, mas foi ela quem provocou. Diz-me que a M costuma picar muito os colegas e as colegas da turma. «Tem mau feitio. Leva tudo muito a peito, principalmente se tocam no nome do irmão, o P, que já não está na Escola». O incidente ocorreu porque a M provocou um colega e ele lhe bateu e a irmã dela veio em seu socorro. A O conta-me que os mandou logo para o C.E. e parece que a postura delas foi de serem «senhoras da razão» (NT13).

Aqui, tanto poderíamos ver uma questão de violência verbal como física entre colegas, como uma questão de solidariedade familiar que existe em grande força nesta Escola. No entanto, aqui também poderíamos discutir, uma vez mais, quer a legitimidade e a autoridade que se reconhece, ou não, a quem se "tem" que justificar os actos, quer o facto de hoje os jovens e as jovens, mais do que a mera rebeldia atribuída, se valerem de argumentos e de reivindicações para se defenderem sempre que se consideram injustiçados/as.

Neste conjunto, podemos encontrar quem, parecendo não ter intenção de infringir as normas, acaba por o fazer quase espontaneamente.

«Pelo caminho vejo uma auxiliar que expulsa um grupo de rapazes de 12, 13 anos que está a tocar tambor. Diz-lhes para irem lá para fora, que ali não é lugar para tambores. Confessa que se estivesse lá fora ninguém dava conta, mas lá dentro não pode ser. Nem os deviam autorizar, mas eles devem trazer os tambores sem ninguém ver. Agora usam uns pequenos que cabem numa mochila. O grupo sai para o exterior. Não ouço mais o tambor» (NT34).

Os objectos demoníacos, perturbadores e quase invisíveis são preciso silenciar. Por outro lado, são atitudes novas, nada familiares que surpreendem quem guarda a ordem, e revelam que «as regras que antecipam o sentido da acção tomam-se flutuantes, permitindo assim, os comportamentos "esquisitos" em confronto com as estruturas do sistema previamente reguladas» (Matos, 2002: 21).

É evidente que esse mundo a Escola se depara com a presença de objectos interditos, como os tambores, a música, e principalmente os telemóveis. No esforço de manter uma ordem onde a Escola se procura reconhecer, faz-se o esforço de filtrar os objectos do exterior, no sentido de construir o/a aluno/a adequado/a aos seus valores.

É no domínio das formas reivindicadas e intencionais que vamos encontrar aquelas figuras mais estranhas à ordem da Escola e que provocam e furam a malha de

vigilância até ao limite. Aqui encontramos aqueles e aquelas que saltam a grade da Escola de modo visível ou invisível, os dealers, os/as frequentadores/as da «Parede do Fumo», os que andam em bandos e fogem da Escola ou que andam sempre a bater em colegas.

Estas formas de desvio podem, talvez, ser interpretadas como «microresistências» (Certeau, 1990). Estas demonstram que muitos e muitas jovens não se conformam à ordem da Escola e fabricam formas mais ou menos elaboradas, mais ou menos ruidosas de resistência em «minúsculos espaços de jogo» (Giard, 1990: XIV), criando uma rede de «antidisciplina» (Certeau, 1990: XL). Estas formas alternativas de se estar na Escola, estando, muitas vezes, fora dela parece quase uma fuga à condição de uma «vida nua» (Agamben, 1998), de uma condição de exceção, ausente de narrativa e de palavra viva. Estes feitos são inspiradores da criação de uma narrativa de si, enquanto estratégia de inclusão, mesmo no interior da sua condição de *Estranho* que já possui.

É a partir destas formas de desvio, mais visível, que se marcam algumas figuras, que se nomeiam, quer por professores e professoras, quer por colegas que convivem com aqueles e aquelas que provocam medo e com quem é difícil lidar. Podemos, aqui, encontrar a violência física:

*«Entretanto chegou o D e o C. O C está eléctrico. **Bate em toda a gente e em tudo.** Não me parece um bater violento. É um bater irrequieto. A menina pequena que está ao meu lado diz-me referindo-se ao C e ao D que **é muito difícil ser da turma deles, que é um sacrifício, porque andam sempre a bater.** Conta-me que os professores mandam muitas vezes o C lá para fora para ir apanhar ar» (NT13).*

Existem outras formas intencionais de realizar o proibido. Existe o desejo de fugir às regras e arranjar estratégias solidárias para fazerem o que querem, mostrando que a par da produção de formas de vigilâncias se produzem novas formas de resistência, às vezes imprevisíveis.

*«Quando dobramos a última esquina do pavilhão que nos revela depois a parede do fumo **vemos um grupo que está estrategicamente colado na esquina que permite ver se se aproximam os vigilantes** e fumar o cigarro do lado de cá de forma escondida» (NT24).*

Reconhece-se que existe o consumo de drogas no interior da Escola, mas também se reconhece a dificuldade em dominar. A conversa em surdina parece a revelação de submundos onde existe o crime, gerador de medos, porque não controláveis, distantes daquilo que a Escola pretende ser e representar.

*«O G. Mostra-me um copo onde se **guardou religiosamente metade de um charro interrompido a meio.** O charro que não é de todo uma matéria estranha à Escola, é,*

contudo, Estranho às suas regras, aos seus propósitos. Dominado no copo, o charro ali permanece como prova do crime cometido» (NT2).

Existe um fascínio frequente pelo espaço exterior, nem que seja logo ali do outro lado da grade e do portão. Mas o desejo é ir mais longe, para locais proibidos, ver outras coisas, e depois contar aos outros coisas que viram. Ali fora parece existir para alguns e para algumas possibilidade de invenção. Podem inventar personas, serem outras pessoas, afiliarem-se a outras realidades que exigem saberes do Mundo da Vida, saberes fruto da experiência, saberes concretos.

*«O T vem aflito dizer que **dois miúdos querem sair da Escola** porque não têm aulas. **Se não os deixar sair eles saltam a rede.** O G diz para os deixar sair, que não se pode por a cabeça debaixo da areia. Manda-os chamar. Vejo entrar o D e o R com o seu particular ar de gozo. Vem a rir-se. «Não te rias!» é o comentário do T. O G quer saber mais coisas e comenta que se portaram mal a Matemática, mas não adiantam conversa. O D explica que **querem sair porque têm horas livres, mas que vêm almoçar à Escola, que só vão dar uma volta» (NT32).***

Qual é o fascínio do espaço exterior? Ver outras coisas, contar aos outros as coisas que viram. Ali fora podem-se inventar, podem inventar personas, serem outros, afiliarem-se a outras realidades. Os quotidianos são marcados por estas constantes fugas para o exterior:

*«O D e o R já voltaram e estão sentados no átrio da cantina. Vou para ao pé deles e pergunto-lhe qual era o sítio proibido para onde eles queriam ir. Dizem que é perto dali, mais nada. Pergunto o que é que fazem quando vão dar essas voltas. **«Fumar e ir “ter com elas”» (NT32).***

Afinal, às vezes as saídas são por pouco temo, é só para verem mais um pouco de movimento, ou irem a sítios proibidos. Fazerem coisas proibidas que chocam, nem que seja pela palavra dita.

Um acontecimento, o desejo, o saberem que estão todos lá fora dá curiosidade. Muitas vezes sentem-se traídos e a maneira como falam denota injustiça.

*«Enquanto estou na sala e a ler as formações que se vão realizar o T chega esbaforido à janela a dizer ao G para ir lá fora porque tem lá um aluno para ele e que ele já andou a tratar atarefadíssimo de um grupo de raparigas que **devia estar a fazer qualquer coisa de proibido, porque estavam alguns colegas a fazer de vigias dos vigilantes» (NT11).***

A manutenção da ordem leva a que os alunos e as alunas encontrem estratégias de “fuga” ao olho do mundo adulto que consideram antagónico ao mundo jovem. A prevenção de comportamentos inadequados provoca ansiedade. Claro que os jovens e as jovens encontram estratégias para controlar a vigilância.

Existem os incontroláveis, aqueles que revelam a produção de uma cultura anti-escolar (Boumard, 1999a: 26). Não é esta Escola que querem. Não são alunos ou alunas. Há muito que vivem num registo de desafiliação relativamente à Escola. Querem ser jovens. Mas sabem o que é o comportamento inadequado, sabem que produzem efeitos desejados e que chocam os criadores das normas. No entanto, vão para a Escola, mesmo que a seguir lhe queiram escapar. É lá que vão buscar os amigos e as amigas, imaginar a fuga, é lá que faz sentido o exterior sedutor. É o lado de fora que permite olhar a Escola. As grades não são impedimento, apenas mais um obstáculo.

*«Encontro o presidente do C.E irritado e descomposto apesar da gravata apumada que hoje trás. **Diz que já não sabe o que fazer.** Vou até ao C.E com ele. Avistamos do C.E um grupo de miúdos que saiu da Escola. Têm aulas, mas faltaram, mas faltam às aulas. Reconheço no grupo o C. Ligam da portaria para o C.E. Percebo que é a auxiliar a queixar-se porque eles querem sair. O presidente **diz-lhe para ela “fechar os olhos”.** **Diz-me que são alunos que não querem estar nas aulas, que lhe dizem que não vão às aulas e que fazem tudo para que a professora os ponha na rua. Diz que não adianta.** Os miúdos já do lado de fora apontam na nossa direção. **Vão-se embora»** (NT17).*

*«O grupo do C e do camisola vermelha querem sair da Escola. **O Vigilante comenta que eles não deviam sair. A auxiliar que está no portão não os deixa sair.** O C desce as escadas. Os outros junto à grade viram à direita. O Vigilante diz que eles agora **dão a volta e saltam a grade noutro lugar, menos à vista»** (NT13).*

Todos os dias se afastam mais um pouco da Escola, aproximam-se se calhar todos os dias de outras coisas. Mas é porque existe a Escola que existe a ideia de um *fora da Escola*, que é preciso conquistar, alcançar. Mas a Escola está ao lado, parecendo estas figuras situarem-se no mundo do «vide scolaire» (Dubet; Martuccelli, 1996; 281), faltando às aulas, alienando-se. O absurdo é o que sustenta e “protege” a sua personalidade, não sem causar uma profunda desorientação (Dubet; Martuccelli, 1996: 283).

4.4- *Carpe diem* e a Escola enquanto projecto

Compromissos entre a figura desejável e os desejos das figuras

4.4.1 - A estranheza tensional na territorialização dos desejos

Se a dimensão desejante possibilita a mudança, na medida em que integra a dúvida e a vontade de querer ir de encontro ao objecto e por ele ser afectado, então, a educação capturada por e nessa dimensão pode-se constituir como possibilidade para o indivíduo realizar um projecto sobre si. O desejo revela a incompletude humana, a sua insatisfação, a possibilidade da integração do estranho imprevisível. O sujeito desejante é um sujeito imperfeito: «a imperfeição coloca o sujeito em curso e no percurso fá-lo encontrar o desejo» (Bernard Baas e Armand Zaloszcyc citados por Marcos, 2001: 40).

Ora, muitas vezes num desejo de satisfazer as necessidades, objectificam-se os sujeitos não criadores, que apenas reproduzem, e esquece-se a ideia de que os sujeitos se possibilitam numa dimensão da «não necessidade», em que «as desordens são reenviadas para as ordens do possível, domínio bem mais valiosos do que o da ordem unívoca» (Marcos, 2001:16).

Se os indivíduos são seres desejantes e com intencionalidade, e se os discursos sobre os educativos se encontram fora de um registo do desejo, então a Escola perde-se enquanto lugar de aspirações, pelo menos, para insustentáveis indesejados/as.

Acreditamos que os jovens e as jovens desta Escola procuram, entre desejos de ordens diferentes, a recuperação do possível. Se nem todos/as desejam as mesmas coisas, quase todos procuram estabelecer os desejos, com base nos seus próprios julgamentos, prioridades e referentes.

Procuram, então, elaborar diariamente o sentido da sua subjectividade, lutando pela sua identidade e coerência (McDonald, 1999: 1) num mundo de incertezas, complexo, onde a própria luta pela subjectividade³⁰, onde o ser «entrepreneurs do self», ou o “Culto da performance” é uma exigência, em que cada indivíduo é responsável por si, inventando-se e singularizando-se a partir da sua própria acção (Ehrenberg, 1991: 17). Como é que os jovens e as jovens constroem a sua identidade num lugar de

³⁰ Foucault, no entanto argumenta que a nossa subjectividade é produto de todas as perversas formas de poder (M Foucault citado por McDonald, 1999: 202), mas as lutas pela subjectividade vão contra isto.

tensões entre desejos e necessidades que provocam dilemas? Ora, a busca de coerência parece ser feita num universo de tensões, como a tensão entre o ser aluno/a e o ser jovem, entre as diversas maneiras de ser jovem, entre solicitações de diversa natureza, reguladas por diferentes desejos.

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)³¹. Nesta Escola, em particular, as tensões entre as duas culturas assume proporções intensas e, muitas vezes, com origina abandono da navegação. 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 (Alain Ehrenberg citado por McDonald, 1999: 152).

Trajectória em direcção ao perfil do/a aluno/a

Rui Gomes, inspirado nas tecnologias de subjectivação estudadas por Michel Foucault, e a partir da análise do *Perfil do Aluno Diplomado do Ensino Secundário*, elucida-nos acerca de diferentes *técnicas de si*, utilizadas na criação de novas subjectividades. Surgidas no sistema educativo Português, estas subjectividades são representadas pela imagem do/a aluno/a autónomo/a, responsável, participativo/a e automotivado/a (Gomes, 2001b: 49-50). A partir de um estudo das dimensões de substância ética, práticas do self, modo de subjectivação e teleologia do sujeito moral, Rui Gomes alerta-nos para o conteúdo ideológico das tecnologias e para a forma como no sistema educativo são construídos cenários para a formação da nervura do aluno e da aluna com aquele perfil, que buscam incessantemente o seu *verdadeiro eu* através de um conhecimento de si, do domínio de si e do cuidado de si (Gomes, 2001b: 50).

O aluno e a aluna devem, então, desenvolver a criatividade e a autoestima, promovendo-se a sua libertação dos papéis, supostamente, mais tradicionais, mas tornando-os expostos (François Dubet citado por McDonald, 1999: 152), 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. Por isso,

³¹ 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).

perante esta nova exigência de subjectivação, ou de individualização, perante a psicologização da pedagogia educacional, perante as actualizadas técnicas de tratamento das singularidades, tendo em conta os seus futuros tratados em particular (Monceau, 2001: 187-189), os *Estranhos* procuram desenvolver estratégias para se tornarem opacos e não transparentes (McDonald, 1999: 213-214). A sua visibilidade constrói-se, antes, pela sua inacessibilidade e pelo medo que provocam. Apesar de nesta Escola se valorizarem algumas destas formas de subjectivação, ainda não foi abandonado o modelo de educação que separa a pessoa do aluno (McDonald, 1999: 213).

Ora, esta obrigatoriedade de produção de si próprio/a, e o «gouvernement de soi» escamoteia as desigualdades e origina uma desresponsabilização e uma desculpabilização das instituições, nomeadamente, da Escola e da sociedade, na medida em que se permite o desprendimento de um destino em proveito da liberdade de escolher a sua vida, de se inventar através da sua acção pessoal (Ehrenberg, 1991: 17)

Muitos e muitas, *Estranhos* à ordem da Escola, perdem na empresa de se tornarem responsáveis por si e pelos seus desempenhos, e acabam por sofrer um processo de selecção ao longo da escolaridade. Numa sociedade, onde cada um responsável por si, deve imperativamente colocar-se em projecto e agir de acordo com ele (Ehrenberg, 1995: 14), as figuras estranhas, muitas presas a identidades comunitárias, étnicas que dificultam a adesão a um projecto, acabam por *sofrer* dessa liberdade de decidir por si, autonomamente, autenticamente. Não sabendo engajar-se num projecto, forma transitória que por isso se ajusta a um mundo em rede, acabam por estar ameaçados de exclusão, em efeito de morte num universo reticular (Boltanski; Chiapello, 1999: 167).

A construção do ser aluno/a no Mundo da Escola está intimamente ligada com a relação que cada um e que cada uma constrói com os saberes e o trabalho escolar. Embora não fosse nossa intenção estudar o modo como alunos e alunas se relacionam com o saber escolar, consideramos esta relação importante na medida em que é uma relação, muitas vezes, presente nos discursos dos jovens e das jovens. Interessa, ainda, na medida em que se reconhece que a relação que se estabelece com o saber está relacionada com a condição de mesmidade e de alteridade do sujeito. A condição de *Estranheza* influencia a maneira como os jovens e as jovens desta Escola se apropriam ou não dos saberes Escolares. A figura do J, menino cigano, exemplifica estas questões.

Assim, esta relação é importante se for útil para compreendermos a perpetuação da condição de *Estranhos* na Escola de algumas figuras pela sua não adesão a determinados saberes veiculados pela Escola. Neste sentido, os saberes Escolares tornam-se para estes *Estranhos* saberes de dominação e não saberes de emancipação (Develay, 2000: 2), na medida em que não existem enquanto regime do ser, presos ao quotidiano, etnográfico, etnometodológico, mas enquanto regime de mundo, universal. Não são raros os Registos Sobre a Escola onde se pressentem estas distâncias, demonstrando que numa Escola, que é ainda a Escola da instrução, e não uma Escola, de comunicação e aproximação, em que o Outro, os *Estranhos* não se revelam enquanto possibilidade, mas enquanto trajectória de perda.

O saberes veiculados e valorizados na Escola são da ordem do abstracto, universais, axiologicamente neutros (Derouet, 1992: 8), mas que na realidade se revelam regulatórios, inseparáveis de uma dimensão ideológica (Silva, 1996: 243-244)³². Mas esses saberes conflituam com os saberes construídos na experiência. E por isso, aqueles e aquelas para quem os saberes Escolares não podem adquirir uma significação subjectiva e uma ancoragem nas práticas pessoais, fazem o seu papel de aluno/a, mas não aprendem nada no sentido experiencial (Dubar, 2000: 185), na medida em que se negligencia o «carácter relacional, contextual e histórico do pensamento» (Silva, 1996: 248).

É por aqui que se vai desenhando o tipo de comprometimento de cada aluno e aluna que operam com diferentes lógicas, definidoras dos seus compromissos, envolvimento, da sua relação com o saber, sempre dependente dos sentido que atribuem às propostas. Mas quem não *sabe* é mesmo ignorante? Ou temos que ter mais atenção ao currículo enquanto construção social, lugar onde se determina «"Quais conhecimentos são *considerados* válidos?"» (Silva, 2002: 99).³³

³² Os currículos explícitos, para não falar do currículo escondido, onde a violência simbólica se faz sentir com intensidade, é espaço privilegiado de relação entre saber e poder. Os currículos são marcadamente etnocêntricos, sexistas e invisibilizam as minorias, as suas narrativas, apresentando como naturais e inevitáveis as narrativas dominantes (Silva, 1995: 186). Os conhecimentos transmitidos são centralistas e desconhecem os interesses de quem vai aprender; esquecem a emergência de outros actores sociais.

³³ A educação inter/multicultural crítica «toma como base a ideia de que as subjectividades também têm direito a um lugar na Escola» (Stoer e Cortesão, 1999: 97), pugnando por uma cidadania e autonomia reclamadas, para além das atribuídas. Dar voz, ou silenciar. Que significado pode ter o esquecimento? Quem pode ter memórias? Quem tem legitimidade para poder esquecer? Como é que podemos fazer lembrar estes/as jovens? Como se vive uma Escola que dificulta a afirmação de identidades culturais? Como podemos significar a resistência do pensamento Escolar a outras subjectividades, novas identidades? Uma análise cuidada dos textos da Escola, por exemplo, demonstraria a criação de silenciosas identidades textuais (Atkinson, 2000: 93), de silêncios textuais que impossibilitam outras vozes e outras formas de silêncio. As lutas que têm vindo a ser empreendida por grupos minoritários, expressam uma política de identidade, referindo-se «ao direito à representação, ou melhor ao direito de se representar a si mesmo, dizer de si, afirmar a sua

A Escola propõe um determinado papel ao aluno e à aluna, esquecendo, muitas vezes, as experiências e os saberes subjectivos e locais que participam no “trabalho sobre si” que é toda a educação (Dubet; Martuccelli, 1996: 13). No entanto, estes saberes, estas experiências são esvaziadas ou remetidos para a clandestinidade. E o inseparável remete-se à condição de contrários, procurando linearizar os sujeitos.

Claro que existe um esforço por conferir sentido ao trabalho escolar, mas um esforço que por vezes demonstra quer a inoperância de categorias de aluno que apenas desempenha um papel resultado de princípios, quer a necessidade dos jovens e das jovens atribuírem um sentido educativo ao seu trabalho na Escola (Dubet; Martuccelli, 1996: 49), mesmo que seja com referências a mundos *Estranhos* à Escola.

Claro que a atribuição de sentido não é uniforme, homogênea. As lógicas também se elaboram de acordo com a idade, com a posição no sistema educativo, com a posição social e escolar, com o género a que pertencem e com o tipo de Escola (Dubet; Martuccelli, 1996: 65-66).

: 4.4.2 - Apontar as incompatibilidades entre desejos de grandezas conflituais

*«Carpe diem, don't worry be happy, make love not war, peace and love for you, angels
deserve to die. (RE26)*

Termina, assim, um Registo Sobre a Escola escrito por uma rapariga do 9º ano. É um registo escrito numa condição de revolta, contra o tempo do *insacrificável* desejo, tempo que é roubado pelo Tempo da Escola, um tempo de necessidade. Claro que o estilo em que esta jovem descreve a revolta contra o Mundo da Escola e expõe o que se deseja só é possível, porque se está nesse mesmo mundo. Assim, para proceder à rejeição da Escola é necessário, em primeiro lugar, submeter-se a ela.

A tensão entre o ser jovem e o ser aluno/a reside numa ordem de grandeza que assume valores diferentes no Mundo da Escola e no Mundo da Vida, também este presente na Escola. 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

cultura, a sua linguagem e a sua estética» (Louro, 2000: 57), mostrando-nos, também, que hoje os movimentos sociais, impossíveis de considerar «fora da vontade de libertação do Sujeito» (Touraine, 1998: 6), são mais de afirmação de estilos de vida, do que de contestação.

tensão é, até hoje, resultado da impossibilidade da coexistência entre os dois mundos (Matos, 2001: 12), configurados por tempos e em espaços diferentes.

Quando falamos de jovens ou de juventude, existe sempre a ideia de uma certa marginalidade, de submundos. 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). Além disso, tem-se reconhecido o fenómeno social da exclusão juvenil (Pais, 2ª edição: 10).

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.

Por tudo isto, o Mundo do/a Jovem é, em muitos contextos, uma configuração perturbadora, sendo simbolicamente constituído por uma "natureza" ex-cêntrica (Pais, 1997: 18). Aliás, os jovens são uma categoria cujas fronteiras são indecisas (Laurent Thévenot citado por Boltanski; Thévenot, 1991: 14). A sua presença não é uniforme, nem homogénea, como a própria juventude não o é. De acordo com o grupo social, a etnia, o género acabamos por ter aparições diferentes do Mundo do/a Jovem na Escola. Vários estudos têm mesmo demonstrado a heterogeneidade da juventude (Fonseca, 2001; Pais, 1996).

A resistência da Escola ao Mundo do/a Jovem prende-se com algumas das coisas atrás anunciadas, como a força da corporeidade ou comportamentos inapropriados na Escola, próprios, no entanto, do tempo da juventude. Além disso, o projecto da Escola, 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.

As actividades extra curriculares, que fazem parte da vida enquanto jovens são, muitas vezes, difíceis de concretizar na Escola. Não existe muita disponibilidade da Escola para esses momentos.

«Atrás de mim ouço a voz de uma das raparigas da turma da Sandra a comentar que eu estou com a Sandra. Aproximam-se a correr a Ana C, a Madalena, a D, a Ana C e a Sara. Dizem que já não podem ensaiar a dança na Escola. Na última vez a empregada não gostou que tivessem andado em cima das mesas e a escrever as músicas no quadro. Foi ao C.E. e agora não podem ensaiar. Vão para a casa da Sara. Só lá está o irmão e ele não

chateia. Podiam ensaiar no polivalente, mas estão lá os rapazes e não saía nada em condições, porque começavam a gozar» (NT16).

Acentua-se o fosso, proibindo práticas ou lugares que contrariam a ordem da Escola ou "legalizando" formas perturbadoras de acção. A legalização dos graffittis na Escola é exemplo de uma tentativa de criação de espaços autorizados para serem invadidos pelo Mundo da Vida. Assim, existindo a noção do abismo, e da tensão procuram-se aproximações entre mundos?

Quando conversámos com jovens era clara a sua posição contra tomadas de decisão a que eram alheios/as, contra uma escola, onde não existe margem para outras coisas próximas dos seus desejos, e que podem, acreditamos, vir a promover formas de aproximação ao Mundo da Escola.

Alguns jovens e algumas jovens lidam com as suas vidas, 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.

Alguns jovens e algumas jovens conseguem traduzir os seus interesses enquanto jovens em organizações exteriores ao Mundo da Escola ou em preocupações comuns à Escola. Para outros e outras jovens esta tradução é quase impossível, na medida em que o seu "exterior" à Escola é demasiado estranho para que as lógicas de acção possam reverter com continuidade e harmonia para o ser aluno. Assim, é muito mais difícil para estes e estas jovens não perceberem a Escola enquanto bem social e valor de participação social. O interesse seria produzir mecanismos que permitissem a continuidade de lógicas.

Ora, o que se verifica é que existe uma colisão em vários territórios da Escola, entre o ser aluno/a e do ser jovem, onde colidem diversas formas de viver o tempo e o espaços. Alguns e algumas jovens reconhecem que é necessário um equilíbrio sem, no entanto, abdicar completamente de si enquanto jovem. Uma rapariga do 9º ano manifesta-se relativamente à proibição de namorar para não prejudicar os estudos.

«Se acontecesse comigo iam ter pouca sorte, pois os meus pais deixam-me namorar,

desde que não perca os estudos e a minha cabeça ande no sítio» (RE14);

Na maioria das vezes os jovens e as jovens, mais velhos e em consonância com o Mundo da Escola, apontam as incompatibilidades entre o ser jovem e o ser aluno. E o

ser aluno parece que vai ficando para trás, irredimindo às premências do ser jovem tão exigente. Parecem, então, viver numa eterna tensão, sempre alertada pela voz interior do dever. Uma jovem do 9º ano, de 14 anos exprime-se assim relativamente à sua performance, enquanto aluna, devido ao facto de estar «"tapada" de amores» (RE33):

*«e depois aconteceram algumas mudanças na minha vida sentimental **perdi completamente o "fio à meada"**, o que teve algumas consequências más, porque baixei muito as minhas notas e não consigo concentrar-me nos estudos» (RE33).*

Compreende-se que a Escola exige uma dedicação com regularidade, um investimento sem desvios. Entre o fio dos estudos que não se pode perder e o irremediável desejo do inadiável, do que acontece no presente, como proceder, como optar? As proximidades entre mundos, entre os quais se deveriam cultivar distâncias, são apresentadas como argumento para piores resultados escolares.

Algumas vezes, porém, quando sentem que a sua vida se procura reduzir ao ser aluno/a, diminuindo ou excluindo outras facetas da sua vida reagem contestando o território da Escola que invade outros territórios de sentido. O Mundo da Escola acaba por funcionar como uma espécie de regulador de outros mundos, como condição para a autorização de outros mundos. Uma rapariga do 9º ano manifesta-se, assim, relativamente ao exercício de vigilância da família:

*«A única coisa que o fim de semana tem de bom é não haver aulas. Já tou farta delas. **Passei a detestar a Escola a partir do momento em que os meus pais a começaram a usar como pretexto para tudo:** «se não tiras boas notas, tiro-te o telemóvel», ou «se não te esforças, ficas em casa as férias todas», ou ainda, «se não tiras boas notas ficas de castigo», entre muitas outras coisas. (...) «Ainda por cima sempre tive boas notas, cheguei a ser a melhor da turma, a quase todas as disciplinas, mas esta situação está a fazer-me baixar as notas e a motivação» (RE26)*

Assim, parece ser afastando a figura do/a aluno/a do/a jovem, o Mundo da Escola do Mundo da Vida que o projecto futuro, o percurso escolar não é prejudicado. Assim, parece ser necessário cultivar um processo de estranhamento entre o Mundo do/a Jovem e o mundo do aluno, figuras incompatíveis.

4.4.3 - Consentir a renuncia: abraçar o projecto

E se os desejos inerentes, nomeadamente ao Mundo do/a Jovem, são reconhecidos como algo que parece impedir a continuação do ser bom aluno ou do ser

boa aluna, já que a sua condição naquele contexto é desviante e desviadora, negam-se esses desejos.

Alguns e algumas jovens que conhecemos, nomeadamente raparigas da classe média, testemunham a impossível coexistência do ser jovem e do ser aluno/a num tempo e espaço comum. Acabam por sacrificar o Mundo do/a Jovem em prol da Escolaridade (Dubet; Martuccelli, 1996: 265) e do projecto. Fazem-se escolhas, que parecem ser justificadas no reconhecimento de que o tempo do sacrifício dará origem ao tempo da recompensa. Procuram cultivar fidelidades a certas intencionalidades que organizam a sua acção individual.

Assim, 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:

*«Era qualquer coisa que iam fazer todas, mas a C e a D, boas alunas e aplicadas, como argumentam, **não puderam sair porque tinham que estudar e os pais e as mães não as deixaram sair**» (NT14).*

Excluem-se de actividades que consideram que possam 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:

*«Por acaso a manhã correu pessimamente porque eu arranjei coragem para dizer às raparigas que queria **desistir dos ensaios**» (RE2);*

*«Mas a meio da manhã eu e a D ganhamos coragem e dissemos à “...” 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).*

E 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 contrangimento do tempo, estas duas raparigas exercem a vigilância sobre si, sobre os seus desejos. Como tornam o ser aluno/a inteligível?

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, e tentativas de ultrapassar aqueles obstáculos exteriores que impedem uma boa performance.

Estes tipo de alunas/os mostram que se subjectivam no interior da matriz das categorias Escolares (Dubet; Martuccelli, 1996: 264), 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; Martuccelli, 1996: 267). 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: 132)? 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, Rochex, 1998: 34)?

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. Como compreender um universo onde muitas subjectividades se fabricam por oposição a outras?

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 saídos os três que consideravam piores a turma continua na mesma**. A D comenta que agora têm de aceitar o facto, de aceitar a verdade. A culpa afinal já não é daqueles três. A C 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 F, o rapaz de 16 anos está, segundo a C, cada vez pior. Fala muito alto e isso incomoda -as. A C queixa-se que agora tem já mais uma participação para fazer e entregar à Directora de turma (...). **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 e outras.

*«Para a C o ideal seria **que existisse uma Escola só para «esses» e «essas»** que perturbam aqueles e aquelas que querem aprender. A D diz que às vezes tentam misturá-los com os outros mas não adianta.» (NT6).*

Criam-se mundos marginais, procurando fabricar a distância de segurança. Justificam-se os desejos de afastamento, revelando uma esperança depositada naquilo que a Escola pode oferecer.

O medo, o risco ajudam a elaborar a trajetória 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 fazem o abismo entre si e os outros, que quase significa 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 ex-cêntricos.

Enfatiza-se a separação criando-se diferentes sentidos. Revelam-se 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 estão 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?

«P.S. Só houve 3 positivas no teste de Físico-química, eu a D e o F. **Como andam os miúdos de hoje, não estudam!**» (REA).

«A C 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 D. (...)

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 sabem 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 permitam o progresso de quem realmente está ali para seguir em projecto.

E porque esta Escola 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.

«Depois das aulas fui para casa, e almocei, e depois fui arranjá-la pasta e fui para a explicação **(extra)**, depois disso tudo fui para a Escola...» (RE4)

«Revelam-me que andam em explicações, ninguém sabe. È explicações de tudo, só duas horas por semana. **È só para compreenderem o que falha nas aulas.** A C conta que uma vez fez os exercícios todos mal porque tinha percebido de uma maneira e era de outra e como a aula foi na sexta e logo na segunda tinham aula não tiveram tempo de tirar dúvidas» (NT11).

Desejam-se outras coisas, outras Escolas, onde os *Estranhos* sejam menos, onde todos 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; Martuccelli, 1996: 267). Assim, este tipo de figuras deseja a *verdadeira* Escola, a Escola dos exames, das provas, da competência, do mérito.

«A C 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, 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, para quem quer 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 D 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. O tempo dos colégios parece ser um tempo mais rápido, mais cheio, que não se perde. Mas existe sempre o dilema: o sucesso escolar, a sua figura enquanto aluno, a sua figura justa é muito importante, mas não é sem custo que vão ficando para trás outras coisas.

Aqueles e aquelas que tiram boas notas, que cumprem o perfil adequado, reconhecem que colegas mais distantes do sucesso escolar têm um percurso demorado a percorrer; reconhecem que nada acontece de um momento para o outro. È preciso

tempo, é preciso o Tempo da Escola investido, de modo a que faça parte dos projectos individuais. Os elementos *Estranhos* que estão na turma são facilmente reconhecidos. Considera-se ainda que a sua integração em turmas melhor os favorece.

«Diz-me que este ano foram para turma dela alguns alunos, como o M, que tinham chumbado e que agora já tinham melhorado e alguns até tinham passado, porque a turma dela é boa e o que faz com que sejam uma boa influência para os outros que costumam repetir de ano. e até uma professora já disse, mas não se portam mal nem são mal criados.» (NT5)

A necessidade do esforço

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, Rochex, 1998: 35-44).

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.

A relação com o Mundo da Escola é visível através do tipo de relação que os jovens e as jovens mantêm com as tarefas atribuídas ao aluno e à aluna. É importante o cumprimento. Descreve-se o papel cumprido, o tamanho da dedicação e do empenho, o peso dos testes, dos sentimentos que provocam, o seu significado:

*«Fui para a Escola muito **mal disposto a pensar no teste de História** que ia ter nesse mesmo dia. O teste até nem me correu assim tão mal» (RE5); «Acordei **muito preocupado com a mini-ficha de Ciências**» (RE5)*

*«Encontro o T e uma colega. Falamos do almoço que temos combinado. Depois falam da Matemática que não gostam. O T deixa cair uns papéis da mochila e diz: **«Logo o teste de história!»**. A colega apanha o teste e mostra-me **«Insuficiente mais!»**» (NT22).*

*«O 5º x aparece em peso. As raparigas e o T vêm cumprimentar-me. Os outros rapazes olham e reconhecem-me, mas não param. Contam-me que vão ter um teste de Matemática e fazem uma careta. Pergunto se estudaram. A S diz que não. Todas as outras dizem que estudaram. A M especifica: **«Estudei duas folhas inteiras»**. Fico com vontade de rir, mas a M está muito séria. Não me atrevo» (NT29).*

As duas folhas inteiras é a matéria toda, tudo o que é preciso saber. O dever parece cumprido e matéria, ali contida, dominada. O saber todo sabido.

Este Mundo da Escola que também existe num certo aparato numa certa imagem do empenho. É visível quando têm testes, quando vão ser avaliados/as.

«Quando entro na Escola vejo logo a F e algumas colegas sentadas contra a parede do pavilhão no recreio principal. **Está com cadernos na mão. Imagino que estejam perto dos exames**» (NT34).

«Vejo a C e a D a passarem apressadas **envoltas em cadernos e folhas**. Teste de geografia» (NT17)

No fim do ano, com as provas globais, o espaço exterior torna-se predominantemente Escola formal. Outras pressões, o ser aluno agiganta-se perante o jovem.

No entanto, apesar de muitos e muitas jovens saberem o esforço a despender vive-se no limite, na tarefa da qual não se pode fugir, os testes:

«Dizem que vão ter teste de francês e que **não sabem nada**. Um deles diz que só sabe dizer calças, mas ao enumerar o vestuário não sabe como se diz calças em francês» (NT10).

«A M senta-se ao meu lado. Diz que **vai fazer copianços como é costume**. (...) Chegam outras raparigas que questionam se estudaram para o teste» (NT10).

«fomos para a biblioteca e **eu tive de fazer copianço para uma folha**, porque eu a seguir às 17.50 ia ter teste de geografia, mas cheguei ao teste não fiz copianço, porque o que eu tinha passado para um papel pequeno não saiu nada» (RE12).

«Cheguei a casa e tive de estudar para Físico-química, **porque não sabia nada e tinha teste no dia seguinte**» (RE20).

«Cheguei a casa e tive a fazer apontamentos para Francês, porque segunda tinha teste e de Português, mas **eu já devia tar preparada**, pois o teste era para ser na passada segunda.» (RE20).

Reconhecem que é necessária preparação para o teste, mas cumpre-se o essencial, o mínimo. No entanto, mesmo no limite o momento dos testes gera alguma preocupação, quando já não se pode evitar pensar ou falar dele. Então, fazem-se esforços finais. As notas são o resultado onde se confirma o esforço. Um rapaz analisa a situação de duas colegas que tiveram maus resultados no fim das primeiras avaliações:

«Dizem-me que não foram boas. Tiraram as duas sete negativas. A JA diz que está a melhorar, que um professor lhe disse que está a levantar as notas. Um rapaz de brincos 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)

É preciso estudar, é preciso estar com atenção. Este estar com atenção significa que se está *realmente* presente, que se atenta a qualquer coisa, que se ouve e que se escuta, que se procura compreender aquilo que se ouve. As distrações prejudicam:

«Por azar dos azares numa das várias mudanças que o director de turma fez ele ficou na minha mesa. Fez-me muito mal, pois agora que **preciso de alguém que me ajude nas aulas** e ele contraria o prof. E faz sozinho quando é em pares e isso baixou as minhas notas.

Mas o que eu realmente queria era ficar sozinha ou com alguém que me ajudasse

(RE24).

Existem na sala 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.

O acto de ir ao quadro é um momento em que se revelam diferenças entre a hesitação e o deslizar certo do giz., entre o medo de ir ao quadro e a confiança da prestação que se vai dar. É a construção de si enquanto aluno e aluna, através do reconhecimento de colegas, através do olhar do professor ou da professora, tão importante.

«Um dos alunos da frente vai ao quadro a pedido da professora. Permanece algum tempo virado para o quadro e a olhar para a potência que tem à sua frente para resolver.

***Reproduz em baixo o exercício sem o resolver. Não está a conseguir fazer.** A mão esquerda pregada no quadro deixa uma marca de transpiração desenhada» (NT11).*

A prestação no quadro é, assim, uma das dimensões presentes na avaliação do ser aluno. É uma exposição do seu saber. A incapacidade de resolver um exercício pode ser ali captada a frio.

«A professora vai perguntando quem quer ir ao quadro. São muitos os que querem ir.

*Vai a S que **hesita** nas respostas, a D que faz **tudo certo**, a C que deixa a resposta **incompleta**, a S e o F que causa admiração, porque nunca faz os TPCs» (NT21).*

Na sala de aula cada um parece ter uma personalidade definida, pela qual já é conhecido. O policiamento feito relativamente às fronteiras do apropriado não tarda. As falhas são em segundos apontadas, reconhecidas. A personalidade é definida tendo em conta o que significa ser aluno, por aproximação e distanciamento de acordo com essa imagem.

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. Alguns Registos Sobre a Escola são reveladores da qualidade e das propriedades dos dias na Escola, bem como das formas de viver nessa intersecção:

*«Olha, o meu dia foi excelente. **Estive bem atenta às aulas** e consegui perceber tudo»*

(RE17).

***estou de rastos** porque fizemos muitos trabalhos a Formação Cívica e **fui o que participei mais em Geografia**» (RE29).*

*«O dia começou logo mal e cheguei atrasada às aulas. Quando cheguei à sala já tínhamos entrado e por acaso **felizmente estavam a ver um filme** e por isso fiquei mais descansada» (RE2).*

Ver um filme não é tão importante como outros tipos de trabalho que exigem outras posturas. Ver filme não é uma tarefa escolar a sério, remete para uma ludicidade extra curricular que extrapola aquilo que se considera útil.

Reconhece-se, ainda, que o espaço-tempo da Escola não basta para o cumprimento daquilo que hoje se exige. Os alunos e as alunas em consonância com a Escola sabem que é necessário o prolongamento, sabem que o fim das aulas não significa o fim do empenho. Os TPCs são o testemunho dessa continuidade entre a Escola e outros tempos:

*«Às 10.00 **pego na mochila e estudo um bocado, faço os TPCs e começo a ver televisão de novo até adormecer**» (...) vejo mais um bocado de televisão, **pego nos livros para estudar e fazer os TPCs.**»(RE22).*

*«Quando o jogo acabou fui para casa, **estudei e fiz os trabalhos de casa.** À noite, depois de jantar, estudei mais um bocado e ouvi música» (RE15).*

E parece um fardo, fazer os TPCs, uma espécie de *tripalium* moderno, ou pegar nos livros pesados para cumprir a missão e conseguir...

*«A professora pergunta **quem fez o TPC.** Desenrolam-se as respostas possíveis. A S diz que não trouxe o caderno, o C, como parece ser costume, pelos comentários dos colegas e da professora, não fez, ou não trouxe o caderno. O R diz que não veio na última aula. A professora diz que eles já sabem que isso não é desculpa, pois só há aula à Segunda e à Sexta, o que dá tempo de perguntarem aos colegas se há TPCs. O T comenta que «são todos somáticos», que «nunca dizem nada a ninguém»»(NT15).*

E por vezes o dever é levado tão a sério que se sentem defraudados quando esse empenho é negligenciado:

*«hoje trouxe o trabalho de Francês (outra vez) e **a professora voltou a faltar, já estou a ficar farto, mas temos de dar um desconto,** parece que teve um desgosto familiar» (RE29).*

A organização é crucial. A gestão do tempo, dos afazeres. E, como é obvio, é com custo que se continua o Tempo da Escola no Tempo da Vida.

O estudar enquanto acto executado. O papel do ser aluno é marcado pelos rituais, por aquilo que se sabe que se tem que fazer. Aquilo que frequentemente escrevem não deixa dúvidas:

*«Hoje, **acordei bem disposta, fiz o habitual e fui para a Escola,** na Escola estive a estudar para o teste de Geografia que não me correu assim lá muito bem» (RE1); «Acabado o ensaio fui para casa estudar» (RE1)*

*«Eu **acordei bem disposta, pronta para enfrentar o dia na “maldita” Escola**» (RE2);*

«Quando cheguei a casa, **troquei de roupa e fui de imediato** estudar para geografia, fazer os TPC de história e fazer o diário para a Sofia» (RE4)

«Depois das aulas fui almoçar e de tarde estive a estudar geografia e fiz uns trabalhos que tinha para fazer. **À noite voltei a estudar** geografia depois do jantar» (RE7); «De tarde estive em casa a estudar» (RE9).

«**ouvi música e estudei um pouco para os 2 testes** que vou ter amanhã, embora seja contra o fazer dois testes no mesmo dia» (RE16)

«Quando acordei **estive a cuidar dos cadernos, TPCs e matérias** para segunda-feira» (RE17) «...eu **ainda tenho que pesquisar** para o portefólio de Português» (RE17)

«**cheguei a casa comecei a estudar** para Matemática. Depois almocei e arrumei a cozinha. Fui estudar Geografia, depois lanchei e **voltei e ir estudar**» (RE19)

«amanhã **vou ter que trabalhar mais um pouco no trabalho de Português** e não me apetece nada» (RE28); «e de tarde estive outra vez a fazer o trabalho de Português, pois eu **queria entregar o meu trabalho a tempo e horas**, mas acho que não vou conseguir» (RE28).

«de manhã já **não estava muito inspirado para aturar os stôres**, pois esta semana foi stressante, **porque tive que pesquisar coisas para o trabalho de Português e até me esqueci de fazer outras coisas**» (RE28)

«Hoje, **não saí de casa**, a não ser quando fui a casa da T para lhe tirar umas dúvidas para o teste de amanhã, **depois estudei a tarde toda** e ao fim fui para o curso de Inglês» (RE32); «Hoje tive teste de Físico-química. Como não tive aulas de manhã ainda **tive algum tempo para estudar mais** um pouco para o teste» (RE32)

O sacrifício cumpre-se como sacrifício *racionalizado*. Tudo é escrito num registo pesado. As palavras escolhidas parecem engolir quem escreve. Como pensar o sacrifício para o conseguir viver ao ponto de esquecer fazer outras coisas? Os actos são descritos, muitas vezes, de forma sequencial e cronológica. Cada momento requer a preparação nos momentos anteriores. E o tempo parece nunca chegar.

«**Preparo-me** para ir para a Escola e **esforço-me para recuperar as negas** que tive, para eu passar de ano» (RE22).

E é assim narrado, como se fosse objectivo do dia, como se fosse de manhã a altura em que nos propomos. Tudo está organizado no pensamento por etapas. Reconhece-se a sequência que permite o sucesso. Prepara-se para o desafio. A preparação, que não é uma preparação qualquer, é quase uma transformação. O esforço só é possível pela antecipação dele próprio.

«**Já de tarde não tive aulas**, só ao último tempo e foi teste, que me correu super mal.

Vou ter que estudar bastante para subir as notas» (RE13).

Existe, muitas vezes, esta referência a algo que tem que acontecer, a este *ter que estudar mais* que se diz, como se no dizer se exorcizasse o próprio fazer. É um olhar

para si, enquanto aluno, que não se deseja definido pelo insucesso. É o desejo de se apropriarem do percurso, de fugir à definição negativa que o insucesso distingue, transformando-o quase num traço de personalidade, «provocando a implosão isolada e silenciosa sobre si»³⁴ (Dubet; Martuccelli, 1996: 277).

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)*

Muitas vezes, o intervalo é aproveitado para estudar em grupo. Claro que é um esforço que encontramos mais entre alunos e, principalmente, alunas do 9º ano de escolaridade.

«Vou à sala 1 onde é costume estar esta turma. Segundo a auxiliar algumas raparigas ficaram lá a estudar» (NT26).

Claro que o perfil do aluno e da aluna 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 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*. A apresentação de trabalhos à turma exige outras competências, outras capacidades ao nível da exposição, da oralidade que nem todos/as dominam.

*«De tarde tive Ed. Visual onde **estive a apresentar o meu trabalho sobre o que estava a dar na disciplina**» (RE21)*

*«**ensaiei para a apresentação do portefólio que vou ter amanhã**» (RE15)*

³⁴ Tradução nossa do francês: «l'implosion isolée et silencieuse sur soi»

«na aula de Português **apresentámos os portfólios** (só alguns, eu não) corrigimos os intermináveis trabalhos de casa de Matemática e a gora estou a começar a fazer o meu portfólio que tenho que entregar na próxima quarta-feira» (RE29).

«A O (prof.) comenta com a turma que o facto de um grupo ter apresentado **um trabalho em Power Point foi notícia pela Escola** e que o prof. T lhes mandou os parabéns. Hoje, mais alguns grupos vão apresentar os trabalhos. O primeiro fala sobre o abstraccionismo. **Lêem pequenos pedaços de papel e não parecem ter trabalho muito bem o tema.** O segundo grupo apresenta o cubismo, mais ou menos da mesma maneira que o primeiro» (NT21).

Valorizam-se actuações diferentes, valoriza-se quem surpreende. Obriga a outras maneiras de estar, a outro investimento, nem sempre possível de cumprir. Depois, há o reconhecimento que se deseja. Qual é o significado dos reconhecimento para a construção de si enquanto aluno/a, para elaborar a imagem de si?

4.4.4 – Trajectória para o absurdo: a banalização da Estranheza

«O campo de cima está cheio de jovens (rapazes e raparigas). Três raparigas estão sentadas num banco e dividem o olhar entre os jogos que se passam à sua frente e umas folhas de papel para estudar que uma delas tem na mão» (NT4)

Como falar do absurdo? Como dar conta do esforço de *nada sacrificar* na tragédia da Escola? Muitos e muitas jovens, que se inscrevem não só interior de uma *Estranheza* Sócio-antropológica, outros e outras que têm uma maior proximidade com a Escola, vivem momentos tensionais e absurdos. O esforço parece revelar a recusa da escolha diabólica entre os desejos. Entre o desejo palpável que o olhar engole ali mesmo à frente, no presente, e o desejo do futuro guardado na folha abstracta de papel, recusa-se a escolha e deseja-se não perder nada, nem por um instante.

Quando o Mundo da Escola aparece referido nos registos é, muitas vezes, numa condição de insuportável. Ficamos a pensar sobre se a Escola ignora estes juízos, estas observações sobre as aulas, momentos do sagrado:

«**Hoje tive aulas e não aconteceu nada de especial**» (RE15).

«De manhã não de passou nada de mais. De tarde foi diferente, pois tive sempre furo» (RE16).

«Hoje foi um dia como os outros, mas foi fixe **porque tivemos furo aos 1ºs 90 minutos de Inglês** e estivemos a jogar vólei no campo de jogos da Escola» (RE17)

«**Tomara que ela não chegue e seja furo!**» (NT18).

«Passado 90 minutos nós fomos para a aula de Geografia, que **pena era tão bom que a stôra faltasse!**» (RE25)

«Já na Escola fui ao apoio. **45 minutos de seca**»; Já de tarde fui para as aulas, não aconteceu nada de especial» (RE13);

«Como de costume, hoje tive aulas **e infelizmente não tive furo a nada**» (RE15)

«Hoje, **as aulas correram bem, pois só tive a aula de história**» (RE19); «A Escola está-me a dar cabo da cabeça, **quero FÉRIAS!!!!!!**» (RE24); «Tou chateada com a vida, **não percebo nada do que os stôres dizem, as matérias estão cada vez mais complicadas, só as férias para curar isto.**» (RE24)

Não é raro encontrarmos jovens 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 estranhas, 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 quer sentados e calados. O rapaz que está à minha frente gosta **de tocar com os pés nas costas e nas mochilas dos colegas da frente.** (...) O C, no fundo da sala, **puxa o cabelo, com os dedos, para cima. Os colegas riem-se.**» (NT11).

«Durante o diagrama o B **mostra várias vezes aos colegas a lesão numa perna que fez durante um jogo de futebol.** O F **espreme borbulhas de uma perna.** A AC numa carteira encostada à parede **vira-se de costas para a M 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 M 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 M 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 F 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 tedam 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 interações 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 5 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 existem dilemas, não existem tensões entre mundos, não se fazem escolhas dolorosas. A *Estranheza* vive-se sem sacrifícios aparentes. Nesta situação, em particular, porque aquilo que se está a fazer sai fora do que se entende enquanto trabalho escolar, transforma-se em tempo de brincadeira. Parece ser entendido como tempo do *não aprender*, porque a figura do professor parece ausente da sua função, logo a tarefa não é válida. Quem assiste reage de acordo com essa percepção.

Apesar de, em situações deste carácter, serem mais visíveis estas formas de expressão, em aulas com propriedades mais tradicionais vamos encontrar momentos de quase esterilidade. Apesar de tudo, 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?

«tu 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).

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: 2). 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 que está à minha frente levanta os braços e diz com grande entusiasmo após a correção 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 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. Lembrei-me do Patrick Rayou e das dissertações de filosofia³⁵. Tocou para fora, 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 mais graves. 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 O (prof.) entrega os testes e fala sobre os resultados apresentando percentagens. O S teve muito insuficiente. Reparo que respondeu a muito pouco. O colega da frente com a mesma nota só escreveu duas linhas. A O comenta que para agravar a situação não fizeram o trabalho para apresentarem à turma. Pergunto ao S 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*

³⁵ Por altura da escrita desta nota de terreno Patrick Rayou foi o responsável por um seminário no âmbito do projecto JOVALES sobre Metodologias de Investigação. Neste seminário, referia-se ao caso de alunos e de alunas de Filosofia que se limitavam a reproduzir as sebatas das matérias.

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: 3), pelo menos para aquele futuro que ajuda a dar sentido à vida na Escola, ao trabalho escolar, aos saberes, à avaliação.

A Escola tem um valor *a posteriori*. É para fruir em projecto num tempo depois. O interesse não é construído? Às vezes pressentimos alguma vontade para a mudança, mas existem conceitos e representações que subsistem, que fazem parte do Mundo da Escola. Chega-se a quase não compreender a falta de interesse, a distância, as capacidades que não se aproveitam. Procura-se o sentido desse desinteresse, a perda de oportunidades e centra-se a justificação, a explicação no aluno ou na aluna.

Mesmo ausentes de projecto, em Fevereiro já se antecipam certezas. Parece ser mais difícil perseguir aquilo do qual, pela condição de Estranheza, sempre se esteve muito mais distante. As trajectórias, em consonância com a condição de Estranho, que muitos e muitas jovens possuem permitem as previsões. Uma menina do Bairro que tem uma história escolar com insucesso, reprovações que vêm desde o 1º Ciclo imagina o seu percurso nesse ano:

«Eu e a menina da trotinete falamos da Escola. Diz-me que vai chumbar e «ainda por cima teve um teste surpresa». Diz que vai para casa trabalhar. Encolhe os ombros. Diz que não sabe o que vai fazer» (NT18).

Não se acredita na capacidade de recuperação. Fora da Escola não se avistam outros ofícios. Pressente-se que tudo se conjuga para agravar o final, para o tornar certo. O futuro tem uma *nocturnidade* quase insuperável. Se a história que contam é sempre uma história de insucessos, se a sua identidade se construiu incluindo histórias de insucessos, familiares para si e para os outros, é difícil, muitas vezes, procurar aceder a outra identidade³⁶ (Develay, 2000: 3). Então o esforço é permanecer na identidade que confere segurança, onde se não duvida de quem se é. As

³⁶ Michel Develay considera que a problemática do sentido que se atribuem aos saberes Escolares pode ser considerada a partir de quatro diferentes abordagens. A primeira diz respeito à construção identitária do sentido que se dá à Escola e à dificuldade do aluno ou da aluna acederem a identidades alternativas e aceitarem formas identitárias baseadas no sucesso; a segunda abordagem diz respeito à ideia de fundação, ou seja, referente à epistemologia dos saberes. A partir desta ideia, constroi-se o sentido descobrindo que os saberes não são insularizados, que existem ligações entre eles; a terceira abordagem está relacionada com a ideia de fundamento que nos dirige para uma reflexão mais antropológica, ou seja sobre os interesses essenciais que inspiram uma disciplina. O sentido decorre da capacidade de descobrir essas questões fundamentais das disciplinas e que se relacionam com questões que desde sempre a humanidade se colocou. A quarta abordagem diz respeito ao sentido que atribuímos à Escola através da construção de alguma coisa que é da ordem do «vivre ensemble». Esta relação à la loi constitui-se noutra dimensão do sentido (Develay, 2000: 3-5).

antecipações são em conformidade. O que poderia fazer a Escola se conhecesse estas antecipações de trajectória, que os jovens e as jovens fazem de si enquanto alunos e alunas?

Claro que quem está em dissonância com a Escola parece, muitas vezes, saber justificar os resultados e julgar a sua actuação. Reconhecem a prestação enquanto alunos e alunas. Assim, muito antes do ano lectivo terminar já se adivinham os finais, porque existe a noção de percurso, do que se fez, do não cumprimento daquilo que sabem que é o papel adequado:

*«Vamos para a sala de convívio. Falamos da Escola. **A amiga da JD diz que vai reprov**ar. Fico a pensar **que ainda é cedo para terem tanta certeza** sobre isso. A JD diz que tem que passar, porque se não, não recebe o telemóvel que quer. Não quer andar com “aquele camiã”. Mostra-me tirando do bolso do casaco um telemóvel enorme. Só tem uma negativa a Matemática. Não gosta da professora e por isso não gosta da disciplina. Pergunto à outra rapariga porque tem a certeza de que vai reprovar. A JD comenta que **ela está sempre a receber negativas**. A outra menina **comenta que já não estuda muito**. É a primeira vez que reprova no 5º ano, não é como um colega que está há 5 anos no 5º ano» (NT30).*

Desiste-se ainda o ano lectivo vai a meio. Como viver na Escola a partir daqui? Qual a capacidade da Escola acolher estes e estas jovens que se argumentam desta maneira, que se colocam no movimento da ruptura? E aqueles e aquelas que igualmente num registo de *Estranheza* apenas vão mantendo a presença ainda que acentuando as ausências de quase tudo o que tenha a ver com a Escola formal?

O Mundo da Escola é vivido nas margens que cria, na sua negação. As faltas às aulas, mesmo com a presença na Escola, são o testemunho mais visível dessas desistências progressivas:

*«Pergunto-lhes se costumam fazer estas actividades ao ar livre. Dizem que não, que este ano é a primeira vez. Dizem que é muito melhor do que estar nas aulas. **Comentam que já têm muitas faltas**. Encolhem os ombros quando lhes pergunto porque é que faltam tanto. **Dizem que vêm para a Escola, mas que não gostam das aulas, porque são muito chatas**» (NT9).*

*«Alguns têm aulas e **estão a ver se faltam**, outros têm furo mesmo do horário.» (NT5).*

*«Toca os 45 minutos. **Dizem que vão faltar**. Não gostam das aulas é uma seca. Digo que se calhar hoje a professora até vai fazer alguma coisa interessante, que podem reprovar por faltas. Acabam por ir. Pedem-me para ir com elas até à sala. **Não gostam das aulas porque não podem olhar um minuto para trás ou olhar ou falar para o lado que a professora começa logo a mandar vir com ela**. Queixam-se de que não se pode fazer nada» (NT16).*

O que leva ao acto de decisão de faltar ou não faltar às aulas? Quais as consequências perturbadoras para a Escola destas faltas marginais? Mais movimento na Escola, mais perturbação?

«O C que entretanto se aproxima diz que não vai estudar mais. Tem 95 faltas. Neste momento ele está a faltar à aula de Matemática. Encolhe os ombros após lhe perguntar porque não vai» (NT13).

Estão na Escola, mas não vão às aulas. Não se perspectivam futuros na Escola. A experiência no Mundo da Escola parece irremediavelmente incontrolável (Dubet; Martuccelli, 1996: 272) porque demasiado distante, desconhecida. Tão desconhecida que a desistência parece definitiva e mais prolongada:

*«Tento saber alguma coisa sobre ele. Continua no 5º ano. Reprovou. **Diz-me que não veio às aulas no ano passado, que não lhe apeteceu.**» (NT4).*

Existe esta continuação repetida, sem espantos. Os ombros, que se encolhem, acompanham as palavras, sem o nosso próprio espanto que presente universos conhecidos.

4.4.5 - O território inabalável do Mundo da Escola: quando o ser aluno/a se agiganta

«A vida tem um ácido, nascemos, vamos para a Escola, formamo-nos em alguma coisa para sermos alguém na vida, está errado, pois logo que nascemos somos alguém na vida, enfim. Os meus dias são passados em monotonia. De segunda a sexta: casa, Escola, casa, comer, dormir, estudar, Escola, casa, Escola etc.» (RE24)

Como ignorar o agigantamento do ser/aluno/a nas vidas de todas as figuras da Escola, sejam próximas ou estranhas? Como não perceber o lugar da Escola, a meios caminhos de outras coisas? Como ignorar o peso destas palavras?

A forma como a Escola formal é referida nas conversas que os jovens e as jovens tinham connosco, ou nos Registos Sobre a Escola, podem testemunhar diferentes relações com o Mundo da Escola, mais próximas, distanciadas, absurdas. No entanto, em todas as vidas, para todas as figuras, mesmo que não afirmado, a Escola ocupa espaço poderoso regulando escolhas que parecem marcadas pela trivialidade.

No entanto, a Escola formal, a sua existência enquanto estudantes, alunos e alunas faz a sua aparição num jogo de formas várias, mesmo quando a nossa atenção apenas se limitou a lugares tradicionalmente do informal. A invasão de uma Escola

pela outra é visível, ainda que com intensidades diferentes de acordo com as figuras e das configurações e com o grau de *Estranheza* das mesmas.

Apesar de em alguns registos não aparecer nenhuma referência ao ser aluno ou aluna na Escola, às aulas, à sua performance, ao estudo é na Escola, porém, que as coisas referidas acontecem. É, no fundo, através da presença da Escola, enquanto presença inabalável, que se vai fazendo o enquadramento das vidas. Assim, apesar da Escola formal parecer, por vezes, não referenciável no que escrevem, como se não fosse passível de referência num contexto íntimo, ela está sempre presente, mesmo quando parece ausente, mesmo quando aparece na narrativa de modo fugidio.

A Escola acaba por configurar uma espécie de enquadramento, apenas possível, enquanto tal, porque existe reconhecimento por parte dos sujeitos, neste caso jovens, desse emolduramento que ela impõe às suas vidas. Os encontros e desencontros com os Outros e as Coisas, com o Eu faz-se, em grande medida, neste território de semelhanças, nesta plataforma reconhecida que a Escola elabora desde o século da sua aparição.

Às vezes, é mesmo necessário fazerem referências à Escola enquanto coisa importante, enquanto bem, investimento. Esta referência ao “ser alguém” continua inabalavelmente actual nos discursos da Escola, quer entre jovens, quer entre adultos/as. É, afinal, a Escola vista como emancipação, como possibilidade, apesar das ausências de sentidos mais próximos.

A Escola pode, ainda, ser mencionada pontualmente, através de factos concretos, como aulas que se vão ter, como testes para fazer, ou como momentos de aulas diferentes. Refere-se, não se esquece que está lá, mas são outras as referências, as dimensões que dão corpo ao texto.

O tempo da Escola marcado, pormenorizado, compartimentado é das dimensões que mais concretiza esta ideia da Escola enquanto espaço organizador, também de outros tempos. Basta, por exemplo, pensar nas mudanças dos tempos lectivos, transformado há pouco anos em blocos, e que origina alterações nos quotidianos formais e informais de alunos/as.

Os tempo da Escola têm referências específicas, mesmo que sejam para definir a rotina:

«Na sexta-feira passada foi o último dia de aulas, e **como é habitual** houve festa de Carnaval» (RE33)

«Levantei-me para ir para a Escola, **como o habitual**. Fui à Escola **como sempre faço**» (RE7)

Uma dimensão ainda mais subjectiva do tempo, podemos encontrá-la naquelas contagens dos tempos da vida que os jovens e as jovens vão fazendo a partir dos tempos da Escola:

*«Converso com o amigo do V que me diz que se lembra da fotografia. **Nesse tempo já andava ali na Escola.** Eu não me lembrava. Agora está no 7º ano. Não reprovou. Pergunto se vai continuar a estudar. Diz que sim» (NT19)*

O peso nas vidas: a importância do sucesso e do cumprimento

A Escola formal, pelo seu significado, por tudo aquilo que representa, tem, então, um peso enorme em algumas vidas. Porque a Escola é, afinal, uma instituição tão importante, todos os actos Escolares assumem um significado indiscutível e agigantado. A figura do/a aluno/a, vem estampada, por exemplo, na caderneta. Muitas vezes é aqui que está o pior do aluno ou da aluna. É como se a escrita tornasse pública uma qualquer informação e assim a cristalizasse. É ali que se explicita os actos não cumpridos, a proximidade ou o distanciamento da Escola. Por ali, também se escrevem apreciações, previsões de futuro. Assim, parece que ali vai expressa a figura do/a aluno/a, impossível de fazer desaparecer. Este episódio tem como intenção reforçar o que temos vindo a dizer nesta última parte, deste mundo inabalável da Escola mesmo quando parece que se opta pelo mundo dos desejos próximos do ser jovem, que em situações mais críticas perde terreno:

*«A JD chega com a prima. Realmente conheço. Vem a chorar. Conta que a professora de História lhe escreveu um recado para casa porque se enganou nos trabalhos de casa e a mãe vai bater-lhe. **Mostra-me a caderneta. A professora escreveu que a S não fez os TPC, continua desatenta e que continuando assim iria descer de nota.** A nota anterior também era sobre falta de TPCs. São as únicas coisas que ela tem na caderneta. Diz-me que aconteceu o mesmo a mais gente da turma. **Confundiram o que era para fazer.** Chega ao pé de nós uma colega que também levou recado para casa, mas não parece tão preocupada como a S que anda sempre muito triste, muito curvada e encolhida. Peço para me mostrarem o livro de onde era para ser feito o TPC. Parece que só se esqueceu de um dos exercícios e fez outros que não era preciso. Arruma as coisas e despede-se de mim. Tinha aparecido entretanto a menina da trotinete. **Ri-se e diz que passa a vida a levar recados para casa» (NT17).***

A quantidade de negativas tem sempre um significado perturbador. Diz o que se é enquanto aluno e enquanto aluna. Desfilam-se em notas, sucessos, insucessos. A percepção sobre si também tem aqui nascimento, nesta marca do insucesso (Dubet;

Martuccelli, 1996: 273). Sabemos as representações sociais que existem em torno do insucesso.

«Recebemos o teste de físico-química, do qual eu tirei “Suficiente”, **ando a descer as notas, não é que “suficientes” sejam más notas mas comparando às notas que eu tirei!** Eu nem me quero lembrar disso, e portanto **resolvi estudar mais do que tenho estudado**» (RE4).

Os “suficientes” não são maus, mas são insuficientes para prosseguir o projecto. Sabem que as notas são importantes, que é através delas que se conseguem certas coisas, e que só o esforço pode melhorá-las.

É preciso mencionar as notas, dando-se a conhecer a partir delas, do seu significado social. Tecem comentários de desistência ou de perseverança, os bons e os maus momentos que os resultados provocam.

«Olha **só para ficares a saber tirei 2 bons**, a Matemática e História» (RE31).

«De seguida fomos para a aula de Físico-química.. Sabias, há tempos fizemos todos um relatório, devido a uma visita de estudo e **sabes quanto é que eu tive? MUITO BOM! Que ótimo!** Bom, foi a única coisa que me contentou durante a manhã» (RE25).

«Hoje recebi o trabalho de físico-química e **tirei Muito Bom e que me fez ficar muito contente**, o resto do dia passou-se com normalidade» (RE29).

«Recebi o teste de Matemática e **tirei um Bom o que me agradou muito** porque tive algumas dificuldades em fazer o teste» (RE33)

«recebi o teste de Inglês que tirei negativa, de seguida fiz o de Português e o de Francês e depois recebi o de Matemática onde tirei **negativa (como sempre)**. Vim para casa, comi, estudei» (RE19).

Quando os resultados são maus, argumenta-se a performance e justificam-se algumas falhas percebidas:

«Oi! Hoje recebi 2 testes, no de Matemática tirei suf+ e no de Inglês tirei suf., eu acho que o de Inglês dava para mais, pois eu só tive mal um exercício, porque o resto estava quase tudo certo! O de mat. **Se não fosse a distração tinha tirado bom, na boa mesmo!** Mas tb eu não estudei muito tempo pk ia ter 2 testes (o de mat e o de Geo) e tb pk o meu avô fazia anos e fomos jantar lá a casa, e por isso, deite-me mto tarde, e dp claro, o teste foi à 1ª hora da manhã, é claro q tava com uma ganda moça!» (RE14).

«**O teste, como a toda a gente, calhou-me mal**, pois depois de saber tudo, bloqueei totalmente» (RE16)

As notas são importantes, dizem quem são enquanto alunos, traduzem o mérito, o seu valor, a sua capacidade:

Mesmo quando os resultados não são os melhores parece existir entre alguns alunos e alunas, pelo menos ao nível do discurso, uma pulsão para o empenho, para a

não desistência. Encontram formas de superar as dificuldades, encontram motivos para agir, na própria acção e nos próprios discurso da acção.

*«Quinta -feira (...), foi primeiro dia de aulas e tive o já referido teste de Físico-química, que não me correu lá muito bem, apesar de iniciar-me na L (explicadora), e conseguir fazer alguns exercícios, no teste **não conseguia concentrar-me** e, por isso, acho que vou tirar negativa» (RE33)*

*«Bem hoje é o dia da auto-avaliação a Português e Matemática. A Matemática **sou um caso perdido, portanto tive um 2 bem grande** e tenho hipóteses de melhorar e é o que estou decidida a fazer. A Português desci de quase um 4 para um 3-, ou seja fui alvo de uma conspiração. Eu até acho que os professores foram justos, não tenho quaisquer razões de queixa» (RE17)»*

Ficamos a pensar nestas reflexões que fazem sobre si, na ideia que referem de serem «casos perdidos», de serem incapazes de fazerem determinadas coisas que os/as inclua na fábula escolar do sucesso que se deseja.

Reflecte-se, tornam inteligíveis aquilo que são as exigências da Escola:

«Amanhã vou ter dois testes, de Mat e de Geo, é inadmissível, os alunos estarem sujeitos a tirar más notas por sobrecarga de estudo! Não tem jeito nenhum ter dois testes num dia, ainda por cima de disciplinas de estudo! Quer dizer, por causa da irresponsabilidade dos professores, os alunos têm de se sujeitar a marrar tanto tempo! Isso até faz mal!! Os stôres não marcam com antecedência os testes e dp são uns em cima dos outros! (...) Nos colégios, segundo me dizem amigos é proibido terem mais de 2 testes numa semana, e nós éramos para ter 5» (RE14).

A performance de ser bom aluno, de ter bons resultados parece depender da organização dos/as professores/as. Os colégios referem-se pela possibilidade que oferecem, pela maneira diferente como tratam os alunos.

«O 2º problema são as notas da Escola pois dependo delas. Os professores são demasiado exigentes (...) são só trabalhos» (RE24).

É a importância de ser bom aluno. Percebemos a importância do lugar do sucesso que dita o veredicto. É o ser aluno que sobressai na figura exposta. O sucesso, a sabedoria, o destaque de que se orgulha.

«O C e o D sentam-se ao meu lado. O D ri-se do C e das atitudes dele. Falo com o D, o B e a JD sobre as notas. Digo ao D que ele este ano tem que passar. Acena que sim. O B diz que tem que passar este ano. Os outros repetem igualmente que têm que passara» (NT13).

É uma necessidade, mais do que um desejo. Ter que passar, principalmente se já não é o primeiro ano que se está naquele ano de escolaridade. Mas estas palavras, esta maneira de dizer, parecem de exterioridade, como se não dependesse deles e delas completamente.

«Comento com o R que me haviam dito que ele ia **desistir**. Diz-me que **agora voltou e é para continuar**» (NT17).

Parece existir nos seus raciocínios esta eterna possibilidade de começar, de tentar. E a maneira como se trata este recomeço é de maneira mais séria, com vontades ditas verdadeiras.

O discurso sobre as possibilidades e a imprecisão

«A Escola é fixe, na Escola aprendo a ser livre sem ocupar a liberdade dos outros, a gostar de ter amigos, a respeitá-los, a conviver com a sociedade e principalmente estudo para ser alguém no futuro que me espera» (RE13).

É a Escola, espaço de temporalidades, que nos lembra constantemente o futuro. A própria estrutura organizacional, as lógicas, obrigam-nos constantemente a olhar para o que se avizinha ou para o que se está a perder. Os interesses principais ali têm lugar em distintos lugares, em distintos tempos. E os jovens e as jovens parecem ir equilibrando estas facetas de si, com premências e significados diferentes, às vezes opostos.

A Escola é um espaço que, muitas vezes, se expressa como sendo importante em termos de projecto futuro, enquanto território onde nos podemos imaginar enquanto sujeitos construtores de realidades. É nela que se traçam as perspectivas futuras, que se inspiram desejos relacionados com a vida profissional, ainda que alguns sejam incertos e com pouco ânimo. Mas como esperar por aquilo que ainda não se é? Como elaborar o projecto quando se pressente o inacabamento de si? Uma rapariga do 9º ano escreve assim sobre as suas dúvidas em termos de escolhas futuras:

«o 1º problema é a **minha indecisão na minha carreira profissional**, porque não sei ao certo o que há para seguir. Sou muito influenciável nesse aspecto, mas o que eu queria mesmo era um curso que gostasse mínimamente e com bastantes saídas **profissionais**. Não gostava de ir para um trabalho a vida inteira só para ganhar dinheiro, a VIDA TEM QUE SER VIVIDA! Temos que fazer algo que gostamos» (RE24).

É pela Escola que este discurso vai sendo possível. É o discurso da espera quando se sabe que existe uma vida que «tem que ser vivida» e que não espera. Então, o que faz alguns e algumas jovens tomarem uma posição, colocarem-se em projecto conscientes de um futuro que depende de um passado onde o investimento é uma condição? Como educar para a «possibilidade irrealizada» (Carneiro, 2001: 63)? Não podemos esquecer que a grande parte dos jovens e das jovens que frequentam esta Escola não possuem

apetrechos culturais e sociais para antecipar o futuro, ou para realizarem o movimento em direcção ao que se deseja» (Carneiro, 2001: 80). O que é que estes e estas jovens podem esperar? Lembramos principalmente os/as jovens da comunidade cigana que, possuindo uma maneira distinta de experimentarem no tempo, dificilmente se colocam em projecto.

Se alguns e algumas jovens se constituem num desejo que se inicia em aspiração longínqua, outros e outras têm certezas: do que querem e do que não querem. O que lhes permite constituir a certeza?

*«A menina alta pede-me para eu adivinhar a idade. Atiro um número. Afinal só tem 10. Afasta-se para eu ver melhor a altura. Brinco com a história de ser modelo. **Não! Estilista**» (NT19).*

*«Pergunto-lhes se querem tirara cursos profissionais ou ir para a Faculdade. Quase nenhuma duvida de que quer ir para a Faculdade e falam com esgar dos cursos profissionais. **Parecem não lhes servir os seus projectos**. Indago os cursos. **Quase todas veterinárias ou médicas**» (NT6).*

Os projectos e os desejos. A ida para a Faculdade é referida demonstrando a natureza do seu percurso projectado, pré-figurado; que testemunha, por sua vez, a inexistência de rupturas, a existência de continuidades prometidas.

«Pergunto como é a turma deles. Dizem-me que é um bocado barulhenta e que os profs. não gostam, mas não é má. Pergunto-lhe como é o 9ºD. Torcem o nariz. Dizem que se metem com eles mas não ligam. Quem são estas criaturas????!!! Pergunto-lhes sobre o futuro. O Marco quer ir para informática. Explico-lhe o que tem que fazer. Outros para arquitectura que confundem com engenharia» (NT10).

Tudo parece mais seguro, pensado. Têm objectivos específicos, projectos adiantados, caminho traçado. A resposta imediata faz antever a sua relação com a Escola, pertença de um futuro próximo. Anda-se como se não existissem outros/as, como se a Escola se dividisse em duas, ou mesmo mais, onde as misturas não existem nos lugares, nos desejos, nas relações.

*«No final das aulas tive curso de informática e recebi o exame, tirei Muito Bom, ainda bem porque **eu quero seguir engenharia de informática**, só espero que consiga realizar os meus sonhos e este é um deles» (RE33)*

Os desejos para o futuro são elaborados, por alguns e algumas jovens tendo em conta a sua capacidade de «dimensionar o tempo e projectar(se) nele» (Carneiro, 2001: 62).

*«A JC que é da mesma turma vem ter connosco e entrega-me os registos sobre a Escola que fez. Pergunto como vão as aulas. Conta-me que **vai para humanidades para o Padrão e que depois quer seguir o ensino ou psicologia**» (NT34).*

Esta escola é, realmente, uma escola de contrastes. Há quem não tenha projecto e outros de projecto já feito, para além da imaginação, em concreto. As intencionalidades estão definidas a longo prazo.

Outros e outras expressam a sua indecisão. E os projectos ficam esbatidos, sem rumo, porque há os amigos que não se querem deixar:

Mesmo para quem está em consonância com a Escola é difícil escolher entre aquilo que parece ser um desejo e o que poderia ser o desejo de outros:

«Por exemplo, eu gostava de ser atriz, gostava de trabalhar com pessoas que tivessem os mesmos, ou parecidos, objectivos. (...) Mas por outro lado gostava de ser médica (dentista) gostava de agradecer ao meu pai já que lhe faço tantas asneiras, talvez o pudesse orgulhar de mim, pk ele tb é dentista.» (RE31)

Irremediavelmente, alguns futuros desejados parecem depender só da possibilidade dada pela Escola. Há um esforço que se reconhece que é preciso despende, como se de repente se descobrisse que o futuro depende dele. A pulsão existe.

*«Eu até gostava de ser médica pediatra, mas toda a gente diz “Ah, tu não tens notas para isso, vê mas é se páras de sonhar”. E eu fico desanimada e até penso em parar de estudar. É realidade que preciso imenso de subir as minhas notas, tirei 6 negas. **Prometo que me vou esforçar e dedicar mais e acredite que sonho ser. Ser Médica Pediatra**» (RE30).*

Claro que, também, encontrámos jovens que, apesar de reconhecerem que a Escola é necessária para algumas profissões futuras, duvidam que seja imprescindível para alcançar outras profissões:

«Sento-me com o C, o bando do R, a JD. A JD pergunta-me se a Escola é ou não precisa para se ser cantora. De repente não sei o que dizer. Reconheço que existem muitos cantores e cantoras que não estudaram muito, mas falo nos benefícios de se estudar sempre mais. Pressinto que não consigo convencer. Dão o exemplo da Romana, da Ágata...E para ser psicóloga? Digo que é preciso faculdade. Torcem o nariz» (NT28).

Reconhecem que a Escola não é precisa para se ser cantora, a televisão mostra isso. Tudo parece ser mais fácil. Para que serve então a Escola? Questiona-se o lugar da Escola?

O futuro é tantas vezes incerto. Nem tudo depende da nossa capacidade de nos projectarmos. O imprevisto, as condições externas podem ser adversas e os caminhos percorridos em direcção ao futuro podem ter que ser diferentes.

«Conversamos sobre a Escola. Pergunto ao irmão do Luís se vai continuar a estudar. “Se tudo correr bem...!”» (NT10).

O que está contido nesta afirmação, que não se acaba, permanecendo em aberto revelando incertezas e imprecisões, mas também a expectativa e a ausência? A pergunta também trás intenções, histórias, fantasmas. Um irmão “problemático” que deixou de estudar ali, que desistiu. «Se tudo correr bem» é possível que o futuro seja avistado pelo desejo.

4.5 - A estranha Escola dos enigmas: estratégias e compromissos para o sentido

«Falando agora no lugar onde passo a maior parte do dia. A Escola é um mar de problemas, mas é nela que aprendi a ser quem sou hoje.» (RE24).

O sentido da Escola não aparece enquanto transparência mas enquanto tragicidade, efeito de contraditórios, no sentido em que se joga num claro-escuro que apenas se define na exacta medida em que se vive e diz.

Não estando nós já perante a Escola de um «mundo encantado» e *harmonioso* (Derouet, 1992: 43), acreditamos, porém, que a Escola têm hoje, outros encantamentos, mais perceptíveis quando nos detemos e demoramos entre os jovens e as jovens nos dias comuns, únicos, por entre objectos familiares. Ora, foi por entre esses encantamentos que configurámos a última estranheza: a Estranheza Estratégica. Esta, encontrando-se já presente em capítulos anteriores, é neste que assume uma mais clara aparição.

Não são raras as vezes que o Mundo da Escola é arredado para deixar falar do Mundo da Vida na Escola, da vida que invade sem acanhamento os tempos e os espaços da Escola formal. E o Mundo da Vida, estranho ao Mundo da Escola, organiza-se de forma compósita elaborando o puzzle da narrativa do ser. O próprio puzzle revela os esforços de compatibilizar mundos que são *Estranhos*.

As intensas histórias do quotidiano são contadas com pormenores, com gestos elucidativos. São também momentos, estes da narração, vividos com intensidade.

Numa Escola em que *«é tudo tão diferente e tão igual ao mesmo tempo»* (RE11) procuram, os/as jovens peças que, argumentativa e justificadamente, organizam naquilo que parece ter coerência. O enigma reside, então, nestes esforços de se recriarem entre grandezas que eles e que elas compreendem existirem em conflito. Este

esforço não é senão a sua acção que visa a «obtenção de ganhos recíprocos, de defesa de áreas de autonomia, de reservas de interesses» (Sarmiento, 2000: 51).

O que parece existir é toda uma teia complexa de relações em que as coisas assumem uma dimensão imensa, em que se agigantam as palavras, em que tudo importa. Tudo parece ter um peso tremendo nas vivências comuns. A Escola tem, para rapazes e para raparigas, uma miríade de realidades no seu interior que fazem parte das suas vidas e que lhes exigem formas estratégicas para viverem na Escola. Claro, que as estratégias são caleidocópicas, diversas, dependendo da classe social, da idade, do género, da etnia, enfim dos percursos também já feitos e reconhecidos.

Há todo um conjunto de inter-relações, de implícitos que norteiam comportamentos, redes complexas, pouco visíveis, mas que revelam a importância das relações e da aceitabilidade pelos outros na Escola. E isto assume tal forma que tudo o resto parece, muitas vezes, insignificante.

É nesta Escola paralela que as subjectividades também se vão elaborando. A luta pela subjectividade³⁷, reclamar o Eu a partir do sentido atribuído às experiências, também se faz pela própria clarificação destas experiências, pela apropriação de si, pela afirmação de individualidade através da acção (Touraine, 1998).

E tudo isto é tão importante, porque faz a vida na Escola ser sentida de uma determinada maneira, e faz também o Mundo da Escola ser vivido de forma específica. É nestas *escolas* transversais ou paralelas que se estipulam regras, argumentos, maneiras de ler o mundo, dependentes já do seu próprio mundo.

Num universo como o da Escola, que solicita a homogeneidade, estes jovens e estas jovens procuram distinguir-se, construir a sua subjectividade, muitos e muitas contra a Escola. Ou seja, pode ser num certo desencontro com a Escola formal, que lutam pela subjectividade, revelando aquilo que Touraine designa como o “regresso do actor” (Alain Touraine citado por McDonald, 1999: 4) que luta também pela autoria e pela autorização. É neste trabalho sobre si (Dubet; Martuccelli, 1996: 50), é na construção das experiências e do seu sentido que o actor social se torna sujeito, autor.

Se nos questionávamos sobre a possibilidade de existirem acções autónomas, criadoras de identidades, individuais e colectivas distintas, em contextos como o escolar, «dominados por prescrições normativas de vocação totalizante, saturados de

³⁷ Aliás, de acordo com uma concepção expressiva da relação, entre a acção e a intenção, da acção e da linguagem da acção, a subjectividade emerge e toma forma através de um movimento de temporalização e de uma actividade de apropriação, de articulação e de clarificação (Quéré, 1990: 108).

regras, normas de funcionamento, prescrições para a acção, valores instituídos e inculcados (...)» (Sarmiento, 2000: 54), a verdade é que foi possível constatar formas segundo as quais os jovens e as jovens se apropriam estrategicamente da Escola, tornando-a mais do que um espaço onde se procuram adquirir qualificações escolares. E esta ideia é válida mesmo entre aqueles e aquelas consonantes com a cultura dominante da Escola e que constróem os seus próprios caminhos, por atalhos e desvios através da Escola formal (Gordon, Holland, Lahelma, 2000: 195).

Claro que os julgamentos que os jovens e as jovens fazem das estratégias, pelas quais optam, são distintas. As opções, elas próprias têm pesos distintos para as vidas de quem está em consonância, ou não, com a Escola.

É, assim, em registos originais que muitos e que muitas jovens experimentam a Escola, a recriam «metaforizando a ordem dominante» (Certeau, 1990: 54), demonstrando que nem tudo é disciplinável. As figuras estranhas, principalmente, mesmo aqueles e aquelas que se encontram «inseridos em trajectórias de exclusão ou processos de *marginalização social*» (Pais, 1997: 17), procuram resistir à expulsão através de estratégias que provocam a sua visibilidade, a sua aparição no argumento da Escola. Aliás, os capítulos precedentes mais dedicados à Estranheza Sócio-antropológica e à Estranheza Sócio-institucional já revelaram formas estratégias de figuras estranhas fabricarem a sua própria visibilidade.

Procuram, então, nos espaços de fuga, nos lugares intermédios fabricarem a sua subjectividade, dimensionando a sua autonomia relativa. É que apesar das intencionalidades de uma educação onde vigoram processos de normalização baseados em padrões de adultos, os jovens e as jovens, enquanto alunos e alunas, seres abstractos³⁸ e abstraídos (Gordon, Holland, Lahelma 2000: 187) procuram, profundamente, provocar o *acontecimento*, a ocorrência do seu próprio interior. Claro que a justaposição dos objectos de valor e das diferentes grandezas varia de acordo com as figuras e com os seus argumentos de justificação e de julgamento que têm disponíveis.

Foi nos vários microterritórios da Escola que encontrámos «microresistências» criadoras de «microliberdades» (Giard, 1990: XIII), em que os actores e as actoras parecem mobilizar os insuspeitáveis recursos. É que embora os e as jovens estejam

³⁸ Verifica-se mesmo a existência de uma relação entre a construção do aluno abstracto na política educativa e na Escola e o cidadão requerido pelo Estado (Gordon, et al, 2000: 199), entidade sempre *Vigilante*.

inscritos em posições subjectivas particulares na Escola, são capazes de jogar com as maneiras de se *localizarem* nessas posições (Gordon, Holland; Lahelma, 2000: 199).

É então nesta Escola informal que entrelaçada com os fins oficiais na construção de um percurso de aluno/a abstracto/a a cidadão/a abstracto/a, que os jovens e as jovens constróem as suas práticas de cooperação e de diferenciação (Gordon, Holland, Lahelma, 2000: 195).

4.5.1 – Territórios de significatividade

Nos quotidianos do inexplicável os sujeitos existem por entre a contradição sublime dos desejos, cultivando as aparições do Mundo da Vida no Mundo da Escola. Porque não parece fazer sentido as coisas passarem-se de outra forma, reconhecem que a Escola é o lugar privilegiado para as suas realizações, para a concretização do seu argumento enquanto pessoas do mundo. Mas o que de estranho leva a que ainda se suporte a Escola?

A Escola dos enigmas é aquela onde as vidas se engendram.

*«Entretanto a T vem ter comigo e pergunta-me se já li os registos. Digo que já li, mas que não me recordo exactamente de qual é o dela. Descreve-me a capa: «Tinha escrito a cor de rosa». Lembro-me. Estava escrito a computador e lembro-me do que estava escrito porque falava muito da Escola. Refiro isso à T. Responde-me que sim: **«É aqui que se passa tudo. Em casa não se passa nada. É aqui que estamos todo o dia. Passa-se tudo aqui»** (NT33).*

Ora, este «tudo» parece ter uma condição de indizível. Este «tudo», sendo estranho à ordem da Escola, não exige muitos esclarecimentos. É um «tudo» enigmático, quase ingénuo, que se elabora na pertença, que é visível e que esvazia outros contextos. Este «tudo» radical, quente contrapõe-se a um «nada» que é realmente uma «nada» frio, porque considerado vazio de significado, de experiências significativas, onde podem acontecer enquanto subjectividades. Afinal, que outros espaços sociais são compreendidos assim?

Se por um lado, a Escola nos aparece, à primeira vista, como um território da transitoriedade, marcado pelo provisório, mas por uma provisoriedade pode adensar, pelo menos para alguns e algumas, o projecto, ela aparece, inúmeras vezes, como um território do investimento afectivo, presente em estranhas e estratégicas configurações

de sentido. Os próprios discursos dos jovens e das jovens fazem-nos alternar entre as duas, parecendo que eles e elas se alteram, também, de acordo com certas prioridades.

Se a Escola parece, por vezes, constituir o espaço de onde apetece escapar, o facto é que parece, igualmente, existir uma necessidade de estar na Escola, nem que seja um estar que é ao mesmo tempo um procurar escapar-lhe. Ou então a Escola é, apesar de alguma nudez, um espaço com significado, talvez porque fora dali os espaços alternativos são vazios. Não deixa de ser estranho gostar de permanecer da Escola, quando existe um esforço quase histórico para lhe escapar.

*«Dou mais uma volta. Vejo uma miúda de uma 10, 11 anos que parece tão perdida quanto eu. Vou ter com ela e pergunto-lhe se não tem aulas. Diz-me que não. Pergunto se faltou algum professor ou professora. Diz-me que não, que está à espera da irmã. Não tem aulas desde a 13.30h. Fico admirada pelo tempo que ela está à espera da irmã (...). Pergunto-lhe o que é que ela faz durante aquele tempo todo. Diz-me **que anda por lá, ou vai para a sala multimédias, estudar, para o computador ou “fazer pesquisas”** (e isto é linguagem dela)» (NT5).*

*«A C sem eu perguntar nada diz-me **que gosta muito da Escola, que é melhor estar na Escola “do que em casa fechada”**, por isso não se importa de passar aquele tempo todo na Escola em vez de ir de tarde para casa. Diz que a mãe e o pai estão todo o dia a trabalhar, então **é melhor estar ali com os amigos e as amigas**. Conta-me que de manhã está tão excitada para ir para a Escola que acorda antes de toda a gente e se veste muito rápido» (NT5).*

A Escola dos enigmas é, então, aquela da incomparável significatividade, principalmente quando comparada com outros contextos. Para esta jovem de 12 anos e que frequenta o 6º ano, a Escola é, apesar dos *Estranhos* e da *Estranheza*, que ela também vai referindo, o lugar mais familiar que se conhece.

Está-se na Escola mesmo sem aulas e, por vezes, não se foge da Escola mesmo quando se foge das aulas:

*«O corpo ondulante de alunos e alunas está formado e a deslocar-se para o pavilhão de aulas. Alguns jovens circulam contra o corpo. Não devem ter aulas. Entro na Escola e encontro-me com dois rapazes que já conheço. **Não tem aulas mas vão para a Escola na mesma. Levam uma máquina de jogos na mão»** (NT16); **«também tive furo ao último tempo, mas fiquei na Escola com alguns amigos»** (RE18); **«Saí às 4.30h e fiquei com a minha prima à espera das colegas dela até às 6.20h»** (RE22)*

A Escola frui-se como espaço alternativo. Mas o que é que a Escola tem de atractivo para alguns e para algumas jovens?

A Escola é um espaço onde é permitido estar com outros e com outras, partilhar momentos. Alguns jovens descrevem esses momentos de forma intensa, mão não se

explicita pormenorizadamente o que se faz. Existem rituais significativos, como as «Voltas à Escola», já referidas - movimento com outras e com outros em que se vão solidificando os laços. E porque existem esses rituais, as conversas, principalmente entre jovens do 9º ano, com outras idades vai ganhando significados diferentes, mais poderosos. Três raparigas da mesma turma do 9º ano expressam-se sobre os "furos" e a forma de os aproveitar:

«Nos intervalos das aulas fomos para os passeios apanhar sol e mais à noite tivemos um furo e convencemos os rapazes da minha turma a ficarem lá. Foi divertidíssimo...» (RE30)

*«Quando chegámos não estava lá ninguém, só o M que nos disse que era "furo" a estudo acompanhado, o que significa que teríamos que ficar lá 1 hora e 30 minutos na grande "seca", mas entretanto, felizmente, **o resto do pessoal foi chegando e ficámos todos sentados no passeio ao sol e a conversar**» (RE33)*

*«A primeira aula de hoje foi História nos primeiros 45 minutos e depois foi Físico-química. Nestas duas aulas não se passou nada de especial, mas o melhor vem a seguir. Sabes porquê? Porque nós tivemos furo a Português e esse furo a Português, **e nesse furo eu senti-me muito bem, pois há muito tempo que não me dava tão bem com algumas pessoas da minha turma, foi divertidíssimo...**» (RE25)*

A integração é muito importante, o cultivo das ligações interpessoais que se conquistam, o fazer-se parte de um grupo:

*«Estou feliz, **consegui aproximar-me dos rapazes da minha turma. Já na Escola não se passou nada de especial** apenas me aproximei dos rapazes» (RE30).*

São as amizades, é o estar com outros e outras em grupo que acrescenta qualquer coisa à Escola e que a torna especial.

Nesta escola, em particular, o andar em grupo característico da juventude toma lugares e formas importantes. É em grupos que se reivindicam espaços na Escola.

Existem aqueles grupos que circulam em toda a Escola, ou em semi círculo conversam, ou ainda aqueles que, frequentemente, encontramos cerrados sobre si. Separando mundos, privam-se outros de uma conversa que parece privada. A maneira como os corpos estão afirmam uma fronteira, um espaço privado que circunscreve mundos. Não se pode entrar, não se pode incomodar.

*«Perto de mim, num banco, está um grupo de raparigas. Primeiro duas a que se juntam mais três. Sentadas de costas para o espaço livre de recreio atrás, voltadas para a grade que separa o recreio do campo de baixo, **fecham-se em copas e conversam baixo**. Têm cerca 13, 14 anos, algumas talvez 15» (NT7).*

«Encostados à rede, perto de um dos bancos de cimento está um grupo grande voltado sobre si, fechado em círculo sobre qualquer coisa que não consigo ver. Já na última vez existia

um grupo assim, mas não sei se é o mesmo. São maioritariamente rapazes e têm entre 13 e 14 anos» (NT5).

A cumplicidade torna-se visível estipulando acessos e recusas.

Aliás, as vivências em grupo revelam a partilha de momentos únicos.

«O campo de cima está com vários grupos: dois grupos de raparigas partilham o banco principal. Um dos grupos está voltado sobre si e conversam. O outro grupo de quatro raparigas, está descontraído a não fazerem nada. Estão. Parecem ser do 8º ou 9º ano» (NT10).

Depois, existem relações de amizade que se prolongam em dinâmicas que também prolongam a Escola. Parecem existir coisas em comum que a Escola possibilita e que são essenciais manter. Uma rapariga de 14 anos e que frequenta o 9º ano expressa-se assim sobre as cumplicidades entre ela e uma amiga:

«Durante o caminho convidei a J para vir dormir a minha casa, pois nós as duas damos bem e certamente iríamos falar de muitas coisas. E assim foi, ficámos acordadas até às 3h30m da manhã a pôr a conversa em dia. Ela sabe toda a minha história com o M e entende perfeitamente, até melhor que a N, porque a N nunca passou por o que eu estou a passar e por isso não consegue atingir o ponto de situação, enquanto que a J está a passar por uma história idêntica e consegue perceber toda a minha ansiedade em relação ao dia seguinte» (RE33).

E tudo isto é tão importante que as separações imaginam-se ou vivem-se com alguma angústia. O que representa o tempo passado numa Escola?

*«Quando cheguei a casa pensei, **quando acabar a Escola vou-me separar das minhas colegas e das minhas melhores amigas**, porque umas vão para uma área e outras vão para outra...» (RE20)*

«o "reencontro" com os amigos foi fixe, fez-me bem, mas cada vez mais penso na minha antiga turma, foi uma injustiça terem-nos separado. Esta turma é muito desunida e a outra era muitíssimo unida e afinal tinha lá os meus amigos, o João, não é que aqui não tenha os meus amigos, porque a V, a L, a F, a R, a T, a N, e etc...São muito fixes.» (RE30)

Muitas das amizades não aparecem só através desta escola. Vêm de longe, da Escola Primária que fizeram juntos/as, das brincadeiras de vizinhos e vizinhas. Na Escola reflectem-se essas aproximações que o local possibilita.

Nesta Escola, com cerca de 600 jovens, a maioria conhece-se entre si. Sabem os horários, as aulas que amigos e amigas estão a ter.

*«Este grupo, do J, do V, do MA, é todo do Bairro embora seja de turmas diferentes. **Andam sempre juntos**. Deitam uma bomba de cheiro no chão. A auxiliar obriga o V a limpar o chão com uma esfregona» (NT19).*

São quase todos rapazes ciganos e são do Bairro. O que os junta não é a turma, nem a idade, nem o ano de Escolaridade, mas sim o que julgam terem em comum,

aquilo com que todos se identificam. E a Escola faz um certo sentido a partir destas ligações afectivas que até ela se prolongam e que dão segurança aos sujeitos.

A experiência na Escola é, então, também, baseada nas experiências do *local*, da comunidade. Quando são solicitados para escreverem sobre si, este si não faz sentido ser contado como entidade singular, é um si colectivo. Dizer-se é dizer-se em Nós, um que tende hoje a entrar em colapso.

Ora, a Escola dos enigmas permite olharmos para muitos e muitas jovens associados aos comportamentos *impróprios* de outro ponto de vista. São jovens que cultivam um espírito de ligação comunitária, que se defendem mutuamente, e não nos referimos só a rapazes da comunidade cigana, embora seja aqui mais evidente. Um rapaz cigano, a propósito dos Registos Sobre a Escola, refere-se à sua amizade com um rapaz não cigano:

«Conto-lhe o que estou a fazer com a turma, sobre os registos. Pergunto-lhe se quer fazer. Diz que sim. Pergunta-me se ele e o amigo podem escrever no computador. Digo que sim, mas que convém que os registos sejam individuais. O J e o amigo descansam-me: «não há problema, a nossa vida é igual e podemos fazer em conjunto». Rendo-me» (NT19).

Às vezes a proximidade é tão grande que duas vidas são só uma. A vida é igual, porque em comunidade o indivíduo não faz sentido e, então a experiência pode ser contada em termos de comunidade (McDonald, 1999: 20).

As amizades são vividas de modo muito intenso. A leitura dos Registos Sobre a Escola, e aquilo que julgámos ter observado, mostrou o ritmo frenético a que os acontecimentos ocorrem no que diz respeito às complexas relações de amizade e de compromisso com os outros e as outras.

Tudo parece ser tão complicado e impossível simplificar. Somos obrigadas a recuar e a sentir outra vez a monstruosidade de certas situações. E aquilo que nos parece banal e sem importância assume uma importância e uma tragicidade quase inexplicável. Apenas entendível pelos actores da tragédia, que costumavam ser personagens maravilhosos.

A Escola que aparece narrada é, principalmente, a Escola dos amigos, das relações significativas, dos momentos apenas acontecidos na Escola surpreendente e desconcertante :

«É assim, a Escola é fixe, tem coisas boas e más coisas. Ex: se eu tiver furo não tenho sala de jogos para me poder distrair. Mas eu gosto desta Escola, porque tem rapazes fixes, bons, raparigas simpáticas, professores espectaculares» (NT14)

A Escola pode ser um espaço-tempo de recriação, de reinvenção dos seus sentidos, onde os jovens e as jovens fazem a apresentação de si, onde se dão a conhecer a outros, possibilitando o próprio conhecimento de si. As formas de fruir os espaços, as formas de se exporem nos espaços demonstram as apropriações significativas:

«Vou até ao exterior. Três rapazes **jogam um jogo que desconheço** dentro de um espaço desenhado com giz no chão» (NT4).

«Dou a volta ao pavilhão. Estão duas raparigas à minha frente. Uma delas **faz passos de uma dança qualquer**» (NT15)

«Está a chover, mas mesmo assim a Escola está movimentada no exterior do edifício. O campo de cima tem uma equipa que joga futebol. **Rapazes e raparigas jogam juntos.** Algumas raparigas a volta do jogo observam» (NT11).

Existem actividades, momentos de tal importância que a chuva não tem importância. É preciso aproveitar o precioso tempo que se esgota rapidamente.

E aproveitam-se todo os instantes

«Tenho um tempo livre para almoçar e **jogar um "coto" de futebol**» (RE22)

«Depois fui para a parte de trás da Escola **onde jogámos e demos muitas gargalhadas juntos.**» (RE13)

«O campo de cima está cheio. Grupos espalham-se, **joga-se futebol, e voleibol.** As mochilas estão amontoadas, **algumas marcam as balizas**» (NT28).

Os lugares são procurados pelas sociabilidades que permitem. E estes momentos são tão importantes e parecem tão densos que todas as oportunidades que existem são para beneficiar deles:

«mas quando chegamos à porta da sala de aula **a stôra tinha faltado e ficámos muito contentes**, sim, porque não tivemos aula e fomos continuar a jogar durante 90 minutos atrás da Escola» (RE12)

Os tempos livres vividos na Escola são tempos importantes. É ali que tudo pode acontecer. São quase completamente jovens. A Escola formal parece ficar para depois, para segundo plano, dentro das mochilas. Pegar nas mochilas, concretizar o corpo ondulante é regressar outra vez.

Ora, os significados da Escola, e os momentos importantes que ela permite, prolongam-se espacialmente para zonas perto da Escola, onde esta se parece esticar nos seus pontos mais significativos. É, por exemplo, no Largo que jovens, quando as aulas terminam, fazem o tempo de conversa durar mais:

«Mais uma vez **apanhei grande sermão dos meus pais por ter ficado no largo à conversa com os meus amigos.** Não importa. Hei-se continuar a ficar no largo com o meu people, quer eles queiram, quer não» (RE26).

E este partilhar tempo comum é muito importante. Parecem ser hábitos quase rurais, de conversa no largo, partilhando experiências, hoje que muitos jovens procuram outras formas de divertimento, existem espaços significados, subjectivados, lugares insubstituíveis por tudo aquilo que permitem, pelos afectos que ali se atribuem.

Os amores e as paixões constituem uma das temáticas mais abordadas nos registos. Talvez porque estes exigem uma outra frequência de intimidade e confiança, contam-se os amores e desamores que preenchem as suas vidas:

*«Eu sei que tu deves estar a pensar que eu tenho muito tempo para me apaixonar de verdade, mas não, **porque cada momento que passamos é uma peça do nosso grande puzzle da vida**, que o montamos diariamente, hora por hora, minuto por minuto...»*

(RE11)

Existe uma rede de amores complexa e, muitas vezes, o tempo livre é organizado em função de interesses amorosos. Os corpos colocam-se em lugares estratégicos que permitam que sejam vistas e vistos por quem lhes interessa. A vida parece ser sentida de outra maneira, demonstrando que as paixões, os amores, os namoros são uma dimensão importante dos quotidianos da Escola.

*«mas mesmo assim **o dia começou-me a correr bem quando vi uma rapariga chamada A que é bem bonita**» (RE29)*

«Falamos de namorados. Dizem que não têm, mas uma delas diz gostar de um rapaz: «Já namorei para ele, mas depois acabei com ele». No entanto, ainda gosta dele e anda a ver se consegue namorar com ele outra vez. Pergunto como é que elas costumam aferir isso. Dizem que vão ver onde é que ele anda e se por aquilo que ele faz dá para perceber se ele ainda gosta dela» (NT11)

«Está apenas o R empoleirado à janela que dá para a cozinha a falar com uma das cozinheiras. A JD segreda-me «Já namorei para aquele». Diz que no outro dia ela lhe voltou a perguntar se ele queria outra vez namorara para ela. Ele disse que não porque ela era muito baixinha e os colegas dele depois gozavam-no por namorara com uma rapariga muito baixa» (NT28).

Quer para rapazes, quer para raparigas, o universo dos namoros e das paixões é importante e uma parte significativa da vida na Escola. É talvez mais visível para nós nas raparigas, porque elas falam mais à vontade connosco sobre esses assuntos, e porque reconhecemos, facilmente, os sinais e os símbolos.

4.5.2 - Estratégias e utensílios de reivindicação: o grito do/a indignado/a

Existem jovens para quem o Mundo da Escola se deveria revelar, ou desdobrar de outra maneira, em outras actividades, onde eles próprios e elas próprias se pudessem

revelar. Desejam mexer a Escola, e o desejo é tanto que a Escola que existe parece não bastar. É, afinal, o desejo de participar activamente, de apropriar-se de si nessa acção. No entanto, muitas vezes, a Escola permanece intocável a estes desejos cultivados no seu interior remetendo-os para uma condição de *Estranheza* e de perturbação que se deve evitar. Pareceu-nos que esses desejos se inscreviam numa nova apropriação da Escola, na rejeição de um Mundo da Escola que se apresenta unidireccional.

«O D conta-me que no ano passado no 3º período deixaram funcionar a rádio.

***Ele era um dos responsáveis.** Passavam música que dava no refectório e na sala de convívio. A L diz que já era alguma coisa, que era muito fixe e que **a música era porreira**, não era fado e havia sempre gente a dançar. Um dia um dos responsáveis deixou entrar muita gente na sala, e estava tanta gente, tanta gente, que **foram todos de castigo e acabou a rádio**. Além disso, aproveitavam a sala “para as curtes”. O D faz o gesto de um tinguado» (NT13).*

Assim, o Mundo da Escola pode adquirir sentido quando participam nas suas rotinas, quando fazem coisas diferentes, como por música na Escola, ou poder animar um espaço só de jovens. Eram, assim, responsáveis por um pedaço de Escola, procurando o reconhecimento e a visibilidade.

Acentuando a ideia de que não há nada para fazer, que não deixam participar, a L de 16 anos tece um comentário indignado sobre umas figuras pintadas nas paredes por profissionais contratados pela Escola:

*«fizeram aquelas pinturas horríveis e **podiam ter deixado pintar os muros com grafittis, coisas que fossemos nós a fazer**, grafittis, ou outra coisa qualquer, que fossemos nós a fazer». NT13*

Desejam-se outras imagens, outras imagens de si e de si na Escola. As coisas que fossem elas e eles a fazerem teriam, certamente, outro significado, outras presenças.

O gosto pelos *grafittis* foi demonstrado por alguns e por algumas jovens desta Escola. Conhecem as imagens de irreverência que se associam às pinturas que significam o desejo de «inscrever uma autoria numa parede nua, dando-lhe vida, imprimindo-lhe um sentido» (Pais, 2ª edição: 24). E o *grafitti* assume neste lugar, para além do simbolismo de transgressão, ao qual não se reduz, na medida em que revela também «estratégias e opções que evitam o confronto com as regras e códigos de conduta vigente nos contextos sociais dominantes» (Marques, Almeida, Antunes, 2ª edição: 204), o desejo de reivindicação de uma participação na Escola à sua maneira, que os torne visíveis a partir de qualquer coisa que são eles e elas a fazerem, com originalidade, que explicita e denuncie a autoria de jovens.

Quando as coisas são feitas sem a sua participação não sentem que fazem parte.

«Eu e a JD continuamos. Reparámos nos bonecos pintados na parede que a L há pouco falava. **A JD ri-se e diz que estão muito felos: «ali nem é sítio da cabeça, nem nada».** São desenhos estilizados onde as cabeças aparecem despegadas do corpo» (NT13).

Assim, o que parece ter significado é a participação na Escola de outra maneira, é a aproximação à Escola através da participação em determinadas coisas. Serem sujeitos activos de um espaço, de um território e não apenas transeuntes. É a sua identidade ali reivindicada. Querem dizer a sua acção, dizerem-se a partir da feitura de outras coisas. Desejam outras formas de estar na Escola, desejam serem reconhecidos/as, fazerem coisas visíveis, construindo narrativas locais nos espaços (McDonald, 1999: 148). Por enquanto, sentem-se exteriores, como se estivessem fora e não fizessem parte, mesmo estando dentro.

A própria Escola reconhece muitas vezes que os jovens e as jovens precisam de sentir a Escola como sua:

«O Sr. E conta-me que a mudança passa pela **“legalização” dos graffittis** na Escola.

Vai haver um espaço autorizado para a feitura de graffittis.» (NT1)

Assim, mesmo legalizado e perdendo todo o seu pressuposto original, mesmo subvertendo toda a lógica primeira desses traços falantes (Marques, Almeida, Antunes, 2ª edição) o *graffitti* é, simbolicamente, um tipo de arte com a qual muitos e muitas jovens se identificam, na medida em que é automaticamente identificada pelo mundo adulto como uma arte própria de jovens: irreverentes, ex-cêntricos, incómodos. O *graffitti* é o pretexto para a sua afirmação, para a sua luta contra o anonimato exaltando o Mundo do/a Jovem bem no centro do território que o procura intimidar.

«O D vem agarrado a um colega pelos fios de um leitor de CDs. Diz-me Olá. Pergunto-lhe como vai **o projecto da rádio**. Diz que foi falar, mas não conseguiu nada. Pergunto-lhe se está na associação de estudantes. Diz que não, que para a comissão só convocaram os delegados de turma e a da turma dele não foi. Digo-lhe que talvez fale no CE por causa da rádio. **Confessa que ontem pôs música mas que ninguém soube» (NT17).**

E o por «música sem ninguém saber» tem outros significados, dionisíacos, profanos, porque toda a gente soube, menos o centro da Escola. E estas actividades acabam por se efectuar numa clandestinidade que acentua, por sua vez, o abismo entre o ser jovem e o ser aluno/a, entre o Mundo da Vida e o Mundo da Escola.

Existem outras realidades que permitem a aprendizagem da participação e que fazem parte do quotidiano de outras Escolas, mas que ainda não chegaram a esta. Referimos, por exemplo, a Associação de Estudantes.

O público desta Escola não possui na sua maioria apetrechos culturais e sociais para sozinho realizarem certas coisas. Desconhecem algumas coisas, nomeadamente

como podem participar. No entanto, apesar de parecer ser necessária toda uma aprendizagem da cidadania, existe o desejo de fazer mais qualquer coisa, para além do papel tradicional. Habituar as Escolas a terem estes espaços, habituar alunos e alunas a fruírem esses espaços, a construírem a sua participação, a saber tomar decisões, tomando parte em acções de responsabilidade pode ser um caminho a tomar:

*«Diz-me (um professor) que a T do 9ºB está há muito interessada numa associação. Ela está por ali e aproveito para falar com ela. Diz-me que já no ano passado fez a proposta à anterior direcção da criação de uma associação **«para poder ajudar a resolver melhor os problemas dos alunos»**, mas a direcção da altura disse que «eles é que tratavam dos problemas dos alunos, não era precisa uma associação». E a Tânia desiste até que este ano no início quando a nova direcção se apresenta e fala na possibilidade da associação: «isto é para mim, parece que me ouviu». (...) Pela conversa breve com a Tânia **percebo que tem pretensões para aquela associação interessantes, de participação na vida da Escola de modo mais activo»** (NT32).*

É preciso aprender a ser aluno de outra maneira. Pressente-se que se desejam quotidianos marcados por uma acção mais visível e interventiva, que se desejam aproximar daquilo que Dubet e Martuccelli consideram como sendo a cidadania escolar, outra forma de se reapropriarem da Escola e de elaborarem a sua subjectivação pelo exercício da cidadania (Dubet; Martuccelli, 1996: 289-290). Aliás, uma educação para a cidadania deve tornar-se uma prioridade, podendo reverter esses desejos em «iniciatives citoyennes» (Ballion, 1999: 144-146), que promovam proximidades e pertenças com a Escola e com a sociedade.

Apesar de ainda existirem dificuldades em participar de forma mais activa na Escola; apesar das reivindicações não serem muitas vezes escutadas, os jovens e as jovens desta Escola, encontram formas de reivindicar outros territórios de pertença, demarcando-se do mundo adulto, deixando a sua marca. Aliás, ao longo dos capítulos anteriores procurámos demonstrar estratégias de luta contra a homogeneidade, contra o não sentido. Muitos e muitas jovens não querem abandonar a Escola apenas torná-la mais presente, tornar-se pertença.

4.5.3 - Momentos enigmáticos

Foi nos lugares menos pensados pela Escola, por aquela mesma Escola que pretende situar-se, discursivamente, como tempo de aprendizagem para a cidadania, que fomos encontrar formas enigmáticas de ser.

A L uma rapariga, de 16 anos e que considerámos, atrás, uma figura estranha revelou que em determinados lugares da Escola, nos lugares menos esperados acabamos por encontrar o cumprimento de alguns desejos da Escola:

*«Percebo que devem estar a fumar, mas não volto para trás. (...)Apagam os cigarros e procuram esconder vestígios. Ao me aproximar digo-lhes para estarem a vontade, que eu não vou comentar que eles estavam a fumar. No chão estão cigarros fumados até ao filtro e saliva. Uma das raparigas comenta em surdina que **apagaram os cigarros por respeito, principalmente aos mais novos que iam comigo**. A L do 8º ano diz-me que no outro dia bateu num miúdo porque andava a apanhar priscas do chão para fumar» (NT13).*

Como podemos compreender este episódio em que os jovens e as jovens crescem ali perante nós própria e justificam as suas atitudes na preocupação com outros e outras que se encontram distantes de si, não só pela idade, mas pela experiência vivida. E estas experiências dão-lhe a autoridade para serem mais responsáveis. Por outro lado, parecem agir como se a sua própria protecção estivesse, irremediavelmente, perdida e a salvação residisse na protecção de outros e de outras? Como tornar estes episódios pensáveis do ponto de vista da Escola? Como fazê-los conhecer, mas principalmente reconhecer?

Muitas destas atitudes são menos detectadas pela Escola. A Escola está mais atenta a outro tipo de comportamentos. E ao lado de atitudes reprováveis encontramos atitudes vindas de *Estranhos*, de impróprios, que são atitudes responsáveis.

Este episódio, naquilo que parece ser a sua versão mais ingénua, apenas parece poder ser compreendido se consentirmos a *luz* e as *trevas*. A condição deste momento apenas se revela enquanto algo surpreendente, na medida em que definimos territórios do obscuro onde este grupo e esta rapariga em particular se situa.

A *Estranheza* reside, então, nestes momentos do quotidiano, surpreendentes em que jovens que são perturbadores, conotados negativamente pelos seus comportamentos proibidos, pelo insucesso, têm atitudes surpreendentes, porque não esperadas, atitudes estratégicas de sentido para si entre outros e outras.

É na Escola que, muitas vezes, existem confrontos com outras realidades, que se têm que fazer escolhas. É ali na Escola que se confrontam situações sobre as quais

realizam julgamentos e fazem opções. A M, uma rapariga escreve assim no seu Registo Sobre a Escola sobre o consumo de droga entre colegas:

*«Hoje, na parte da manhã não me aconteceu nada de especial para te contar. Mas de tarde aconteceu. **Vi um grande amigo meu a comprar ganza. Dentro da Escola.** Fiquei destituida e disse-lhe para tentar largar o vício, pois não lhe traria felicidade» (RE13).*

Não sendo uma estranha perante este mundo, sente-se capaz de aproximar sem se sentir ameaçada ou com medo. Outra rapariga também no seu Registo Sobre a Escola comenta o facto de uma amiga consumir ganza:

*«**Ela sabe perfeitamente quais as consequências da droga e, no entanto, ela fumava ganza.** Para quê? Para esquecer os problemas e levar uma vida normal, com um enorme sorriso nos lábios. **Apesar de tudo nunca me tentou levar para esses caminhos...**» (RE26)*

Talvez, porque os momentos que considerámos enigmáticos não aconteciam de forma solene, talvez, porque os protagonistas e as protagonistas se revestiam de uma *Estranheza* que obscurece a expectativa, talvez porque tudo poderia ter acontecido à revelia do olhar profundo e interessado, poderiam ser momentos sem estranheza ou exemplaridade. Presenciámos assim um episódio:

*«A JC pergunta-me se no intervalo podemos ir buscar a prima que é do 5ºA. Encostamo-nos a uma parede no átrio da cantina perto dos cacifos» (NT17) «A JC chega com a prima. Realmente conheço. Vem a chorar. Conta que a professora de História lhe escreveu um recado para casa porque se enganou nos trabalhos de casa e a mãe vai bater-lhe. Mostra-me a caderneta. (...)Arruma as coisas e despede-se de mim. **A prima vai com ela de braço dado. Não sei o que pensar» (NT17).***

E se o intervalo, às vezes, revela ainda presa a Escola formal que se espalha, afinal, pela outra Escola, porque aquela assume de repente importância demais, ainda que pela via do sofrimento, estes momentos são denunciadores de atitudes de uma sensibilidade imensa, da amizade que se cultiva. É a vida deles e delas, afinal. É o tempo deles e delas ali a escorrer, a correr, entre a Escola fria e a Escola quente em equilíbrios de tensão, enchendo ambas as Escolas os dias, de tal maneira que o espaço para outras coisas é pouco. Como se pode ser indiferente a estes episódios? Como é que a Escola não pode reconhecer estes momentos? O que resta quando não se esperam estas atitudes? Existiram, então, momentos que nos surpreendem, não por não acreditarmos na capacidade dos jovens e das jovens que conhecemos para os concretizar, mas porque os ambientes são hostis e não se espera que o Belo possa surgir em territórios onde apenas se espera o Monstro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo “morrido” o exótico (Augé, 1999: 166), pelo menos *aquele* distante, dedicamo-nos a *Estranhezas* mais próximas e procuramos o confronto com o incontornável Outro, *aqui*, em paragens aparentemente menos exóticas.

Foi no campo educativo que nos detivemos para dar conta de algumas formas da *Estranheza*, que assumiram uma composição triangulada.. E sendo impossível, como imaginava Derrida, a busca do significado *transcendental* no campo educativo (J. Derrida citado por Silva, 1996: 245), este revelou-se um terreno inesgotável, nunca completamente explícito ou transparente.

Os três tipos de *Estranheza*, uma *Estranheza* Sócio-antropológica, uma *Estranheza* Sócio-institucional e uma *Estranheza* Estratégica, revelaram-se em figuras e configurações, visíveis ao longo do texto. A organização do texto, ao procurar tornar a *Estranheza* mais compreensível, tal como a fomos, também, compreendendo, *separa*, inevitavelmente, *coisas* que não se *experimentam* em separado. No entanto, a organização em texto não nos deixou outras alternativas. É também, por este motivo, porque nós própria nos confrontámos com a dificuldade em separar o que existe inseparável que, algumas vezes, sentimos necessidade de irmos reincidindo em questões que haviam sido já abordadas.

Assim, foi num registo de uma certa opacidade que a compreensão dos *Estranhos* e da *Estranheza* se foi fazendo. Reconhecemos, também, a nossa própria *alteração* perante a temática que nos interessava. Não que a alteração signifique que tenhamos ultrapassado a ingenuidade, no sentido em que já que conhecemos *tudo* o que está por trás, todos os artificios mas porque ocorreu uma mudança ao nível da realidade subjectiva (Ardoino, 1969: 42), que nos desalojou de certezas e nos permitiu estar atentas a outros encadeamentos e a outras fracturas.

Este estudo permitiu, talvez, *considerar* que o pensamento em torno do Outro é um pensamento em torno da incomparabilidade e da impossibilidade de conhecer verdadeiramente a *Estranheza*, sem corrermos o risco de a anular. Mas, o que ouvimos nós do Outro? (Joaquim, 1985: 21).

Consideramos que, hoje, lidamos com distintas alteridades, distintos graus de *Estranheza*. Referimos esta ideia para retomarmos a questão sobre a pertinência de nos termos debruçado sobre o *Estranho* e sobre a *Estranheza*, numa época em que o *Estranho* é, afinal, aquilo que é familiar.

Claro que o nosso interesse em tratar a *Estranheza* na Escola serviu para, igualmente, compreendermos a nossa relação com a *Estranheza* em termos macroestruturais, em termos sociais, e indagarmos a possibilidade de lidarmos com os *Estranhos*: «pourrons-nous intimement, subjectivement, vivre avec les autres, vivres autres, sans ostracisme mais aussi sans nivellement?» (Kristeva, 2001: 10).

Este estudo permitiu, ainda, fazermos o julgamento da nossa pré-disposição para lidarmos com a expectativa da *Estranheza* em territórios mais vastos, mesmo naqueles território onde nos podemos também tornar *Estranhos* e estranhas. Porque o Outro, como um factor constitutivo do nosso conhecimento do mundo e de nós, não é, então, «somente aquele que vejo, mas aquele que me vê» (Sartre, 2002: 297).

Procurámos dar a compreender uma Escola que, hoje, tem *públicos* escolares de outra *natureza*. Como esta é menos previsível e menos controlável provoca o *ruído*, a insegurança, bem como a desactualização das categorias presentes no discurso formal da Escola.

Ora, perante a diversidade, torna-se difícil definir as justiças e as decisões educativas. Não existindo discursos para dar conta do híbrido, das tensões no seu interior, do profano, dos *Estranhos* a Escola, plena de instabilidades e de irreconciliáveis, necessita de se reconfigurar. Qual é então, hoje, o Tempo da Escola, quando esta não parece propor modelos suficientemente fortes para serem seguidos?

A heterogeneidade, a perturbação, as resistências reveladas pelas configurações que apresentámos, como o *local*, a corporeidade, o impróprio, a tensionalidade dos desejos, as estratégias subjectivas e as várias figuras torna incontornáveis certas contradições e tensões na orgânica “interior” e na gestão das aberturas para o “exterior” da Escola, provocando uma impossível «indiferença às diferenças» (Matos, 2002: 52).

Estamos, então, perante uma Escola onde existe uma forte *contaminação acústica* originada pela impossibilidade de «maîtriser l'incertitude» (Desrosières, 2000: 23), como se pretendia com a linguagem estatística, forma de criar categorias, comparabilidades e seres sobre os quais nos apoiáramos para melhor descrever o mundo e sobre ele agir (Desrosières, 2000: 9).

A Escola revela-se um território de *Estranhos* e da *Estranheza*, apesar de procurar permancer intocável à *Estranheza*. Mas esta intocabilidade parece justificar-se pela inevitável insuperabilidade do próprio modo de funcionamento da Escola. É porque existe a impossibilidade da Escola funcionar de outra forma que ela se esforça por

permanecer intocável. A *intocabilidade* existe, assim, enquanto condição indispensável à existência da Escola.

Mas se neste esforço de permanecer lugar do Mesmo acentua *Estranhezas* e cria novas categorias do *Estranho*, quando opta por não o fazer o resultado é incomparavelmente pior, na medida em que ao incluir, anula as diferenças e impulsiona a fatalidade. É que a inclusão significa perda de imaginários, daí a «incontornável resistência [das diferenças] a qualquer domesticação epistemológica ou cultural» (Stoer, Magalhães, 2001: 45). É nestes dilemas e tensões que reside a tragédia da Escola.

As transformações no Mundo da Escola, o aparecimento de novas formas de culturas juvenis provocam a desactualização ou a insuficiência dos modelos. A nossa atenção dada às experiências do quotidiano na Escola prendeu-se com a ideia de que as transformações que a atravessam provocam uma ruptura com as categorias da Escola obrigando a actualizações. A organização dos tempos e dos espaços no sentido de promover a homogeneidade é subvertida; espaços e tempos subjectivam-se e são apropriados na procura dos sentidos a partir das próprias criações. Assim, nos quotidianos escolares os jovens e as jovens criam categorias de sentido locais.

A Escola é um lugar, por excelência, de apresentação do Eu. É um lugar, pelas múltiplas experiências que nele se constroem, intenso, porque essas experiências são, pela sua “natureza”, intensas. Foi nossa preocupação procurar compreender as subjectividades construídas numa transversalidade tensional nos espaços quentes e densos da Escola. Não nos restam dúvidas de que a Escola parece adquirir sentido enquanto espaço que permite a sua apresentação enquanto pessoas. Que outros lugares permitem aos jovens e às jovens a sua definição, entre a definição de outros e de outras significativos/as, pares e adultos/as? Nesta escola, estes e estas jovens parecem reconhecer que existem lugares privilegiados para a sua construção enquanto sujeitos. É ali que aprendem a assumir papéis aos quais vão adaptando o próprio argumento de si.

O sub-capítulo sobre a Escola dos enigmas, que é a Escola onde se revela a Estranheza Estratégica, procurou revelar não só as imagens da Escola enquanto coisa significativa mas, igualmente, os desejos de jovens em participarem noutros ofícios da cidadania, talvez, uma cidadania para que a Escola quer preparar, mas que não vive.

E de entre as formas enigmáticas de experimentar e reivindicar a Escola, encontrámos pulsões para aquela participação, através da qual a Escola se torna mais

possível, também, porque pertence mais. De que modo é que a participação noutras actividades, que não curriculares, pode gerar outros entendimentos sobre, por exemplo, o trabalho escolar e a relação com o saber?

Buscam, assim, muitas figuras da Escola, a sua identidade noutras referências, mais difusas, a conquistar discursivamente na acção, construindo pela palavra e pela decisão gramáticas de vida que parecem impossíveis viver no Mundo da Escola. Mas qual o reconhecimento que a Escola faz destas estratégias?

Apesar dos momentos que parecem significantes do ponto de vista dos jovens e das jovens, do nosso próprio ponto de vista, para a atribuição de sentido ao Mundo da Escola, esta atribui pouco significado a estes enigmáticos e estratégicos momentos.

A nossa análise e compreensão sobre os diferentes espaços e lugares da Escola, por exemplo, procurou mostrar, não só a sua riqueza enquanto território de aparição e construção das várias estranhezas, nomeadamente, a Estratégica, mas procurou igualmente, mostrar que as experiências que ocorrem nos espaços menos tutelados, nos espaços onde o "olho absoluto" da Escola não se exerce, não são consideradas válidas, nem chegam, sequer, a serem reconhecidas. Como é que as políticas educativas têm, então, assumido os espaços da Escola que possibilitam a agência, a negociação e a resistência?

Se quando tratámos da estranheza tensional entre desejos de diferentes grandezas, procurámos mostrar as instâncias em que as subjectividades se manifestam, bem como os compromissos assumidos relativamente aos diferentes mundos, procurámos, por outro, argumentar que é, muitas vezes, em vários limites que se vive e se dá sentido à Escola.

Claro que, para muitas figuras, as da *Estranheza*, os limites do possível são demasiado estreitos. É um tempo de esforço que nem sempre é percebido enquanto útil. Como é, então, possível trabalhar para a adesão? Suspeitamos que a Escola exige muito tempo de dedicação, exige uma relação diferente com o tempo, exige o projecto. O que deixam os seres de ser para fazerem parte de um projecto? Lembramos o caso do Mundo Cigano, em que os indivíduos sem projecto, resistem na sua existência dilemática entre a integração e a assimilação, apesar de ironicamente o cidadão da cidade por projectos ser, afinal, um «nómada» (G.Deleuze e F. Guattari citados por Boltanski, Chiapello, 1999: 183).

A questão que se coloca é sobre quais as diversas estratégias de os jovens e de as jovens lidarem com um determinado perfil de aluno/a no Mundo da Escola, sabendo

que este existe em oposição a outros mundos, do qual os jovens e as jovens fazem parte, como o Mundo da Vida ou o Mundo do/a Jovem. Quando a *Estranheza* entre o Mundo do/a aluno/a e o Mundo do/a Jovem, por exemplo, é mais acentuada que compromissos e que julgamentos é que estes e estas jovens elaboram entre a tensão? Claro que a tensão não é experimentada da mesma forma. Se os/as jovens mais *Estranhos* à ordem da Escola lidam num registo do absurdo com à sua distância e dissonância relativamente ao Mundo da Escola, porque a presença de outros mundos ganha mais força, encontramos, entre, jovens próximos da cultura da Escola, ou que desejam essa proximidade, a procura tensional de equilíbrios, nem sempre fáceis de concretizar. Assim, encontramos quer a procura de um compromisso em consonância com a Escola, em que existe a consciência da escolha apropriada a ser feita, quer a existência de dificuldade em elaborar esse compromisso, mas onde existe alguma relação, quer, em último, lugar a *simples* inexistência de relação, o absurdo.

As significatividades da Escola diferem de acordo com os públicos que a frequentam e que a solicitam. O que é que de significativo, apaixonante está entranhado na Escola para os *Estranhos*? O sentido da Escola parece estar na promessa de um futuro, nos momentos com os amigos, mais do que no acesso a saberes e valores (Bernard Charlot, Élisabet Bauter, Jean-Yves Rochex citados por Charlot, 1997: 222). É que é preciso aprender a estar na Escola, a fruir as suas conjecturas, os seus tempos. As referências para conjecturar a Escola são diferentes, múltiplas, mostrando as possibilidades de mundo que existem de aluno/a para aluno/a, de jovem para jovem, criadores de novos grafismos, de novos sentidos através de formas subjectivas e experienciais de orientação, através de competências interpretativas (Derouet; Dutercq, 1997: 23).

Que sentido é que os alunos e as alunas dão à sua acção quando produzem conhecimento sobre a Escola e sobre si na Escola, sobre as suas finalidades, principalmente quando o Mundo da Vida parece estranho ao Mundo da Escola? É necessário um espaço de comunicabilidade, de comunidade onde se possam ensaiar argumentos num tempo em que se *suspeita* da Escola enquanto bem comum. A Escola pode ser um lugar de perdição, de perder e de traição, durante esse caminho tortuoso que é a trajectória da imagem de aluno/a à imagem de cidadão/ã cosmopolita (Popkewitz; Lindblad, 2000: 5).

A insustentabilidade da Escola, dos seus sentidos quase obrigatórios, revela-se no alheamento ou na fuga do/a aluno/a a uma Escola que, afinal, não é para todos, e que

se recusa a compreender as vidas do seu interior, que se alheia aos diferentes saberes que a percorrem. Que possibilidades têm uma grande parte dos jovens e das jovens de estarem expectantes, se a Escola ainda é duplamente de regulação e de emancipação, na medida em que se espera que confirme a ordem social, política e cultural e ao mesmo tempo que assegure a justiça social e a mobilidade?

Pressentimos, ainda, que existem outras propriedades a serem cultivadas na Escola no âmbito de uma cultura e manifestações anti-projecto de não aderência a uma ordem escolar, esta pouco sentida por algumas figuras. Referimos estas questões quando apresentámos, por exemplo, os impróprios, os inapropriados, os "indisciplinados".

As culturas dos jovens e das jovens interferem e provocam tensões na medida em que compreendem estratégias de fuga à armadilha escolar, que constrói figuras do *não-ser*, da carência, da excentricidade, da exclusão e da imperfeição. Por isso, nos interessou *detectar* as singularidades compósitas que subvertem a lógica das categorias da Escola? E a Escola, tempo dos inefáveis e dos indizíveis, existe paralela a uma outra Escola, significativa. De tensões, mas significativa.

Conhecer os diferentes desejos permitiu compreender que parece ser num registo de transitoriedade que os *Estranhos* e a *Estranheza* existem naquela escola. Quer nos discursos de figuras adultas da Escola, quer nos discurso de jovens, existe quase um provocar pela palavra dessa condição transitória em que os *Estranhos* parecem existir, como se apenas pertencessem ao Mundo da Escola de modo provisório, não ocupando lugares de pertença, aguardando em outros territórios mais apropriados à sua condição. O que é o absurdo senão esta tirania do completo desprendimento?

A maioria dos jovens e das jovens com quem conversámos tem expectativas modestas enquanto alunos e alunas. Uma parte significativa está na Escola em situações de desvantagem, desapegada do sentido. Se «o que está sempre em causa em educação é o sentido do possível» (Carneiro, 2001: 81), como podemos pensar o futuro destes e destas jovens?

Apesar de concordarmos com o pressuposto de que a escolarização não se traduz numa menor sujeição à exclusão (Pais, 1997: 28), arriscamos considerar, apesar de tudo, as possibilidades que a Escola significa, o contacto com realidades e mundos diferentes que podem inspirar outros caminhos.

Consideramos a Escola ainda o território das *superações*: da superação do determinismo, da superação da impossibilidade, da superação da

negação da *utopia*. Como resgatar a *utopia* a partir da vida na Escola, usufruindo da «extraterritorialidade espacial» própria da *utopia*, em que existe um campo de possibilidades para além do actual (Ricouer, 1991: 88)? O que gostaríamos, então, de discutir era a possibilidade da Escola poder constituir um território de educação para a cidadania.

Reconhecemos que a maioria destes e destas jovens ainda estão a caminho da conquista da sua participação enquanto cidadãos e cidadãs. Claro que existe quem possui algumas estruturas e apetrechos que lhe permitem lançar o olhar adiante e servirem-se da Escola para aprendizagens em torno da cidadania. Claro que as condições sociais, culturais, de género e étnicas de uns/umas e outros/as definem a profundidade e a largura do abismo provocando dissonâncias ou continuidades nesse percurso a conquistar.

Embora a Escola já não seja a única forma legítima de se pensar a educação, continua a ser uma instituição significativa e uma referência. Hoje, as suas significatividades diferem de acordo com os públicos que a frequentam e que a solicitam. Que futuros se avistam da Escola para aqueles que, diferentemente, a frequentam? Que propostas alternativas é que se fazem para os futuros de alunos e de alunas de grupos sociais diferentes? Por outro lado, como é que podemos «acomodar os projectos incomensuravelmente diferentes dos actores múltiplos em presença», na Escola? (Stoer, 2002: 48). Preocupantes são as estratégias retoricamente ousadas que, na tentativa de combaterem a exclusão e a desigualdade, apenas tomam lugar «no terreno da regulação do sistema e não no espaço dos sujeitos eles próprios» (Magalhães e Stoer, 2002: 46).

A maneira como numa sociedade existem as funções educativas, ou como se define a pertinência da educação para a construção da cidade democrática, para a construção da democracia no interior do espaço escolar (Correia, 1999: 83-106), ou para a “produção” do adulto, do cidadão autónomo, que tem conhecimento de si e pode mudar o seu percurso (Gomes, 2001c: 85), existe numa lógica em que é a eficácia que mede a grandeza das pessoas e das coisas. Verificamos, ao mesmo tempo, que se cultiva uma indiscutibilidade das regras da Escola, da sua organização e autoridades³⁹.

³⁹ Elisabeth Atkinson destaca quatro áreas da autoridade educacional que podem ser desafiadas pelos contributos do pós-modernismo no sentido da construção de políticas da possibilidade: a autoridade poder/conhecimento, em que se questiona esta autoridade, as estruturas de poder que subjazem aos contextos esta autoridade e a existência desta autoridade em binarismos perigosos ou em supostos regimes de verdade neutros; a autoridade modelos de aprendizagem, em que se critica a linearidade e a estabilidade do crescimento de conhecimento apresentando-se alternativamente a metáfora do *rizoma* para o crescimento do conhecimento; a autoridade da identidade, em que se

Qual é, então, o alcance da Escola, enquanto função social, hoje, que as questões educativas assumem uma dimensão pública de discussão, concentrando debates onde impera o que António Nóvoa designa como “pensamento precipitado” (António Nóvoa citado por Magalhães e Stoer, 2002: 16); hoje que é necessária uma resignificação do conceito de igualdade incorporado ao de equidade (Sposati, 2001: 8) e se exige um espaço comunicacional intersubjectivo num paradigma da complexidade, em que a cidadania existe em permanente definição (Correia, 1999: 86). De que forma é que a pertinência da educação se vai definindo quando dominam feições utilitárias e se ignoram as formas estranhas que fazem parte da Escola?

A justificabilidade da Escola, ainda lugar de regulação social, parece residir noutras instâncias, mais próximas da obtenção de qualificações vitais para a integração num mercado de trabalho. Mas quais são as interpelações que hoje se dirigem à Escola? Os rankings das Escolas, a competição entre estabelecimentos de ensino públicos e entre públicos e privados revelam que as exigências sociais são inspiradas em interesses que colocam em segundo plano os objectivos educativos (Dubet; Martuccelli, 1996: 12).

O que questionamos é o modo como a pertinência da educação se vai definindo, quando o princípio de justificação único e unificador, a Igualdade de Oportunidades, dá lugar a um universo de justificação complexo e a princípios de justificação múltiplos (Derouet, 1992: 61), com outras coerências? Qual é, então, a justificabilidade da educação perante a *Estranheza*, perante figuras e configurações com outras geometrias, com outras disposições, outras posições, hoje, que a Escola atravessa uma crise de justificação?

O processo de reconhecimento dos *Estranhos* e da *Estranheza* pela própria Escola apenas é possível, no nosso entender, através de momentos de transgressão do tempo-espaco da Escola enquanto figura do Mesmo, ou seja, através do reconhecimento de outros pontos de vista, através da consciência de que outras realidades são construídas pelos jovens e pelas jovens transversalmente à Escola (Lapassade, 1999: 48). Estes momentos são, claro, reveladores das instabilidades posicionais do Eu.

Talvez seja necessária a criação de um discurso educativo onde o Outro, os *Estranhos* deixem de ser um estorvo e possam existir numa modalidade de justiça social ampla, mesmo numa Escola que parece, muitas vezes, apenas aceitar

apresenta a ideia da não fixidez ou estabilidade da identidade das figuras que habitam a Escola, portadoras identidades múltiplas em conflito; a autoridade da linguagem, em que toda a experiência humana é construída também através da linguagem (Atkinson, 2000: 88-91).

configurações hegemônicas, insensível a outros mundos, a mundos alienados, *Estranhos*, difíceis de partilhar.

Afinal, deparamo-nos com o ruído da palavra do Outro, palavra essa «que já não está do outro lado da distinção; (...); que ao contrário, ela nos coloca à espreita; que nós buscamos aí um sentido, ou um esboço, ou as ruínas de uma obra; e que chegamos a surpreendê-la, a essa palavra do louco, naquilo que nós mesmos articulamos, no distúrbio minúsculo por onde aquilo que dizemos nos escapa» (Foucault, 1997b: 12).

Perante a existência de mundos possíveis temos que indagar o comum limite do indiscutível, as nossas possibilidades de comunicabilidade crítica, os nossos limites de tolerância, ou a possibilidade de um acorde numa linguagem comum que estamos dispostos/as a considerar. O reconhecimento alimenta-se do sentido pragmático, logo contextualizado dos discursos, sensíveis à aceitação de vários mundos possíveis e à negociação. De que modo é que o que é distante ou próximo da nossa identidade, do que nos constitui, do que é que hoje possível sermos, determina a (in)discutibilidade de certas questões?

Pensar o Outro é abdicarmos de nós enquanto soberanos e soberanas das ideias e considerarmos a diferença que também nos constitui. E o acolhimento da diferença exige uma outra condição que é a de nos desalojarmos enquanto Mesmo, recusando a mesmidade argumentativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV Academia das Ciências de Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian (2001) *Dicionário da língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Verbo.
- ABRANCHES, Graça; CARVALHO, Eduarda (1999) *Linguagem, Poder, Educação: o Sexo dos B,A,Bas*. Lisboa: CIDM.
- AGAMBEN, Giorgio (1998) *O Poder Soberano e a Vida Nua*. Lisboa: Editorial Presença.
- ALAOUI, Driss A. (1999) «Ce Que Dit l'École et ce Qui s'y Passe» . In: Patrick Boumard (Dir.) *L'École, les Jeunes, la Deviance*. Paris: PUF, 134-157.
- ALMEIDA, Miguel Vale de (1996) «Corpo Presente». In: Miguel Vale de Almeida (Org.) *Corpo Presente: treze reflexões antropológicas sobre o corpo*. Oeiras: Celta Editores, 1-22.
- ALMEIDA, Miguel Vale de (1997) «No Princípio Era o Corpo». In: Victor Oliveira Jorge e Raúl ITURRA (Coords.) *Recuperar o Espanto: o Olhar da Antropologia*. Porto: Edições Afrontamento, 67-79.
- ALVES, Natália; CABRITO, Belmiro; CANÁRIO, Rui; GOMES, Rui (1996) *A Escola e o Espaço Local*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ARAÚJO, Helena Costa; MAGALHÃES, Marias José; FONSECA, Laura; ROCHA, Cristina; SILVA, Sofia Marques; GOMES, Lúcia (2002) *Relatório Final do Projecto «A Autonomia Visível das Raparigas e a Desafecção dos Rapazes da Escola?»* Porto: FPCEUP.
- ARDOINO, J. (1969) *Propos Actuels sur l'Éducation*. Paris: Gauthier-Villars.
- ARDOINO, J. (2000) *Les Avatars de l'Education*. Paris: PUF.
- ARDOINO, Jaques (1999) «Preface». In: Patrick Boumard (Dir.) *L'École, les Jeunes, la Deviance*. Paris: PUF, 1-8.
- ATKINSON, Elisabeth (2000) «The Promise of Uncertain: education, postmodernism and the politics of possibility», *International Studies of Education*, 1, 81-99.
- ATKINSON, Paul (1994) *The Ethnographic Imagination*. London, New York: Routledge.
- AUGÉ, Marc (1998) *Não-Lugares. Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- AUGÉ, Marc (1999) *O Sentido dos Outros*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BALLION, Robert (1999) «Les Conduites Déviantes des Lycéens et l'Éducation à la Citoyenneté», *Ville-École-Intégration*, 118, 144-160.
- BARDIN, Laurence (1995) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARTHES, Roland (1976). *O Prazer do Texto*. Lisboa: Edições 70.
- BARTHES, Roland (1984) *O Óbvio e o Obtuso*. Lisboa: Edições 70.

- BASZANGER, Isabelle; DODIER, Nicolas (1997) «Ethnography. Relating the Part of the whole». In: David Silverman (Ed.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage, 8-23.
- BAUTIER, Élisabeth (1997) «Usages Identitaires du Langage et Apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit?», *Migrants-Formation*, 108, 5-17.
- BAUTIER, Élisabeth; ROCHEX, Jean-Yves (1998) *L'Expérience Scolaire des Nouveaux Lycéens. Démocratization ou Massification?* Paris: Armand Colin.
- BECKER, Howard S. (1998) *Tricks of the Trade*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- BERGER, Guy (1992) «A Investigação em Educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional», *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 23-36.
- BERTALANFFY, Ludwing von (1995) *Teoría General de los Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BESNIER, Jean-Michel (1995) «Paradigmas de Comunicação», *Colóquio Educação e Sociedade*, 8/9, 61-79.
- BIAREZ, Sylvie (1997) «Le Povoir Local en Devenir». In: François Cardi e L. Chambon, (Coord.) *Métamorphoses de la Formation. Alternance, Partenariat, Développement Local*. Paris, Montréal: l'Harmattan, 145-164.
- BOLTANSKI, Luc; THÉVENOT, Laurent (1991) *De La Justification*. Les Economies de la Grandeur. Paris: Éditions Gallimard.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève (1999) *Le Nouvel Esprit du Capitalism*. Paris : PUF.
- BOUMARD, Patrick (1989) *Les Savants de l'Interieur*. Paris: Armand Colin.
- BOUMARD, Patrick (dir.) (1999a) «Présentation». In: Patrick Boumard (Dir.) *L'École, les Jeunes, la Deviance*. Paris: PUF, 9-26.
- BOUMARD, Patrick (1999b) «Conclusion». In: Patrick Boumard (Dir.) *L'École, les Jeunes, la Deviance*. Paris: PUF, 159-165.
- BOUMARD, Patrick (1999c) «O Lugar da Etnografia nas Epistemologias Construtivistas», *PSI*, 2 (s/pg). [On-line], <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm>, 4/2/2003.
- BOURDIEU, Pierre (1989) *O Poder Simbólico*. Lisboa: Edições Difel.
- BOURDIEU, Pierre (1998a) *Meditações Pascalianas*. Oeiras: Celta Editora.
- BOURDIEU, Pierre (1998b) *O Que Falar Quer Dizer*. A Economia das Trocas Linguísticas. Algés: DIFEL.

- BOURDIEU, Pierre (2001) «Compreensão». In : Pierre Bourdieu (Coord.) *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 903-939.
- BOYNE, Roy (2001) *Subject, Society and Culture*. Londres: Sage.
- BURGESS, Robert G. (1997) *A Pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta Editora.
- CARNEIRO, Alexandra (2001) «O Conceito de Esperança Como Fundamento Antropológico da Educação». In: Adalberto Dias de Carvalho (Org.), *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*. Porto: Afrontamento, 62-88.
- CASA-NOVA, Maria José (2002) *Etnicidade, Género e Escolaridade*. Estudo em Torno das Socializações Familiares de Género numa Comunidade Cigana da Cidade do Porto. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CASEY, Edwards (1998) *The Fate of Place*. University of California Press: Berkeley, Los Angeles, London.
- CASTEL, Robert (1996) «Les Marginaux dans l'Histoire». In: Serge Paugam (Dir.) *L'Exclusion l'État des Savoirs*. Paris: Éditions La Découverte, 32-40.
- CERTEAU, Michel de (1990) *L'Invention du Quotidien. 1. Arts de Faire*. Paris: Éditions Gallimard.
- CHARLOT, Bernard (1994a) «Introduction». In: Bernard Charlot (Coord.) *L'École et le Territoire: Nouveaux Espaces, Nouveau Enjeux*. Paris: Armand Colin Éditeur, 5-8.
- CHARLOT, Bernard (1994b) «La Territorialisation des Politiques Éducatives: une politique national». In: Bernard Charlot (Coord.) *L'École et le Territoire: Nouveaux Espaces, Nouveau Eenjeux*. Paris: Armand Colin Éditeur, 27-48.
- CHARLOT, Bernard (1995) «L'École et l'Effet-maires. Entrevistado por René Giloux», *La Cité*, 1995. [On-line], <http://www.regards.fr/archives/1995/199506/199506cit05.html>. 10/6/2003
- CHARLOT, Bernard (1997) «Vers une Mutation de la Forme du Système Éducatifs». In: François Cardin e L. Chambon (Coords.) *Métamorphoses de la Formation. Alternance, Partenariat, Développement Local*. Paris, Montréal; l'Harmattan, 207-231.
- CLAVIER, Laurent (2001) «Um Lycée Entre Service Public et Territoire. Quelques réflexions sur une pratique d'Enseignat», *VEI Enjeux*, 127, 74-85.
- CODD, John A. (1988) «The Construction and Deconstruction of Educacional Policy Documents», *Jornal of Education Policy*, 3, 235-247. Texto Pólicopiado (5pág.).
- COELHO, Eduardo Prado (1976) «Aplicar Barthes. Prefácio à 2ª edição de «O Prazer do Texto» de Roland Barthes». Lisboa: Edições 70.

- CORREIA, José Alberto (1998) *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José Alberto (s.d.a) «Linhas Gerais para uma Reflexão em Torno da Problemática das Relações entre Educação e Desenvolvimento Local». Texto Pólicopiado.
- CORREIA, José Alberto (s.d.b) A Licenciatura em Ciências da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente, *Boletim da Universidade do Porto*, s.p.
- CORREIA, José Alberto Correia (1999) «As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 anos», *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 81-110.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel Santos e (1994) «Contributos para a Produção de uma Epistemologia das Práticas Formativas: análise de uma intervenção no domínio da saúde comunitária», *Actas das Jornadas Sobre Educação de Adultos*, 333-346.
- CROSSLEY, Nick (1996) *Intersubjectivity. The Fabric of Social Becoming*. London: Sage publications.
- CROZIER, Michel (1982) Mudança Individual e Mudança Colectiva. In: *Mudança Social e Psicologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DEPAULE, Jean-Charles (1995) «L'Anthropologie de l'Espace». In: Jean Castex, Jean-Louis Cohen e Jean-Carles Depaule (Orgs.) *Histoire Urbaine, Anthropologie de l'Espace*. CNRS Editions: Paris, 15-73.
- DEROUET, Jean-Louis (1992) *École et Justice*. Paris: Éditions Métailié.
- DEROUET, Jean-Louis ; DUQUERCQ, Yves (1997) *L'Etablissement Scolaire, Autonomie Locale et Service Public*. ESF Éditeur, INRP.
- DESROSIÈRES, Alain (2000) *La Politique des Grands Nombres*. Paris : Éditions La Découvert & Syros.
- DEVELAY, Michel (2000) «À propos des savoirs scolaires. Propos recueillis par Bernard Bier», *Revue VEI Enjeux*, 123, Décembre 2000, 1-5. [On line] <http://www.cndp.fr/revueVei/123/02803711.htm>.11/02/2002
- DEWS, Peter (1995) «The Limits of Disenchantment», *New Left Review*, 223, 127-129.
- DIDI-HUBERMAN, Georges (1994) «Poderes da Figura. Exegese e visualidade na Arte Cristã», *Revista Comunicação e Linguagens*, 20, 159-177.
- DODIER, Nicolas (1990) «Représenter ses Actions». In: Patrick Pharo e Louis Quéré (Dirs.) *Les Formes de L'Action*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 115-148.
- DUBAR, Claude (2000) *La Crise des Identités*. Paris : PUF.

- DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo (1996). *A L'École. Sociologie de l'Expérience Scolaire*. Paris: Éditions du SEUIL.
- DUVIGNAUD, Jean (1977) *Lieux et Non Lieux*. X: Éditions Galilée.
- ECO, Humberto (1994) «Signo». In: *Enciclopédia Einaudi*, vol.43, 104-116.
- EHRENBERG, Alain (1995) *L'Individu Incertain*. Paris: Hachette Littératures.
- EHRENBERG, Alain (1991) *Le Culte de la Performance*. Paris: Hachette Littératures.
- FARZAD, Medhi (1999) «La Construction de l'Identité Déviant». In: Patrick BOUMARD (Dir.) *L'École, les Jeunes, la Déviance*. Paris: PUF, 29-47.
- FERNANDES, Luis; NEVES, T; CHAVES, Miguel (2001) «Investigação Etnográfica em Territórios Psicotrópicos: Notas de terreno e comentário», *Educação, Sociedade e Cultura*, 16, 171-201.
- FERREIRA, Maria Manuela (2000) *Salvar Corpos, Forjar a Razão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FONSECA, Irene (1992) *Deixis, Tempo e Narração*. Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida.
- FONSECA, Laura Pererira da (2001) *Culturas Juvenis, Percursos Femininos: Experiências e Subjectividades*. Oeiras: Celta Editores.
- FOUCAULT, Michel (1997a) *Vigiar e Punir*. Nascimento da Prisão. Petrópolis. Editora Vozes.
- FOUCAULT, Michel (1997b) *A Ordem do Discurso*. Lisboa: Relógio d'Água.
- FOUCAULT, Michel (2000) *O Que É um Autor*. X: Vega.
- FUKS, Betty Bernardo (s.d.) «Estrangeiros do eu e do outro: o Moisés de Freud», *Encontro Latino Americano*. [On-line], <http://www.estadosgerais.br/encontro/omoiseseofreud.shtml>, 13/04/2003.
- GARFINKEL, Harold (2001a) «Le Programme de l'Ethnomethodologie». In: Michel de Fornel, Albert Ogien e Louis Quéré (Dir.) *Colloque L'Ethno-methodologie. Une Sociologie Radicale*. Paris: La Découverte, 131-56.
- GARFINKEL, Harold (2001b) «L'Ethnomethodologie et le Legs Oublié de Durkheim». In: Michel de Fornel, Albert Ogien e Louis Quéré (Dir.) *Colloque L'Ethno-methodologie. Une Sociologie Radicale*. Paris: La Découverte, 439-444.
- GIARD, Luce (1990) «Histoire d'une recherche. Nota introdutória». In: Michel de Certeau, *L'Invention du Quotidien 1. Arts de Faire*. Paris: Éditions Gallimard, I-XXIX.
- GOFFMAN, Erving (1993) *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio d'Água.

- GOMES, Rui Machado (1997) «A Análise do Discurso: as políticas educativas como texto», *Actas do VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE «Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação»*, 409-27.
- GOMES, Rui Machado (2001a) «Arqueologia das Políticas Educativas. Prolegómenos de um método», *Episteme*, 7-8-9, 385-413.
- GOMES, Rui Machado (2001b) «As Tecnologias de Governo do Eu e a Escola (1974-1991)», *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, 49-75.
- GOMES, Rui Machado (2001c) «Tecnologias do Governo da População Escolar: as tecnologias da autonomia e a nova subjectividade escolar», *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 83-132.
- GORDON, Tuula, HOLLAND, Janet, LAHELMA, Elina (2000) «From Pupil to Citizen: a Gendered Route». In: Madeleine Arnot e Jo-Anne Dillabough (Eds.) *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. London, New York: Routledge, Falmer, 187-202.
- GUERREIRO, Fernando (2002) «Teoria do *Fantasma* – o efeito Cronenberg em poesia». [On-line], <http://www.ciberkioske.pt/arquivo/ciberkiosk/pagina1/guerreiro.html>
- GUSDORF, Georges (1991) *Auto-Bio-Graphie: Linhas de Vie 2*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- HABERMAS, Jurgen (1984) *Sociologie & Théorie du Langage*. Paris: Armand Colin.
- HABERMAS, Jürgen (1988) *On the Logic of the Social Sciences*. Cambridge: Polity Press.
- HAGUETTE, Teresa Maria F. (s.d.) *Metodologias qualitativas em sociologia*. Petrópolis: Editora Vozes. [On-line], <file:///untitled/etnografia.htm>
- HARAWAY, Donna (1994) «Ecce Homo, Ain't (Ar'n't) I a Woman, and Inappropriate/ed Others: the Human in a Post-humanist Landscape». In: Judith Butler; Joan W. Scott (Orgs.) *Feminists Theorize the Political*. Londres: Routledge, 86-100.
- HAYDEN, Dolores (1995) *The Power of Place*. Cambridge, London: The Mit Press.
- HEINICH, Nathalie (2001). *A Sociologia de Norbert Elias*. Lisboa: Actividades Editoriais, Lda.
- HELENO, José Manuel (2001) *A Experiência Sensível. Ensaio Sobre a Linguagem e o Sublime*. Lisboa: Fim de Século.
- HELENO, José Manuel (2003) *Fascínio e Perturbação. Sobre a Perfeição e a Realidade*. Lisboa: Fim de Século.
- HEREDIA, Juan de Dios Ramirez (1974). *Nós, os Ciganos*. Braga: Editorial Franciscana.

- JARDIM, Maria Antónia (2003) *Da Hermenêutica à Ética em Paul Ricoeur. Contributos para um Desenvolvimento Educativo e Moral Através da Leitura*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- JAVEAU, Claude (1998). *Lições de Sociologia*. Oeiras: Celta Editora.
- JIMÉNEZ-SILVA, María del Pilar (s.d.) «Unicité et Historicité du Sujet». Texto pólícopiado.
- JOAQUIM, Teresa (1985) *Mulheres de uma Aldeia*. Lisboa: Ulmeiro e Autora.
- JOAQUIM, Teresa (2001) «A (im)Possibilidade de Ser Filósofa». In: Maria Luísa Ribeiro Ferreira, (org.) *Também Há Mulheres Filósofas*. Caminho: Lisboa, pp. 17-40.
- JÜNGER, Ernest (1994) «A Figura Enquanto um Todo que Engloba Mais do que a Soma das Suas Partes», *Revista Comunicação e Linguagens*, 20, 9-17.
- KRISTEVA, Julia (2001) *Étrangers à Nous-mêmes*. Paris: Galimard.
- LACAN, Jaques (2002) *Les Quatre Concepts Fontamentaux de la Psychanalyse*. Paris: Éditions Seuil.
- LAHIRE, Bernard (1998) «La Réussite Scolaire en Milieux Populaires ou les Conditions Sociales d'une Schizophrénie Heureuse», *Ville-École-Intégration*, 114, 104-109.
- LAPASSADE, Georges (1999) «Construction Culturelle et Étiquetage Scolaire». In: Patrick BOUMARD (Dir.) *L'École, les Jeunes, la Deviance*. Paris: PUF, 48-61.
- LATOUR, B (s.d.) Guerre des monds - offres de paix, 1-10. [On-line] <http://www.ensmp.fr/~latour/articles/article/081.html>. 10/1/2004.
- LE GRAND, Jean-Louis (s.d.). «Implexidade: implicações e complexidade». Texto Pólícopiado.
- LECERF, Yves (1985) «Lexique etnometodológico», *Pratiques de Formation (analyses)*, *Ethnométodologies*, 11/12, 169-197. [On-line], <http://www.mindorg.com/etnomethodo/lexique/Lexique.htm>, 17/06/2003.
- LÉVINAS, Emmanuel (1996) *Totalité et Infini: essai sur l'extériorité*. Paris: Kluwer Academic.
- LÉVY, Bertrand (1990) «L'Apport de la Philosophie Existencielle à la Géographie Humaniste». In: Antoine Bailly e Renato Scariati (Orgs.) *L'Humanisme en Géographie*. Paris: Ed. Economica, 77-86.
- LIMA, Augusto Mesquitela (coord.) (1980) *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- LOPES, João Teixeira (1996) *Tristes Escolas. Práticas Culturais e Estudantis no Espaço Escolar Urbano*. Porto: Edições Afrontamento.

- LOURO, Guacira Lopes (2000). *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- MABILEAU, Albert (1993) «Présentation». In: Albert Mabileau (Dir.) *A La Recherche du «Local»*. Paris: L'Harmattan, 9-18
- MAFFESOLI, Michel (1990) *Éloge de la Raison Sensible*. Paris: Grasset.
- MAGALHÃES, António; STOER, Stephen R. (2002) *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. Porto: Profedições.
- MARCOS; Maria Lucília (2001) *Sujeito e Comunicação. Perspectiva Tensional da Alteridade*. Porto: Campo das Letras.
- MARQUES, Filomena; ALMEIDA, Rosa; ANTUNES, Pedro (2ª edição) «Traços falantes (A cultura dos jovens graffiteurs)». In: José Machado Pais (Coord.) *Traços e Riscos de Vida*. Porto: Ambar, 175-211.
- MATOS, Manuel Santos e (1999) *Teorias e Práticas da Formação. Contributos para a Reabilitação do Trabalho*. Porto: Edições ASA.
- MATOS, Manuel Santos e (2002) *Por Falar em Formação Centrada na Escola*. Porto: Profedições, Lda.
- MCDONALD, Kevin (1999) *Struggles for Subjectivity. Identity, Action and Youth Experience*. Cambridge: University Press.
- MCDOWELL, Linda (2000) *Género, Identidad y Lugar. Um Estudio de las Geografias Feministas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MEIRIEU, Philippe (2001) «L'éducation aux droits de l'homme: quelques jalons, valeurs et pistes d'action», *Thématique*, 5 – Droits de l'homme et citoyenneté des repères pour agir. [On-line], <http://www.eip-cifedhop.org/publications/thematique5/meirieu.html>. 10/1/2004.
- MILLER, Gale (1997) «Building Bridges». In: David Silverman (Ed.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage, 24-44.
- MIRANDA, José A. Bragança de (1994) «Algumas Anotações Sobre a Ideia de Figura», *Revista de Comunicação e Linguagens*, 20, 53-67.
- MITCHELL, G. Duncan (s.d.) *Novo Dicionário de Sociologia*. Porto: Rés Editora.
- MONCEAU, Gilles (2001) «De la Classification des Individus à celle de Leurs Devenirs dans l'Institution Scolaire», *VEI Enjeux*, 126, 187-198.
- MORIN, Edgar (1984) *Sociologie*. Paris: Fayard.
- MORIN, Edgar (2000) *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez Editora.

- MOSCOVICI, Serge (1986) «L'ère des Représentations Sociales». In: Willem Doise e A. Palmonari. (Dir.) *L'Études des Représentations Sociales*. Paris: Delachaux&Niestlé, 34-80.
- MOURÃO, José Augusto (1994) «Apresentação», *Revista de Comunicação e Linguagens*, 20, 5-6.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm (2003) *A Origem da Tragédia*. Lisboa: Lisboa Editora.
- NOGUEIRA, Luis Castro (1997) *La Risa del Espacio*. Madrid: Editorial Tecnos.
- NÓVOA, António (2002) «Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez Digressões Sobre um Programa de Investigação». In: António Nóvoa e Jürgen Schriewer (Eds.) *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: EDUCA, 121-142.
- OLIVEIRA, Maria Clara (2001) *A Gestão do TEIP*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- OREY, Carmo d' (2001) «Entre o Absoluto e o Arbitrário: uma Reconcepção Feminista da Epistemologia Analítica». In: Maria Luísa Ribeiro Ferreira (Org.) *Também Há Mulheres Filósofas*. Lisboa: Editorial Caminho, 241-262.
- PAHAUT, Serge (2001) «Le Dénouement des Intrigues: Événement et Altérité». In: Ilya Prigogine (Dir.) *L'Homme Devant L'Incertain*. Paris: Éditions Odile Jacob, 195-206.
- 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.
- PAIS, José Machado (2002) *Sociologia da Vida Quotidiana*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais/Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- PAIS, José Machado (2ª edição) «Introdução (traçado do estudo)». In: José Machado Pais (Coord.) *Traços e Riscos de Vida*. Porto: Ambar, 9-27.
- PAIVA, Cláudio Cardoso de (s.d.) «O Deus Dionísio na Idade Média - uma leitura estética e sociológica da ficção brasileira». http://www.miniweb.com.br/Artes.d.eus_dionisio.pdf. 6/6/2003.
- PALMONARI, Augusto; DOISE, Willem (1986) «Caractéristiques des Représentations Sociales». In: Willem Doise e A. Palmonari (Dir.) *L'Études des Représentations Sociales*. Paris: Delachaux&Niestlé, 12-33.

- PARRET, Herman (1994) «O Papel das Configurações na Apreensão do Sentido», *Revista Comunicação e Linguagens*, 20, 29-43.
- PAVAGEAU, Jean (1994) «Contribution à la Sociologie de l'Émergence». In: *Les Hommes, Leurs Espaces et Leurs Aspirations*. Paris: Éditions L'Harmattan, 245-262
- PHARO, Patrick (1990) «La Question du Pourquoi». In: Patrick Pharo e Louis Quéré (Dir.) *Les Formes de L'Action*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 267-309.
- PHARO, Patrick (1993) *Le Sens de L'Action et la Compréhension D'Autrui*. Paris: L'Harmattan.
- PHARO, Patrick (2001) «L'Etnomethodologie et la Theorie de la Signification». In: Michel de Fornel, Albert Ogien e Louis Quéré (Dir.) *Colloque L'Ethno-methodologie. Une sociologie radicale*. Paris: La Découvert, 331-343
- POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker (2000) «Educational governance and social inclusion and exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research», *Discourse*, 21, 1, 5-44.
- QUEIROZ, Maria Cidália; GROZ, Marielle Christine (2002) *Ser Jovem num Bairro de Habitação Social*. Porto: Campo das Letras.
- QUÉRÉ, Louis (1990) «Agir dans l'Espace Public». In: Patrick Pharo e Louis Quéré (Dir.) *Les Formes de L'Action*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 85-112.
- RAYOU, Patrick (1998) *La Cité des Lycéens*. Paris: L'Harmattan.
- REI, José Esteves (1998). *Retórica e Sociedade*. Lisboa: I.I.E
- RICOEUR, Paul (1969) *Le Conflit des Interpretations*. Paris: Éditions du Seuil.
- RICOEUR, Paul (1990) *Soi-même Comme un Autre*. Paris : Éditions Seuil.
- RICOEUR, Paul (1991) *Ideologia e Utopia..* Lisboa: Edições 70.
- RICOEUR, Paul (s.d.) *Do Texto à Acção*. Porto: RÉS Editora.
- ROCHA, Cristina; FERREIRA, Manuela (2002) O que é investigar? Ética e deontologia em Ciências Sociais/Ciências da Educação. Texto pólícopiado.
- ROCHEX, Jean-Yves (1995) *Le Sens de l'Expérience Scolaire: entre Activité et Subjectivité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ROCHEX, Jean-Yves (2000) Pour une Éthique et une Clinique de l'Altérité et de la Rencontre, de l'Indétermination et de l'Élaboration de Soi. *VEI Enjeux*, 121, 201-213.
- SAISI, Louis (1994) «L'État, le «Local» et l'École: Repères Historiques». In: Bernard Charlot (Coord.) *L'École et le Territoire: Nouveaux Espaces, Nouveau Enjeux*. Paris: Armand Colin Éditeur, 11.25.

- SANCHES, M. Carmo Cabêdo; MARTINS, Humberto (2ª edição) «Traços Nocturnos. Percursos Juvenis na Noite do Bairro Alto». In: José Machado Pais (Coord.) *Traços e Riscos de Vida*. Porto: Ambar, 217-261.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2000) *Lógicas de Ação nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SARTRE, Jean-Paul (2002) *O Ser e o Nada. Ensaio de Ontologia Fenomenológica*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SHARROCK, W; WATSON, R (1990) «L'Unité du Faire et du Dire». In: Patrick Pharo e Louis Quéré (Dir.) *Les Formes de L'Action*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 227-254.
- SILVA, Tomás Tadeu da (1995) «Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna». In: Tomaz Tadeu da Silva e António Flávio Moreira (Orgs.) *Territórios Contestados*. Petrópolis: Editora Vozes, 184-202.
- SILVA, Tomás Tadeu da (1996) «O Adeus às Metanarrativas Educacionais». In: Tomás Tadeu da Silva (Org.) *Identidades Terminais*. Petrópolis: Vozes.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (2002) «Depois das Teorias Críticas do Currículo». In: António Nóvoa; Jürgen Schriewer (Eds.) *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: EDUCA, 85-101.
- SILVANO, Filomena (2001) *Antropologia do Espaço*. Oeiras: Celta Editora.
- SILVERMAN, David (1997) «Towards an Aesthetics of Research». In: David Silverman (Ed.) *Qualitative Research*. London: Sage Publications, 240-253.
- SORBETS, Claude (1993) «Le Mot et la Chose» . In: Albert Mabileau (Dir.) *A La Recherche du «Local»*. Paris: L'Harmattan, 29-40.
- SPOSATI, Aldaíza (2001) «Movimentos utópicos da contemporaneidade: diálogo com Boaventura de Sousa Santos, *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 5-43.
- STOER, Stephen R. (2001) «Educação como direito: o papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social». *Comunicação ao Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre*, 1- 32.
- STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luíza (1999). *Levantando a Pedra*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, António (2001) «A Incomensurabilidade da Diferença e o Anti-antietnocentrismo». In: David Rodrigues (Org.) *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

- THÉVENOT, Laurent (1990) «L'Action qui Convient». In: Patrick Pharo, Patrick e Louis Quéré (Dir.) *Les Formes de L'Action*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 39-69.
- TOURAINÉ, Alain (1998) *Iguais e Diferentes*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VASCONCELOS, Teresa Maria Sena de (1997) *Ao Redor da Mesa Grande*. A Prática Educativa de Ana. Porto: Porto Editora.
- VILELA, Eugénia (2003) «Corpos de Silêncio». In: Adalberto Dias de Carvalho (Org.) *Sentidos Contemporâneos da Educação*. Porto: Edições Afrontamento, 61-82.
- WATSON, Rod (1997) «Ethnomethodology and Textual Analysis». In: David Silverman (Ed.) *Qualitative Research*. London: Sage Publications, 80-98.
- WHYTE, William Foote (1984) *Learning From the Field*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications.
- WOLFF, Kurt (1950) *The Sociology of Georg Simmel*. New York: Free Press. [On-line], <http://condor.depaul.edu/dweinste/intro/strnger.htm>. 22/05/2003
- YVES, Jean (s.d.) *Effects de lieu*. Texto Pólicopiado.
- ZANTEN, Agnés van (1997) «L'Action Educative à l'Echelon Municipal: Raport aux Valeurs, Orientations et Modes d'Intervention». In: François Cardi e L. Chambon (Coord.) *Métamorphoses de la Formation. Alternance, Partenariat, Développement Local*. Paris, Montréal; l'Harmattan, 165-186.

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

FIGURAS E CONFIGURAÇÕES DA ESTRANHEZA NA ESCOLA
Uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre
grandezas em conflito

ANEXOS

Carla Sofia Marques da Silva

2004

ÍNDICE ANEXOS

Anexo I - Notas de terreno

Anexo II - Análise de conteúdo das notas de terreno

Anexo III - Figuras significativas ao longo da investigação

Anexo IV - Registos Sobre a Escola

Anexo V - Análise de Conteúdo dos Registos Sobre a Escola

Anexo VI - Observações aos Registos Sobre a Escola

ANEXO I

Notas de Terreno

Notas de terreno: 1

2 de Novembro de 2002

Cheguei à escola por volta das 10.45. Alguns alunos estão a jogar futebol no campo de jogos. Outro grupo parece começar uma briga. O porteiro, Sr. E aproxima-se, mais com o olhar do que com o corpo. A briga, ou a sua intenção, pára. Peço ao porteiro para entrar. Pressinto que já nem preciso de o fazer. Já me conhece da investigação das masculinidades e da investigação do estágio. Estou autorizada a entrar. Não sou então uma estranha à escola. Pelo menos do ponto de vista do Sr. E. Nem preciso do cartão de visitante. Não sou, portanto, uma visita. Quem sou eu?

Comento com o Sr. E que já não existe a Sala de Jogos. Comenta que os/as alunos/as estão de castigo, porque se portaram mal. Quando se portarem bem a sala regressa. Por enquanto, a sala transformou-se numa sala normal com mesas redondas e cadeiras. O Sr. E explica-me que a escola vai mudar em termos físicos. Penso sobre o carácter desta mudança. É uma mudança ideológica que compreende a tentativa de mostrar que a escola está a mudar e que esta mudança decorre da mudança do C.E?

O Sr. E conta-me que a mudança passa pela "legalização" dos grafittis na escola. Vai haver um espaço autorizado para a feitura de grafittis. É a domesticação dos grafittis que deixam, afinal, de o ser, por se tornarem legais. Tentativa de tornar o estranho familiar, de o aproximar à escola? Vão também mudar os jardins. Pela descrição que deixam de ser os jardins da escola e se tentam aproximar dos jardins do Mundo da Vida, com bancos. Há uma tentativa de embelezar o interior da escola.

Dentro da escola decido ir até à ex. sala de jogos. Apesar de outro formato, os corpos continuam a indomesticar-se no seu interior. Os jogos já não existem, mas existe o jogo do movimento. No bar, ali colocado, a auxiliar diz-me que a sala de jogos não existe porque estão de castigo. Sente-se aliviada, porque no ano anterior era difícil controlá-los e nunca ninguém estava por perto.

Encontro por ali gente conhecida, principalmente do Bairro. Uma rapariga apresenta-me um grupo de amigas.

Notas de terreno: 2

17 de Novembro de 2002 - 11 horas

O Conselho Directivo da Escola mudou. Agora em agrupamento vertical, esta escola em uma comissão instaladora. A uma primeira vista, esta mudança parece reflectir-se na escola. Pressinto, talvez, uma maior rigidez nas posturas, na maneira de falar sobre os jovens. Como é que nesta escola se fala sobre os e as jovens? Quando é que se fala de jovens e de alunos/as? Fala-se de alunos e alunas quando diz respeito a problemas de indisciplina. Aliás, os problemas, o não controle, as fugas às regras são mencionadas, frequentemente. As preocupações mais urgentes são estas. Reflecte, talvez, o momento político que atravessamos, com outras premências, outras valorações, reflectindo-se nas preocupações da Escola e na sobrerregulação.

O prof. G. mostra-me um copo onde se guardou religiosamente metade de um charro interrompido a maio. O charro que não é de todo uma matéria estranha à Escola, é, contudo, estranho às suas regras, aos seus propósitos. Dominado no copo, o charro ali permanece como prova do crime cometido.

Nesta conversa, notamos outra preocupação: a salvaguarda de quem quer “realmente” aprender, «não deixar juntar as maçãs podres com as outras» (G). Contaminação a evitar. Será, então, o meu trabalho sobre as maçãs podres? Sobre maçãs em risco de apodrecer e que poderão transmitir a sua patologia a outros saudáveis que se dirigem à escola de modo afinado?

Vou à procura da Sala de Jogos, onde estive em outra ocasião a realizar uma investigação.

A Sala de Jogos já não existe!! Porque desapareceu? Com ela desapareceram os seus ruidosos ocupantes, o movimento, alguns Estranhos. Parece que foi necessário acabar com aquela sala, estranha à própria lógica da escola, porque espaço do informal, do caos, porque território do indomesticado, do indisciplinado. O desaparecimento talvez se constitua enquanto tentativa de tornar aquele espaço um espaço próximo da escola, da ordem. Agora, ausente de corpos, com mesas redondas, dispostas ordenadamente, a sala está vazia. Apenas se procura nos instantes que levam a compra de qualquer coisa no bar ou na máquina dos chocolates.

Notas de terreno: 3

18 de Novembro de 2001

Hoje, fui com a L (colega da FPCEUP). Quisemos pedir na secretaria a lista as turmas, dos alunos e das alunas e os horários. Vamos para uma sala de trabalho ao lado do CD Connosco está uma auxiliar num computador.

Meio e surdina comento com a L. sobre a A, uma rapariga que eu já conhecia. A auxiliar ouve o nome, vira-se para nós e comenta «A A tem faltas que nunca mais acaball»

A escola tem 625 alunos e alunas. Qual o nível sócio-económico de alunos e alunas?

Notas de terreno: 4

16 de Janeiro de 2003

Não preciso de pedir licença para entrar. Apesar de já não vir à escola há algum tempo o Sr. E não estranha a minha chegada. O Campo de Cima está cheio de jovens (rapazes e raparigas). Três raparigas estão sentadas num banco e dividem o olhar entre os jogos que se passam à sua frente e umas folhas de papel que uma delas tem na mão.

Um grupo de cerca de 12 jovens formam um círculo fechado sobre si. Algo se passa no centro do grupo. Algo os distrai e durante segundos olham todos na mesma direcção, mas logo convergem para o centro de si. No Campo de Cima disputam-se dois jogos de futebol. Num deles a bola é de basquete, mas isso parece ser irrelevante. O toque de entrada provoca o para nós familiar movimento dos corpos. O grupo da bola de basquete não reage de imediato e prolonga mais um pouco o jogo, para logo depois se juntarem ao corredor de corpos que parece um só corpo que se dirige "instintivamente" para o interior da escola.

Sigo o corpo de corpos ondulante. Vão para as aulas.

Vou à papelaria tirar senhas. Vejo de esguelha uma grupo de rapazes de 13, 14 anos perto da cantina. Decido não me aproximar muito. Depois, mais tarde, vou à antiga sala de jogos. Está silenciosa. Agora tem uma máquina de chocolates e os cacifos que têm alguns estragos feitos, provavelmente por pontapés.

Dois empregados controlam o corpo ondulante. Um deles está na parede do fumo. O outro mais perto da entrada dos alunos e das alunas. Não conheço nenhum. Sei depois que foram contratados só para o serviço da vigilância. Sinto que a escola está mais vigiada.

Converso com a auxiliar do bar. Pergunto-lhe pelos jovens com que tinha conversado no ano passado. Já não estão na escola. Uns foram trabalhar, outros emigraram...

Vou à sala de professores/as. Estão expostas as estatísticas relativas às notas do 1º período. A leitura dos gráficos é complicada. Tenho que olhar para eles outra vez. Qual o carácter desta exposição?

Decido ir à Biblioteca. Converso um pouco com a auxiliar e peço os registos de frequência da Biblioteca. Só consegui contabilizar o 7º ano (470 alunos/as no 1º período).

Converso com a auxiliar sobre os jovens e as jovens que frequentam a Biblioteca. Este espaço pode ser usado para ler, fazer trabalhos de grupo, consultas, ver DVDs e usar computadores.

A auxiliar diz-me que costuma ajudar as alunos e as alunas a pesquisar. Diz-lhe onde podem consultar os temas. Falo-lhe na Ex. Sala de Jogos que já não existe. Comenta que faz falta, porque era um espaço onde iam brincar. Como não existe agora querem usar a Biblioteca para brincarem e «não pode ser». «Como sabe, a Biblioteca é para ler e trabalhar. Tem de ser sossegado». Fala-me da sala do Ensino Especial onde está a Dr.^a C e que agora está mais bonita.

A Biblioteca só começou a funcionar neste espaço no ano lectivo de 2002/2003. É um lugar agradável. As estantes funcionam como organizadores do espaço. Existe uma zona mais dedicada ao trabalho individual e outra zona mais dedicada ao trabalho de grupo. Há ainda espaço para os computadores e visionamento de filmes.

Alguns e algumas jovens fazem consultas. Um grupo extenso põe-se à volta de uma mesa onde apenas alguns se sentam. São muitos, o ruído é notório. A professora responsável pelo espaço diz que quem não estiver a trabalhar tem que sair. Ficam só quatro. 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. Um dos rapazes vai embora e o outro segue-o, mas não sem antes dizer às duas raparigas que se elas quiserem depois passa o trabalho a computador.

Eu estou na segunda mesa de trabalho e não existe mais nenhuma desocupada. Dois rapazes e uma rapariga hesitam em sentarem-se na mesa onde estou. Digo-lhes que se podem sentar ali e aceita,. Vão ver os livros para dois trabalhos que estão a fazer de fisico-química e de Ciências sobre o sistema solar e os cientistas no espaço. Decidem rapidamente. Afinal, só um livro é que tinha alguma coisa. Um deles diz que é preciso pesquisar mais. O Outro acha que não. Os dois rapazes vão para o computador escrever e preparar um trabalho. Usam com facilidade a linguagem Informática.

O C, que eu já conheço, está mais crescido. Circula à vontade pela sala,

fala com as empregadas e parece ser um frequentador assíduo da Biblioteca. Tem computador, o que é estranho pelo que conheço da situação económica da família. Converso um pouco com a auxiliar sobre o C. Diz que ele é frequentador assíduo da Biblioteca e que continua a ter muitas dificuldades na escola, tem dificuldade em falar. Fica feliz quando consegue fazer alguma coisa diferente no computador. Confessa-me que os alunos e as alunas mais pobres é que procuram os computadores na Biblioteca. A auxiliar conta-me que às vezes também está cansada, que são muitas horas de trabalho e ainda em uma formação na ANEFA que lhe vai dar equivalência ao 9º ano. O desejo é fazer o 12º ano. O sonho era ser professora de EVT, mas agora interessa-lhe tirar o curso de técnica de Biblioteca. As vantagens são boas. Fala-me nas filhas e nas dificuldades que está a passar devido à crise na construção civil, área onde trabalha o marido que neste momento está desempregado.

Encontrei várias vezes a JA e outra rapariga do Bairro que (queria andar sempre comigo de carro). Encontro-as antes de entrarem na Biblioteca. Pergunto-lhe sobre as aulas e as notas. Dizem-me que não foram boas. Tiraram as duas sete negativas. A JA diz que está a melhorar, que um professor lhe disse que está a levantar as notas. Um rapaz de brincos 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. A JA vem ainda ter comigo algumas vezes enquanto estou na sala. Chama-me professora e quer saber o que estou a fazer. Vai embora de repente. Volta meia hora depois. Diz-me que tenho uma letra bonita. Olha para o meu telemóvel que tenho em cima da mesa e diz que o sonho dela era ter um telemóvel, que se tivesse um nem se portava mal nas aulas nem nada. Refiro que se pedir aos pais talvez... Diz-me que não, que o pai e a mãe são muito pobres, não podem comprar. Mas era o sonho dela! Sugiro-lhe que podia ir juntando aos poucos. A JA diz que às vezes faz recados às ciganas e que recebe dinheiro e que a avó às vezes lhe dá, mas esse dinheiro é para dar aos pais. Pergunto-lhe se os amigos têm telemóveis. Diz que sim e refere uma amiga que também já vai ter. Era das poucas que também ainda não tinha mas agora ela vai ser a única.

Durante uma das pesquisas que fazem ouço um rapaz a dizer que a professora vai ficar contente com o trabalho. O intervalo traz mais movimento à sala. O toque provoca segundos depois o barulho de gritos nos corredores. A auxiliar diz que os intervalos é apenas para entregar e requisitar livros.

Parece-me que quem frequenta a Biblioteca são os denominados "betos" e

betas. Todos me parecem bem vestidos , preocupados com a escola e com os trabalhos das disciplinas. São jovens com um aspecto agradável.

O presidente do C.E. veio à Biblioteca.

Está um grupo de rapazes atrás de mim a fazer um trabalho sobre o espaço. Brincam com uma rapariga, mais alta do que eles que lhes bate. Abrem a janela e dizem que ela tem perfume de velha. Ela volta para ao pé deles e dá a um uma estalada. Passado pouco tempo este comenta que no intervalo vai-lhe bater. Queixa-se que ela lhe deixou a cara a arder, que até andou de roda. O mais pequeno comenta que ela a ele não lhe bateu porque ela já sabia que o deitava ao chão.

Estão três raparigas sentadas num sofá a conversar e a ler. O espaço volta à calma. Acabou o intervalo.

Saio da Biblioteca e vou até ao átrio da cantina. Encontro um grupo de rapazes. Pergunto se já comeram e se é preciso tirar a senha no dia anterior. Dizem que sim. Um deles diz que não tirou ontem, porque esteve doente. Hoje, não almoça.

Nos corredores duas raparigas caminham. São abordadas por uma auxiliar que lhes diz que têm que sair daquele espaço rapidamente.

Vou até ao exterior. Três rapazes jogam um jogo que desconheço dentro de um espaço desenhado com giz no chão. Volto costas mas alguém grita «Olha quem é elal» Olho e reconheço o rapaz. Dirijo-me a ele e os amigos pensam que ele está a gozar, que não me conhece nada., mas eu cumprimento. Os outros comentam: «E não é que conhece mesmo!». Continuam a jogar. Tento saber alguma coisa sobre ele. Continua no 5º ano. Reprovou. Diz-me que não veio às aulas no ano passado, que não lhe apeteceu. Pergunto como está o Bairro: «Está pior!» e «O Sr. M foi à falência». Chegam mais colegas. Pergunto quem é do Bairro. Alguns são. Dois deles são ciganos. Contam-me que as mães ainda há pouco lá estiveram, porque se portaram mal. Eles são do 5º D Tenho que ver quem é a directora de turma.

O Campo de Cima está ocupado. Uma equipa de rapazes e de raparigas está a jogar. Estão dois grupos sentados. São mais crescidos. Talvez do 9º ano. Estão sentados ao sol. Um rapaz mais novo faz equilíbrios e segura-se a uma grade que está a 4 ou 5 metros do chão. Ninguém parece dar-lhe importância

Estive na sala desde as 10 ao 12.30. Vou experimentando devagar estes espaços como se fosse a primeira vez. É estranho. Os ruídos são diferentes, a própria maneira de me comportar neles também me parece diferente.

Notas de terreno: 5

20 de Janeiro de 2003

Está tempo de chuva. Admirei-me com a quantidade de miúdos e miúdas que estão nos Recreios. Quando chego à escola é o tempo do intervalo. Como estaciono sempre em frente ao "Campo de Cima" fico sempre alguns minutos a espiar o que se passa. O Campo de Cima é um espaço muito procurado nos intervalos. Hoje, 2 grupos de jovens, dos mais novos, talvez do 5º ou do 6º ano, jogam à bola. Ocupam partes incertas do campo. Não se percebe bem o que se constitui enquanto campo de jogo, mas percebe-se que existem dois. Eles parecem saber exactamente as fronteiras de cada campo. Eles e outros e outras que também estão no "Campo de Cima", mas que nada têm a ver com aqueles dois jogos de futebol. Misturados com os jogos estão outros "jogos" entre jovens rapazes e jovens raparigas que brincam às cócegas e se metem uns com as outras. Encostados à rede, perto de um dos bancos de cimento está um grupo grande voltado sobre si, fechado em círculo sobre qualquer coisa que não consigo ver. Já na última vez existia um grupo assim, mas não sei se é o mesmo. São maioritariamente rapazes e têm entre 13 e 14 anos.

Entro na escola. Como é raro ir de tarde o porteiro (Sr. G) não me conhece, mas não me barra a entrada. Digo quem sou, de onde venho. Posso entrar. Explico que costumo vir de manhã e que o Sr. E já me conhece. Percebo que não preciso de explicar mais. Desço as escadas e junto ao "Campo de Cima" dois rapazes e duas raparigas (entre os 13 e os 14 ou 15 anos) parecem estar com jogos amorosos. Uma das raparigas empurra a outra para cima de um dos rapazes. Na parte de cima do Recreio junto do pavilhão administrativo estão grupos de jovens mais crescidos (1 e os 16). São do 9º ano. Reconheço alguns. Um dos grupos têm rapazes do 9º ano. Conversam em pé. Reconheço um deles. Conversei com ele no ano passado (H ou C.). Reconhece-me e faz questão de me cumprimentar. Aceno-lhe. Não paro para conversar. Não sei bem porquê! Acho depois que devia ter aproveitado para "meter conversa" e conhecer alguns dos amigos que estão com ele. Mas não o faço e acho que perdi uma oportunidade. Fui apanhada desprevenida. Às vezes não sei bem se é o momento, ou se estou a ser demasiado intrometida. Bom, de qualquer maneira para a próxima já sei o

que fazer.

Perto da porta principal, que está vedada a alunos e alunas, está a irmã do MA. Diz-me olá. Não sei se me reconhece ou se está a gozar comigo. Digo-lhe olá também.

Vou para dentro a pensar que devia aproveitar o intervalo para dar uma volta pelos Recreios, mas ainda não tenho muito a vontade para isso. Decido ir tomar um café à sala dos professores. Está cheia de professores e professoras. A minha presença não causa grandes perturbações. Talvez pensem que sou alguma professora que veio substituir alguém, não sei. Enquanto tomo café o Dr. G, presidente do C.E. aproxima-se de uma professora que está ao meu lado. Pede-lhe para fazer uns esboços para as batas das auxiliares (e dos auxiliares????). Diz que é a indicada. Deduzo que seja professora de EVT. A professora quer saber pormenores sobre as cores. O Dr. G diz que quer mudar o visual, acha que as batas verdes não são adequadas, quer outra cor, que tenha a ver com o espaço envolvente, com o lugar. Achei interessante. Qual será a cor da escola, ou a cor do lugar de que a escola faz parte? Por acaso acho que é verde!! Enquanto conversam o Dr. G repara em mim. Acho que durante momentos faz o exercício de descortinar quem sou eu. Descobre. Pergunta-me como vai o trabalho. Digo que vai bem, que agora vou aparecer mais vezes, que tenho que aproveitar os intervalos. Pergunto-lhe sobre o projecto escolhas e se posso assistir a alguma reunião, porque estão a trabalhar com jovens do Bairro e isso interessa-me. Elucida-me que o trabalho deles ultrapassou a ideia inicial e que agora até estão a ajudar os professores e as professoras nas salas de aula. Conto-lhe que tenho estado na Sala Multimédia. Diz-me que os mais novos é que costumam frequentar essa sala, e que muitos e muitas não sabem mexer nas coisas e acabam por andar lá à deriva sem saber o que fazer. Não sabem mexer nos computadores e depois não sabem tirara partido daquilo que existe. Vou para os corredores. Entretanto tocou para dentro e perdi o exterior enquanto espaço de observação. Já é uma visão normal estarem duas empregadas a controlar, os corredores que dão para as salas de aulas. Durante os intervalos alunos e alunas apenas podem estar ou no exterior ou perto do bar deles que por acaso a esta hora já está fechado. A imagem continua a impressionar-me: do lado de cá dos vidros duas auxiliares controlam a porta que divide o espaço da disciplina do espaço onde nos intervalos é permitida alguma indisciplina. Do lado de lá das vidraças grupos de alunos e alunas estão encostados de cara colada às vidraças esperando a autorização para passarem

para o outro lado. Ainda não sei o que pensar disto.

Alunos e alunas dividem-se entre os corredores. Momentos depois apenas “sobram” os que não têm aulas. Deambulo mais um bocado. Sinto que nada vai acontecer. Objectos fugidios os meus. Vou até à antiga sala de jogos. Agora sem a vida animada do ano passado, encontro muitas vezes a sala silenciosa. Desapareceram os jogos, as animas atrevidas e difíceis que provocavam o acontecimento permanente naquele lugar. É neste momento uma sala fantasma. As mesas redondas parecem quadradas de tão arrumadas que estão. A máquina de chocolates brilhante parece ser de outro mundo, e dá a sensação de dominar o espaço de ocupar um espaço maior do que aquele que fisicamente ocupa. Só existe máquina de chocolates naquela sala. Aterrador! Faz-me lembrar uma daquelas máquinas de desejos silenciosa e misteriosa. Saio da sala. Entram duas raparigas divertidas verem o que estava eu a fazer naquela sala. Saem a rir-se. Dou mais uma volta. Vejo uma miúda de uma 10, 11 anos que parece tão perdida quanto eu. Vou ter com ela e pergunto-lhe se não tem aulas. Diz-me que não. Pergunto se faltou algum professor ou professora. Diz-me que não, que está à espera da irmã. Não tem aulas desde a 13.30h. Fico admirada pelo tempo que ela está à espera da irmã, que anda no 8ºB e é mais velha dois anos. A CA senta-se. Primeiro parece que se está a esquivar, mas não parece-me depois um convite a sentar-me. Aceito. Pergunto-lhe o que é que ela faz durante aquele tempo todo. Diz-me que anda por lá, ou vai para a Sala Multimédia, estudar, para o computador ou “fazer pesquisas” (e isto é linguagem dela). Pergunto-lhe se sabe navegar na net. Diz-me que sim que é fácil, mas mesmo que não soubesse, a «Sr.ª empregada ajudava”. Quero saber quem é que costuma frequentar a sala, se mais velhos ou mais novos. Diz-me que de tudo um pouco. Passa um grupo por nós. Pergunto se são da turma dela. Não são. Aqueles estão a faltar às aulas. E encolhe os ombros enquanto diz isso, e que eu interpreto como rejeição do que eles estão a fazer. Comenta que muitos andam para aí a fumar atrás dos pavilhões, mas que agora é menos, porque o Dr. G já os expulsou todos. Agora a escola está muito melhor. Entretanto, ouvimos uma auxiliar a dizer que quem não tem aulas tem que se ir embora. Continuamos a conversar. A CA sem eu perguntar nada diz-me que gosta muito da escola, que é melhor estar na escola «do que em casa fechada», por isso não se importa de passar aquele tempo todo na escola em vez de ir de tarde para casa. Diz que a mãe e o pai estão todo o dia a trabalhar, então é melhor estar ali com os amigos e as amigas. Os pais e mais um sócio têm um

“hotel de cães”, e que costumam por cães à porta da casa dela e que se alguém os quiser os pais dão se não cuidam deles na mesma. Comenta chocada o facto das pessoas abandonarem os animais. Conta-me que de manhã está tão excitada para ir para a escola que acorda antes de toda a gente e se veste muito rápido.

Comento que não chumbou de ano e que os miúdos que eu conhecia do ano passado quase todos tinham reprovado. Diz-me que este ano foram para turma dela alguns alunos, como o Mc, que tinham chumbado e que a gora já tinham melhorado e alguns até tinham passado, porque a turma dela é boa e o que faz com que sejam uma boa influência para os outros que costumam repetir de ano. Adverte-me que eles também falam muito nas aulas, e até uma professora já disse, mas não se portam mal nem são mal criados. Digo-lhe que já fui professora de história e que tenho saudades. Quando digo que já não sou professora de História diz-me que se fosse ela não deixava, que gostava. Fico a pensar...

Toca o telemóvel. Diz-me que é uma colega. Quero saber o que é que costuma escrever nas mensagens e comento que eu nem sei escrever. Aproxima-se de mim e mostra-me como se escreve. Diz que agora vai ter outro modelo XP44 da Nokia. Não sei do que está a falar. Insisto sobre as mensagens. Mostra-me mensagens que mandam umas às outras com ideais de amor e amizade. Fico curiosa. Pergunto se são mensagens só de raparigas. A maior parte são, mas também tem de rapazes, mas é só de amizade. Não tem namorado. Diz-me que outros mais velhos é que usam muito o telemóvel para coisas de namoros. Ela sabe isto pela irmã. Como me diz no 8º ano é que se olha mais para rapazes, agora ainda não. Mas a irmã é diferente. Não liga. Nunca teve namorado.

Os rapazes usam muito menos o telemóvel. Aliás, na turma dela só um é que tem. Já viu casos de pedidos de namoro pelo telemóvel. Diz que agora isso é o mais normal, que se usa muito. Mas o telemóvel funciona mais como veículo de terminar os namoros, principalmente por rapazes. A CA e eu comentamos que é talvez por ser mais fácil e não ter que estar frente a frente com as pessoas. Diz-me ainda que os rapazes usam mais o telemóvel até para brincadeiras e gozarem com as raparigas. Mandam mensagens anónimas, sem aparecer o número, para as raparigas: «Adivinha quem eu sou...» e a CA explica-me que depois as raparigas ficam a aula inteira a imaginarem que é que mandou a mensagem. As raparigas usam mais o telemóvel porque gostam mais

de estarem em contacto e de comunicarem (palavras dela)

A CA troca mensagens apenas entre colegas de turma. Comento que se devem dar bem. Ela diz que sim. Pergunto se costuma atender o telemóvel nas aulas. Diz que ninguém faz isso, que ou está silencioso ou desligado. Às vezes as professoras é que se esquecem e atendem. A professora de História já atendeu duas vezes. Trocamos telemóveis. A CA diz que me vais mandar aquelas mensagens que são giras e eu assim já posso ver o que mandam umas às outras.

A empregada quer limpar o espaço onde estamos. Decidimos ir dar uma volta por fora.

Cá fora fala-me das aulas de física e da patinagem que agora andam a fazer. Começa a chover. Comento que agora àquela hora não têm muito sítio para estarem. Diz-me que a escola agora está melhor que a ciganada já foi embora e os do Bairro e agora está tudo mais calmo, porque com este C.E. é tudo muito melhor, anda tudo mais direito, porque o Dr. G dá castigos «já não vão para a sala pequena» onde costumavam fechar dantes aqueles que se portavam mal. Agora têm que limpar os vidros ou apanhar os papéis do chão. Pergunto-lhe se eram os ciganos que eram os piores. Diz-me que sim, ciganos e os do Bairro. Entramos pela porta que em princípio não permite a entrada a alunos e alunas. Encostamo-nos à parede e continuamos a conversa. Comento que se calhar os do Bairro têm mais dificuldade, que não têm uma família e que se portam mal porque são mais pobres. A CA diz que não têm educação e entretanto chamam-me a atenção para algo que comprova isso. Um rapaz do Bairro é mal criado para uma empregada. A CA sabe que eles fazem coisas erradas porque a mãe dela no ano passado era a representante dos pais da turma dela (ou da associação de pais) e era chamada muitas vezes para as reuniões por causa das suspensões. Muitos problemas eram provocados pelos miúdos e miúdos do Bairro. Conta-me que no fim do ano passado, e porque era o último dia duas raparigas do Bairro embebedaram-se com champanhe e depois junto com mais dois rapazes roubaram um carro. E já não é a primeira vez, diz-me. Falo-lhe no Bairro. Pergunta se eu já lá fui. Digo-lhe que sim e parece admirada. Conto-lhe os meus primeiros tempos no Bairro. No final comenta que até conhece pessoas de quem gosta e que são do Bairro, mas a fama e os comportamentos na escola falam mais alto. No átrio está um grupo de miúdos e miúdas em grande alvoroço. Atiram um estojo entre rapazes, a dona do estojo não o consegue apanhar. Uma auxiliar vem de imediato alertar para o

barulho e dizer-lhe que vão para o outro lado onde perturbem menos. Passa um rapaz do Bairro que conheço, o MA. Fica admirado quando o trato por senhor MA e finjo estar indignada por ele não me reconhecer. Descubro que não me reconhece porque pinte o cabelo. Reconhece-me. Pergunto-lhe pelo Sr. MA Diz-me que assaltam o café. Foram ucranianos. Pergunto pelo Bairro. Um colega que vem com o MA comenta que está pior. Que agora há mais passe de droga. Quero saber o LSB. O MA aponta para o colega e diz que lhe pergunte a ele que é irmão dele. Sinto-me sem jeito, mas consigo formular a pergunta. Diz-me que o irmão não está a fazer nada, que quer tirar um curso de Informática. Já lhe arranjaram um computador, mas ele não o quis. Dizem-me que têm de ir para as aulas.

Volto-me para a CA e pergunto-lhe se se lembra do LSB. Não é do tempo dela, mas já ouviu falar muito dele. Que já foi à televisão contar que é pobre e que as pessoas de lá foram também À televisão queixarem-se que ele as assaltou. Conto à CA o que se passou com o LSB. Reconhece que foi muito mau o que lhe aconteceu. O telemóvel da CA toca outra vez. É a mãe. Afinal, já não espera pela irmã. Tem explicações de Inglês. Vamos as duas para fora. Encontra uma rapariga aquém diz que afinal se vai embora. Diz-me que é a irmã. Comento que gostei de falar aquele pedaço com ela. Ele diz que também e parece-me bastante sincera. Proponho que um dia destes continuemos a conversa. Diz-me que sim.

Notas de terreno: 6

22 de Janeiro de 2003

Cheguei antes do intervalo. Os espaços exteriores à escola estão com poucas pessoas. O Campo de Cima tem rapazes a jogarem futebol, no campo de baixo está a decorrer uma aula de Educação Física.

Decido ir até ao "bufete" dos/as alunos/as. Fico admirada porque a ex-sala de jogos está com bastante gente. Só rapazes divididos em dois grupos espalhados por mesas e cadeiras. A auxiliar do bufete quer saber se têm aulas, ou se é furo. Alguns têm aulas e estão a ver se faltam, outros têm furo mesmo do horário. A auxiliar diz-me que faz falta um espaço para os alunos e as alunas estarem quando não têm aulas. Comenta que há tantos professores desempregados e que poderiam estar a tomar conta deles e delas numa sala, onde pudessem estar a conversar, a jogar ou a estudar. Assim, não têm nada para fazer. Digo que afinal a sala de jogos faz falta, mas ela queixa-se que não havia ninguém para estar lá a tomar conta. Mesmo assim, pediu aquelas mesas redondas e cadeiras para poderem estar lá. Revela-me que há pouco tempo pediu autorização ao conselho executivo para que alunos e alunas pudessem ficar lá dentro depois das cinco, porque estava a chover e a sala fecha a essa hora, tal como a Sala Multimédia. O C.E. autorizou. A auxiliar diz-me que às vezes é difícil estar ali sozinha, porque eles são muitos, principalmente nos intervalos e ela não dá conta do recado. Nos intervalos costuma vir outra auxiliar ajudar a controlar. Uma raparigas, que eu já conheço de vista está mal disposta. Parece que andou toda a manha a beber chá para ver se ficava melhor. Num dos grupos um rapaz goza com ela e diz-lhe que está grávida. Ela corre e bate-lhe. Entra um elemento do C.E. que vem buscar alunos para as aulas. Ralha a um aluno, porque está sentado em cima da mesa e não são maneiras de se estar. A sala fica quase vazia. Encostadas a uma das janelas estão duas raparigas, entre os 12 e os 13 anos. Aproximo-me, porque oiço um comentário quase em surdina sobre o que eu eventualmente estaria ali a fazer. Oiço qualquer coisa como estar a investigá-las. Não sei bem. Pergunto se me posso sentar e conversar um bocadinho com elas. Acedem. No entanto, eu passo a ser a entrevistada. Querem saber quem sou, o que estou a fazer ali.

Digo que estou a fazer um estudo, sobre a escola e os e as jovens da escola. Uma das raparigas, a C, pergunta-me se sou daquelas investigadoras que costumam andar nas escolas a ver se as coisas estão bem. Percebo que estão a falar de inspectores/as. Digo que não, que só me interessam os e as jovens, que quero saber se a escola ainda ocupa um lugar importante nas suas vidas. A C e a D parecem ficar interessantíssimas com o que estou a fazer. Dizem-me que quando crescessem gostavam de fazer o que eu faço. A D diz que deve ser fascinante e que gostava de estudar as pessoas. Perguntam de onde sou e digo que sou da faculdade. A D está sempre a comentar a sorte que tenho, questiona-me sobre o acesso à Licenciatura em Ciências da Educação. Entretanto chegam mais três colegas que se sentam e entram rapidamente na conversa. A M, a S e a A C. A C 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 D Esses impedem outros e outras de aprenderem. Depois comentam que outro problema da escola é a falta de aquecimento e que têm de estar nas aulas de luvas, porque têm muito frio. 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.

A S desabafa de repente que não tem paz, que nunca andam descansadas, que andam sempre com medo. Quero saber mais. Contam-me que nunca podem levar nem uma pulseira fininha de ouro para a escola porque de certeza que lha tiram. O medo é provocado por grupos de alunos ou alunas (os mesmos que andam a passear os livros) que quando elas estão mais desprotegidas, quando só estão duas, assaltam-nas, pedem-lhes os telemóveis para fazerem chamadas ou para vender, pedem-lhes dinheiro e se dizem que não apalpam-nas para verem se têm dinheiro nos bolsos. Digo-lhes que têm que andar em grupo. Comentam que se elas estiverem em grupo eles arranjam um grupo maior e é a mesma coisa. Como elas dizem “chamam o Bairro”. A C já nem traz telemóvel. Conta-me que uma vez estavam no Araújo a telefonarem de uma cabina e um grupo de raparigas deduziu que se estavam a telefonar é porque tinham moedas. Pediram-lhe dinheiro e o telemóvel. Por sorte descarregou a bateria e devolveram-no. A D diz que nem podem ir para o “Campo de Cima”, porque os rapazes apalpam-na. A C diz que de manhã tem que pensar no que há-de vestir, porque não pode andar nem muito bem vestida, nem muito mal vestida, porque a chateiam por um ou outro motivo. Nem pode trazer bijuteria

nenhuma.

Pergunto se falam sobre isto a alguém, professores ou C.E.. A D diz que conta aos pais. Aliás, eles já a quiseram tirar daquela escola, mas não há vaga no Colégio Universal que fica mesmo perto do emprego da mãe. Conta-me que como o Estado comparticipa 50% até ao 9ºa ano vai muita gente para lá. A C também refere o seu desejo de sair dali, mas compreende que dá mais jeito aos pais que ela continue naquela escola. Diz que tem passe, mas nunca mais andou de autocarro, nem a pé. Os pais vão levá-la e buscá-la. O percurso a pé até à paragem é um pouco isolado, com pouca circulação de pessoas, já que a escola fica retirada da rua principal e é muito arriscado fazer esse caminho. Para a C o ideal seria que existisse uma escola só para esses e essas que perturbam aqueles e aquelas que querem aprender. A D diz que às vezes tentam misturara-los com os outros mas não adianta. Comentam que muitos e muitas até são simpáticos mas as companhias influenciam muito. A C diz-me que mais tarde ou mais cedo os que querem aprender acabam todos por mudar para outras escolas. A A C diz que é de Custóias, mas foi para aquela escola, porque tem muitos primos lá.

Pergunto como é a turma delas. Dizem que é boa, mas que conversam muito. Perguntam-me se eu vou na sexta feira. Digo que não. Queriam que eu fosse assistir à aula de Educação Física. Gostam do professor. A D não gosta muito da professora de Inglês, diz que é simpática, mas que não ensina muito bem. A D defende a professora dizendo que ela não consegue dar a aula porque eles fazem muito barulho.

O Mc entra na sala com mais dois amigos. O Mc rodopia, manda bocas e ri-se. Pergunto-lhe se não teve aulas. Diz que não. Continua a rodopiar. Um dos amigos dele, que usa um brinco quer saber quem sou. O Mc vem dizer-me o que o amigo quer. Digo-lhe o meu nome e ele aproxima-se. Pergunta-me se sou a dona da escola. Digo-lhe que não e vai-se embora. O Mc senta-se ao meu lado e comento com ele que está muito perfumado. Brinco e digo-lhe que deve ter uma namorada. Diz-me que não, mas que já namorou com a AC e a S. A S fica corada. Descrevem-me a rede de amores. A M gosta do Mc e o Mc gosta das duas. O Mc afasta-se e dá uma palmada na cabeça da AC.

Sentam-se perto de nós um grupo de rapazes que elas dizem serem da turma delas. Fazem muito barulho, arrastam as cadeiras, metem-se com elas na brincadeira e olham para mim intrigadamente. Não me parecem um bando de miúdos que cause problemas. Aliás, eu pergunto às raparigas se eles

também têm medo dos outros e eles dizem que sim.

Confessam-me que é bom terem com quem conversar sobre estas coisas.

Pergunto-lhes se querem tirara cursos profissionais ou ir para a faculdade. Quase nenhuma duvida de que quer ir para a faculdade e falam com esgar dos cursos profissionais. Parecem não lhes servir os seus projectos. Indago os cursos. Quase todas veterinárias ou médicas.

Comentam que ali na escola não têm muito para onde ir. Mesmo na Sala Multimédia é complicado, porque às vezes querem fazer trabalhos e não as deixam ir para o computador jogar ou escrever.

Enquanto estou na sala, que parece ser mais frequentada por rapazes, vários rapazes, mas também algumas raparigas vão ocupando os bancos compridos e as mesas, indo ao bar, ou à máquina de chocolates. Vejo o H. Acho sempre que ele tem uma maneira muito própria de estar. É uma postura que reconheço nos miúdos mais crescidos da escola e que frequentam o 9º ano. A maneira como se dispõem no espaço, como andam, como olham é diferente, talvez mais adulta, não sei. Vejo também a F que já conheço do Bairro. As raparigas com quem estou a conversar dizem-me que a máquina já foi desligada e ligada várias vezes porque assim dá os chocolates sem ser preciso por moeda. Pedem-me para prestar atenção aos cacifos perto da máquina que estão arrombadas. Dizem que não podem deixar nada na sala. Desaparece tudo.

Vejo o irmão do LSB e um cigano a empurrar um miúdo que parece mais frágil. Pergunto às raparigas se se lembram do LSB. Sabem a história, de vez em quando fala-se dele, mesmo nas aulas de Educação Cívica, porque falam de meninos que têm "problemas".

As raparigas, principalmente a D e a C, parecem muito interessadas em que eu as entreviste. Querem saber quando e o que é que elas têm de fazer, e se eu as posso entrevistar na faculdade. Fico com o telemóvel delas. Pedem-me o meu, mas arranjei uma desculpa para não dar. Não sei se fiz bem ou mal.

Falo na possibilidade de elas escreverem um diário durante uma semana e ficam entusiasmadas, mas ainda não sei o que fazer.

Tenho que lhes pedir que me deixem ver as mensagens. Vamos lá ver se consigo.

Continua a ser uma estranha, ou uma intrusa. Algumas auxiliares ainda me olham de esguelha, mesmo sabendo o que estou a fazer.

A sala fica cheia no intervalo. Chega um grupo de raparigas bem vestidas que se distribui num segundo em volta de uma mesa e brincam com rapazes;

duas raparigas abraçadas entram na sala. O ruído é imenso. As vozes, os gritos enchem a sala. Ainda é um sítio procurado, apesar das dinâmicas agora serem outras diferentes de quando era uma sala de jogos. A A., que se tinha retirado, volta com duas amigas que dizem que já me conhecem, pois no início do ano conversei com elas. Pergunto-lhes se também sentem o mesmo medo que as outras raparigas. Dizem que não. Pergunto se é por causa de serem mais crescidas fisicamente que as outras. Dizem que sim, mas que o principal é conhecerem mais gente e são do 8º ano, o que lhes dá outro estatuto. Assim, o facto de serem maiores e de conhecerem mais gente dá-lhes mais segurança na escola. Toca para dentro e elas têm aula. Acompanho-as até à sala onde nos separamos. Ainda tenho tempo de ir tomar um café. Na sala de professores/as já não estão expostos os gráficos com as notas do primeiro período. Decido ir até à Sala Multimédia. Subo as escadas e vejo um corpo a escapulir-se e a dizer que vem lá uma professora. Quando os vejo a todos no parapeito digo que não sou professora, mas um deles comenta que é a mesma coisa. Porque sou adulta?! Vejo que a sala está fechada e decido esperar com eles e elas no parapeito. A Dr. C aparece e pergunto-lhe se um dia destes posso conversar com ela. Diz-me que está lá à segunda de manhã, terça de tarde e quarta de manhã. Chega uma auxiliar que diz aos meninos e meninas do parapeito que ali não podem estar, que têm que ir para fora, que ali não podem estar e que a Biblioteca só abre às duas e meia.

À saída cruzo-me com três raparigas que estão à espera da hora de almoço. Conversamos um pouco. São do 8º ano e conhecem as raparigas com quem conversei de manhã. Uma delas torce o nariz, porque uma das raparigas do primeiro grupo gosta do mesmo rapaz que ela. Durante os escassos minutos que estou com elas percebo que estão encostadas naquele lugar, porque numa das salas do primeiro andar em frente está um rapaz que vai aparecendo à janela deixando-as perturbadas.

Notas de terreno: 7

27 de Janeiro de 2003

Hoje, está primaveril. Talvez por isso a escola esteja mais abandonada, porque se procuram outros lugares fora dali. No Campo de Cima os corpos revelam um tempo agradável. Duas raparigas estendem-se por cima de um banco do Recreio. Outra está de pé junto das outras. Não se vê mais ninguém no Recreio. O campo de baixo, que é reservado às aulas de Educação Física, está ocupado por uma turma que treina passes de basquete. Dou uma volta pela escola. Continua ausente de jovens, pelo menos no espaço exterior, de Recreio. Sinto, porém, e também porque vejo as salas ocupadas, o fervilhar dos tempos das aulas. As janelas abertas permitem aperceber as actividades que ali decorrem. Vou até à sala de professores/as, onde “apanho” uma conversa de uma auxiliar do bar sobre os alunos e as alunas da escola. Comenta que «estão mais mal educados do que os de Custóias. É que os de Custóias parece que acatam melhor as ordens». A professora com quem decorre a conversa parece concordar.

Percorro o caminho até ao bar dos alunos e das alunas. Prevejo que não deve estar ninguém por lá e confirma-se. Fico um pouco perdida. Encontro a auxiliar da Biblioteca. Diz-me que posso ir para a Biblioteca, porque não está lá ninguém. Fico na dúvida se está a brincar comigo.

Decido ir para o Recreio. O treino de basquete acabou. Agora decorre um jogo de futebol. Uma equipa está no campo central composta por rapazes, em maior número, e raparigas. Lateralmente jogam 7 raparigas com uma bola de futebol.

Estou encostada à parede de um dos pavilhões e imagino a minha imagem. Terrível. Estou a espiolhar!

Perto de mim, num banco, está um grupo de raparigas. Primeiro duas a que se juntam mais três. Sentadas de costas para o espaço livre de Recreio atrás, voltadas para a grade que separa o Recreio do campo de baixo, fecham-se em copas e conversam baixo. Têm cerca 13, 14 anos, algumas talvez 15. (Tenho imensa dificuldade em saber a idade das raparigas). Chega depois um rapaz que se senta no banco. Passado pouco tempo as raparigas vão-se embora

e fica apenas uma. Todas se despedem do rapaz com dois beijos na cara. (Para mim esta forma de cumprimento parece-me relativamente recente nas escolas. Parece-me um comportamento de grupo de jovens mais velhos ou a frequentar escolaridade mais avançada. Ainda não sei).

O rapaz e a rapariga permanecem sentados no banco voltados para a grade. Conversam durante bastante tempo (30 minutos), mas quase sempre sem olharem um para o outro.

Entretanto, do outro lado está o "Vigilante", que apenas existe desde o início do segundo período. Parece ter como função vigiar principalmente as traseiras da escola, a parede do fumo e o espaço por onde saem e entram os alunos e as alunas no interior da escola e do exterior para o interior e vice versa.

Aparece um rapaz magro, com 12, 13 anos, que se cola à grade e fica a ver o jogo em baixo. O «Vigilante» junta-se a ele. Aparece uma rapariga, que deve ser da mesma idade do rapaz mas que é bastante mais alta. Fala alto e brinca com o rapaz magrinho. Parecem ser amigos. A rapariga está muito à vontade com o «Vigilante», um senhor de cerca de 55 anos. Manda bocas ao rapaz, que entretanto se senta a ler um livro que diz ter comprado no fim de semana. Pela capa parece ser uma temática próxima do mundo fantástico do Tolkein, ou do Harry Potter. As letras são de formato gótico. A rapariga, entretanto, quer brincar com ele e ele protesta dizendo que quer ler o livro. A rapariga começa a gozar com ele. Diz que o E é o loiro com borbulhas no nariz.

Chega um grupo de 5 raparigas que observam o jogo de futebol no campo de baixo. O rapaz magro do livro continua sentado a ler. As raparigas que estão perto dele fazem comentários sobre o corpo jeitoso de um rapaz que está no campo. As raparigas brincam entre elas e o rapaz do livro passado pouco tempo afasta-se. Uma das raparigas diz para irem embora apanhar o E (o rapaz do livro), mas ninguém lhe liga.

O jogo de futebol acaba. Vou para dentro e espero que chegue o intervalo, que constitui para mim, pelo menos por enquanto um espaço-tempo privilegiado de observação. Dirijo-me ao corredor exterior por onde passam os alunos e as alunas quando saem das aulas ou vão para as aulas. Vejo a CA do 6ºA à janela do bar. Vem cumprimentar-me e fica comigo. Digo-lhe que recebi a mensagem dela e mostro-lhe no telemóvel. Mais uma vez ficou a tarde inteira na escola, à espera da irmã. Conta-me que no fim de semana foi a Pontevedra. É lá que costumam ir treinar os cães.

A JD, que conheci na semana passada do 5º E conhece a CA. Chegam duas raparigas que também já conheço e vêm-me cumprimentar. Apresentam-me outra colega que vem com elas. Aproxima-se uma rapariga que eu conheço de anos anteriores e digo-lhe «Olá» ao que ela responde meio em surdina «Não a conheço de lado nenhum, mas está bem!». Não me recordo do nome dela. Ao fim de algumas explicações reconhece-me. Digo-lhe que ainda tenho uma foto dela, um pouco mais jovem. Enquanto converso com ela, ela passa todo o tempo a olhar a sua cara reflectida nas janelas que estão atrás de mim. Arranja o cabelo.

Fico sozinha com a CA. Fala-me das aulas de 90 minutos, que às vezes são boas e outras vezes não. Hoje teve a mesma professora 4 horas, porque dá história e Português. Teve teste a português. Às vezes ainda está mais tempo com a mesma professora, porque como é directora de turma, também dá Formação Cívica. Diz-me que costumam contar-lhe os problemas nessa aula. Pergunto-lhe que tipo de problemas e que costumam aparecer. Diz-me que este ano não há muitos, mas no ano passado sim. Em área de Projecto, como é a professora de visual que dá é uma aula igual a visual. Toca para dentro e permaneço no corredor exterior. Primeiro passam os mais apressados e apressadas. A maioria destes são mais novos e vão apressadamente para as aulas. Depois, os últimos são as raparigas fisicamente vistosas, muito bem arranjadas, mais crescidas que os rapazes, e que aparenta ser do 9º ano. Mas nesta altura também aparecem alguns rapazes mais pequenos, que acabaram, talvez, de jogar. Nesta altura, vejo dois rapazes unidos por um Walkman. Partilham os auriculares. Abanam a cabeça ao mesmo ritmo. Têm um ar despreocupado. Vestem-se de maneira semelhante: a camisa por cima da T-shirt e ambas fora das calças largas. Despreocupação com a aparência, ou preocupação em aparentar despreocupação. Conheço um dos rapazes. É o L que entrevistei no ano passado. Digo-lhe olá. Primeiro não me reconhece e olha-me estranhamente. Depois, aproxima-se e comenta que «Fez-me um inquérito» (este miúdo intriga-me. Intriga-me o seu sucesso). Pergunta-me se eu não quero ir lá dentro ver uma novidade. Comenta que eu já não vou à escola há muito tempo e estou desactualizada, não estou a par de muita coisa. Leva-me até junto de um placard Sozinho numa fotografia impressa em papel A4 branco, o L ocupa esse placard Numa legenda que acompanha a fotografia, pode ler-se que ganhou um prémio de Matemática. Foi seleccionado e depois vais a uma olimpíadas de Matemática com outras escolas. Está orgulhoso. Pergunto em

que ano está. 8º. Passou sem nenhuma negativa. Vejo de relance um dos rapazes do ping pong do ano passado. Está um bocado diferente. Percebo que estou a ser observada pelo «*Vigilante*». Não sei se está admirado com as minhas “intimidades” com aquele mundo, com aqueles rapazes...

Vou para a sala de professores/as. Tenho pressa em anotar as coisas, mas o G entra e decido fazer isso muito mais tarde. Pergunta-me se tenho feito alguma coisa com eles. Digo que sim, que tenho conversado embora não tenha percebido exactamente o significado da pergunta. Digo-lhe que tive a ideia dos diários. Parece achar boa ideia, mas acha interessante estender a todas as turmas. Vamos até ao C.E. conversar sobre o projecto curricular da escola. Tem na secretária o livro da Carlinda, da Lúcia e da Preciosa. Diz que tem sido a bíblia desde o início do ano. Comenta que um projecto de escola não pode ser só uma resma de papéis que se faz porque somos obrigados a fazer a que ninguém liga depois. Diz que precisa de começar já a pensar num projecto de escola para aplicar durante 3 anos. Para isso, diz que precisa de ajuda, para mudara mentalidade dos professores. Diz-me que os professores são muito resistentes, mas que as mudanças também são muitas. Recorda o tempo de mudança da escala de 20 para 5 e o problema que isso foi. Fala-me de um problema que teve com a redução da carga horária da disciplina de História e o correspondente aumento da carga horária da disciplina de Inglês. Parece que os professores de História argumentaram que os miúdos iriam perder as raízes. O G considera que a Escola tem que ir ao encontro daquilo que as empresas pedem: conhecimentos de Informática e Inglês. Ninguém quer saber se eles sabem os reis de Portugal. Não sei bem o que pensar disto.

Notas de terreno: 8

3 de Fevereiro de 2003

Aproximei-me de uma professora que estava numa das mesas redondas e pela quantidade de pastas e papéis que tinha à sua frente imaginei que era directora de turma. Perguntei-lhe se era professora de português. Disse que era de História. Perguntou-me se eu tinha sido colocada na escola agora. Respondi que não, que era da FPCEUP e que estava a fazer um estudo na escola. Apontou imediatamente para a turma de que era directora e disse que ali havia alguns que me interessavam. Percebi que eram miúdos que davam problemas, aliás era por isso que estava a enviar cartas aos encarregados de educação, mas não acreditava que aparecessem. Já é normal, poucos aparecem, mesmo quando se convocam reuniões gerais. A turma era o 7º C. A prof. O, a directora de turma, começa a descrever-me a turma. Diz que é pequena, porque tem um rapaz que está no ensino especial e por isso a turma é reduzida automaticamente. Existe mais uma rapariga que é epiléptica. A O queixa-se que o pai dela tem alguns pruridos em colocar a filha no ensino especial, com o currículo alternativo. Ele alega que tem medo que a filha fique rotulada. A prof. O diz que mesmo assim a miúda é muito gozada pelos colegas. Comento que se calhar a epilepsia não tem grandes efeitos no sucesso, mas a prof. O diz que ela toma 17 comprimidos e que isso sim a afecta. Vai-me falando dos que causam problemas: do F., por exemplo, que eu acho que já conheço e de outros. Pergunto-lhe se são do Bairro. Vai verificar. São do Bairro. Há pouco tempo a mãe de um deles recebeu uma notificação sobre o filho que já veio suspenso da escola do Padrão. Na reunião, a mãe demonstra-se muito admirada e que acha estranho o comportamento do filho, que segundo a notificação tinha sido mal educado com uma professora. Para a O esta atitude da mãe, que estava obviamente a par da suspensão do filho no ano anterior, apenas demonstra que ela queria passar uma outra imagem do filho perante os outros pais. Os pais que vêm às reuniões são poucos, quase sempre os mesmos. Nesta turma está a A, a irmã da J. A mãe delas é a representante dos pais. Às vezes, quando não pode ir, porque as reuniões são às 18.30 e não dá muito jeito (isto segundo a prof. O) a mãe da A vai logo no dia do atendimento aos pais, que é à segunda feira das 15 h às

15.45h. A A é a delegada de turma. Diz a O que quase todos votaram nela, talvez, comenta, por causa dela ser negra e não quererem discriminar. Comento que, afinal, aqueles miúdos e miúdas têm qualquer coisa de bom. Concorda comigo. A A ela leva muito a sério a sua tarefa já que costuma fazer pequenos relatórios em cada aula para entregar à DT. com algumas situações complicadas que tenham acontecido na turma durante as aulas. Comento que também a JE. tem sido desde o 7º ano delegada de turma. A O parece não saber que as duas eram irmãs.

A prof. O vai riscando com a caneta os nomes daqueles e daquelas que já desistiram. Três deles já não estavam dentro da escolaridade obrigatória. Um deles ainda não tinha a idade e agora vão por o caso ao tribunal de menores. Estes de nome de traço por cima desistiram já no primeiro período. A prof. O diz que a turma até podia ser boa para trabalhar porque são poucos, talvez nem 10, mas que não dá, porque é sempre preciso estar a manda-los calar e virar para a frente.

Diz que eles pedem muitas vezes para ver filmes. Como a história dá para isto, diz que costuma trazer filmes de vez em quando e que é uma maravilha, porque eles e elas ficam mais atentos, mais motivados. Mas não pode estar sempre a ver filmes, porque tem o programa para dar e tem que também dar a matéria. Além de ser DT e professora de história, a prof. O é também professora de Formação Cívica. Pergunto-lhe o que costuma discutir, e se existe um programa. Diz que não que vai sugerindo temas e eles também. Um dos últimos temas foi o racismo sugerido, talvez, porque existem na turmas raparigas negras. Na última aula uma aluna sugeriu que se falasse do tema "Violência doméstica". Para a prof. O esta sugestão significa qualquer coisa. Deduzo que quer dizer que a sugestão do tema significa que a rapariga se confronta com essa realidade. Pergunto-lhe quais são as outras turmas que têm. São 7 turmas. Fala-me no 8º C que é uma turma que toda a gente dizia mal, que eram do piorio, mas que é a turma com quem trabalha melhor. Falo-lhe do meu projecto dos diários. Prontamente diz-me que pode falar com a turma já na próxima aula, mas que o 8º C era melhor do que o 7º C, porque adere mais facilmente a estas propostas e além disso a professora deles de português é a DT e quem dá Formação Cívica. Chama-se Patrícia Oliveira. Mas eu insisto um pouco no 7º ano pela diversidade de alunos e alunas que temo que o 7º C. Pergunto-lhe se posso um dia ir assistir a uma aula de Formação Cívica. Diz-me que depois podemos combinar. Conversamos ainda sobre o novo C.E. Diz-me

que a anterior direcção reagiu muito mal à vitória da oposição, mas que uma maneira geral, pelo que ouve as pessoas estão contentes, porque dizem que agora há mais ordem. Conta-me que teve um caso de um grupo de miúdos e que foram ao C.E. e que nem lhe bateram nem nada e que eles estavam muito melhor. Fala-me que o mandato do C.E é só de uma no já que são a comissão instaladora do Agrupamento vertical em que se encontram. O mandato seguinte é de três anos.

Entretanto chega o presidente do C.D que nos interrompe e começa a falar comigo sobre os professores e as suas atitudes. Pergunta-me se quero ver relatórios de professores/as que marcaram faltas disciplinares. Leio três relatórios. Dois da mesma professora, de Inglês e um de uma professora de Matemática. Enquanto me dá os relatórios para ler anda à minha volta e tenta perscrutar a minha opinião. Digo-lhe sem rodeias que estou com os miúdos. Os relatórios são incríveis. De um modo geral retractam situações de sala de aula, mal resolvidos, em que a decisão tomada foi a ordem de saída por situações quase ridículas: alunos/as que falam, ou que entram na sala a dar pontapés na aula...

O Presidente do C.E. encolhe os ombros e diz que não sabe como lidar com estas situações. Queixa-se de que não sabe o que há de dizer a uma mãe do Bairro que não consegue compreender como é que o filho só é mal criado com uma determinada professora e só com ela é que tem problemas. O Presidente do CE mostra-me um artigo de jornal sobre futebol em que o Júlio Machado Vaz fala de árbitros e jogadores. Achou que podia fazer uma comparação entre professores/as e alunos/as respectivamente. Fala bastante tempo sobre a resistência dos professores à mudança. Pergunto a idade daquelas professores das faltas disciplinares. Diz que são da velha guarda. Conversamos em torno disto: sobre as diferentes atitudes que podem despoletar diversas atitudes; como diversas maneiras de lidar com as situações podem levar o professora ou a ganhar ou a perder o aluno. No fim pergunto-lhe se posso ter acesso a coisas deste género, sem os cabeçalhos identificativos dos professores e turmas envolvidos. Diz que me vai fotocopiar alguns. Explicito que o meu interesse não é a professora ou os miúdos, mas perceber aquilo que é considerado estranho ao funcionamento da sala de aula e que originam as faltas disciplinares e a ordem de saída.

Vou até À Sala Multimédia. Não está lá a mesma auxiliar, mas uma outra. Além disso está o coordenador da Biblioteca, um professor de história que vai

dando ajuda a alunas e alunas que estão a pesquisar ou a fazer trabalhos. Numa mesa está uma rapariga do 6º C a FI que está a fazer um trabalho sobre a Alemanha para Formação Cívica. A turma foi dividida em pares e cada um tem que procurar coisas sobre um país da união europeia. Não tem aulas de tarde, mas quando tem trabalhos, costuma ir para a Biblioteca trabalhar. Na parede da sala perto da porta está um rapaz a ouvir música com uns fones na cabeça e vai abanando a cabeça ao ritmo da música e falando alto algumas palavras que julgo fazerem parte da letra da música.

Na fileira de computadores está um grupo de rapazes e de raparigas a fazerem pesquisa. Duas raparigas lêem um jornal sentadas num sofá. A auxiliar vai também ajudando quem precisa. Decido sentar-me e escrever. O rapaz dos fones, o T do 5º A, aproxima-se e eu meto-me com ele. Pergunto-lhe que música estava a ouvir. Dá meia volta e diz que vai procurar o C.D para saber. Volta e diz que não o encontra. Comento que ele parecia saber a letra. Diz-me que estava a inventar. Pergunto-lhe se está a faltar às aulas. Diz-me que não. Faz alguns comentários sobre a sua rebeldia. Digo que não tem ar de rebelde. Parece ofendido e conta-me as três vezes que já foi ao C.E. só nesse ano lectivo. Uma foi porque estava com colegas a fugir nos corredores da empregada, as outras não me lembro o que foi que me contou, mas teve a ver com História. Diz que odeia história, que acha uma seca. Pergunto-lhe as notas que teve no primeiro período. Três negativas, um foi a história. Vai buscar um livro e desfolha-o na mesa onde estou. Pergunta-me que estou a fazer, se sou professora. Digo-lhe que estou a fazer um estudo para a faculdade e que qualquer dia talvez vá falar com ele. (enquanto converso com o T entra um grupo de rapazes esbaforido pela sala, vêm vermelhos. Nota-se que estiveram a correr durante algum tempo. Passado um minuto entra uma auxiliar (a que estava com dores de dentes) com um ar bastante indignado e dirige-se a eles dizendo "estes meninos, vão lá para fora". Parece que se portaram mal. Atrás dela, mas fica à porta está o *Vigilante*. Parece que também vinha em perseguição. Retira-se e volta com duas raparigas que me apresenta, a FR e a AC. Já conheço a FR de vista. Ela diz que me conhece, que já falei com ela, mas há muito tempo, no início do ano. O T começa a gozar com as raparigas e diz que a D é parecida com uma chinesa. Digo-lhe para não se preocupar. Gozo com o T e digo-lhe que daqui a uns anos ele há-de andar atrás da D e ela não lhe há-de ligar. O T enumera as raparigas da turma delas que ele gosta. Exclui a AC que considera em conjunto com outras Chinesa. Inclui no seu rol de

preferidas a F. Estas duas raparigas são do 8º B. Digo-lhe que conheço a CA que tem uma irmã no 8º B. Sabem quem é. Aproximam-se uma rapariga, a DA e o C. São da mesma turma que as duas raparigas que assim que os outros se aproximam dizem que são os mais inteligentes da turma. O rapaz agradece. A aula está a começar. Já tocou há imenso tempo. Despedem-se afavelmente. O T, a FI e o C parecem miúdos de classe média, bem vestidos, com roupa de marca. A sala onde estou também está a fechar. São 17h. O coordenador pergunta-me quem sou. Diz que me conhece de algum lado. Explico-lhe o que ando a fazer. É professor de história. Lembro-me de o ver na sala de professores/as a falar com a O. Não é director de turma pela primeira vez. Fala-me sobre as suas aulas, sobre o que considera importante no ensino, não a matéria em si, mas incutir valores sobre a cidadania, ensinar coisas que precisam de saber mais tarde quando saírem fora da escola. Queixa-se que muitos não se interessam. Falamos de uma rapariga cigana que não aproveita as capacidades que tem. Comento que estranho que ela ainda esteja na escola e que a escola apenas ensina uma maneira de ver o mundo e é por isso que eles se afastam. Não concorda totalmente, mas diz-me que tem materiais sobre a diversidade cultural, nomeadamente sobre a cultura cigana e que podíamos trocar ideias. Fiquei de aparecer um dia para ver esse material. Conta-me que houve tiroteio no Bairro e que morreu um homem de Aldoar. Saímos juntos do edifício, mas eu fico junto ao Portão. Pergunto-lhe sobre a utilização da Sala Multimédia. Diz-me que não procuram os Chats, porque a internet na escola não está a funcionar. Mas houve um tempo em que eles frequentavam os chats e sites pornográficos. Agora a internet é só para pesquisas. O *Vigilante* está na cabina do portão com o JN. O professor de história pede-lhe o jornal para que eu possa ver a notícia. Fico mais uma hora junto ao portão. Está lá o T dos fones. Pede-me que escolha umas turmas para entrevistar. Algumas alunas vão saindo e, uma a uma, dizem alto a turma a que pertencem. Suponho que seja para o *Vigilante* saber que elas já acabaram as aulas. Comento a notícia da morte no Bairro. Uma rapariga que reconheço do Bairro diz-me que o Sr. M e quase todos os ciganos do Bairro estiveram envolvidos. Quero saber mais. Fugiram todos. O *Vigilante* diz-me que um dia como hoje é um dia calmo na escola. Com a fuga das famílias ciganas os meninos e meninas ciganas ou não foram à escola ou faltaram à maior parte das aulas. Conta-me que só está há um mês na escola, mas que já percebeu tudo (ele usa uma expressão que não me recordo). Assim, existe um grupo com um líder, falta o líder o grupo

desagrega-se. Quero saber se são grupos mistos. Diz que sim e volta-se para a rapariga do Bairro que ali continua e diz-lhe com um sorriso: "tu sabes como é!". Ela diz que sim, que sabe por experiência própria. Percebo que ela deve pertencer a um desses grupos. Pergunto de que anos são. Diz-me que podem ser de qualquer ano, é que no 5º ano existem miúdos de 14 e 15 anos. Diz que hoje, sem alguns dos líderes muitos que costumam faltar às aulas hoje foram e que comentou isto com eles. Diz que de um modo geral os miúdos o respeitam, que se dá bem com eles. Decide contar-me a história da morte. O homem que morreu de 55 anos tinha duas mulheres, uma em Aldoar, outra no Bairro e pelos vistos passou mais tempo com a de Aldoar e ela veio ter com a família. Diz-me que amanhã já me conta como foi. Tem amigos ciganos de longa data. O *Vigilante* vem cá para fora para me indicar o melhor caminho desde laça da palmeira a Leça do Bailo. Explica-me. Depois, pergunta-me o que estou a fazer. Diz-me que já me tinha visto pela escola, "como o meu trabalho é estar atento às pessoas estranhas da escola". Dá-me vontade de rir. Não lhe consigo chamar *Vigilante*, mas ainda não sei o nome dele. Continuamos a conversar sobre a escola, o mundo cigano, a escola. Comento que muitas vezes alunos e alunas preferem estar na escola. Diz que sim, porque não têm ninguém em casa e que passam mais tempo com os professores do que com os pais. A rapariga do Bairro do que os professores são pais. Concordamos que a escola ainda é, afinal, um lugar que pode fazer os miúdos felizes. Fala-me, como pai, como ele diz, nos professores que marcam e conta o exemplo de amigos do filho que está em engenharia que ainda hoje vão visitar a professora primária. Digo a minha opinião sobre como por vezes as reacções impensadas, a falta de compreensão dos jovens pode originar comportamentos em catadupa e que se devia tentar perceber o jovem. A rapariga do Bairro diz que gostava de ter uma professora como eu, boa. O *Vigilante* conta-me as suas estratégias de ganhar para si os miúdos, que já tem muito tempo de serviço com público que já conhece muito bem as coisas. Peço-lhe para me guardar o recorte de jornal. Durante este tempo de conversa no portão está presente mais uma rapariga que ouve a nossa conversa, mas não diz nada.

Notas de terreno: 9

5 de Fevereiro de 2003

Fiquei alguns minutos no carro a olhar para o Recreio da escola. O Campo de Cima está ocupado com jogos e grupos parados perto dos bancos. Acabou de tocar para dentro (sei isso porque ainda vejo parte do corpo a deslocar-se para o interior do edifício). Um rapaz e uma rapariga que parecem namorados descolam-se do grupo e dirigem-se para a entrada dos/as alunos e alunas. Apanho apenas a cauda do corpo de alunos e alunas que vão para as aulas. Entro na escola e olho para as salas. O barulho que vem de dentro diz-me que as aulas começaram. Numa das salas de cima estão rapazes a ocupar os lugares encostados às janelas e estas estão abertas. Alguns olham para o exterior. (Aliás, quando falei no último dia com a O uma das coisas que ela me contava era sobre a mania que um aluno tinha de estar sempre à janela com um braço de fora – talvez a ligação ao mundo exterior?-). Nas salas térreas o burburinho da turma e do trabalho da sala de aula já se ouve. Como não tenho senha para tomar café tenho que ir à papelaria tirar senha. Decido ficar por lá. Vejo o *Vigilante*. Pergunto-lhe se me guardou a notícia sobre o Bairro. Diz-me que sim e informa-me que já saiu outra. Conta-me mais novidades sobre o tiroteio. Telefonou ao amigo cigano. Parece que agora tem que haver vingança. O *Vigilante* diz que me vai buscar o jornal de hoje para eu ver. Vou até à antiga sala de jogos. O H está por lá com um colega que manda umas bocas que parecem ter a ver com o facto do H me conhecer. O H é muito discreto, silencioso. Encosto-me a uma mesa. Estou um bocado à toa, sem saber muito bem o que fazer. A máquina de chocolates é muito concorrida. Vejo a JC do Bairro que entrevistei no estágio. Não sei se ainda se lembra de mim. Recordo a JC como uma rapariga que não se identifica com o Bairro, calada, que não gosta de se misturar. Aproximo-me. Pergunto se ainda se lembra de mim. Reconhece-me. Faço as perguntas do costume. A JC continua com a mesma maneira de ser. Está no 9º ano (9ªA), nunca reprovou de ano. O Bairro não lhe diz nada, não se identifica com ele. Por causa do tiroteio tem medo de estar no Bairro. Estava a dormir quando tudo aconteceu, mas ouviu os tiros. Diz-me que a polícia dorme lá de noite e que isso torna o Bairro diferente, mais seguro. Não

tem amigos ou amigas no Bairro. Diz que o seu afastamento tem a ver com aquilo que quer, mas também com a educação que os pais lhe deram. Quando era pequena e estava sozinha ainda ia para a rua brincar com os miúdos e miúdas do Bairro. Agora já não. Não se acha melhor, ou diferente, mas diz que quer outras coisas. Pergunto-lhe o que gostava de ser. Quer ir para humanidades, porque não gosta de Matemática, e ser professora primária. Digo-lhe mais ou menos o que precisa de fazer, para onde pode estudar. Diz que vai para a escola do Padrão, mas também é só escola e enfia-se logo em casa. Tirou apenas uma negativa, a Matemática. Comento que está pouca gente do Bairro a estudar na escola. Diz que sim. Na turma dela é a única. Comenta que como têm outra maneira de ver as coisas fartam-se e acabam por desistir. Enquanto conversamos o H e o colega estão sentados numa das mesas do fundo da ex-sala de jogos. A JC reprova-os várias vezes porque o colega do H passa a vida a meter-se connosco. O colega do H está sentado em cima de uma mesa, o H está sentado numa cadeira. Têm maneiras de estar que me parecem típicas daquele estilo de rapazes, do 9º ano, com a mania que são crescidos. Mas o H não se mete. O facto de nos termos conhecido anteriormente parece ter alguma influência. A JC comenta que os rapazes são muito infantis, que andam sempre À porrada uns com os outros. Conversamos sobre os irmãos da JC. O J, o mais novo, estudou só até ao 9º ano, ainda foi para o 10º, mas era muito irrequieto. Era inteligente, que toda a gente o dizia, mas o seu feitio prejudicava-o. O irmão mais velho não. Seguiu estudos e está a tirar um curso de design. Trabalha e estuda porque tem que ter dinheiro para pagar os estudos. Já trabalhou na Normetro, mas depois foi para outro emprego. Inventou um programa de Informática e agora ensina outros. Tem uma banda. Pergunta-me se eu não conheço. Digo que não. Conta-me que num festival que organizam no Porto com bandas jovens a banda do irmão ganhou um prémio. Estão a gravar um disco e há até uma rádio que passa a música deles "Unumputed leg". Já actuaram no Hard Rock e na semana passada actuaram no Sá da Bandeira e já estiveram no festival de Paredes de Coura no 2º palco. Pergunto-lhe se foi ver. Diz que não que não costuma ir ver. No dia do concerto o irmão ofereceu os bilhetes grátis a uma prima e a um primo. A JC e a mãe ficaram ofendidas e não foram. Além disso os irmãos acham que aqueles lugares não são para ela porque é novinha e é rapariga. Pergunto-lhe se não acha injusto. Diz-me que sim. Diz que tem um CD do irmão lá na escola. Digo-lhe que gostava de ouvir. O *Vigilante* vem mostrar-me o jornal com a nova

notícia do Bairro. Lemos ambos a notícia e comentamos os acontecimentos. A JC vão à procura do CD Eu vou para o exterior. Mas ainda encontro o *Vigilante* no interior do pavilhão. Está rodeado por um empregado e um ou dois miúdos. Comento a notícia. Uma miúda do Bairro (a que da outra vez se olhava no espelho) ouve o meu comentário e diz que sim senhor que a polícia está a dormir no Bairro. Conversamos um pouco sobre o que sucedeu. Conta-me que viu o morto no chão e aponta-me o lugar na fotografia do jornal. Mostra-me a irmã que também está na fotografia. Vou para o exterior. Do lado esquerdo o H e alguns amigos estão sentados junto à parede. Vou para o lado direito. Vejo alunos e alunas a desenharem sentados nas escadas que dão para o campo de baixo. Estão duas professoras de EVT atarefadíssimas a dar indicações a dois ou três alunos enquanto fazem medições de fio verde. Vão plantar árvores. Fico encostada à bica da água. Os miúdos estão vestidos com coisas velhas já pintalgadas de tinta de outras ocasiões para não se sujarem. O exterior está animado. No Campo de Cima estão duas equipas de futebol, os bancos todos ocupados com rapazes e raparigas. Sem o ver o presidente passa por trás de mim e comenta que eu estou no observatório. De repente não me senti muito bem. Comenta que um grupo de miúdos que está a jogar está a faltar às aulas e que a ideia dele era arranjar uma sala onde eles pudessem estar a construir circuitos eléctricos, que é o que eles gostam de fazer. As professoras atarefadas pedem escutam a nossa conversa e de seguida pedem-lhe opinião sobre a plantação de árvores. O presidente afasta-se e vai para o jardim fazer medições. O *Vigilante* aproxima-se e diz que o sol me vai fazer mal. Digo-lhe que me está a saber bem. Comenta que as árvores já deviam ter sido plantas e cita um provérbio que diz que na aldeia dele costumam dizer que é que em Outubro, ou no Outono tudo pega. Concordo e comento que tem lógica, porque nesta altura as árvores que são pinheiros deviam começar a rebentar e que é no Outono que se fazem as enxertias, mas não tenho a certeza. Pergunto qual é a aldeia dele. É de Mondim de Basto. Conversamos um pouco sobre as terras de basto. O presidente aproxima-se outra vez. Refila amigavelmente com os miúdos sobre o Bairro e o que aconteceu. Os miúdos comentam que se ele for ao Bairro ele leva um tiro. Eles parecem estar à vontade, dão-lhe apertos de mão. O presidente comenta comigo que se os professores e as professoras viessem cá para fora falar com os/as alunos/as no intervalo as coisas podiam ser muito melhores. A miúda da trotinete do Bairro e uma amiga acabam os desenhos e vêm ter comigo. Mostram-me os desenhos. Desenharam a árvore que ainda não tinha

sido plantada. Os desenhos são quase iguais. Pergunto-lhes se costumam fazer estas actividades ao ar livre. Dizem que não, que este ano é a primeira vez. Dizem que é muito melhor do que estar nas aulas. Comentam que já têm muitas faltas. Encolhem os ombros quando lhes pergunto porque é que faltam tanto. Dizem que vêm para a escola, mas que não gostam das aulas, porque são muito chatas. Pergunto se aquela aula É Educação Visual. Dizem que não que é EVT e eu explico o que as siglas querem dizem. Riem-se no fim. Uma das professoras vem solicitar a sua ajuda para as medições. No Campo de Cima, debaixo do sol que faz mal estão três raparigas sentadas, quase deitadas que espreguiçadamente conversam. Quando olho passado uns minutos estão só duas; mais alguns minutos estão duas e um rapaz; mais alguns minutos e estão as três outra vez. Demoro-me por ali no intervalo. Grupos de miúdos pequenos que vão para o Campo de Cima. Grupos de raparigas e rapazes que deixam as malas perto dos separadores de lixo e entretêm-se por ali; quatro raparigas mais crescidas todas de braço dado umas às outras que circulam de um lado para o outro. Vejo a CA do telemóvel e finalmente a F, que ainda não tinha visto este ano. Está encostada à parede onde estava há pouco o grupo mágico e conversa com uma rapariga. Decido não lhe falar hoje. A JC aproxima-se e diz que não encontrou a rapariga que tem o C:D do irmão. Fica para a próxima. Tocou para dentro e fico com um grupo de três rapazes que ficou para trás a brincar com um telemóvel estranhíssimo (para mim) que dá para ouvir música. Um grupo de raparigas fica encostada ao muro da rampa. Vou até à zona da cantina. Já está um grupo a guardar vez. Vou ter com ele. São do 6ºD e C. Dizem que não adianta estar a guardar lugar porque há rapazes da turma deles que lhes passam sempre à frente. Já é costume. O rapaz mais forte aponta com os dedos esses elementos que estão na parte de fora. Realmente isso acontece mais tarde quando a cantina abre e nos primeiros lugares estão os que estavam lá fora. Aparece o C. Tento conversar com ele sobre o Bairro. O C demonstra alguma vergonha ou dificuldade em se exprimir. Diz que se eu for nesta altura ao Bairro levo um tiro. Pergunto-lhe pelas irmãs pequenas. Diz que estão agora com a avó. De repente vem um miúdo furioso puxar as orelhas ao C, porque este o acusou de ter roubado lápis de cor. A agressão toma proporções mais pesadas e uma auxiliar em separá-los e dizer ao C para não lhes responder que é pior. O C está com o currículo alternativo e fiquei com a impressão de que não se sabe defender muito bem. A M aparece outra vez. Conto-lhe da minha ideia dos diários. Diz que já faz isso em Moral, mas conta

coisas íntimas e não me pode mostrar, só à professora de moral, porque ela já a conhece há cinco anos. Pergunto-lhe se não quer escrever um diário que eu pudesse ler, só com as coisas que ela acha que eu posso saber. Diz-me que sim. Sento-me num banco ali perto. Estão lá duas raparigas. Uma delas está de moletas, pergunto o que aconteceu. Partiu o pé. São do (6°C ou D). Conversamos um pouco sobre a escola, sobre os miúdos que passam a vida à porrada. O exemplo aparece de imediato à nossa frente. Dois rapazes embrulham-se no chão e rebolam sobre si lutando na brincadeira. Estes dois rapazes prolongam durante bastante tempo esta luta, em vários locais daquele espaço. Alguém comenta que é uma luta desigual, porque um deles é muito gordo e é muito peso para se vencer. O rapaz gordo que estava há pouco a guardar vez esqueceu-se da senha em casa. Tem que esperar que o deixem almoçar. Pergunto se depois tem que trazer no dia a seguir a senha. Parece não ter ouvido a minha pergunta, mas obtenho resposta de um rapaz que está sentado ao lado. Diz que nem sempre é preciso trazer a senha. Uma das raparigas recebe uma mensagem. Pergunto se costuma mandar muitas mensagens. As três raparigas mostram-me as mensagens que têm recebido. Dizem que são mais de raparigas, que os rapazes não mandam muitas mensagens. Eu digo que nem sei muito bem mandar mensagens porque o meu telemóvel tem escrita automática. Uma voz ao meu lado diz-me que tenho que tocar no asterisco para mudar essa opção. É o rapaz do lado. Já me tinha esquecido dele. Volto-me porque não tinha reparado que continuava a ouvir a nossa conversa. Está sentado de forma despreocupada de pernas alongadas e encostado à parede. Não olha para nós, olha para a afrente e fala. Diz-me que não costuma mandar mensagens. Brinco e digo que elas têm que lhe mandar umas mensagens. Comenta que quando tem alguma coisa a dizer a alguém que prefere dizer directamente. As raparigas dizem que quando as pessoas estão longe dá jeito. Ele diz que se estão longe não vale a pena dizer nada. Passado algum tempo perguntam o que estou a fazer e eu explico. Falo nos registos sobre a escola e concordam em ir escrevendo. Tento convencer o N, um rapaz da turma delas. Eles gozam e dizem que ele é preguiçoso. O N defende-se dizendo que já escreveu uma vez no ano passado quando o avô morreu e outra vez este ano. Diz que a professora pediu que escrevessem quando estivessem tristes. Parece aceder em escrever. Fico com os nomes dele e delas. Vou para a sala de professores/as almoçar. Um outro elemento do CE, com quem eu ainda não tinha conversado. Passou há pouco por mim na cantina, e veio ter comigo

assim que entra na sala dos professores, indagando porque é que eu não experimentava a comida da cantina. Digo-lhe que no dia seguinte vou tirar a senha e experimentar. Comenta que não sabe o que é que os miúdos comem em casa, que houve um que nem tocou na comida. Diz que deviam conversar com os pais, porque os miúdos têm uma má alimentação só à base de doces. Comenta o caso do C que come cinco vezes. Começa a falar sobre a escola, os miúdos de hoje, a formação de professores que não serve. Fala-me da experiência de vida que teve, que tem 30 anos de serviço e que o seu objectivo, se ganhar as eleições é realizar um projecto pessoal: arranjar uma solução para a entrada dos/as alunos e alunas nos pavilhões quando toca para dentro, porque o que se passa é uma desgraça, todos aos empurrões e atropelos. Diz que tem que arranjar uma maneira de os conduzir. Fala-me na sua experiência na Augusto Gil em que conseguiu que os miúdos entrassem todos em fila indiana. Fala-me do seu exemplo: fez só a 4ª classe e depois só quando tinha 22 anos é que voltou a estudar Educação Física. Acha que é o exemplo vivo de quem quer consegue, mas já é preciso ter essa ideia. Considera que os cursos profissionais poderiam ser uma boa solução para muitos/as alunos/as. Fala nos currículos alternativos e na desvantagem e problema acrescido que é reter uma aluno nestas condições. .

Fico mais um pouco na sala dos professores. O presidente senta-se à minha beira e comenta uma brochura de formação que tem nas mãos. Uma professora senta-se e pergunta-lhe se os miúdos ciganos vão faltar durante muito tempo. O presidente diz-lhe que falou com as mães e dizem que para a semana já volta. Comenta que agora já sabe o que são os galegos. Falamos durante algum tempo sobre a comunidade cigana. Esta professora é a E de Matemática e é directora de turma da turma da S do Bairro. Comenta que a S tem 15 anos e ainda não está prometida e que o MA, que é mais novo já está. Comenta está há dois anos nesta escola e que não é pior que outras onde já estive como a de Miragaia. Conta o caso de uma turma que só gostava de fazer cópias. Era uma turma impossível e que os mandou fazer cópias e eles portaram-se muito bem. Pergunto-lhe se posso conversar com ela outro dia. Diz que sim. Quando estou para ir embora fico a ver mais um pouco o Campo de Cima. Rapazes e raparigas jogam a uma coisa qualquer divertidíssimos. No grupo está o irmão do LSB com os braços ao leu porque está calor.

Notas de terreno: 10

6 de Fevereiro de 2003

O Campo de Cima está com vários grupos: dois grupos de raparigas partilham o banco principal. Um dos grupos está voltado sobre si e conversam. O outro grupo de quatro raparigas, está descontraído a não fazerem nada. Estão. Parecem ser do 8º ou 9º ano. Usam roupas semelhantes. Calças largas, aspecto despreocupado. Uma das raparigas vai dando chutos numa bola. Dois rapazes entretêm-se atirando a bola contra a parede. Um grupo com bastantes elementos está debaixo de uma tabela de basquete a conversar.

Destaco alguma linguagem corporal. Parece ter regras, em primeiro lugar. Vejo apalhões, gestos exuberantes, gestos que parecem fingir desleixo, corpos a superarem-se nos movimentos e nos gestos. Destaco ainda o andar altivo de algumas raparigas, o grupo de raparigas que caminham de braço dado feito corpo único que se move em diferentes direcções sem se quebrar; o corpo a querer sair da sala, revelado pelo braço de fora contactando com o exterior; as palmadas que se dão, a sério ou a brincar, os corpos belos que se desejam. Começo sempre por observar um pouco o Campo de Cima. Hoje está bastante ocupado. Acho que estamos no intervalo. Só uma parte do campo está ocupada com um jogo de futebol, onde está a jogar o M, que afinal chumbou no 8ºano, e o L. Debaixo de uma tabela de basquete perto do jogo está um grupo grande de jovens. Um rapaz de camisola branca vistosa ajeita a roupa. Anda um rapaz com qualquer coisa na boca que me parece um cigarro e estranho. Mais tarde sei que está com um chupa na boca. Está com um ar primaveril e preocupado em ter um ar despreocupado. Arregaça as calças claras de modo a que fiquem assimétricas. Prepara-se para jogar. Na outra tabela de basquete estão duas raparigas que vêm o jogo. Mas existem grupos espalhados por todo o lado. Chega um grupo de rapazes de 13, 14, 15 anos. Um deles cumprimenta com um aperto de mão um rapaz que já estava perto do campo. Outro grupo de rapazes encosta-se à ravina coberta de relva. Dois rapazes estão a jogar à bola um com o outro e contra a parede. Duas raparigas que estão num banco juntam-se a eles. Chega um grupo de rapazes de 11, 12 anos a correrem com uma bola. Vão ocupar o campo do meio, mas toca para dentro e imediatamente

acabam o jogo que quase nem tinha começado. Aliás o campo movimentava-se todo no sentido do pavilhão das salas. Apenas permanecem os que estavam a jogar. Dou a volta ao pavilhão para entrar por trás. Alguns miúdos cumprimentam-me encontro 3 raparigas que já conheço. Conversamos um pouco. Hoje almoço na cantina e dizem-me que só abre ao 12.15h. Ainda tenho tempo. Vou até à sala de professores/as. No átrio está uma exposição sobre a paz e obviamente sobre a guerra. No chão estão coladas pegadas. Já segui algumas: vão dar à Biblioteca, à cantina, às salas. Todas estão assinadas e têm mensagens de paz. Na porta do átrio já está colado o cartaz que proíbe a entrada a alunos/as por aquele lugar. O presidente do CE entra na sala de professores/as e começa a falar alto sobre a manifestação dos alunos e das alunas. Não sei porquê mas começa a repugnar-me. Dá-me sempre a impressão de que está a representar. Se calhar está. Eu também. Vou para a cantina, mas não entro logo. Demoro-me na entrada e sento-me num banco onde está um rapaz. Passa o rapaz que ontem puxava as orelhas ao C. Pergunto-lhe se já almoçou. Diz-me que não. Entretanto mete-se com um miúdo que ia a entrar e bulham os dois a que se junta mais um que dominam o terceiro. Este deitado no chão grita de dor. Não sei se é a fingir, mas acho que não e digo que o estão a magoar. O presidente do C.E aparece e parece ir dar-lhe um biqueiro, mas só faz o gesto. Não sei se eu não estivesse ali se não o faria. Decide castigar o que começou e diz ao batido para bater no outro que está a ser segurado pelo presidente do CE. É a hora da vingança. Senta-se no banco onde estou o irmão do LSB. Conhece o outro rapaz. Conversamos sobre a escola. Pergunto ao irmão do LSB se vai continuar a estudar. "Se tudo correr bem...!" Aproxima-se outro rapaz que vem da cantina. Pergunto-lhe o que é o almoço. É peixe. Torço o nariz. Diz-me para fazer como ele. Comer as batatas e o arroz. Pergunto ao rapaz ao meu lado se não vai almoçar. Diz que não tem senha, que no dia anterior não esteve na escola e não tirou. Um colega diz que é sempre assim. A M passa com 3 colegas e pergunta-me se eu não vou almoçar. Digo que sim. O *Vigilante* anda por ali... a vigiar. Vou almoçar. Sigo a professora do C.E. que vai para a cantina. Está a acompanhar uma rapariga. Vou para o self service. As empregadas servem-me com cuidado. Procuro a mesa onde está a M e os amigos. Vejo o rapaz do prémio que vem acompanhado de colegas. Diz-me olá de forma cordial, quase com uma vénia. É um rapaz engraçado. Quando me aproximo da mesa deles está a lá a prof. Do executivo a dar um sermão sobre o que já tinha ensinado sobre o comportamento que se deve ter na cantina.

Escolho um sitio mau, voltada para a parede, mas mesmo assim, posso sempre conversar com aquele grupo. Pergunto se me posso sentar e o T tira o casaco da cadeira ao seu lado. Querem saber quem sou. Explico, mais uma vez. O que está ao meu lado diz-me a sorrir que é o mais esperto. Querem saber quais os aspectos negativos da escola que eu já encontrei. Um deles diz logo que não gosta da escola. O que está ao meu lado quer saber mais pormenores. Gozam com o que não gosta da escola porque este disse que tinha tudo 5. O que está ao lado dele diz que teve cinco, mas ao contrário. O dos cinco ao contrário fala um bocado mais alto para a mesa atrás de mim e logo acorre a professora do executivo a protestar contra tal comportamento. Numa das paredes a ler o jornal está o Sr. E a vigiar. Vejo que o grupo do premiado se sentou atrás de mim. A professora parece uma barata tonta acorrendo sem parar aos locais do distúrbios tentando silenciar e sossegar. Tudo ali é vigiado. O grupo com quem estou conversa despreocupadamente sobre quase tudo. Contam-me que em Formação Cívica estão a falar sobre a pedofilia. O rapaz ao meu lado diz que as aulas de 90 minutos podem ser boas ou más, como ele diz, depende do que o professor faz. Diz que as aulas de Matemática são boas, porque são animadas, não têm que estar quietos. Quando digo que já fui professora de história diz-me que adora história, que tinha uma irmã que o costumava ajudar a estudar e foi isso que fez com que entendesse bem história e gostasse. Pergunto-lhe se tem irmãos. Diz que sim, que tem dois. Um no nono ano e outro no 5º. Podia mudar de escola, mas o pai acha que é melhor ele continuar ali por causa do irmão mais novo. Alguém me diz que a professora de Matemática quando alguém não percebe apaga tudo e começa de novo. São todos do Bairro. Tentam explicar-me em que parte moram, mas não consegui perceber muito bem. Falam das vezes que foram para a rua. Explicam-me como é que isso acontece. Normalmente são mal entendidos com a professora. O rapaz ao meu lado diz que a professora de Inglês não gosta dos rapazes. Conta que uma vez alguém fez um comentário sobre o fio dental (dos dentes) e a professora disse que os rapazes usavam fio dental, perguntou quem usava e toda a gente aponto o rapaz sentado ao meu lado. E Ele para provar o contrário puxou os boxers para fora. Foi para a rua. Pergunto se os pais sabem das faltas. Dizem que sim e que são chamados à escola. Dizem que vão ter teste de francês e que não sabem nada. Um deles diz que só sabe dizer calças, mas ao enumerar o vestuário não sabe como se diz calças em francês. Levanto-me com eles e vamos para o exterior. Sentamo-nos no chão. Na parede grande do Recreio. Faço-lhes perguntas do livro. A M senta-

se ao meu lado. Diz que vai fazer copianços como é costume. Pergunto-lhe se tem irmãs mais velhas. Diz-me que tem várias. O pai está em França. Fala sempre de forma seca da família, mas fala no pai com carinho e sobre coisas que faziam juntos. Diz-me que tem que comprar um caderno para o diário. São do 7º C. Era com eles que eu estava pensar fazer os registos sobre a escola. O rapaz que estava ao meu lado na cantina vê-me a olhar para o campo e pergunta-me o que é que eu estou a observar e dá-me conselhos sobre como eu posso melhorar os ângulos da minha observação. Aproxima-se outro rapaz. Dizem-me que ele e a M são namorados, eles é que ainda não sabem. Passa a rapariga das borbulhas na testa com mais duas amigas. Um dos rapazes que está comigo diz que prefere a do meio (a das borbulhas). Digo-lhe que está interessada noutra rapaz. Ele queixa-se e diz que não sabe como é que as raparigas gostam tanto de rapazes. Começa uma brincadeira de atirar coisas da janela do 1º andar para baixo onde nós estamos e vice-versa. Algumas professoras chegam de almoço e os miúdos vão ter com elas. A M diz que vai ali a professora preferida dela. Chegam algumas colegas da turma. Uma dela cumprimenta com dois beijinhos toda a gente. A M diz-lhe para me dizer olá. Chegam outras raparigas que questionam se estudaram para o teste. Entre elas está a A, a irmã da JE. Um dos rapazes diz-me o nome de todas. A M comenta que no campo de jogos estão sempre muitas raparigas que é para verem os rapazes. Refere com um ar apaixonado o H que é segundo ela o rapaz mais pretendido da escola. Quando se pergunta a alguém quem são os rapazes mais giros da escola dizem logo que estão no 9ºD Toca para dentro. Vão-se embora. O rapaz que almoçou ao meu lado parece preocupado em deixar-me sozinha. Comenta com os colegas que não vai já para eu não ficar ali sozinha. Para não deixar a senhora Sofia sozinha. Digo que não gosto do senhora. Substitui por Dona. Digo que também não. Mas ele comenta que só Sofia não, porque ele não andou comigo na escola. Todos se riem, porque afinal estamos os dois juntos na escola. Vão para o teste. Vou atrás do corpo deambulante. No átrio interior dos alunos e das alunas está uma venda. São os/as alunos/as do 9ºC que estão a tentar arranjar dinheiro para a viagem a Londres. Parecem todos "betos". São o M, MA, I, SG ML, MN, I, SA. São todos simpáticos. Falo-lhe um pouco de Londres. Contam-me que vão ficar em casa de famílias. É uma viagem que já se faz há alguns anos. É para os 9ªs anos. Mas de todas as turmas (4) só vão trinta. Comentamos que se calhar é porque não têm dinheiro. Já pagaram a viagem e a estadia deles. À volta de 500 euros. Gozam que estão a arranjar

dinheiro para pagar a viagem das profs., mas depois dizem que é para dividirem por todos e gastarem lá. Estão a vender gomas e chupas (os mesmos chupas que parecem cigarros). Comparam as coisas e depois vendem-nas mais caras. Dizem que têm que ter margem de lucro. Pergunto ao Mc para que Escola vai. Como é da Maia vai para a secundária. Pergunto-lhe porque é que está em Leça a estudar. Diz que morava lá e que depois mudou, mas que já agora fazia o 9º ano naquela escola. Pergunto como é a turma deles. Dizem-me que é um bocado barulhenta e que os profs. não gostam, mas não é má. Pergunto-lhe como é o 9ºD Torcem o nariz. Dizem que se metem com eles mas não ligam. Quem são estas criaturas????!!! Pergunto-lhes sobre o futuro. O Mc quer ir para Informática. Explico-lhe o que tem que fazer. Outros para arquitectura que confundem com engenharia. Enquanto estamos na conversa miúdos e miúdas mais novitas compram os doces que eles têm para vender. Os vendedores dizem que eles são os melhores clientes. Falo-lhes nos diários. Parecem concordar. A directora deles é a H Matos que também dá físico químicas e Formação Cívica. Falámos da F que é do 9ºB, mas que conhecem bem. O Mc diz que nem sabia que ela era do Birro e que nunca adivinharia uma coisa dessas porque a F é uma rapariga diferente com quem se pode falar. Vou para a sala de professores/as 5 minutos e depois vou embora. Passo ao largo do Campo de Cima. Ainda não foi desta que fui para lá. Quando já estou no exterior vejo duas raparigas em cima de um banco a ver um jogo. Uma delas parece sorrir para mim, mas está sol e ela tem os cabelos muito compridos. Não reconheço mas acena-me. Afinal é a JC. Ontem não estava de cabelos soltos estava irreconhecível. Diz que não me encontrou para me dar o CD Pergunta-me se volto amanhã. Digo que não. Fica para segunda.

Conheci um grupo de rapazes do 9º C: M, MA, I, SG ML, MN, I, SA.

Notas de terreno: 11

10 de Fevereiro de 2003

Está a chover, mas mesmo assim a escola está movimentada no exterior do edifício. O Campo de Cima tem uma equipa que joga futebol. Rapazes e raparigas jogam juntos. Algumas raparigas a volta do jogo observam.

Um grupo de jovens saem da escola. Parece terem acabado de sair de Educação Física. Penso isto, porque os cabelos estão molhados.

Passo no Recreio principal. Um grupo de rapazes e de raparigas, que parecem ser do 5º ou 6º ano, correm uns atrás dos outros. Um rapaz pega numa rapariga ao colo e coloca-a num dos bebedouros que há por ali. Ela não parece ficar chateada. Vários colegas colocam-se à volta dela.

Passo em frente a uma sala do r/c onde decorre uma aula. Alguém me acena lá de entro. Faço o mesmo, mas não reconheço o rosto do aceno. Pareceu-me a F do Bairro, mas não tenho a certeza. Tempo depois dois rapazes do 8º ano dizem-me que é capaz de ser a F, porque ela está a ter aulas nessa sala. Vou tirar as senhas para os pingos. Passo no átrio das salas de aula. Duas auxiliares conversam no meio do átrio que está quase silencioso. Converso com a auxiliar das senhas sobre os almoços e a comida. Digo quem sou e o que ando a fazer. Ela acena e diz que «anda a estudar as dificuldades dos miúdos». Sorri. Vou até ao bar dos alunos e das alunas. Um grupo está sentado junto às janelas. Alguns estão junto à máquina dos chocolates. Algumas raparigas estão sentadas nas mesas com bancos junto às janelas que dão para o corredor de entrada. Encontro as duas raparigas do 8º B. Falamos dos registos e da turma do 9º B que conheci. São aqueles que vão a Londres. Sabem quem são. Pergunto-lhe se para o ano também vão organizar uma viagem assim. Dizem que não sabem, mas talvez não. Comento que fica um pouco caro (500 euros). Uma das raparigas diz que não é isso. O problema é que o pai nem sequer a deixa sair à noite, quanto mais ir a Londres. O pai argumenta que não sabe o que é que ela vai fazer, se vai para o quarto dos rapazes. A mãe é que ainda a deixa sair. Protesta porque o irmão, que nem dois anos mais velho é, e pode ir para todo o lado e pode andar «sem ter horas». Ela não, tem horas para tudo e aí dela que chegue um minuto mais tarde. Conta-me que um verão no

campismo conheceu amigos rapazes e que o pai não gostou nada e nunca a deixava estar com eles. A outra rapariga concorda com tudo o que se vai dizendo. Pergunto se não costumam sair as duas. Dizem que sim, às vezes. Contam-me que na Festa do Araújo pôde estar até às duas da manhã, porque estiveram na casa da madrinha de uma delas e com ela não há problema. Pergunto se o medo dos pais não será de elas poderem engravidar. Parecem concordar veementemente. Uma delas diz que o pai só a vai deixar fazer uma coisa que a mãe não concorda que é furar a orelha em cima. Diz que às vezes quando o pai não a deixa sair vai para o quarto e bate com a porta. Passado um minuto o pai está lá a dizer-lhe para ir dar uma volta, mas para estar em casa à hora que marca. A outra colega diz que saiu este fim de semana. Foi a um bar de Leça.

Falamos de namorados. Dizem que não têm, mas uma delas diz gostar de um rapaz: «Já namorei para ele, mas depois acabei com ele». No entanto, ainda gosta dele e anda a ver se consegue namorar com ele outra vez. Pergunto como é que elas costumam aferir isso. Dizem que vão ver onde é que ele anda e se por aquilo que ele faz dá para perceber se ele ainda gosta dela. A amiga diz que ele não fala. Contam-me que se costumam ajudar nestas coisas dos namoros. Uma delas conta que um rapaz gosta dela, no entanto é a amiga que gosta dele. Se aquela falar com ele e disser ao rapaz para namorar para a amiga, esta ajuda-a a reconquistar o antigo namorado. O telemóvel é usado para acabar namoros. Uma dela diz que nunca acabou um namoro frente a frente. Não era capaz.

Enquanto conversamos chegam rapazes e raparigas que se metem com as duas raparigas que conversam comigo. Elas despedem-se e vão-se embora.

Vou para a zona da cantina. Uma rapariga do 7º E com quem já conversei veio falar-me e pede para eu ir assistir à aula de Matemática, porque a professora é simpática. Digo que não vou mas que as acompanho até à sala de aula. Insistem pelo caminho na minha ida à aula. É para conhecer a turma. Chamam a professora, a S Ferreira, que vem à porta. Disseram-me que os colegas e as colegas da turma pensam que eu sou estagiária e que vou ser professora deles. Explico à professora o que ando a fazer. Acabo por entrar e assistir à aula. O burburinho inicial é provocado pela minha presença, estranha. Reconheço algumas raparigas que ficam espantadas com a minha entrada na sala. É a aula 63 e 64, dura 90 minutos. Hoje é a correcção do teste e o início do estudo da estatística. Alguém diz «Estatística é fácil». A turma tem oito raparigas e cerca de 18 rapazes. Têm cerca de 13, 13 anos. Apenas um tem

16 anos. Alguns e algumas querem ir ao quadro fazer os exercícios. O Ch., que está no fundo da sala foi ao quadro. Parece ser conhecido pelos colegas pela sua demora em passar o que está no quadro. Não tem o caderno da disciplina. Um dos colegas lembra que a professora lhe tinha pedido para trazer hoje e ele, afinal, não trouxe. Fica para a próxima aula.

O B, que usa um kispo cor de laranja, passou a aula inteira a balançar-se na cadeira. O F tem 16 anos e é o mais crescido da turma, mas não pressenti que se sentisse mal ali.

A professora inicia a aula dizendo que os quer sentados e calados.

O rapaz que está à minha frente gosta de tocar com os pés nas costas e nas mochilas dos colegas da frente.

De vez em quando a professora ameaça com ordem de saída. Argumenta que mudou um rapaz de lugar para ele não estar a falar com a M e não está a adiantar nada. Daí a bocado ele aponta para a M e acusa que ela é que esta a falar com ele.

Um dos/as alunos da frente vai ao quadro a pedido da professora. Permanece algum tempo virado para o quadro e a olhar para a potência que tem à sua frente para resolver. Reproduz em baixo o exercício sem o resolver. Não está a conseguir fazer. A mão esquerda pregada no quadro deixa uma marca de transpiração desenhada. Fico com uma sensação estranha. Acho que passei por qualquer coisa semelhante. A professora ajuda. Alguns colegas ajudam, outros gozam.

A S passou a primeira parte da aula a fazer noutra sala o teste, porque faltou no dia em que todos os outros o fizeram. Parece que não lhe correu muito bem.

O rapaz 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!».

O C, no fundo da sala, puxa o cabelo com os dedos para cima. Os colegas riem-se.

No fundo daquela sala recorro o meu tempo das aulas de Matemática. Surpreende-me a resistência deles a tanto tempo de Matemática.

Durante a aula a professora fala na técnica do livro de ponto. Bater com o livro na mesa para chamar a atenção. Diz que hoje não vai utilizar essa técnica para não em assustar,. No fim da aula diz-me que eles se assustam com o barulho e ficam mais calados. Segundo esta professora a turma é média, mas

que esperava mais. Normalmente estão mais sossegados do que hoje.

A aula é de 90 minutos. Ao fim de 45 minutos toca. Esperava que no final dos 90 minutos se começasse a arrumar as coisas algum tempo antes. Enganome Toca e pelo movimento na sala quase não se nota. Ainda há tempo para a professora marcar TPC.

Na sala de professores/as uma directora de turma comenta que recebeu uma justificação de falta para aulas de Educação Física e que vinha assinada pelo encarregado de educação, mas a aluna acrescentou mais uma data. A directora de turma comentou que já sabia que esta aluna tinha andado a namorar com o T, por isso é que faltou.

Saio da sala de professores/as e vou para o bar dos alunos e das alunas. Estamos no intervalo. No átrio junto ao armário onde estão as coisas para o 9º ano vender para a ida a Londres duas alunas sentam-se nas mesas. Ainda as oiço dizer que têm de aproveitar para estudar para o teste de francês que vão ter a seguir. As auxiliares esforçam-se por manter este espaço vazio durante os intervalos. Alunos e alunas continuam do lado de lá das portas de vidro e protestam porque querem entrar. Uma das auxiliares diz para um grupo de alunas que é pegar na mochila e andar! (para casa suponho eu). As auxiliares insistem que ninguém pode passar, só quando tocar para dentro. Vou para o corredor da entrada. Passam grupos de raparigas para dentro. Na ex-sala dos jogos está um grupo jovens sentados nas mesas e nas cadeiras. Vou até à esquina ver um grupo de rapazes que joga à bola. Atrás de mim oiço a voz do PCE. Vem da janela da ex-sala de jogos. Os miúdos continuam a jogar à bola, mas a ordem que vem do PCE é para lhes ser retirada a bola. Eles param de jogar. Dou a volta ao pavilhão e encontro o grupo do 9ºC. Sempre simpáticos. Pergunto-lhes como vão as vendas. Fizeram 100 euros. Parecem satisfeitos. Estão em roda, de pé, com ar crescido. Parecem de outro mundo, arredados do que os rodeia. Conseguem, ou parecem conseguir distanciar-se do resto das pessoas, dos ciganos, dos do Bairro, dos que arranjam problemas. Parecem estar consonantes com a ordem da escola. Quem está no 9º ano e é do Bairro, como a F, não se nota que é do Bairro. Assemelha-se fisicamente, a maneira de se dispor na escola, de estar na escola. Este grupo do 9ºano são próximos também de mim. São agradáveis. As figuras altas, distintas das figuras atarracadas dos outros fazem-nos parecer diferentes, alheios. A maneira como estão parecem miúdos mais crescidos. Não sei...

Vou para dentro, porque lhes prometi que comprava qualquer coisa na

feira deles, mas encontro a S do Bairro e quero dar-lhe a fotografia. Ri-se, mas quer logo esconder a fotografia. Pergunto se preferia uma a cores. Diz que sim. Reconhece outras nas fotografias: o irmão e mais uns quantos que fugiram. Comento que ela também não veio na semana passada. Diz que é família, tem que ser. Parece-me triste. Diz que só quer ter dezoito anos. Pergunto-lhe o que é que isso significa. Encolhe os ombros. Comento que com dezoito já pode fazer o que quiser. Diz que sim. Chegam as duas raparigas do 7ºE. Vou com elas para dentro. Chegam o MA e a M que querem as fotografias. A M ri-se ao ver-se tão nova. As duas raparigas dizem-me que vão para a Biblioteca fazer pesquisa. Daí a pouco também vou. A trabalhar no computador está a F do 6ºC. Já a encontrei lá antes. Reconhece-me e diz-me olá. Queixa-se que perdeu o trabalho todo que tinha feito da outra vez sobre a Alemanha. Agora tem que voltar a fazê-lo. Quase todas as tardes vai para a Biblioteca pesquisar. As duas raparigas do 7ºE estão nos computadores e pedem-me ajuda constantemente sobre como hão-de trabalhar, por a disquete, sobre o significado de bioma marinho e terrestre, sobre a melhor maneira de fazer um trabalho. Não sabem o que hão-de fazer, por onde começar. Fazem comentários sobre a turma, sobre o facto de apesar de terem saídos os três que consideravam piores a turma continua na mesma. A D comenta que agora têm de aceitar o facto, de aceitar a verdade.. A culpa afinal já não é daqueles três. A C 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 F, o rapaz de 16 anos está, segundo a C, cada vez pior. Fala muito alto e isso incomoda-as. A C queixa-se que agora tem já mais uma participação para fazer e entregar à Directora de turma. Parece que a delegada e a subdelegada estão responsáveis de durante as aulas verem quem é que se comporta mal e fazerem uma espécie de relatório informativo para a directora de turma saber como é a turma nas outras disciplinas. Parece que a C que é a delegada de turma tem muito trabalho. Queixa-se que a solicitam para mandar calar os colegas, mas ela acha que isso é trabalho de professores, de imporem respeito. Queixa-se que está a piorar as notas porque não consegue estar a cumprir o seu dever de delegada e a ouvir com atenção. A D diz-lhe que ela quando aceitou o cargo já sabia o que a esperava. A C defende-se dizendo que não pode estar sempre a mandar calar os colegas. Pergunto se alguém lhe obedece. A D diz que não, que é difícil. Muitas vezes a D é quem consegue impor a sua voz. O barulho é tanto que muitas vezes nas aulas a professora está a explicar e entrecorta com "cala-te", e outras chamadas de atenção e isso

faz-lhes quebrar o raciocínio. Dizem que não dá assim. Queixam-se mais da aula de físico químicas. Gostam de Matemática e de Educação Física. 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. Referem o caso do F, por exemplo, que com 16 anos já devia ter outra postura e não estar sempre a falar. É que a voz dele, segundo a C, irrita mesmo. Os colégios são diferentes, lá avançam mais, de duas em duas semanas fazem um mini teste para verem como vão, mas não se para é sempre a avançar, são muito mais rápidos. Para o ano a D vai para um colégio. Pergunto-lhe se não vai ter saudades dos amigos. Diz sentidamente que sim. (Enquanto converso com elas, vejo uma sala à frente que está com as janelas abertas. Dois alunos sentados junto à janela vão construindo outra aula no espaço entre a sala e o espaço livre do Recreio ao alcance do braço de fora da janela.)

Comento que não achei a turma muito barulhenta. Dizem-me que foi por eu estar lá. A D é da Maia. Está nesta escola, porque a avó mora ali perto e pode ir lá almoçar. Combinámos um almoço para Sexta-feira na escola. A C também gostava de ir para um colégio, mas mora mesmo ali perto e não dá jeito nenhum mudar. Comentam as notas da turma e que só 4 é que não tiraram negativas. Falam de um colega que é mesmo bom aluno, não precisa de estudar e tem tirado notas mais baixas, tipo satisfaz pouco, porque não consegue ouvir a professora. A C descreve a imagem do colega a ouvir mesmo com atenção e não percebe na mesma. Revelam-me que andam em explicações, ninguém sabe. É explicações de tudo, só duas horas por semana. É só para compreenderem o que falha nas aulas. A C conta que uma vez fez os exercícios todos mal porque tinha percebido de uma maneira e era de outra e como a aula foi na sexta e logo na segunda tinham aula não tiveram tempo de tirar dúvidas.

O P. do CE passa pela Sala Multimédia e diz-me que quando eu quiser que passe lá por baixo para ir buscar is materiais. Três raparigas vêm um filme. Acho que é o Harry Potter. Vou ao conselho directivo Dá-me o projecto curricular de turma, é do 5ºA. Diz que são todos iguais uns aos outros. Separa-me algumas participações, ao seu critério. Enquanto estou na sala e a ler as formações que se vão realizar o T chega esbaforido à janela a dizer ao G para ir lá fora porque tem lá um aluno para ele e que ele já andou a tratar atarefadíssimo de um grupo de raparigas que devia estar a fazer qualquer coisa de proibido, porque estavam alguns colegas a fazer de vigias dos *Vigilantes*.

Estou curiosa. Vamos tirara cópias da documentação. Na reprografia, enquanto aguardo as cópias entra uma professora bastante jovem para tirara uma cópia daquelas coisas das cruces com as observações qualitativas. Diz à C (auxiliar) que quer só uma para ver o que é que escreveu que é para a outra vez fazer mais ou menos igual. Vão chegada alguns alunos e alunas dela e vai dizendo que já fez as fichas deles e brinca a dizer que estão muito más. Encontro o professor de História. Fala-me das turmas do 9º ano que tem, 9ºA e B. A turma B é uma turma de "betos", que estão calados e fazem tudo o que se pede. A turma A é mais barulhenta mas ele gosta mais porque eles são muito interventivos e querem saber coisas. Conta um caso de uma aluna que logo na segunda à primeira hora fez questão de tirar uma dúvida sobre a matéria de sexta, questionando o que o professor disse e querendo uma explicação. Este professor tinha saído de um conselho de turma sobre o 9ºA em que todos se queixavam deles porque não se conseguia dar aula. Pergunto-lhe se posso ir assistir a uma aula. Diz-me que sim e que até posso entregar os cadernos para os registos sobre a escola na própria aula.

Saio com uma auxiliar que conheci no bar à hora de almoço. Vamos até ao portão. Falamos do tempo, que faz frio, da hora 17, a hora a que costuma sair. O Sr. G pergunta-me se já vou. Fico por ali um pouco. Pergunta-me se já sei o que aconteceu. Conta-me que no fim-de-semana vandalizaram a escola: partiram um vidro da entrada e umas persianas nas janelas do conselho executivo e acima. Diz que hoje não parou e conta-me a história que apanhou um rapaz que levou haxixe para dentro da escola e vendeu a outros. É do Bairro. Segundo ele é muito grave. Pergunto se o vão castigar. Ele e o presidente conversam. Disse-me que a sua proposta baseada na experiência venceu. Parece-me que não vão ser expulsos. Conta-me como é que consegui que lhe contasse. Fala com eles em separado, assim uns e outros não sabem o que os outros disseram. Conto-lhe das raparigas que foram apanhadas a fazer qualquer coisa de mal. Diz que não sabe, mas que vão indagar. Está sempre perto de nós um rapaz. O Sr. G diz que é um amor de miúdo. Sossegado, anda sempre ali à beira, ajuda-o, ajuda as empregadas, a varrer a arrumar as carteiras. Parece que em casa não existe grande ambiente, então anda por ali até às seis e meia e vai aprendendo e ensinando. O Sr. G diz que foi ele que o ensinou há um mês quando começou ali a trabalhar. Vou embora. No campo de jogos ainda se joga. Um grupo de rapazes e raparigas jogam futebol. Noutra campo está aberta uma rede de vólei. Estão três raparigas a jogar.

Notas de terreno: 12

11 de Fevereiro de 2003

Fui de manhã à escola com o propósito de saber um pouco mais sobre os alunos e as alunas da escola. Fui à secretaria da escola pedir para pesquisar dados sobre o NSE e sobre o percurso escolar:

Notas de terreno: 13

12 de Fevereiro de 2003

O Campo de Cima está ocupado. Hoje está sol, talvez por isso mais gente esteja nos espaços exteriores. Ainda está montada a rede de vôlei. Um grupo de rapazes de 14, 15 anos joga vôlei nessa espaço. Reparo que lateralmente um grupo de rapazes de 11, 12 anos joga futebol com uma bola rosa fluorescente. Vou ao bar dos alunos e das alunas pela parte exterior. Lá dentro quase não está ninguém, apenas um grupo de rapazes junto aos cacifos. Vou ao bar e converso um pouco com a auxiliar. Comentamos o facto de estar sol, que leva jovens irem para o exterior e a não procurarem a sala de convívio. Falamos da alimentação, do pão que é o último a sair. Só quando já não há mais nada. Primeiro são os bolos e os croissants. Chegam três raparigas. Algumas já conheço da fila da cantina. São do 5º E. Uma delas vem pedir gelo. Estiveram a andar de patins em "Física" e caiu por cima do braço. A auxiliar fez comentários ao peso da miúda que é gordinha. Faço perguntas sobre os patins. Não são patins em linha, são dos outros. Uma revela-me que ainda não sabe muito bem andar. Diz que se esqueceu das meias brancas e que teve que usar as do dia anterior. Pergunto porque é que têm de ser meias brancas: «Porque o professor disse» Pergunto se sabe porquê. Diz que não.

Encontro um rapaz que também conheço da fila da cantina, o mais gordinho, B, se não me engano.

Pergunto-lhe se também andou de patins. Diz que sim, e que se magoou na perna.

Vou para o exterior e junto-me às raparigas do 5º E com quem tinha estado há momentos. Estão junto aos cacifos. Cada cacifo tem três proprietários ou proprietárias. Cada um ou uma tem uma chave.. Dizem que ninguém mexe nas coisas uns dos outros. O B diz-me qual é o cacifo dele e com quem o partilha. Vejo que deixaram muitas mochilas por cima dos cacifos. Dizem de quem são as mochilas: «Uma é do Cabide (D, o irmão do LSB). Está um grupo de miúdos sentados no chão em roda, com cerca de 11, 12 anos, alguns talvez manos. Parecem brincar com tazos. Uma das raparigas mostra-me como funcionam os tazos. Diz que é um pião. Sento-me perto de uma das meninas do

5ºE, que parece uma índia.

Entretanto chegam o D e o C. O C está elétrico. Bate em toda a gente e em tudo. Não me parece um bater violento. É um bater irrequieto. A menina pequena que está ao meu lado diz-me referindo-se ao C e ao D que é muito difícil ser da turma deles, que é um sacrifício, porque andam sempre a bater. Conta-me que os professores mandam muitas vezes o C lá para fora para ir apanhar ar. Chega a JD que me cumprimenta. É também do 5ºE.

O C e o D sentam-se ao meu lado. O D ri-se do C e das atitudes dele. Falo com o D, o B e a JD sobre as notas. Digo ao D que ele este ano tem que passar. Acena que sim. O B diz que tem que passar este ano. Os outros repetem igualmente que têm que passar. O D conta que tirou uma negativa a Matemática a Ciências e a História. Não gosta da professora de história. O C que entretanto se aproxima diz que não vai estudar mais. Em 95 faltas. Neste momento ele está a faltar à aula de Matemática. Encolhe os ombros após lhe perguntar porque não vai.

Falo ao D do Bairro. Diz que a polícia já não passa lá a noite. Enquanto estamos sentados no banco aparece um rapaz com uma pá e uma vassoura. Está corado. Pergunto a quem está comigo se sabem o que se passa. Elucidam-me dizendo que é Serviço Cívico. Foi mandado para a rua e agora tem de limpar os papéis e outro lixo do chão. Atrás dele vem uma auxiliar que lhe vai indicando o que tem de limpar. Outros rapazes começam a gozar com ele. O C continua irrequieto e descobre no átrio das salas um balde e uma esfregona. Começa a perseguir os colegas com a esfregona. Uma auxiliar diz para a outra que não se pode deixar nada à vista se não acontece isto. De repente, o C, que entretanto entregara a esfregona e se tinha sentado ao meu lado expulsando o B, foge depressa para a porta. Uma das auxiliares "guardadoras do silêncio" do átrio está à porta e pergunta ao C de que está a fugir, «Quem é que vem lá?». Quem vem lá é o professor T que se aproxima e que interpreta a fuga do C como indício de alguma asneira que ele tivesse feito de mal. O T corre atrás do C e cai em cima dele. Levanta-se e pega no C por um braço e leva-o para uma sala perto da cantina. Durante o percurso o C protesta e tenta escapar-se, mas a mão do T está firme na camisola branca do C. Não fico muito a vontade ao ver a expressão na cara do C. Não sei...terror???

A auxiliar que estava na porta comenta que se calhar o T percebeu mal, e pensou que o C estava a fazer alguma coisa de mal.

Dois minutos e o T regressa com o C. Comenta que ele é amigo do C, que

agora o C vai ficar contente porque vai comer bolo e beber um sumo. Quando o C regressa senta-se ao meu lado. O T vem atrás. Chega-se perto dele e diz que agora são amigos e pergunta ao C quem é que lhe deu dinheiro para arranjar o dente. O C aponta para o T. O dente ainda está lá. A infecção ainda não passou. O C vai lá para fora. O G entra no átrio onde estamos e cumprimenta-me. Vai chamar o C. O G pega no pescoço do C por trás e segue atrás dele. O D que está ao meu lado protesta contra esta maneira do G levar o C. O G comenta «Agora já não se pode pegar no pescoço?» O rapaz gordinho senta-se outra vez ao meu lado. O grupo de rapazes que estava no chão em circulo desafia o rapaz gordinho para ir «brincar». Diz que não, que está cansado e comenta que «Olha, quando eu quiser eu peço para entrar!». Fica assim combinado. O rapaz gordinho, que na outra semana se tinha esquecido de comprar a senha comenta que hoje não se esqueceu. O D goza com ele e diz que ele é gordo e que não precisa de comer muito. Eu digo que é ao contrário. A JD pede aos colegas 20 cêntimos. Ninguém tem. Decido emprestar-lhe. O C convida-me para jantar. Digo que não posso, que ando ocupada. Eu e a JD decidimos ir dar uma volta. O C diz que também vai passear. O D também vai. A professora D do C.E. ouve eu a comentar que então vamos todos dar uma volta. Olha-nos com alguma estranheza que se agrava quando o C diz que vamos dar uma volta de carro. Esclareço que vamos ficar pelo recinto da escola.

Durante a volta à roda do pavilhão encontramos um grupo de cinco raparigas. Entre elas está a S, a irmã do MA. Vão à nossa frente. Ao dobrar uma esquina vejo a LA e a LB que já conheço com o D, que é da turma do H, o 9º C. Percebo que devem estar a fumar, mas não volto para trás. Caminho devagar e procuro não olhar na direcção deste grupo. Apagam os cigarros e procuram esconder vestígios. Durante o percurso penso sobre o que vou fazer ou dizer. Ao me aproximar digo-lhes para estarem a vontade, que eu não vou comentar que eles estavam a fumar. No chão estão cigarros fumados até ao filtro e saliva. Uma das raparigas comenta em surdina que apagaram os cigarros por respeito, principalmente aos mais novos que iam comigo. A LB do 8º ano diz-me que no outro dia bateu num miúdo porque andava a apanhar priscas do chão para fumar.

Explico a este grupo o que estou a fazer na escola. Procuro esclarecer que não sou *Vigilante*, pelo menos não com o mesmo significado do *Vigilante* da escola.

Comento com o D que já o tenho visto com o H e que do 9º D só p conheço

a ele. O D corrige-me. Diz que eu também conheço o C.. Não sabia que o C. ainda estava na escola. Pensei que tivesse passado de ano. Provavelmente não o reconheço.

As raparigas que estão neste grupo são a LA do 6º ano. É do Bairro. A LB é o 8º ano e tem 16 anos. Conta-me que não gosta da escola, que não há nada para fazer, que não podem ir para a Biblioteca quando não há aulas, só nos intervalos e com o cartão. Além disso, não deixam jogar à bola. Tem que alugar a bola e isso paga-se. Sugiro que tragam bola de casa. Não podem. Se trazem tiram-lha. Conta que uma altura estavam a jogar na parte de trás da escola e tiraram a bola. Pergunto se lhes disserem porquê. O D diz que é para não partirem os vidros.

Acentuando a ideia de que não há nada para fazer a LB de 16 anos comenta que «fizeram aquelas pinturas horríveis e podiam ter deixado pintar os muros com graffittis, coisas que fossemos nós a fazer, graffittis, ou outra coisa qualquer, que fossemos nós a fazer».

A LB continua a falar da escola, diz que vai para a escola porque então em casa é que não há mesmo nada para fazer. O D confirma. Pergunto à LB há quanto tempo está na escola. O D responde por ela: «Há sete anos». A LB enumera: «5º, 6º, 7º, 7º, 7º, 8º, 8º». Mas diz que esteve dois anos sem ir à escola a trabalhar: numa padaria e num escritório a fazer trabalho de secretariado. Fala na idade, no «peso da idade» e a sua expressão traduz o peso pensado e sentido. O peso da responsabilidade. É a idade que passa, diz-me. Diz que quando tinha 12, 13 anos e reprovava, sentia isso de maneira diferente, nem tinha consciência dessa responsabilidade. Mas quando a idade começa a passar e vêm os 16 e os 17 começa-se a pensar nas coisas de maneira diferente. O D concorda. A outra rapariga não diz nada. Ouve e continua a pisar as priscas dos cigarros. Mais à vontade o D acende um cigarro. O D quer tirar um curso profissional. Faculdade não. Um curso de Informática.

Falamos da faculdade. A LB (de 16 anos) pergunta de a faculdade não é difícil. Digo-lhe que a continuidade dos estudos atenua a sensação da dificuldade, que nos vamos adaptando.

O D conta-me que no ano passado no 3º período deixaram funcionar a rádio. Ele era um dos responsáveis. Passavam música que dava no refeitório e na sala de convívio. A LB diz que já era alguma coisa, que era muito fixe e que a música era porreira, não era fado e havia sempre gente a dançar. Um dia um dos responsáveis deixou entrar muita gente na sala, e estava tanta gente, tanta

gente, que foram todos de castigo e acabou a rádio. Além disso, aproveitavam a sala "para as curtes". O D faz o gesto de um linguado. Pergunto se já tentaram pedir este ano para a rádio funcionar. O D diz que já tentou. A ver se é qualquer dia.

O C chega e mete-se com a LA. Parece ter mais confiança com ela do que com os outros. Começa a bater na porta que fica atrás deles como se fosse um tambor. A porta dá para a cozinha. Abre-se de repente e do outro lado aparece o *Vigilante* em toda a sua imagem. Espanta-se comigo ali. Espanto-me com ele ali. Vinha ralhar com o C. As cozinheiras estavam a queixar-se do barulho. Olho de relance para o D para ver se tinha apagado o cigarro. Desapareceu. Ficou o cheiro a tabaco.

Vamos embora. O grupo do tabaco para um lado. Eu e a JD para o outro. Continuamos a volta à escola.

Encontramos um grupo de rapazes. Um deles é o T, mas o amigo que não anda na escola já lá não está. A primeira vez que os vi juntos vinham com mais um rapaz. Os três com o mesmo penteado. Cabelo espetado. Até perguntei se era moda. Alguém ao meu lado gracejou e disse que era uma galinha. O rapaz de fora tem um ar de anos 50. Parece mais encolhido do que os amigos apesar de ser mais alto.

Um dos rapazes mete-se com a JD que vai comigo. Ainda dentro do pavilhão a JD disse a um colega que a estava a chatear que já não gostava do R. O R nunca mais veio à escol, alguém disso que já não vinha mais. Pergunto ao T pelo amigo. Diz que se foi embora.

Eu e a JD continuamos. Reparamos nos bonecos pintados na parede que a LB há pouco falava. A JD ri-se e diz que estão muito feios: «ali nem é sítio da cabeça, nem nada». São desenhos estilizados onde as cabeças aparecem despegadas do corpo.

Numa esquina voltada para o Recreio grande está a S e um grupo de amigas. Estão a ler o horóscopo. Pergunto o que diz o meu. A S diz que não gosta de ler alto e passa a uma colega. Dizem que costumam comprar a revista. Num banco não longe dali está o MA, irmão da S, e um amigo. Estão a ler o horóscopo dos rapazes. O colega do MA goza e diz que o MA tem uma zona fraca que é o pescoço.

Acompanho a JD até à cantina. Está na hora de almoço. Passamos pelo *Vigilante*. Comenta que venho bem acompanhada. Fico ao pé dele a conversar. Diz que se todos fossem como ela a escola estava muito melhor. Falamos do C.

Conta que é um miúdo com algum problema psíquico (qualquer coisa na cabeça). É a escola que lhe paga muita coisa. Se não andasse com más companhias, se tivesse outro ambiente podia ser diferente. (Lembro as histórias que o C me contou noutros tempos, sobre as dificuldades da famílias, as irmãs, que são muitas e pequenas). O *Vigilante* aponta como má companhia um miúdo de casaco vermelho desdentado. Segreda que aquilo que vai dizer não pode sair dali: «É ele que mete droga dentro da escola. Todos os dias tem que fazer dinheiro». O grupo dele e o C passam por nós. Todos olham, ninguém diz nada a não ser o C que manda umas bocas ao *Vigilante*, que é, afinal, o Sr. G. Chama-lhe careca. O grupo do C e do camisola vermelha querem sair da escola. O *Vigilante* comenta que eles não deviam sair. A auxiliar que está no portão não os deixa sair. O C desce as escadas. Os outros junto à grade viram à direita. O *Vigilante* diz que eles agora dão a volta e saltam a grade noutra lugar, menos à vista.

Vou até ao bar dos alunos e das alunas. O C chega e mete-se com toda a gente que encontra. Um rapaz que eu já conheço, almocei com ele uma vez passa pelo C. Este chama-lhe gay. O rapaz riposta e diz que quem é gay é o C, porque ele é que anda com rapazes. Bate no C. Lembro-me agora que o C passou o dia a apresentar-me as noivas dele.

Vou até ao átrio da cantina. A M está lá sentada. O C mete-se com ela e diz que ela «apanha no pito» que é «uma puta». Ela bate-lhe com força. O C encolhe-se. Parece ter ficado criança. Alguém já comentou comigo que o C leva de toda a gente.

Vou até à sala de professores e professoras para almoçar. Conheço um estagiário de Educação Física. Pede ajuda para um seminário que vão organizar sobre incidentes críticos. Diz que vais à prisão de Paços de Ferreira com a turma do 8º C. As raparigas vão, mas por uma questão de segurança não participam. Uma colega aproxima-se e diz que vais haver um jogo entre professores e alunos. Pergunto se as equipas são mistas. Ri-se e diz que não. Pergunto porque é que não fazem actividades em que as raparigas possam participar, equipas mistas. Uma professora que está ao lado e que também é de Educação Física diz que são as raparigas que não querem participar.

Digo à O que preciso de conversar com ela. Vemos os horários par eu poder ir um dia à aula dela. A O ainda não teve tempo de lhes falar da minha visita. Teve um problema grave na turma e gasta o tempo a falar com eles sobre isso. Imagino que o problema deve tocar o que a M me contou. Que um colega

da turma lhe bateu e formam os dois e a irmã dela para o C.E. A O conta que a M foi agredida, mas foi ela quem provocou. Diz-me que a M costuma picar muito os colegas e as colegas da turma. «Tem mau feitio. Leva tudo muito a tempo, principalmente se tocam no nome do irmão, o P, que já não está na escola». Digo à O que o P emigrou. Desconhecia, tal como o facto do pai também estar em França.

O incidente ocorreu porque a M provocou um colega e ele lhe bateu e a irmã dela veio em seu socorro. A O conta-me que os mandou logo para o C.E. e parece que a postura delas foi de serem «senhoras da razão».

Conheço a professora P de Inglês, directora de turma do 8º C e que é professora há 7 anos. Combino com ela que nesse dia vou ao 7º C e depois ao 8º C para falar sobre os registos sobre a escola.

O Presidente do C.E. pede-me ajuda para preparar a sessão da Preciosa. Trocamos algumas ideias e digo-lhe o que achei do projecto educativo de turma e dos registos das faltas que me emprestou. Mas toca para dentro e vou para a turma do 7º C. Os corredores estão barulhentos como é natural nestas alturas. Os alunos e as alunas da turma ficam intrigados com a minha presença. Apresenta-me como convidada especial e que vou falar sobre uma coisa interessante. Explico-lhes a minha ideia. A maioria parece aderir. A A está desconfiada. Digo que podem ser anónimos, que é para escreverem o que se passa no seu dia a dia. No fim fiquei satisfeita. Vamos ver.

Vou até à Biblioteca para escrever um bocado. Vários/as alunos e alunas fazem pesquisas. À entrada leio cartazes a anunciarem actividades como o visionamento de filmes na Biblioteca.

Está na Biblioteca a menina que me mandou a mensagem de telemóvel. Durante o tempo que estou por ali a auxiliar procura impedir a entrada a várias alunos e alunas, dificulta o acesso a vídeos, pede para falarem baixo e ameaça aqueles e aquelas que mais parecem perturbar com a saída da sala. Por vezes acentua dizendo que quem não tem livros tem que sair.

Vou novamente ao C.E. para terminarmos a conversa. Debaixo das escadas perto do C.E. encontro sentados numas cadeiras o ME e dois amigos. Pergunto porque estão ali, mas penso logo em castigo. Como estragaram o telemóvel do ME num jogo de futebol, têm que arranjar dinheiro para comprarem outro. Vão pedir autorização para fazerem uma “venda”. Digo-lhes que a turma do 9º C já estão lá a fazer uma. Eles riem-se e dizem que os tiram de lá. O G pergunta-me quando vou à escola novamente. Talvez sexta feira. Vou

ter novamente com a Patrícia para estar com o 8º C. No corredor encontro os rapazes do 9º C. Figuras esguias entre a multidão. Já na sala olho para ver se reconheço alguém. O T, o L do Walkman e o ME. Estes dois últimos estão numa carteira da frente. A aula é de Formação Cívica e vão ver um filme. Na aula anterior, Estudo Acompanhado também viram um filme.

Uma rapariga da turma pergunta se eu sou aluna, outra se eu sou a nova professora. Explico o que pretendo. Não pareço convence-los. O L e o ME procuram negociar. Fazem os registos para mim se a professora não lhes der teste. Quando digo que podem ser anónimos parecem reconsiderar um pouco. Nem todos se comprometem. Acho que vai ser difícil.

Durante um dos meus passeios encontro a M com os fones nas orelhas. Pergunto-lhe o que está a ouvir. Diz que é música romântica, que gosta muito, principalmente de estar no Campo de Cima a ver os rapazes a jogarem e a ouvir estas músicas românticas. Oiço um pouco por um dos auriculares que a M me empresta. Não gosto muito mas a M está a curtir verdadeiramente. A M diz que não há nada para fazer. Pergunto se não costuma ir à net. Diz que na escola não, porque não deixam. Mas diz-me que costuma ir ao "mirc". Aos fins de semana. Diz que uma vez já lhe aconteceu estar a falar com a pessoa que estava à frente dela. O nic name é Portosgirl. Explica traduzindo: rapariga do Porto. Comento que nos chats podemos ser quem quisermos. Ela diz que não costuma inventar. Diz a verdade, diz quem é.

Para eles eu sou a nova professora ou a psiquiatra, psicológica.

Assisti na segunda feira à segunda aula da S ferreira.

(Uma frase de uma professora para umas alunas. «Vocês não querem estar à beira deles, mas querem estar sempre à beira deles. Entendê-las, entendê-las»

Na sala de professores/as há um tema de que se conversa que é o novo regime de faltas. Agora, estando ou não na escolaridade obrigatória reprovam por faltas. O problema é que assim muitos da escola estão já reprovados. O C disse-me que tem 95 faltas. A aplicação da lei como se faz, a partir de quando?!

Notas de terreno: 14

13 de Fevereiro de 2003

A C e a D telefonam-me à tarde. Estou na faculdade e fico preocupada com o tom de voz aflito delas. O atropelo das palavras nas frases incompletas. Fala primeiro a C. Querem falar comigo, repete muitas vezes que não sabem como me vão contar, que foram umas raparigas da turma e que precisam de falar comigo, porque não têm mais ninguém com quem conversar e sou eu agora que converso mais com elas. Vão passando o telefone uma à outra, mas quem tem o telefone gagueja e é a outra que vai dizendo o que a outra quer dizer. Explicam-se mal, eu é que não percebo. Pressinto que é uma confusão qualquer com outras raparigas da turma (são seis raparigas no 7ºE). Era qualquer coisa que iam fazer todas, mas a C e a D, boas alunas e aplicadas, não puderam sair porque tinham que estudar e os pais e as mães não as deixaram sair. Agora têm medo das retaliações das colegas porque recusam. Dizem que essas não querem saber da escola e a D e a C dizem que só andam com elas porque não têm mais ninguém. Perguntam-me se não posso ir amanhã mais cedo e se no fim de semana não posso ir a casa delas conhecer os pais. Digo que não posso, mas que posso ir mais cedo para conversarem. Pedem-me para não contar nada às outras e para andar com elas no intervalo.

Notas de terreno: 15

14 de Fevereiro de 2003

Quando chego à escola o intervalo está a decorrer. Os lugares de sempre ocupados. O Campo de Cima com futebol, o Recreio principal com alguns grupos que se passeiam. Rapazes de 12, 11 anos que se juntam perto dos separadores do lixo. Vou ver se encontro a C e a D No átrio das salas encontramos, não conversamos sobre o assunto da véspera porque chegam as colegas da turma que me vêm cumprimentar e apresentam-me uma colega de outra turma. Também lá está a menina da trotinete. Pergunto-lhe se está mais animada. No outro dia estava a chorar. Disse-me que foi o G que lhe bateu, mas eu acho que não. A C diz-me que a menina da trotinete lhe disse que já me conhecia há muito tempo. Confirmo. Digo que a conheci mais nova, a andar de trotinete com outros meninos e meninas no Bairro. Lembro-me que ainda não lhe dei fotografia. A colega da A C também é do Bairro. Digo que não a conheço. A AC comenta que quando vai ao Bairro ela nunca está na rua, mas que a menina da trotinete encontra muitas vezes. Digo que vou tirar a senha para almoçar na cantina. Não existe uma fila, mas no amontoado de corpos que se inclina na papelaria para tirar senhas pressinto que existe uma qualquer ordem para mim ainda desconhecida. A C e a D tentam contar-me as controvérsias, mas as colegas aproximam-se e a conversa é mais uma vez interrompida. Como vou assistir à sua aula de Matemática vamos juntas. Subo pelo lado que parece destinado aos alunos e às alunas. A sala é a 4. Alguns colegas já lá estão. A A C pede-me para eu ir assistir à aula de Inglês que é a seguir, porque a professora é simpática e vão fazer um jogo. Digo que não posso, porque tenho outras coisas que preciso de fazer. Junto à sala converso com a A C. Pergunta-me se eu não posso ir assistir aos ensaios da dança para o Carnaval. Digo que talvez na sexta feira. Pergunto se todas as raparigas da turma vão participar. Diz que vão todas, menos a S. Procuo saber o motivo da ausência da S. A S está chateada e por isso não quer. Falamos do que vão vestir. Dizem-me que talvez umas coisas rasgadas. Sugiro outra coisa. Uma saia e depois um top. Parecem achar boa ideia. Perguntam-me se depois as posso ajudar. Digo que sim, que posso dar ideias. Chega a professora de Matemática.

Peço-lhe para falar nos registos. Primeiro vai entregar os testes, depois dá a matéria. Reserva no fim 5 minutos para eu falar. Sento-me na "minha" carteira, atrás do "FI", ao lado do CI. Vejo a S indecisa sobre o lugar que há-de ocupar. Mais tarde sei que como o grupo da A C, a S e a M está zangado com a S, esta não se pode sentar ao pé de nenhuma. Ora, o lugar da S é ao lado da S. Mas esta parece não ceder. A S está perdida. Digo-lhe que se quiser se pode sentar ao pé de mim. Há um lugar vago ao meu lado. Pergunta à professora se pode e prepara-se para se sentar. A S que estava no seu lugar do costume vem ter com a S, segreda-lhe qualquer coisa que eu não consigo ouvir e a S troca de lugar com a S. É a S que fica ao meu lado durante a aula. Segundos, foi o tempo que durou este episódio.

A S não trouxe o caderno. A professora pergunta quem fez o TPC. Desenrolam-se as respostas possíveis. A S diz que não trouxe o caderno, o Ch, como parece ser costume, pelos comentários dos colegas e da professora, não fez, ou não trouxe o caderno. O R diz que não veio na última aula. A professora diz que eles já sabem que isso não é desculpa, pois só há aula à segunda e à sexta, o que dá tempo de perguntarem aos colegas se há TPCs. O T comenta que «são todos somítico», que «nunca dizem nada a ninguém». A professora diz que está sempre na escola, menos à quinta feira, e que se ninguém disser o que é o TPC, lhe podem ir perguntar.

Antes disto, a professora diz que os testes estão muito maus e que só há três positivas. A D é uma delas. Outra das positivas é de um aluno que ficou surpreendido, porque é a primeira positiva este ano a Matemática. A C teve quase positiva, quase 50%. A D teve a nota de sempre ao que parece. Bom. A A C, a M e a S tiveram muito insuficiente.

A professora diz À turma que não estudam, que conversam muito nas aulas e que não fazem os TPCs. Outro problema é que nem arriscam respostas e depois o zero é garantido. Garante que lhes deu o benefício da dúvida, que pôs muita água benta nas notas, mas agora a água benta esgotou-se se este período estiver em dúvida entre o 2 e o 3 dá o 2 e só ajuda no 3º período. Agora a matéria que vem aí é interessante. Parece que é costume gostar de estatística. Diz que não, que vem tudo desde o início do ano. Entrega os testes. Faz comentários a todos, menos à S que tirou muito insuficiente, porque está zangada com ela. Começa a corrigir o TPC que tem a ver com a matéria da última aula.

Fazemos um exercício com as alturas, à semelhança do que tinha sido

feito na última aula com as idades. A minha altura também faz parte, ao lado da do FI que é igual.

Fazem um burburinho com as idades. Sabem quem é mais alto. A S é a mais baixa, 1,33, o R é o mais alto, 1,70. Cálculos aproximados!!

Enquanto estou na aula também vou olhando para fora.

No fim da aula falo sobre os registos. Parecem aderir.

Vou para a sala dos professores tomar o pequeno almoço e depois para os Recreios. Dou a volta ao pavilhão. Estão duas raparigas à minha frente. Uma delas faz passos de uma dança qualquer.

Encontro a S. Vem me mostrar os presentes que recebeu no dia dos namorados. Pede-me para puxar um fio preso a um coração de pelúcia com olhos e sorridente. Puxo o fio e o coração treme. Rimos. No braçado traz mais coisas: um cão e um urso de pelúcia.

Na fila da cantina já há gente à espera. Já os conheço. É o 5ºE. A menina que se magoou no pulso num destes dias mostra-me o pulso com uma ligadura. Andaram de patins outra vez e magoaram-se vários. Uma menina mostra-me que não se magoou. A JD vem dar-me os 20 cêntimos que lhe tinha emprestado há dias. Diz que ontem andou à minha procura. Não vim à escola ontem. O Presidente do C.E aparece por ali e diz-me que era bom precisarmos algumas questões sobre a vinda da Preciosíssima. Mostra-me as actas dos Conselhos de turma que se estão a realizar. Uma das actas, de uma turma do 7º ano tem uma parte destacada. Culpa-se a professora do apoio porque mudou o horário, daí as notas negativas, daí o mau aproveitamento. O presidente diz que isto acontece porque os professores assinam a acta antes e depois é a presidente da reunião que escreve a acta sozinha e ninguém lê a acta depois, se não isto não se passava, ainda mais porque a professora do apoio também faz parte do Conselho de turma. Outro factor é que só andavam no apoio quatro alunos/as e o insucesso da turma abrange mais do que os quatro.

Outra acta tem outro sublinhado Refere-se que não se realizou uma actividade porque não houve tempo para motivar os/as alunos/as.

Como está quase na hora do almoço vou para a cantina, espero um pouco pela C e pela D Aparecem passado pouco tempo. Dizem-me que afinal não tiveram Inglês e que foram ver os rapazes da turma jogarem.

No almoço contam-me a história da polémica. Ontem tinham combinado irem ensaiar, mas como têm muito que estudar disseram à A C que não podiam. Esta disse que se não podia contar com elas (e abanava o dedo

indicador, diz a D que a imita fazendo o gesto). A D conta que ficou cheia de raiva e que se explodisse naquele momento chorava. A C diz que quando foi embora com os pais olhou para a D e ela estava quase a chorar.

Como chegaram a casa aflitas e cheias de medo a C disse aos pais que não aguentava mais, que estava farta disto e os pais até pensaram ir à escola falar com as outras, o que segundo a D e a C isso ainda era pior.

Para explicar o medo e a C diz que foi para casa e não pensava noutra coisa, até decidiram juntarem-se durante a tarde outra vez para conversarem. Diz que de manhã quando acordou foi a primeira coisa que se lembrou e até sentiu um aperto no estômago (há toda uma gestualidade explicativa que acompanha este narrar).

O medo que sentem das retaliações está relacionado com precedentes que também explicam em simultâneo: a ausência da S do grupo de dança. (perguntei à S porque não estava na dança. Disse-me que não gosta dessas coisas). Um destes dias a A C zangou-se com a S, por causa desta andar a dizer mal dela no 5º ano (há dois anos atrás) e a A C argumentava que havia testemunhas. A D diz que as testemunhas são pessoas e que ela estava na turma dela e não se lembra. A A C e a M e a S, que não contradizem a A C, levaram a S para a casa de banho e parece que a S ficou aflita. A C e a D foram ver.

Quando se chateiam deduzem que a A C, se reagiu desta forma relativamente a uma coisa que já se passou há dois anos, com este acontecimento as coisas seriam bem piores. No entanto, dizem que quando chegaram de manhã adoptaram uma postura ativa para mostrarem que não tinham medo e a A C só disse para não falarem muito com ela porque estava mal disposta.

Comentamos que não se pode demonstrar sempre medo. A D diz que com ela não se metem muito porque ela responde sempre. Já a C já apanhou uma bofetada da S. Contam-me a história. A C um dia trouxe uma saia nova, algo que a A C não gosta que aconteça, porque parece que elas têm inveja. Só a A C é que pode trazer coisas novas. Como a A C não se quer meter em problemas pagou 50 cêntimos à S para dar um estalo à C por ter trazido a saia nova. Dizem que antes quando preparavam a roupa tinham que pensar se iam ou não ofender. Agora já não pensam nisso.

A D conta que uma vez a A C queria que todas as raparigas da turma trouxessem saia. A D disse que não sabia, porque não mandava no pai e ele é

que decidia. Como estava frio o pai não a deixou levar saia e a S também não trouxe. A A C bateu na S. De acordo com a C, a M é boa pessoa, gosta dela, mas a S não. Mas quem manda é a A C e se ela se chateia com alguma coisa as outras vão atrás. À A C nunca lhe acontece nada, porque ela tem muitos primos e ela chama-os e eles defendem-na. pergunto-lhes quem são os primos da A C. Dizem que são «uns que já reprovaram muito».

Na cantina continua a vigilância. Hoje, o esforço era cuidar para que as cadeiras fossem arrumadas sem barulho.

Quando estou a ir embora encontro um grupo de raparigas do 6ºD que me pergunta se aquilo dos registos vai para a frente. Digo que sim. A seguir ao portão da escola é muito o movimento. Várias famílias aguardam filhos e filhas. A tia da D está lá à espera dela. Os pais da C também. Vão deixar as mochilas. Hoje, decidiram ficar para o ensaio da dança.

Notas de terreno: 16

17 de Fevereiro de 2003

A escola deve estar no intervalo. Os espaços exteriores estão muito movimentados. O Campo de Cima tem alguns jogos de futebol. No banco principal estão dois grupos de raparigas. Um dos grupos, sentado no chão, outro de pé em cima do banco. Grupos e pares circulam pelo Campo de Cima. Um grupo de rapazes e de raparigas junta-se junto ao portão que dá acesso ao campo de baixo e ao ginásio. Vejo a JA do Bairro a circular com uma amiga. No Recreio principal grupos e pares circulam. Do campo de baixo um grupo de rapazes sobe as escadas e sai da escola. Toca para dentro. Imediatamente as raparigas do banco movem-se para dentro do pavilhão de aulas. Os jogos param. O grupo junto ao portão do campo de baixo abre o portão e desce as escadas. O corpo ondulante de alunos e alunas está formado e a deslocar-se para o pavilhão de aulas. Alguns jovens circulam contra o corpo. Não devem ter aulas. Entro na escola e encontro-me com dois rapazes que já conheço. Não tem aulas mas vão para a escola na mesma. Levam uma máquina de jogos na mão. Vou até ao bar dos alunos e das alunas. Quase todo o percurso está silencioso. O burburinho está no átrio das salas e nos corredores das salas.

A ex-sala de jogos continua vazia. Silenciosa. Converso com a auxiliar do bar. Um rapaz vem tirar uma dúvida sobre os pontos que o twix dá e os prémios que dá. Vou até à máquina dos chocolates para perceber e depois lhe explicar. Tem que juntar 30 pontos e um cheque de 7,5 euros. Pergunto à auxiliar se a máquina dos chocolates tem clientes. Diz que sim. Dia sim dia não vêm os fornecedores reabastecem a máquina que leva 300 chocolates. São 600 alunos e alunas.

Vou tomar o pequeno almoço à sala de professores/as. As auxiliares que ali estão discutem a vontade de faltar à segunda feira. Vou até ao exterior e decido ir ao campo de jogos. Está um grupo de rapazes e de raparigas a jogarem. Um grupo de três raparigas e um rapaz observa o jogo. Contorno o campo e junto-me às raparigas do 5º ano que vêm o jogo. Conversamos sobre o jogo e sobre o facto de elas não estarem a jogar. Dizem que mesmo quando é equipas mistas a bola nunca é passada às raparigas. O rapaz que está a jogar

num telemóvel diz que as raparigas magoam quando jogam. Ouvem musica de um telemóvel. As raparigas dizem que gostavam de jogar. Vamos ao ginásio ver se nos emprestam uma bola. Informam que só na entrada e se pagarmos 60 cêntimos. Ninguém tem dinheiro. Uma das raparigas tira dinheiro do bolso e diz que é o dinheiro certo para a senha do dia seguinte. Sentamos no banco outra vez. Falam nos rapazes que estão jogar e referem em particular o rapaz das sabatinas vermelhas que é o mais giro e de quem uma delas gosta.

Uma das raparigas que está a jogar vem-se meter com as que estão sentadas na brincadeira. Falam sobre danças. Uma delas diz que já sabe dançar tudo, desde o tango ao samba. Desafiamo-la a mostrar. Hesita, mas acaba por o fazer. Outra colega diz que o que ela sabe fazer é cantar. Uma colega diz para ela cantar o titanic. Diz-me que já no 4º ano cantou, mas argumenta que não sabe cantar em Inglês e inventa muita coisa. Este é um grupo de raparigas que parece ser de famílias que têm algumas dificuldades económicas. Isto vejo eu a partir das roupas que trazem, das roupas muito velhas que usam. A rapariga de cabelos compridos tem duas irmãs. Uma ainda anda ali na escola, mas a outra já trabalha. Olho para as mão e surpreende-me o estado delas, com rugas, algumas feridas e muito vermelhas e grossas, rurais. Muito trabalho quando sai da escola. Toca os 45 minutos. Dizem que vão faltar. Não gostam das aulas é uma seca. Digo que se calhar hoje a professora até vai fazer alguma coisa interessante, que podem reprovar por faltas. Acabam por ir. Pedem-me para ir com elas até à sala. Uma das raparigas diz que quem lhes dá aula são umas estagiárias. Não gostam das aulas porque não podem olhar um minuto para trás ou olhar ou falar para o lado que a professora começa logo a mandar vir com ela. Queixam-se de que não se pode fazer nada. Deixo-as na sala que ainda tem a porta aberta. Uma professora está em frente ao quadro, a sala ainda está em burburinho de começo.

Percorro o corredor vazio de volta ao piso inferior. Encontro a S do 7º E que me cumprimenta sorridente. Pergunto pelos registos. Diz que já escreveu. Os colegas dela fazem ar de quem se esqueceu ou de quem teve mais que fazer. O R que é da mesma turma diz que no fim de semana estive muito ocupado e não teve tempo. Vou com a S para o exterior. Tiveram furo e os rapazes da turma vão jogar futebol. A S diz que as raparigas da turma também costumam jogar. No entanto, quando chegamos ao campo são muitos os rapazes que já fazem parte da equipa e a S diz que agora é difícil. Conversamos sobre as aulas. A S diz que tirou 5 negativas e que já levantou uma. Matemática é difícil. Diz

que só a D e a C é que se safam porque estudam juntas. Pergunto-lhe se não tem ninguém com quem estudar. Diz que não, mas que também não precisa de ninguém e que prefere estar sozinha. Volto a perguntar se em casa alguém a ajuda. A irmã. Atrás de mim ouço a voz de uma das raparigas da turma da S a comentar que eu estou com a S. Aproximam-se a correr a A C, a M, a D, a A C e a S. Dizem que já não podem ensaiar a dança na escola. Na última vez a empregada não gostou que tivessem andado em cima das mesas e a escrever as músicas no quadro. Foi ao C.E. e agora não podem ensaiar. Vão para a casa da S. Só lá está o irmão e ele não chateia. Podiam ensaiar no polivalente, mas estão lá os rapazes e não saía nada em condições, porque começavam a gozar. Pergunto se já foram falar ao C.E. Dizem que não e que não adianta. Digo que é pena, porque já tinha pensado em uma máquina para tirar umas fotografias. A D encolhe-se e diz que não gosta nada de tirar fotografias.

A D pergunta-me se na sexta feira vou lá ficar à tarde. Talvez.

Vão todas, menos a S, arranjam uma bola para jogar. Continuam zangadas com a S. A A C justifica. Diz que a Chamaram mentirosa e que foram para a casa de banho e que a S com os nervos as magoou. Procuo mostrar que se calhar a ofenderam.

Querem ir jogar para o Campo de Cima. Hesito em ir jogar. Num dos bancos está o D que acho que não se sente muito à vontade com a minha presença. Afinal vou. A S comenta comigo que só vai acompanhar. Eu também.

Passado alguns minutos de eu estar no campo o D e uma rapariga que está com ele vão embora. Fico a pensar se terá sido por minha causa. Não sei. Mas isto preocupa-me.

As raparigas do 7ºE insistem para que eu jogue. Elas são seis mas como estão zangadas com a S falta uma pessoa. Apesar de estar zangada a A C pede à S que lhe empreste as sapatilhas, porque a A C está com umas botas de salto e todas comentam que não tem jeito nenhum. A S diz que não. Argumenta que as sapatilhas estão estragadas e podem estragar-se mais. A A C fica ainda mais zangada. Insistem outra vez para eu jogar. Aponto para a S. A D diz que para ela tanto faz.

O Paulo, estagiário de Educação Física vem ter connosco. Comenta que anda à minha procura há um bom bocado. Perguntava às pessoas por mim, elas diziam que eu tinha passado por lá, mas...

O núcleo de estágio precisa da minha ajuda para um seminário que vão organizar sobre os incidentes críticos. Vamos para a sala dos fumadores onde

estão as outras colegas. Pouco depois chega o orientador.

Querem que eu veja o questionário. Vão aplicar um a professores e professoras e outro a alunas e alunos já indicados pelos directores de turma como sendo indisciplinados. Comento que assim já estão a catalogar os/as alunos/as indicados/as. O orientador de estágio diz que foi uma forma de limitarem a amostra. O núcleo de estágio "sossega-me" dizendo que os meninos não sabem que o questionário tem a ver com a indisciplina. Digo que a estratégia de aplicarem os questionários apenas aos meninos indicados já tem subjacente um determinado ponto de vista sobre eles. Discutimos a temática da indisciplina e o facto de serem de Educação Física e do facto dos incidentes críticos não serem frequentes nas suas aulas, já que tem uma dinâmica diferente das outras aulas. A JP (prof) comenta que se calhar devia haver uma escola só para esses alunos/as. Digo que não concordo muito porque era uma forma de lhes impedirmos alguma possibilidade. Falamos dos meninos e meninas do Bairro, dos estigmas, das diferenças. A JP conta que está a tentar organizar uma associação de estudantes na escola, agora que já existe aprovação do C.E. Comenta que os alunos e as alunas não faziam a menor ideia sobre o que era uma associação, as decisões que tinham de passar pelos colegas antes de serem aprovadas e passarem ao C.E. A JP comenta que deve ter a ver com o facto de não acharem boa ideia serem colegas a aprovarem aquilo que eles decidem. Gostava de assistir a uma próxima reunião.

Falamos sobre a análise de conteúdo dos resultados do inquérito sobre a indisciplina e sobre o carácter qualitativo. O núcleo de estágio solicita-me para que no dia do seminário eu funcione como uma espécie de especialista que responde a questões dos professores e das professoras que exijam uma abordagem mais científica. Combinamos que na quarta feira nos encontramos na Biblioteca da FPCEUP.

Notas de terreno: 17

19 de Fevereiro de 2003

É intervalo quando chego à escola. Grupos de rapazes estão a jogar futebol no Campo de Cima. Entro na escola e cumprimento o Sr. E que está fora do portão principal da escola. Normalmente, quando está do lado de fora é porque veio fumar um cigarro. Desço a rampa. Decido que vou à volta pelo lado dos alunos e das alunas. Passo por vários grupos, de rapazes e de raparigas. Estão em círculos formando um aglomerado maior. O espaço exterior da escola está cheio. Há muito movimento, muitos circuitos percorridos. Do lado de fora da sala de convívio está um grupo sentado no chão, mesmo na esquina que vira para a parede de fumo. Entre o visível e o invisível, entre o permitido e o não permitido, entre o vigiado e o não vigiado, controlando as aproximações, os olhares *Vigilantes*, o olhar do *Vigilante*.

Num banco estão a C, a D, a M e a S Perguntam se vou assistir à aula e contam-me como vai a escrita dos registos sobre a escola. A C diz que fez um desenho para a capa e que ficou bonita. Pergunto pela A C. A M diz que estão zangadas, porque já não podem ir ensaiar no Sábado. A M explica: «os pais da C não deixam» e a mãe dela também não e a A C zangou-se. Combinamos almoçar na sexta. Vão para as aulas. Vão apressadas.

Está muita gente no bar dos alunos e das alunas. Comem junto à máquina de chocolates. As mesas redondas espalhadas estão agora sem cadeiras. As que ficam mais perto do bar estão ocupadas na mesma. Sentam-se em cima delas. O movimento, o barulho, a animação, o jogo dos corpos movimentado faz lembrar aquela sala quando era sala de jogos. Pergunto À auxiliar do bar porque motivo já não existem cadeiras. Umhas alunas dizem que uns alunos atiravam com as cadeiras. Agora, a sala já só tem mesas.

Toca para dentro. Coloco-me junto à janela que dá para o corredor exterior. O corpo único aparece, ondulante. Sento-me no banco de madeira dentro da sala de convívio de mesas sem cadeiras. Um grupo permanece junto à máquina de chocolates. Um grupo de raparigas que conheço senta-se comigo. São do 6º D Conversamos sobre as aulas e sobre os professores e professoras. O bar continua movimentado. A sala ficou vazia. O MA vem ter comigo muito

contente e cumprimenta-me. Outro rapaz que eu conheço do Bairro vem com ele. O MA diz-lhe que eu lhe dei uma fotografia de grupo onde está o MA, este outro rapaz e o R. O rapaz que acompanha o MA diz que se lembra, que até levou música cigana para ouvirmos durante a entrevista. Este rapaz está com um aspecto descontraído, encostado à parede da sala.

A irmã do MA, a S confirma e diz que na altura eram todos mais pequenos. Rimos. Entra o D na sala. Sinto-me pouco à vontade. Continuo pregada ao banco de madeira. O D vem agarrado a um colega pelos fios de um leitor de CDs. Diz-me Olá. Descanso. Pergunto-lhe como vai o projecto da rádio. Diz que foi falar, mas não consegui nada. Pergunto-lhe se está na associação de estudantes. Diz que não, que para a comissão só convocaram os delegados de turma e a da turma dele não foi. Digo-lhe que talvez fale no CE por causa da rádio. Confessa que ontem pôs música mas que ninguém soube.

As meninas que estão comigo no banco dizem-me que moram em Monte dos burgos. Tiveram a primeira aula às 8 e levantaram-se cedo. Uma delas tem um telemóvel à volta do qual a atenção das restantes gira. Diz que costuma receber mensagens da mãe, da avó e de amigas que não andam na escola.

Vou até à sala de professores/as. No percurso e no átrio das salas encontro o T e outro colega do 7ºE. Pergunto o que fazem ali. Encolhem os ombros. Vieram para a rua. Parecem-me preocupados e atrapalhados. Contam que tinham acabado de entrar e que alguém bate à porta. Empurram-se até à porta para a abrirem. A professora não gostou e mandou-os para a rua. Dizem que nunca vêm para a rua. Pergunto o que vão fazer durante este tempo. Dizem que nada. Um dos rapazes conta que só veio outra vez para a rua. Um colega pediu uma caneta e ele atirou-a. Foi para a rua. Discutimos o novo regime de faltas. A aula é de 90 minutos. Dizem que a seguir a esta aula, vão ter teste de geografia. Não trouxeram os livros para fora para poderem estudar. Sugiro que vão até à Biblioteca onde deve existir um manual. Dizem que vão até lá.

Encontro a JD e o B, da turma dela. Conversamos um pouco. A JD diz-me que não gosta das aulas. Já reprovou duas vezes no 5º ano, mas este ano só tirou uma negativa. Diz que o que conta é Português e Matemática. Diz que a português tira bons, a Inglês é boa... O B vai falando em contraponto. Diz que também só tem uma negativa, que gosta de música e de EVT. Pergunto se na turma deles os delegados também fazem relatórios sobre o comportamento para entregar à directora de turma. Dizem que sim, que uma colega vai apontando tudo num caderno o que os colegas e as colegas fazem. A JD é a subdelegada.

Diz que aponta tudo «até aquele gesto. Só de fazerem o gesto». A JD conta que a escolheram a ela e a outro colega porque são os mais velhos. O B comenta que os rapazes escolherem o rapaz e as raparigas a JD Mas a JD enumera rapazes que votaram nela. Pergunto o que é que tem que fazer enquanto delegada. Diz que é apontar aquilo que os outros fizeram de mal para darem À directora de turma. A JD diz que até costuma ser outra colega que faz isso. Digo-lhes que vou dar uma volta. Decidem vir comigo. Passamos pelo Sr. G que comenta mais uma vez a companhia agradável que tenho. Comento com ele o que se passou com os rapazes que no outro dia fugiram da escola.

Vêm ter connosco o D, o C, o R e o X (A). O C pega-me no braço e pede-me para irmos dar uma volta. Digo que acabei de dar uma volta com a JD e o B. Continua à minha volta. Pergunto ao D e ao R se já se pode andar no Bairro. O D primeiro diz que «nem que sim, nem que não», depois descansam-me e dizem que sim.

Comento com o R que me haviam dito que ele ia desistir. Diz-me que agora voltou e é para continuar. Lembro-me que a JD gosta do R.

O C “mete-se” comigo. Diz que quando eu for ao Bairro ele me paga um café no Sr. M. O R diz-lhe para me deixar em paz. Entretanto o R e JD conversam. O R parece chateado com o facto da JD se ter interessado por outro rapaz: «Gostas dele é?» Ela diz que não. Continuamos a andar. Fico surpreendida porque a JD agarra-se ao meu braço. O B também nos acompanha. Os outros ficaram para trás. A JD pergunta-me se no intervalo podemos ir buscar a prima que é do 5ºA. Encostamo-nos a uma parede no átrio da cantina perto dos cacifos. No banco à nossa frente estão algumas raparigas que eu conheço. Um rapaz vem me dizer que estão a dar porrada num rapaz. Olho para o bar e realmente vejo no chão alguma confusão. Vou até lá e digo que se podem magoar. O rapaz que está por baixo diz que não. Uns rapazes com aspecto «beto» dizem que ele (o que está em baixo) anda sempre a picar, a chatear. O D também tenta apaziguar com o seu ar de rapaz mais velho. O grupo vai lá para fora e continuam na mesma. A JD diz que eles estão a brincar. O B confirma. Toca para fora. A JD vai buscar a prima, que ela diz que eu já conheço. Vejo a C e a D a passarem apressadas envoltas em cadernos e folhas. Teste de geografia. Os rapazes que tinham vindo para a rua passam por mim e dizem-me que afinal só tiveram falta de presença e só nos primeiros 45 minutos. A JD chega com a prima. Realmente conheço. Vem a chorar. Conta que a professora de História lhe escreveu um recado para casa porque se

enganou nos trabalhos de casa e a mãe vai bater-lhe. Mostra-me a caderneta. A professora escreveu que a S não fez os TPC, continua desatenta e que continuando assim iria descer de nota. A nota anterior também era sobre falta de TPCs. São as únicas coisas que ela tem na caderneta. Diz-me que aconteceu o mesmo a mais gente da turma. Confundiram o que era para fazer. Chega ao pé de nós uma colega que também levou recado para casa, mas não parece tão preocupada como a S que anda sempre muito triste, muito curvada e encolhida. Peço para me mostrarem o livro de onde era para ser feito o TPC. Parece que só se esqueceu de um dos exercícios e fez outros que não era preciso. Arruma as coisas e despede-se de mim. A prima vai com ela de braço dado. Não sei o que pensar.

Tinha aparecido entretanto a menina da trotinete. Ri-se e diz que passa a vida a levar recados para casa. Os pais não lhe dizem nada. Pergunta-me «quando é que me traz aquilo»? Aquilo é uma fotografia que eu lhe tirei.

Toca para dentro e todos vão entrando para os corredores das salas.

Encontro o presidente do C.E irritado e descomposto apesar da gravata apumada que hoje trás. Diz que já não sabe o que fazer. Vou até ao C.E com ele. Avistamos do C.E um grupo de miúdos que saiu da escola. Têm aulas, mas faltaram, mas faltam às aulas. Reconheço no grupo o C. Ligam da portaria para o C.E. Percebo que é a auxiliar a queixar-se porque eles querem sair. O presidente diz-lhe para ela “fechar os olhos”. Diz-me que são alunos/as que não querem estar nas aulas, que lhe dizem que não vão às aulas e que fazem tudo para que a professora os ponha na rua. Diz que não adianta. Os miúdos já do lado de fora apontam na nossa direcção. Vão-se embora.

Vou à sala de professores/as escrever um bilhete para a professora Patrícia que me está a ajudar com os registos. Vou ao corredor de cima já vazio. A auxiliar está sentada na sua mesa com duas raparigas. Diz que sim senhor, que entrega o bilhete. Até sexta.

Notas de terreno: 18

21 de Fevereiro de 2003

Hoje cheguei tarde. Tinha combinado ir recolher os registos ao 7º E, mas já tinha tocado e não quis ir interromper. Ainda apanho o fim do corpo ondulante que se dirige para as aulas. Lá dentro percebo que muitas turmas ainda estão fora das salas de aula. Encontro rapazes do 8º C. Pergunto pelos registos. Acho que não tiveram tempo de fazer nada. O L diz-me que ontem foram a uma visita de estudo. O L é um rapaz que parece querer perpetuar uma condição de estranheza relativamente ao Mundo da Escola. Tem sucesso académico. É uma maneira híbrida de estar na escola. Como é que os colegas o vêem? Ele parece ser um líder. Como é que a escola interpreta esta maneira de estar? Estão mais rapazes ali perto de mim. Um deles é o T. Sei que está uma rapariga ali, mas não reparo nela. Oiço uma voz indignada: «Já não se lembra de mim, não é?». Olho para ela. Claro que me lembro. É do Bairro. Entrevistei-a com a Margarida. Não me lembro do nome dela, mas recordo-me de ela me contar que o pai a costumava levar a discotecas. Está no 9º C, na turma do H. Confesso que não sabia que ela andava ainda naquela escola. A escola pode ser imensa. Subo as escadas. Há alunos e alunas a entrarem na sala, outros e outras ainda nos corredores, ou nos patamares: «Tomara que ela não chegue e seja furo!». Encontro um rapaz do 7º E. Pergunto onde é a sala deles. Aproveito a boleia. Aponta-me a sala atrás de mim. Vejo a turma toda. A A C, a M e a S vêm ter comigo. Perguntam se me podem entregar os registos para a semana. Digo que sim. Conversamos sobre a dança. A A C diz que já não pode ser. Pergunto se fica chateada. Diz que sim mas «se os pais delas não deixam o que se há-de fazer?!». A C e a D explicam que não vão almoçar hoje na escola e dizem que não tiveram tempo de me telefonar a avisar. Também só trazem os registos para a semana. O H finge que se esconde dentro do kispó porque não trouxe os registos. No início da aula explico que me podem entregar na segunda. Quem trouxe pode contudo entregar.

Quando entro na aula de Matemática é a S quem vem ter comigo em primeiro lugar. Está bem disposta. Enquanto falo com os colegas vejo-a a despentear na brincadeira o cabelo à D. Está mais à vontade. A S está de novo

no seu lugar junto à S. As outras raparigas da turma dizem-me que já estão todas amigas. Olho para o fundo da sala e o H continua a fazer de conta que se esconde dentro do kispo. Ao fim da explicação à turma volto ao meu lugar.

Assim que nos sentamos parecem bater à porta logo três rapazes se levantam para irem ver.

O H diz-me que teve toda a semana muito ocupada e que não teve tempo.. Comento que com uma semana ocupada é que havia muito que contar. Olha-me muito sério e pergunta se pode começar hoje a escrever e entrega-me para a semana. Combinamos na próxima sexta. Pergunta se vou ficar ali sozinha naquela carteira. Tira a mochila do lugar ao lado do dele. Se eu quiser posso ir para ali. Diz que me vai dar o calendário dos jogos. Digo que é melhor não senão íamos conversar e distraíamo-nos. Fala-me do andebol, mas temos que nos calar, porque a aula já começou. Hoje vão aprender a fazer diagramas com percentagens. A professora decide usar as notas que tiveram no primeiro período a Matemática. Aparecem no quadro três positivas. Um 4 e dois 3. Os restantes tiveram 2. Faz-se a contagem e falta um aluno. O H brinca e diz «Eu não existo. Eu não existo!». Durante o diagrama o Braga mostra várias vezes aos colegas a lesão numa perna que fez durante um jogo de futebol. O FI espreme borbulhas de uma perna. A A C numa carteira encostada à parede vira-se de costas para a M e volta-se de frente para a turma.

Hoje a S pede à professora para lhe repetir quando não percebe. No exercício a professora explica como faz a média dos testes. Um aluno pergunta se é assim que ela faz as médias das notas deles. A professora diz que não é só o aproveitamento. Há ainda o comportamento, os TPCs, a relação uns com os outros. Perguntam-lhe se vão fazer teste e quando. Parecem estar a gostar de estatística. A professora diz que o teste é surpresa, por isso não diz quando é. E adverte que nesse teste não sai apenas estatística, mas matéria anterior e matéria que ainda vai dar. Um dos rapazes que está na carteira colada à da professora faltou e ele passa para o lugar do colega junto à janela. A professora não gosta muito porque ele se distrai. Os 90 minutos passam rapidamente. O toque mal se ouve e mesmo quando percebem que já tocou não fazem aquele burburinho de fim de aula. Vou com a professora até À sala de professores/as. Encontro a T de Educação Física e que me explica a confusão na faculdade na quarta feira quando combinámos encontrar-nos. Vai dar uma aula de aeróbica.

Vou até ao átrio da cantina. Vejo a menina da trotinete. Finjo fugir, porque ainda não lhe trouxe a fotografia. Pergunta-me quando e agarra-se ao meu

braço. Diz-me que está a ter furo. É o segundo. A professora de Ciências foi fazer análises e como chegou atrasada disse que não ia dar aula. Entretanto chega a JD que diz: «Olha, a minha amiga». Ganhei o dia! Pergunta-me se quero ir com ela ver a aula de aeróbica no pavilhão. No ginásio o 8°C e o 9°C

Jogam futebol. O D e os amigos estão a ver o jogo.

Eu e a menina da trotinete falamos da escola. Diz-me que vai chumbar e «ainda por cima teve um teste surpresa». Diz que vai para casa trabalhar. Encolhe os ombros. Diz que não sabe o que vai fazer. Olho para a fita vermelha (lenço lisboeta) que hoje trás em estilo na testa. A S vem ter connosco perguntar se não queremos ir para o pé delas. A mim não me apetece mas digo à JD e à menina da trotinete que se quiserem podem ir. A JD vai, mas a outra não. A S insiste e fica chateada. A JD passado pouco tempo volta. A S foi-se embora.

A fazerem aeróbica estão raparigas do 5º ao 8º ano e um rapaz. Vou embora e encontro o professor estagiário de Educação Física. Aparece o MA com o V que me pergunta pela fotografia. Peço para me ir lembrando. Eu e o professor falamos da sessão sobre a indisciplina que houve na escola. Diz que não gostou muito, que apenas apresentou estratégias que remetem só para o plano cognitivo ou para a competição. Qualquer coisa como os/as alunos/as ganharem um prémio se se portassem bem. Quem tivesse menos problemas de indisciplina ganhava um prémio. A responsabilidade está do lado dos alunos e das alunas, desresponsabilizando professores e professoras e esquecendo outros factores que promovem atitudes consideradas na escola como sendo de indisciplina. O professor de Educação Física diz que ele se esquece do plano dos afectos. Vamos para a Sala de professores/as. No percurso as raparigas do 7º C vêm ter comigo. Sabiam que eu andava à procura delas. Falo-lhes nos registos. A irmã da M, fora do grupo mas ali à volta espreita disfarçadamente a conversa parecendo não se interessar, ou não se interessando mesmo. Brinco com ela e comento que ainda não consegui falar com ela. Ela ri-se e diz que não. Combino com as outras para segunda feira, uma da tarde.

Na sala de professores/as encontro as estagiárias de Educação Física que me mostram o questionário que vão passar aos/às alunos/as. Sugiro que o apliquem a alunos/as não indicados como indisciplinados. O professor estagiário que está a repetir o estágio diz que no ano anterior compararam alunos/as indisciplinados com alunos/as do quadro de honra. Fico aterrada. Comento que o quadro de honra estimula a competição. Ele defende que a competição é uma coisa boa. Digo que só se estivermos todos em condições de

competir, o que em termos de educação escolar é muito duvidoso. A JP (prof.) diz que vai marcar um questionário de uma professora, porque tem curiosidade relativamente às respostas. Esta é professora de Inglês que anda sempre a marcar faltas disciplinares aos/às alunos/as. Eu por acaso sei quem é porque tenho alguns relatórios que fez para faltas disciplinares. Por acaso gostava de ver alunos/as mencionados na lista e alguns questionários para ver o que eles responderam.

Quando me estava ir embora percorrendo o átrio das salas um auxiliar veio perguntar-me o que é que eu era, porque duas colegas estavam curiosas e tinham vergonha de me vir perguntar. Explico. Vai embora contar às colegas. Como é que interpretam aquilo que eu digo que ando a fazer?

Notas de terreno: 19

24 de Fevereiro de 2003

Chego outra vez atrasada à escola. Combinei ir ao 7º C buscar os registos. Encontro rebuliço à entrada da escola. Lembro que estamos próximos do Carnaval. Um grupo de rapazes e raparigas estão envoltos numa nuvem de farinha. Fora do portão da escola está tudo num rodopio. Um rapaz corre atrás daquele que parece ser a principal vítima do “ataque” com um saco de farinha em punho. O Rapaz vítima está branco de farinha. O chão à sua volta também. Várias pessoas observam estes momentos. Entro na escola e parece-me que estamos no intervalo. Atravesso o Recreio principal, movimentado, mexido por grupos variados. Ao fundo um grupo de rapazes e de raparigas estão encostados à parede. Vou pelo corredor de entrada dos/as alunos/as. Raparigas aos trios passeiam por ali. Entro no átrio da cantina. Tudo está repleto. O bar é o culminar das gentes. A S do 7º E vem cumprimentar-me, seguida das colegas da turma. Algumas trouxeram os registos. Toca para dentro e vamos todas. Parecem estar todas a darem-se bem. Decido que hoje apenas vou à aula buscar os registos, <porque o espaço exterior está animado e acho que é um momento a não perder de vista.

Afinal, quase ninguém trouxe os registos. Combinamos para Sexta-feira. Saio da sala. Os corredores estão vazios. O T do 5ºA chama-me e pede para ir conhecer a turma dele (5º A).

Diz-me que a professora de Matemática está atrasada e se calhar não vem. Atrás de nós dois colegas saltitantes seguem-nos. Entro na sala. Uma auxiliar anda por ali perto. Estão quase todos sentados nas carteiras alinhadas. Um rapaz escreve qualquer coisa no quadro. O T apresenta-me à turma. Diz que já me conhecia, que ando na escola a ver o que está bem e o que está mal e a conversar com os/as alunos/as. Alguns ficam curiosos, outros não ligam. Sento-me na beira da secretária e um grupo de rapazes e raparigas rodeia-me. Querem saber exactamente o que faço. A H apresenta-se e aperta-me a mão, os e as restantes imitam-na. Um rapaz saltita dentro e fora da sala. A menina alta pede-me para eu adivinhar a idade. Atiro um número. Afinal só tem 10. Afasta-se para eu ver melhor a altura. Brinco com a história de ser modelo. Não!

Estilista. Não gosta de Matemática. Está satisfeita, porque a professora está atrasada. Perguntam-me se vou trabalhar com a turma deles e delas. A H diz que já que eu estou ali que me vai fazer umas perguntas em jeito de entrevista. Uma menina baixinha faz de conta que tem um microfone na mão e vai dando voz à entrevistadora e à entrevistada. A “estilista” tira fotografias. A primeira pergunta tem a ver com o trabalho que estão a fazer numa disciplina: «Tem alguma ideia para fazer um cata-vento?» Peço que me expliquem mais ou menos o que querem. Fazem desenhos. Dou algumas sugestões. Combinamos para outro dia um almoço. A menina baixinha diz que não pode. Mora perto, almoça em casa. A casa dela fica logo ali nas minhas costas. Aponta-me com o dedo esticado. Consigo ver. O F salta pela janela para ir buscar um lápis que foi atirado para o telhado. Faz-se bastante barulho, a auxiliar está zangada.. A professora de Matemática chega. Falta pouco para tocar.

No andar de baixo encontro o V, o MA e outro rapaz que também está na fotografia do Bairro colectiva. O V explica ao outro rapaz. Parece lembrar-se. Volto a prometer que trago a fotografia. Este rapaz que é cigano diz que me viu sair da sala onde a turma dele tem aulas, o 7º E. Deduzo que seja o rapaz novo que veio para a turma. Diz-me que está a faltar a Matemática, que não gosta. É só a segunda semana que está na escola. Não perguntei porquê. Conto-lhe o que estou a fazer com a turma, sobre os registos. Pergunto-lhe se quer fazer. Diz que sim. Pergunta-me se ele e o amigo podem escrever no computador. Digo que sim, mas que convém que os registos sejam individuais. O J e o amigo descansam-me: «não há problema, a nossa vida é igual e podemos fazer em conjunto». Rendo-me. Pergunta-me se vou na próxima aula a Matemática. Digo que sim. Como eu vou então diz que também vai. Este grupo, do J, do V, do MA, é todo do Bairro embora seja de turmas diferentes. Andam sempre juntos. Deitam uma bomba de cheiro no chão. A auxiliar obriga o V a limpar o chão com uma esfregona. O que será esta sala? Aparece o T que puxa um dos meninos ciganos por uma orelha e o leva para algures. Alguém manda uma boca a dizer que aquele quarto está muito concorrido.

Converso com o amigo do V que me diz que se lembra da fotografia. Nesse tempo já andava ali na escola. Eu não me lembrava. Agora está no 7º ano. Não reprovou. Pergunto se vai continuar a estudar. Diz que sim. (tenho que falar com ele). A S vem perguntar-me se quero ir dar uma volta com ela. Digo que sim. O B vem com ela. Vamos ver um jogo. Esta rapariga, o B e mais duas colegas decidem jogar ao “meinho”. Fico a ver. O jogo é de futebol. Equipas

mistas. Começa a chover, mas ninguém parece importar-se. Nós vamos para o interior da escola. Encosto-me a uma parede perto dos cacifos. O espaço está muito movimentado. Talvez porque está a chover. Do outro lado da porta de vidro vejo o T com a namorada. O D também anda por ali. Os bancos estão todos ocupados. Neste lugar, o átrio da cantina existem jovens de idades e de anos de escolaridade distintos. A menina da trotinete vem ter comigo e diz-me que deu a senha dela a uma amigo que não tinha. Não faz mal porque ela agora vai comer a casa. Pergunto-lhe se quer boleia. Diz que sim. Entretanto conta-me que há bocado foi ao C.E. fazer queixa de um colega porque lhe deu um estalo e lhe quer bater mais. Conta-me. Estavam na fila da cantina e ele meteu-se À frente dela e bateram-se. A directora de turma pediu-lhe para ela não ir ao C.E., mas ela foi na mesma. Pensou em contar ao irmão. O irmão, ou melhor meio irmão, é mais velho e já não mora com ela. Diz-me que o outro rapaz tem 12 irmãos, mas segundo a menina ele nem os conhece todos, «por isso não lhe adianta nada».

Enquanto estou no átrio das salas encontro a JP de Educação Física. Já tinha estado com ela na sala do 5º A. Esteve a passar os questionários. Na altura disse-lhes que eles tinham sido seleccionados. O grupo que está comigo na altura na sala pergunta-me porque foram eles os escolhidos. Digo que não sei bem, talvez sorteio. No átrio a JP mostra-me alguns questionários já preenchidos. Alguns dizem que nunca têm problemas de indisciplinas, outros que para eles próprios melhorarem teriam de «se controlarem mais». Vejo alunos e alunas com o questionário na mão.

O presidente do C.E. está num átrio a discutir com um miúdo. Mais três rodeiam a cena. A discussão é por causa das garrafas de cheiro. Almoço com o G. Na cantina, ao fundo, vejo o T que me tinha levado a conhecer a turma dele o 5º A. Almoça com seis raparigas que não são da turma dele. Durante o almoço aparece o "pr". Cabelo espetado, brinco, calças largas de bolsos. Vem ao G queixar-se de que estavam a arranjar uma janela e que a empregada os viu e disse que tinham sido eles a estragá-la. O G pergunta que empregada foi. Ele descreve-a.

A menina da trotinete espera-me com duas amigas. Pergunta-me se posso dar boleia às amigas. Uma é a prima da JD a outra é também da turma dela. A primeira vai para uma sala de estudo que existe no Padrão. A menina da trotinete e a outra vão para casa. Na viagem a menina da trotinete fala no Nort Shopping. Diz que só lá foi uma vez. Perguntei se tinha gostado. Explica que

normalmente nem lhe apetece sair. Quando entro no Bairro reparo que algumas coisas estão diferentes desde a minha última visita. Existem lombas no chão e a carrinha-mercado é outra, mais nova. As meninas que levo moram na rua do Sr. M. Ao fundo três homens estão encostados à parede. Passamos na rua principal e indicam-me a casa de janelas fechadas: «é daquela família que teve de fugir». Parece que está assim desde os tiros.

Notas de terreno: 20

26 de Fevereiro de 2003

Está a chover, mas o Campo de Cima está, contudo, ocupado com algumas equipas de futebol e vôlei. A chuva parece não existir. Numa das equipas reconheço uma rapariga que já encontrei várias vezes a jogar futebol. Toca para o intervalo e os Recreios enchem-se de grupos. Alguns vão assistir aos jogos do Campo de Cima, outros vão para fora da escola. Vejo o que suponho serem pais e mães que esperam pelos filhos e filhas nos carros. Quando entro na escola encontro a CA. Tenho a sensação que parece fugidia.

Na sala de professores/as encontro o G que me fala das mensagens que tem tentado enviar para a faculdade. No Conselho Executivo mostra-me os estatutos da associação de estudantes. O T vê-me a apontar umas coisas para dizer à Preciosa e comenta: «sempre a tirar umas notinhas!». Vou para os átrios. Do lado de fora da sala de professores/as está um rapaz encostado à parede, sentado numa cadeira. Olho para ele e diz-me que está de castigo. Com alguma dificuldade acabo por saber que «a professora de história é má». Foi para a rua só porque tinha as pernas de lado, fora da carteira. Chega ao pé de nós uma auxiliar que também lhe pergunta o que lhe aconteceu, comentando que ultimamente têm ouvido falar muito dele. O G aparece e eu vou-me embora para outro lado. No átrio da cantina estão vários grupos. Encontro a JD que me pede de imediato para irmos dar uma volta. Encontro o J. Pergunta-me pela fotografia. Digo que a tenho na sala de professores/as. Vamos buscá-la. Ri-se quando olha para si na fotografia. Aponta os outros e vai dizendo os nomes, vai enunciando os amigos que estão na fotografia. Converso um pouco com o J sobre a sua ida à aula de Matemática no dia seguinte. Sempre vai. Falamos dos registos. Ainda não escreveu nada. Pergunta-me se é para escrever o que se passa na sua vida. Digo que sim, sobre a sua vida na escola principalmente. Vou dar a tal volta com a JD Agarra-me no braço e diz-me em surdina que já foi namorada do R. Confessa que gosta dele. Já não namoram, mas que sabe que ele ainda gosta dela. Ontem a JD chateou-se com um colega e o R em seu auxílio pegou-lhe na mão para irem ao C.D. Nas escadas pôs-lhe a mão no ombro. Ela sabe que ele gosta dela pela maneira como ele a olha. Na volta à

escola encontramos o MA e o irmão do J e que está a faltar às aulas. Pergunta-me pela fotografia. Digo que entreguei ao irmão. Cumprimentamo-nos. É com algum receio que dou a volta à escola. Incomoda-me se encontrar gente a fumar. Tenho sorte. Não está ninguém. No átrio da cantina está muita gente. Vêm ter connosco umas raparigas que eu já conheço. Uma delas, a S, mostra-me um poema que escreveu num caderno preto. Diz que amanhã me dá o poema; passado a limpo. Pede-me para ir dar uma volta, mas está a chover. Vai sozinha. Não se importa com a chuva. A M junta-se a nós. O C que está por ali mete-se com ela. Ela diz-lhe «para mim estás cortado!». Ouço a JD a rir-se de qualquer coisa. Olho e vejo atrás de mim um grupo de rapazes mascarados. Têm os cabelos pintados de verde. Entretanto uma menina também do Bairro (a pequenina que me costumava dar a mão quando lá ia no estágio) vem perguntar-me se se devem lavar os aparelhos dos dentes. Digo que sim. Uma das raparigas que já estava ao pé de mim diz: «Eu sei que tu não falas para mim, mas digo-te que faz mal não lavar o aparelho dos dentes». Vejo à minha frente três raparigas do 8ºC. Senta-se no chão umas atrás das outras. À roda de um banco, perto da papelaria, um grupo forma-se e vai-se alargando. O H está lá. Vamos tirar a senha para o dia seguinte. Vêm ter comigo a M e a C do 5ºA. Pergunto-lhes pelos cata-ventos. Ainda não estão prontos.

A JD conta-me que no Domingo se vai vestir de punk. Não na escola. Algumas amigas, porém, vêm mascaradas. O G à saída “apanha-me” e frisa que festividades como o Carnaval deviam ser marcantes na escola.

Notas de terreno: 21

27 de Fevereiro de 2003

A escola está vazia. É verdade que chove outra vez, mas isto nunca foi razão para os espaços exteriores estarem abandonados. Os portões parecem estar fechados. Não vejo os porteiros, os *Vigilantes*. Não distingo luz nas janelas das salas de aula. Afinal, o portão só está encostado. Atravesso o Recreio principal. O ruído começa a definir-se com a minha aproximação. Distingue-se em vozes, em vozes da escola. Afinal, estavam todos e todas cá dentro. O átrio da cantina está cheio de gente, o chão coberto de serpentinas e confetis já calcados. É o Carnaval, tudo está em animação. Até as auxiliares parecem tolerar excesso e riem-se das máscaras. É o tempo da permissão.

Estou atrasada. Vou assistir à aula de Matemática. Subo as escadas, mas confundo as salas. Encontro o J que disse que hoje ia à aula. Procuramos a sala. Ainda estão dois alunos do lado de fora. Entramos todos. Está o "FI" naquele que costuma ser o meu lugar e decido sentar-me ao lado do H. O "FI" assim que me vê sai do lugar e diz para eu me sentar ali. A professora diz que hoje vai ser uma aula diferente. Vamos começar. Primeiro corrige-se o TPC, depois os jogos.

As raparigas hoje trocaram de lugar. A A C está ao pé da S, a S foi para ao pé da M. O Ch tem hoje um Swet-shirt com capuz que faz questão de manter toda a aula. Fica com um ar engraçado.

Hoje foi a primeira vez que o J foi à aula de Matemática. A S pede para o apresentarem, porque ainda não o conhece e que ouviu dizer que não ia às aulas de Matemática porque não gostava desta disciplina. O J responde: «Pois é...», sempre se cabeça baixa. O J parece ter um pouco de à-vontade com dois rapazes da turma, mas com mais ninguém. Aliás, a entrada do J não causou voltar de cabeça, comentários em surdina... Toda a gente continuou voltada para a frente, a fazer o costuma.

O TPC começa a ser corrigido. Reparo que o J vai copiando o que está no quadro para um caderno preto que levou. Usa canetas de várias cores. Vai alternando o seu uso. Tem aquele aspecto de início de aulas, quando temos vontade de aprender e de fazer tudo bem feito, tudo arrumado no caderno. A

professora vai perguntando quem quer ir ao quadro. São muitos os que querem ir. Vai a S que hesita nas respostas, a D que faz tudo certo, a C que deixa a resposta incompleta, a S e o "FI" que causa admiração, porque nunca faz os TPCs. A professora repara que o J não tem livro. Ele diz que tem um diferente, de fichas. A professora pergunta-lhe se vai arranjar um. O J não responde. Ela continua e diz-lhe que lhe pode arranjar fotocópias até conseguir um livro. O J não diz nada.

Parecendo estranho naquela sala, pessoa indiferente para muitos, o J, menino cigano do Bairro balança-se na cadeira inquieto.

Os TPCs acabam. Que os jogos comecem. Aparecem duas hipóteses: mímica ou a força. Vaia votos. O J levanta o braço para as duas. A professora protesta. Ganha a força e fazem-se equipas. Alguns mudam de lugar procurando amigos. A A C fica na equipa da D e da C. A S vai ter com a M e a S. O J fica sozinho. Não se quer juntar a ninguém. Alguém o chama, mas não quer ir, nem, tão pouco, jogar. Dou comigo a imaginar porquê. O Jogo da força exige conhecimentos de cultura geral, da matéria, de coisas do quotidiano de jovens que provavelmente estão longe da vida do J.

Faço equipa com a S. Os temas escolhidos são o futebol. Só a equipa da D escolhe uma palavra aprendida em história: antropomorfismo. Ninguém adivinha.

No fim da aula a S conta-me que o T perguntou se eu hoje ia à aula, porque fez os registos mas esqueceu de os trazer. A C e D vêm dizer-me só a meio da aula repararam que eu estava lá. Reconheço que a concentração delas nas aulas é muita e que nunca se viram apara trás ou se mexem muito.

Minutos antes da aula terminar já se ouve o ruído lá fora. É o fim dos 90 minutos...em tempo de Carnaval. O J inquieto pede para sair. Não pode, está quase a tocar.

Vou até à sala de professores/as e depois até ao átrio da cantina. Vejo montes de miúdos e miúdas com os cabelos pintados de verde e azul. Rapazes vestidos de raparigas, punks, noivas e noivos. Estão maravilhados. O *Vigilante*, Sr. G, menos *Vigilante*, parece feliz pelos miúdos e miúdas. Vejo o MA de cabelo verde. Fico por ali, perto de um grupo de raparigas de olhos pintados. Só uma está mesmo mascarada: de preto, lábios pintados de preto, camisola de lantejoulas. As colegas dizem que ela ainda vai melhorar mais. Durante a conversa reparo que se riem das mensagens que uma dela está a mandar para alguém. Estão a mandar mensagens a um rapaz que está com outro de quem

uma delas gosta. No entanto, não respondem. Encontro a JD O cabelo dela está de todas as cores. Vamos, como de costume, dar uma volta. Não foi À aeróbica, porque hoje não havia. Os meninos e meninas da escola primária ocuparam hoje o pavilhão.

Cá fora vejo a rapariga vestida de noiva que eu conheço e outras raparigas também mascaradas. Estiveram a vestir-se dentro da sala de convívio. Fecharam as persianas.

Cá fora está o grupo que conheço de rapazes do 9ºB que me perguntam se não vou assistir À aula da 1.20h. É história. Talvez vá.

Encontro o C que parece alheado de tudo. Encontro um rapaz pequenino de S.Gens que me pergunta se me pode pintar o cabelo, «porque hoje é Carnaval e ninguém leva a mal e porque é para ficarmos todos iguais». Escolho a madeixa. Tira o spray do cacifo. Fico rodeada de miúdos. Em segundos fica verde. Riem-se.

A JD diz que vai guardar o nosso lugar na fila da cantina. Os rapazes do 9ºC esperam que a fila fique mais pequena. Estão sentados no bando do átrio da cantina. Parecem de outro mundo. Chego à fila e pergunto à JD qual é o nosso lugar. Uma menina do 5ºE que eu conheço arranja espaço à sua frente e diz que eu posso ficar ali. A S que está uns lugares mais atrás diz a brincar que eu não posso passar à frente. A seguir diz que estava a brincar. Um rapaz do 7ºC diz ao porteiro que eu passei à frente. Este rapaz falou comigo momentos antes no átrio das salas. Disse-me que tinha escrito os registos, mas que não me podia dar, porque tinha coisas sobre a vida dele e não quer que eu saiba a vida dele. Fico a pensar...

Na cantina procuro um lugar para me sentar. O MA e o rapaz que não me vai dar os registos chamam-me para junto deles. O MA tinha-me chamado primeiro. É perto dele que eu e a JD nos sentamos. A JD ficou contente, porque está ali o R. Auxiliares, professores e professoras comem numa mesa separada. A professora I vai vigiando os grupos. Uma auxiliar protesta, porque um miúdo está sentado na cantina e já acabou de comer. O MA vai conversando com o colega do lado. Chegam as raparigas do 7ºC e perguntam se eu já li os registos. Digo que ainda não. O MA e colega acabam de almoçar. Dizem-me bom apetite e vão embora.

Acabado o almoço vamos para o átrio e sentamo-nos num banco. Sentam-se comigo o menino que me pintou o cabelo e o D que tem a cara pintada de vermelho, azul e verde. Fico a olhar para o menino pintor e reparo que pelo

estado das roupas deve ser muito pobre. As calças estão muito velhas e sujas. Aliás, acho que sempre o vi com elas. Diz-me que sabe dançar capoeira. Peço para me mostrar. Diz que sozinho não dá, mas que o D também sabe. O D diz que não quer, mas o outro insiste tanto que ele acaba por ceder. Dançam durante algum tempo. Depois o outro menino engana-se e o D desiste e protesta. Pergunto onde aprenderam. O D com os ciganos, o outro menino com o D. Se calhar a capoeira era uma coisa gira para fazerem como actividade física na escola. Este momento fascinou-me. Ver os miúdos a dançar a capoeira, interessados em que eu visse que eram capazes de o fazer, desenharam um momento ali despido de tudo o que se diz deles, da indisciplina que provocam. Um momento incomum.

O "pr" aparece por lá pintado com um colega que não tem dentes à frente e que segundo o *Vigilante* é quem "mete" droga dentro da escola. Sempre mais retirado, nunca se chega, fica afastado de nós. Lembro-me que costuma quase aparecer do nada, só de vez em quando. Chega-se ao pé do menino da pintura no cabelo e agarra-o. Parece estar a falar duro com ele, mas não percebo a conversa.

A JP (prof) de Educação Física aparece pintada de palhaço. Ao lado trás dois meninos também pintados de palhaço por ela. Os que estão ao pé de mim também querem. Depois de almoço. O professor de Educação Física mascarou-se de negro piroso dos guetos do EUA. Vestido de preto, com uma cabeleira e cordão de ouro ao peito está irreconhecível, imponente, alto. Olham-no maravilhados e seguem-no por onde passa. Vão-me dizendo que sabem que é o professor de Educação Física, mas parecem ter algumas dúvidas. Um bando de rapazes e raparigas do 5º e 6º ano seguem-no na sua passada gigante pela escola toda. Momento do maravilhoso.

Está quase na hora da aula de história, mas fico mais um pouco encostada aos cacifos. Passa uma rapariga do 7º E que tinha um caderno para os registos que era um diário com chaves e logo de seguida o rapaz da turma dela que diz que não me entrega os registos.

Vou com a professora O para a aula. Diz-me que não gosta nada da turma e que agora, como é costuma, vão chegar todos atrasados à aula. Segundo a O têm todos o nariz empinado e que são arrogantes. O delegado e o subdelegado foram substituídos por não serem exemplo para a turma. A gora é o Mc e uma rapariga que segundo a O tem andado a falar de suicídio, mas que ficou muito contente quando soube que tinha sido escolhida. As raparigas vão chegando

intermitentes. Sento-me numa mesa que a O diz que está livre. Mas afinal o SG costuma sentar-se nela. Pergunta se se pode sentar ali. Hoje, é a entrega do teste. Toda a gente está eufórica com o Carnaval e principalmente porque o L vem mascarado de mulher. Hoje, segundo colegas, é a La. Quando falo sobre os registos, ao qual eles e elas não ligam muito um rapaz do fundo pergunta se é para falar só de «coisas importantes». Digo que pode falar sobre o que quiser, principalmente que tenha a ver com a sua vida na escola.

A O entrega os testes e fala sobre os resultados apresentando percentagens. O SG teve muito insuficiente. Reparo que respondeu a muito pouco. O colega da frente com a mesma nota só escreveu duas linhas. A O comenta que para agravar a situação não fizeram o trabalho para apresentarem à turma. Pergunto ao SG 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. A O comenta com a turma que o facto de um grupo ter apresentado um trabalho em Power Point foi notícia pela escola e que o prof. T lhes mandou os parabéns. Hoje, mais alguns grupos vão apresentar os trabalhos. O primeiro fala sobre o abstraccionismo. Lêem pequenos pedaços de papel e não parecem ter trabalho muito bem o tema. O segundo grupo apresenta o cubismo, mais ou menos da mesma maneira que o primeiro. O grupo que se seguia fica aliviado porque já não há tempo para apresentarem. A turma já está muito barulhenta hoje. Durante a aula há muitos momentos em que todos conversam uns com os outros sem ouvirem o grupo que está a apresentar. O SG foi apontando tudo o que os colegas escreviam no quadro de forma ordenada. A O lembra no fim a importância de conceberem esquemas do que estão a apresentar para os colegas perceberem melhor.

Notas de terreno: 22

7 de Março de 2003

Cheguei às 13.30h. Não fui a tempo da aula do 9°C. Está sol e alguns grupos estão espalhados pelo chão ou sentados no bebedouro. Admiro-me com o Campo de Cima quase vazio. Apenas dois rapazes conversam junto a um dos bancos. No bebedouro estão duas raparigas que conheço. São do 8°C. Trouxeram os registos na sexta feira, mas uma delas não me viu. A outra rapariga confirmá que eu estive na escola. Foi no dia de Carnaval. Uma delas fala-me nos registos e misteriosamente alerta-me para o seu conteúdo. Garante que segunda feira trás.

Pergunto como vão as aulas. Conta-me que está chateada com o novo regime de faltas, porque assim já está chumbada. É que tem seis faltas a moral e só se podem dar três. Faltava porque era logo de manhã à primeira hora e chegava atrasada. O pior é que agora o pai e a mãe vêm à escola. Conta-me que os pais estão separados e que a mãe não pôde ficar com ela nem com o irmão, porque na altura do divórcio ela não tinha dinheiro e não podia ficar com o filho e a filha. Diz que no registo fala sobre isto. Para eu ler o registo que está lá tudo.

Começa a falar sobre a vida dela que «é uma tristeza», que não gosta de morar com o pai.

Comentamos que às vezes a escola parece estar sempre igual a outros tempos. Diz que «é tudo tão diferente e tão igual ao mesmo tempo». Comentário de que às vezes a escola não tinha mudado muito desde o tempo em que eu a frequentava.

O grupo da A anda por ali a circular de forma eufórica. Todas de braço dado umas nas outras e mandar bocas aos rapazes «És cá um borracho!». Desactualizado????!!!

Vejo a M da turma deste grupo baixada em frente a uma colega que está sentada no degrau da grade. As outras olham-nas de longe, do outro lado da grade. Quando vou para o pavilhão a M passa por mim e diz-me que agora é que precisava de escrever nos registos. Uma colega apresentou um rapaz a uma amiga que gostava dele. No entanto, o rapaz gostava era da rapariga que ele já

conhecia e ele queria era «namorar para ela» e não para quem foi apresentado. Entretanto a amiga sabendo do interesse do rapaz por ela quis «namorar para ele» esquecendo a outra. A M sente que está numa situação complicada porque ~é amiga das duas e não queria ter de decidir ao lado de quem é que ficava, porque haveria sempre alguém com quem não falava. Não sabe o que fazer.

Aparece a menina da trotinete e a prima da JD, a S. A M interrompe a conversa e diz que agora já não pode dizer mais nada porque há ali «cuscas» e aponta para as outras duas. A menina da trotinete ri-se e acusa-a de «Ela ainda é pior». O C aproxima-se e aperta-me a mão. Imediatamente a seguir começa a dar pontapés às miúdas que estão comigo. A M bate-lhe. O C trás na mão uma mola do cabelo da S. A menina da trotinete diz que ela nunca tem a mola dela, que lha tiram sempre.

Vou para o átrio da cantina. Encontro o T e uma colega. Falamos do almoço que temos combinado. Depois falam da Matemática que não gostam. O T deixa cair uns papéis da mochila e diz: «Logo o teste de história». A colega apanha o teste e mostra-me «Insuficiente mais!» O T pergunta a um colega que se aproxima se lhe quer comprar um desenho que ele fez. O colega olha o desenho e pergunta se foi mesmo ele que fez ou se passou por cima. O T faz um ar ofendido e diz que até está muito giro, que fez um boneco a fumar e tudo a andar de skate. Mostra-me o desenho. No topo o nome T em letras grandes e verdes. Atrás na folha está outro desenho que ele também fez, um piu piu amarelo. O outro desenho é o preferido. Vejo num banco perto da cantina o D e ao seu colo a namorada. Cumprimenta-me cordialmente, aliás como sempre. Vejo o grupo da F do outro lado da janela sentada. Lá dentro vejo ao longe o D que me acena.

Notas de terreno: 23

10 de Março de 2003

A P (colega da FPCEUP) esteve hoje na escola. Precisavam de ajuda nos projectos educativos e nos projectos de turma. Fazemos juntas o percurso até à papelaria. Enquanto tiramos as senhas alguns alunos que conheço, nomeadamente o T tocam-me nas costas e cumprimentam-me. O T confirma comigo o almoço para quarta-feira. Está combinado. A Preciosa comenta que tenho uma boa relação com os miúdos. Fico a pensar nisso.

Deixo a P "entregue" e vou dar uma volta até ao bar dos/as alunos/as. Um grupo de rapazes que só conheço de vista cumprimentam-me. Estou um bocado distraída e porque não os conheço bem não os cumprimento. Um deles insiste. Cumprimento-o.

Encontro o C que me pergunta quem era aquela rapariga que vinha comigo. Diz que me viu entrar na escola e eu vinha com uma rapariga

Não encontro ninguém conhecido a não ser à saída o C. Diz que me viu quando entrei na escola. Pergunta-me «Onde está a senhora? Você entrou com uma senhora!» Explico quem é e o que veio fazer.

Notas de terreno: 24

12 de Março de 2003

Hoje é o dia do almoço com o 5º A. Chego antes da hora combinada. Encontro a S que me costuma pegar no braço e pedir para ir dar uma volta. Vamos até ao Recreio principal. Está um grupo a saltar à corda. Encosto-me à parede perto do grupo. Estão várias raparigas a saltar à corda e um rapaz. O rapaz é quem parece saltar melhor e fazer questão de saltar sozinho. Uma das raparigas diz-me que ele sabe saltar e andar à roda ao mesmo tempo. É verdade ele consegue mesmo fazer isso. Quem perde dá à corda. Às vezes estão quatro de uma vez a saltar, vão entrando na corda que bem dada tem que bater no chão. Lembro-me muito bem. O C chega e entra logo na roda. Também salta muito bem. Uma das raparigas, artista também na corda diz que a seguir sou eu. Eu naquele momento sou a professora. Hesito interiormente mas digo que sim. Salto. Sinto-me ridícula. Mas o que é espantoso é a naturalidade com que me incluem no jogo. Dou a corda quando perco como todos e todas que estão a participar. Roda e mais uma vez sou eu a saltar. É a minha vez e toda a gente espera que eu participe. Atrás de nós sentados no chão um grupo vê o divertimento que é a primeira vez que vejo na escola. Já anteriormente tinha visto a M do 7º C a andar de patins em linha. Depois só com um patim, atrás vinha uma colega com o outro.

A menina das voltas ao pavilhão pede-me para ir dar uma volta. Começa a falar-me dos rapazes da escola, da chatice que é ter que ser apalpada por todos e de nunca poder estar descansada. Mas eles também apanham, mas não adianta nada. Quando dobramos a última esquina do pavilhão que nos revela depois a parede do fumo vemos um grupo que está estrategicamente colado na esquina que permite ver se se aproximam os *Vigilantes* e fumar o cigarro do lado de cá de forma escondida. Quando nos aproximamos disfarçam, apagam o cigarro. Está lá a rapariga do 8º C que já me deu o diário. Aliás, foi hoje que ela me entregou o diário. Disse-me para eu cuidar muito bem dele e para ler o que ela tinha escrito.

No átrio que dá para as salas está uma venda. É do 8º C. Querem arranjar dinheiro para um telemóvel. Compro uns doces que dou à JD que está comigo.

Alguém me bate no ombro. É o H.

Fico um pouco pelo átrio das salas de aula. Encontro a A que parece querer dizer-me qualquer coisa mas desiste.

Está na hora de almoço. Espero pelo 5ºA. As raparigas aparecem. Vamos para a fila. Dizem-me que há raparigas que parecem mais velhas do que eu e que quando estou ao pé delas eu pareço do 8º ou do 9º ano. O T chama-nos de uma mesa onde já estão mais pessoas da turma. É um almoço engraçado. Conversamos sobre os cata-ventos que estão a fazer em EVT. O T, a H, a M, a R são simpáticas e simpático. Não se pode ficar a conversar ao fim de se almoçar. É pena, acabamos depressa e vamos lá para fora. Fico um pouco a conversar com um grupo de miúdas que ainda conheço mal. Concentram-se num telemóvel. Estão a enviar mensagens a um rapaz que responde mas ainda não sabe a origem das mensagens.

Vou tomar café. À entrada da sala de professores/as está um rapaz do 7ºC. Está à espera de castigo. Queimou o cabelo a uma colega. Foi sem querer; mas ela foi logo ao conselho.

Fico um pouco nos corredores das salas de aula. Os grupos turma vão-se aglomerando perto das postas das salas. Outros correm por ali. Raparigas mais crescidas passam em grupo, resplandecentes como top models. Usam todas brincos iguais. Uma estrela e uma lua.

Há raparigas que já me cumprimentam como aquela que joga futebol. Estranho, porque nunca falei com ela. Sabe bem....

Na sala de professores/as vou dar uma vista de olhos ao trabalho que o grupo de estágio de Educação Física está a fazer sobre a indisciplina. Está quase tudo pronto.

Notas de terreno: 25

14 de Março de 2003

Assim que chego À escola encontro a S das voltas ao pavilhão. Está a conversar com a senhora da papelaria. Diz que não tem aulas durante 4 horas. É o horário que é mesmo assim. Todas as semanas durante aquelas horas vai conversar com a auxiliar da papelaria. Diz que gosta muito de conversar. Pergunto-lhe se não preferia ir para a Biblioteca. Não! Prefere estar a vaguear sem fazer nada do que ir para a Biblioteca. A auxiliar elogia-a. Não é nada como o irmão. Ela porta-se bem. O irmão aparece daí a pouco a falar alto e ela repreende-o. Ele não liga. Quando estou sentada na sala de jogos com a menina das volta à escola alguém aparece do outro lado da janela e me toca no ombro. É a menina índia. A JD aparece também. Pergunta-me se vou almoçar com ela. Digo que não tirei a senha. Conta-me que não tem ido À aeróbica. Vou até ao átrio da cantina. Sento-me perto de duas raparigas do 7°C. Estão zangadas com as colegas por causa de rapazes.

A S pega-me no braço, como sempre acontece, e pede-me para dar uma volta. Conta-me que tem um namorado novo e que é da turma da irmã. É mais novo que ela, mas isso segundo ela «não importa. O amor é que conta». Pergunto-lhe como é que namoram. Encolhe os ombros e ri-se. Encontram-se nos intervalos, mas nem sempre «porque ele também tem de estar com os amigos». Mesmo com namorado os apalhões ainda acontecem. Mas ela diz que lhes bate. Durante este passeio vou pensando que a escola tem espaços físico inabitados. Ninguém permanece verdadeiramente nesses lugares. Apenas se circula. Pergunta-me se quero conhecer o namorado. Digo que sim. Quando toca para intervalo vamos para o átrio das salas. Alunos e alunas saem das salas. A menina que está comigo detecta alunos e alunas que são da turma do namorado. Ele é sempre o último a sair. «É aquele.» segreda-me e aponta para um rapaz que escorrega pelo corrimão. Ele olha e passa por ela. Não dizem quase nada. Está tudo dito. Vou comprar uns doces no grupo que tem a venda. Encontro o H que me cumprimenta e me conta que a final de andebol é no próximo fim de semana em Espinho. Na sala de jogos que ultimamente me parece mais ocupada está um grupo de raparigas numa mesa. Conversam em

grupo fechado. Vou ter com o professor de história do 9º A. Vou falar dos diários a esta turma. Desta vez ofereço cadernos. Parece-me estar a resultar melhor. Conheço a JA que é do Bairro e outras raparigas que conheci no ano passado e com quem joguei ping pong. Decido ficar na aula até ao fim. 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 5 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. No final da aula um grupo de alunas vem perguntar-me o que é que eu quero mesmo que elas façam. Se é sobre a escola ou podem escrever outras coisas. Quando me vou embora reparo no campo de jogos. Um grupo pequeno joga à bola. Estendidas num banco quatro raparigas parecendo alheadas do mundo, apanham sol. É engraçado. Acho que falta gente na escola. O MA, o menino da capoeira...Falta gente.

Notas de terreno: 26

17 de Março de 2003

Vou com um objectivo muito preciso à escola. Vou entregar o resto dos cadernos ao 9º A. Encontro a minha amiga das voltas. Vou à sala 1 onde é costume estar esta turma. Segundo a auxiliar algumas raparigas ficaram lá a estudar. Falo um pouco com elas. Falamos dos trabalhos que faltam apresentar, das imitações que estão a pensar fazer no fim do ano sobre os professores.

Notas de terreno: 27

24 de Março de 2003

A escola tem espantalhos e cata-ventos no jardim. Os cata-ventos são bonitos, os espantalhos são assustadores. Anunciam a primavera. Alguém me disse. Fui à escola ver se encontrava os estagiários/as de Educação Física. Encontro primeiro o orientador que diz que vão apresentar o trabalho daí a pouco numa sala qualquer. Enquanto isso vou dar uma volta pelo pavilhão. Converso um pouco com a senhora da papelaria. Diz-me que já vieram os cadernos, mas agora são mais caros. No bar a auxiliar fala-me da máquina de chocolates e da saída que têm. A escola está muito calma. Circulo nos corredores das aulas, os barulhos das turmas salta de cada porta. Matemática, português, Inglês. É fácil de perceber a matéria mesmo estando do lado de fora. Encontro uma rapariga que acho sempre bastante estranha. Brinca com um elástico colante. «Vem nas batatas fritas» explica. E lá vai atirando o elástico colante contra si, contra outros contra as paredes. A auxiliar diz-lhe que tem que ir para fora. Sai comigo. Poucas falas. Só sei que continua ao meu lado porque vejo o elástico a andar de um lado para o outro. Cá fora vejo a S do 6º E. Diz-me que está ansiosa que toque. Vai-se encontrar com o namorado. Sento-me num banco no átrio da cantina. Encontro o M e o Mr do 9ºC. Pergunto pelos diários. Dizem que está difícil, mas que as raparigas já fizeram e até já entregaram à directora de turma. Depois vêm ter comigo alunos e alunas do 9ºA. Perguntam-me quando é que é para entregar. Comentam que eu não fui na Sexta-feira e que não sabiam o que haviam de fazer. Explico que vou tentar aparecer na outra sexta. À saída da aula. Uma rapariga fica para o fim. Diz que as colegas lhe disseram que eu tinha materiais sobre a II Guerra mundial. Fico de trazer as coisas na semana seguinte. A D e a amiga cumprimentam-me. Penso que há muito tempo que não falo com elas, nem vou à aula de Matemática. O tempo, sempre o tempo...A S do 7º E vem ter comigo sorridente como sempre e pergunta se eu já li os diários. Digo que sim. Temos que conversar. Encontro o H que diz que perderam na final do andebol. Segundo ela não faz mal, para o ano há mais. Toca para dentro e o corpo aparece iniciado no exterior onde ainda se prolonga. À minha frente alunos e alunas compõem-se

nessa matéria corpórea que desliza, ou vai sendo empurrada, ou espera inquieta nas portas de vidro. O T do 5ºA faz parte do corpo que já não deambula, mas que se comprime de modo a conseguir passar no espaço estreito de uma porta de vidro. Mas o T compõe o corpo de uma outra maneira, porque canta um hino adulterado a toda a força. Sentado ao pé de mim, um rapaz canta-me baixinho a versão que o T canta. Passa por mim o rapaz cigano que me escreveu o diário. Não está afável como estava quando chegou. Ri-se e pergunta-me «O que é?!!!». Anda sempre com outros amigos, os do Bairro. Acho que nunca o vi com a turma, nem a turma com ele. Seria interessante falar com alguém da turma para ver o que acham dele. Subo as escadas e vou mais uma vez tentar ver se encontro o grupo de estágio. Junto à porta de uma sala vem ter comigo a M do 5ºA e umas amigas. Fico a pensar no abraço que ela me dá. Lá descubro o grupo de estagiários/as na CN3. Fazem a sua apresentação, treinam o que vão dizer sobre a indisciplina. Parece-me tudo bastante formal, mais do mesmo, não sei. A discussão parece girar entre o que se define enquanto apropriado e não apropriado, entre as causas provocadoras da indisciplina e a busca de estratégias de solução. Destaco uma das soluções: o aumento da vigilância. Discordo intimamente. Reforçar a vigilância reforça a indisciplina na medida em que as regras e os proibidos aumentam, logo aumentando a transgressão das mesmas.

Notas de terreno: 28

26 de Março de 2003

O Campo de Cima está cheio. Grupos espalham-se, joga-se futebol, e voleibol. As mochilas estão amontoadas, algumas marcam as balizas. Um grupo de raparigas sentadas no chão observam o jogo de vôlei. Encontro logo o 5º A que pelos vistos não teve aula. A turma está quase toda junta, organizando jogos e brincadeiras entre eles e elas. A JD que é de outra turma também lá está. Vem ter comigo diz que há muito tempo que não me encontra e comenta que na semana passada não vim. Pousa o saco e diz-me para irmos dar uma volta. É engraçado que ela já não me pede para dar-mos uma volta, ou não me pergunta se quero ir: «Vamos dar uma volta». Lá vamos nós. Rodamos à volta do pavilhão. Ela agarrada ao meu braço. Passamos ao lado de uma sala de Ciências da Natureza. Está lá a menina da trotinete. Lembro-me que tenho mesmo de tratar das fotografias dela. Não se vê ninguém ali atrás. Vejo um rapaz a virara esquina que dá para a parede do fumo. Espero que não esteja ninguém a fumar do outro lado. Assalta-me mais uma vez o receio de que me possam ver como *Vigilante*. É estreito o espaço entre o investigador amigo e o investigador *Vigilante*. Tenho sorte. Está apenas o R empoleirado à janela que dá para a cozinha a falar com uma das cozinheiras. A JD segreda-me «Já namorei para aquele». Diz que no outro dia ela lhe voltou a perguntar se ele queria outra vez namorara para ela. Ele disse que não porque ela era muito baixinha e os colegas dele depois gozavam-no por namorara com uma rapariga muito baixa. Descanso-a e digo-lhe aquelas coisas que os crescidos que já passaram por estas dificuldades dizem, esquecendo que nada do que se diz adianta, principalmente quando recorremos a um tempo depois, longínquo insignificável no presente que se vive. Digo-lhe que daqui a uns tempos ela cresce e ele se há-de arrepender. A JD concorda e dia que até no outro dia enquanto estava tomar banho se lembro mesmo disso, que qualquer dia destes crescia e que depois ela já nem se devia interessar por ele. Além disso, alguém lhe disse que quando ela fosse crescida que ia ser bonita.

Sento-me com o C, o bando do R. A JD pergunta-me se a escola é ou não precisa para se ser cantora. De repente não sei o que dizer. Reconheço que

existem muitos cantores e cantoras que não estudaram muito, mas falo nos benefícios de se estudar sempre mais. Pressinto que não consigo convencer. Dão o exemplo da Romana, da Ágata...E para ser psicóloga? Digo que é preciso faculdade. Torcem o nariz.

Toca para o intervalo. Na sala de jogos a máquina reúne à sua volta imensa gente. Alguns vão só para ver. Encontro a S. Conversamos sobre a escola. Diz que está farta, que o que gostava era ser modelo. As amigas que vêm com ela confirmam e dizem que ela tem corpo, altura, dizem que é magra... Eu fico a pensar. A M é cigana...

Notas de terreno: 29

31 de Março de 2003

Cheguei à escola por volta das 10.45. Estamos no intervalo dos 45 minutos. O Campo de Cima tem alguns grupos. Um deles joga vôlei com os pés. Um grupo de rapazes e raparigas sobe as escadas do campo de baixo. Reparo num grupo de raparigas que rodeia o H. De calças arregaçadas está sentado. Entro na escola e vejo a M do 5ºA que alta e magra corre na minha direcção. Vejo saltitante ao pescoço um fio que parece de atacador só que mais largo que agora se usa como porta-chaves. Pergunto-lhe se teve furo. Diz que estão em aula mas é cá fora. Só ela e a "R"! É engraçado porque a M não quer falar, só me queria cumprimentar. Estão a fazer um desenho. Desenham os cata-ventos e os espantalhos que estão nos jardins. Olho para os desenhos a lápis e reconheço o lugar. O da R está mais perceptível. Reconheço as escadas para o campo de baixo, alguns cata-ventos...O desenho da M tem mais qualquer coisa que eu não percebo primeiro o que é. Pergunto. «É a rede. O desenho é mais além». Percebo. É noutra perspectiva. Desenhou só um dos cata-ventos. O que tem um peixe. É o que ela fez. É engraçado, porque estão lá tantos cata-ventos próximos do dela, uns em cima dos outros, mas a M só desenha o dela.

Deixo-as e dou a volta ao pavilhão. Duas raparigas conversam junto à porta fechada da sala de convívio do lado de fora. No corredor de entrada dos/as alunos/as o D e a namorada namoram. Vou à papelaria falar com as auxiliares sobre os cadernos que pedi para guardarem. Está um grupo de raparigas no bar. Uma delas é a F. Brincam com a auxiliar. Sento-me por ali. Vários rapazes aproximam-se da máquina de chocolate e lhe dão pontapés. O fornecedor aparece com um carrinho de mão para transportar caixas de chocolate. Dois rapazes divertem-se depois a andar à volta da sala com o carrinho. Um rapaz de boné senta-se junto da janela e ocupa-se com o telemóvel. Está quase a tocar. Decido ir ver se encontro alguém do 9ºA. Peço ajuda à auxiliar. Vêm ter comigo a menina da trotinete, com o seu ar sempre tristonho. O 5º A aparece em peso. As raparigas e o T vêm cumprimentar-me. Os outros rapazes olham e reconhecem-me, mas não param. Contam-me que vão ter um teste de Matemática e fazem uma careta. Pergunto se estudaram. A

S diz que não. Todas as outras dizem que estudaram. A M especifica: «Estudei duas folhas inteiras». Fico com vontade de rir, mas a M está muito séria. Não me atrevo.

Encontro duas raparigas do 9ºA e alguns rapazes que me fazem perguntas sobre os registos, as datas de entrega, ou então dizem que se esqueceram de trazer. Um deles finge esconder-se de mim, porque se esqueceu. Aparece a JE e a V e mostro-lhe os materiais sobre a IIª Guerra Mundial que eu trouxe. Parecem ter ficado entusiasmadas.

A S do 7º E aparece sorridente. Fico sempre com a sensação de que quer conversar. Pergunto-lhe pelas aulas. Diz-me que estão bem, mas que fizeram um teste de Matemática na sexta e hoje vão receber. Diz que «agora é que é pior». O pior não é o momento de fazer o teste, é o momento de receber, de se confrontar com o resultado. Pergunto qual foi a matéria. Estatística e mais coisas que deram antes. Pergunto se vai passar de ano. Encolhe os ombros e diz que não. O que vai fazer? O 7º ano outra vez? Diz que sim. Pergunto pelos pais, o que acham? Se reprovar vai para um colégio. Qual? O mais perto. Quero saber se quer ir. Diz que não! Penso no que a S me contou, nas dificuldades que a família da S tem. A mãe vive numa barraca. Na sexta feira a S comentou que era preferível a S ficar com outros pais, porque os dela não têm condições. Vou embora. A F está perto dos cacifos. Comento que anda desaparecida. Ri-se. Uma rapariga do Bairro que também conheço traz no braço um rapaz e diz-me: «Apresento-lhe o meu cunhado» Diz que é namorado da F, que é quase como se fosse sua irmã. Agora é cunhado, mas já foi marido. Diz que não é invejosa. Pergunto se ele é da mesma turma. Não. Ele é do 5º, ela do 9º. Ri-se. O rapaz parece ter ficado embaraçado. Vou até à Sala Multimédia. Está com muita gente. Uma professora desmonta uma exposição sobre o dia da árvore. O conjunto de exposições vai ficar para o centro de recursos e poderá ser consultado. Uma parte foi feita pela turma 6ºA que participa na hora do conto. Por enquanto só funciona na 2ª quarta feira do mês e ainda ninguém se inscreveu. Só funciona quando os professores da turma levam as turmas. É um começo. As TVs estão a funcionar. Os computadores estão ocupados com pesquisas na net.

Notas de terreno: 30

2 de Abril de 2003

Como sempre, o Campo de Cima está ocupado. Um grupo de rapazes do 7º ano jogam futebol. Não se vê mais ninguém nos espaços exteriores. Apenas, um burburinho anuncia as salas de aula preenchidas. Vou até à papelaria. No átrio das salas de aula o M e outro colega do 8ºC tomam conta da venda das guloseimas. Pergunto se já conseguiram juntar o dinheiro que precisavam. Dizem que sim, mas já agora acabam o stock. Imagino que devem ter feito um quantia razoável. Na papelaria a D C atende alunos e alunas. Duas meninas do 5ºE pedem a senha para o dia seguinte. Aparece também o D e o NA que são da mesma turma. A D C diz-me que agora comem mais na cantina. Nos outros anos só quem tinha aulas de manhã e de tarde é que podia comer na cantina. Agora não, podem comer todos os dias. Queixa-se das injustiças. Muitos não precisam e têm desconto, muitos têm subsídio e esquecem-se de tirar a senha e pagam multa. Há dias em que poucos comem na cantina, mesmo tendo a senha. Normalmente, nos últimos dias de aulas isso acontece. Aparece a JD e uma colega que anda sempre com uma mochila muito pesada. A JD olha para mim, põe as mãos na cintura e pergunta-me onde tenho andado. Logo a seguir, pergunta-me se quero ir dar uma volta. É quase um ritual. Vamos as três.

No caminho conta-me que teve um satisfaz a Ciências. Assim, vai poder levantar a negativa que teve no 1º período.

Comento que ninguém anda naquela parte da escola. A outra menina diz que só costumam ir para ali para fumar. A JD conta que o R já não fuma. Perguntam se fumar faz mal: «Fumar faz mal, não é?». Digo que sim e explico o costume. A amiga da JD diz que os pais tentaram deixar de fumar durante um mês, mas depois deixaram de fumar. O pai tem os dentes e os dedos amarelos e a

Mãe tem a cara estragada. Aborrecem-se depressa e um pequeno grupo desiste e começa a jogar as cartas sentado no chão. Jogam ao Kames.

No corredor de entrada de alunos e alunas está um grupo que é da turma das minha companheiras. Desafiam-nas para jogarem ao «mamã dá licença».

Vamos para a sala de convívio. Falamos da escola. A amiga da JD diz que

vai reprovar. Fico a pensar que ainda é cedo para terem tanta certeza sobre isso. A JD diz que tem que passar, porque se não, não recebe o telemóvel que quer. Não quer andar com “aquele camião”. Mostra-me tirando do bolso do casaco um telemóvel enorme. Só tem uma negativa a Matemática. Não gosta da professora e por isso não gosta da disciplina. Conta que no outro dia a professora ofereceu uma chapada a toda a turma. Eles desafiaram o acto dizendo que se isso acontecer «só aparece ao outro dia na escola». Pergunto à outra rapariga porque tem a certeza de que vai reprovar. A JD comenta que ela está sempre a receber negativas. A outra menina comenta que já não estuda muito. É a primeira vez que reprova no 5º ano, não é como um colega que está há 5 anos no 5º ano. Não gosta de Matemática nem de história.

Normalmente, quando pergunto porque acham que tiram negativas, encolhem os ombros e dizem que não sabem.

A JD olha para a mão e diz que já só tem 50 cêntimos. Pagou as dívidas, tirou a senha e só sobrou isso. Já há gelados, mas são caros e ainda por cima não dão os «caça fantasmas». Os chocolates são mais baratos. Na sala o movimento que existe é sempre em direcção ao bar ou à máquina de chocolates.

Comento que não têm muito para fazerem na escola quando não têm aulas. A JD comenta que «aqui só se compra».

A JD conta-me que o C «aquele maluquinho?!» foi contar ao pai dela «o que ando a fazer aqui na escola». Conta-me que o pai foi à escola. O C e o R reconheceram-no, porque já o tinham visto ir buscá-la de carro. O C disse que ela andava com más companhias. O R disse ao pai da JD que ainda gostava dela. O Pai respondeu-lhe que não lhe interessam aqueles que gostam dela, só aqueles de quem ela gosta. Estranho a conversa e pergunto se o pai dela deu importância. Diz que sim, que a esteve depois sempre a chatear para deixar de andar com más companhias. O pai já disse que no 3º período não quer negativas nenhuma. A JD diz que gosta de português e de Inglês, de Matemática é que não. Aliás, a mãe já sabe que a Matemática é assim.

Falamos sobre a mochila pesada da outra rapariga. Não tem cacifo e agora também já não lhe dão. Falam dos roubos que fazem nos cacifos, mesmo quando têm um aloquete. Um rapaz da escola, o N, costumava andar com um arame a abrir portas dos cacifos. Contam o caso de uma colega a quem desapareceu um leitor de CDs e CDs. Agora tem que andar sempre com a mochila.

Toca para fora. A JD diz que vai à procura da prima. Também saio com

ela. Encontro o T do 5ºA.

Encontro o T a repreender miúdos e a leva-los para o CE. Quando me estava a ir embora à porta do CE estava uma rapariga a ser repreendida. No CE a prof. I comentava com uma pessoa da secretaria que os miúdos chegam a uma certa idade e ficam diferentes, impossíveis de controlar.

Fico a pensar que o quotidiano daquela escola é marcado pela repreensão, pela denúncia, pelas idas ao CE, pela sala dos castigos, pelas fugas...

Notas de terreno: 31

4 de Abril de 2003

Um grupo de alunos e de alunas do 8º ano jogam vólei no Campo de Cima. As aulas estão a decorrer, por isso anda pouca gente no exterior. Duas raparigas estão no guichet da entrada a contarem à auxiliar alguns pormenores sobre um teste que fizeram. A S está sentada com o irmão perto da grade. Vem ter comigo e pergunta-me se almoço na escola. Digo que não. Hoje estou só de passagem. Queixa-se porque eu vou almoçar com a JD e não almoço com ela, «Pois só comigo é que não combina almoçar». Pego na agenda e marcamos o almoço para quarta feira. Uma cabeça surge por cima de nós de uma das salas de aula. É uma rapariga de óculos que só conheço de vista. Manda bocas à S («Pirolita...»). A S protesta e ordena-lhe que esteja mas é com atenção à aula.

No átrio da cantina não está ninguém, mas a cantina já abriu. A S diz que tem de ir, «Depois encontramos-nos aqui. Espero-a neste banco». Fica combinado. Vou à procura do professor N à Sala Multimédia. Há gente em todos os computadores, mas quase ninguém a fazer outras coisas. Apenas um aluno lê sentado num sofá. As TVs estão ligadas e passam um filme que ninguém está a ver.

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». No balcão raparigas e rapazes do 7º ano comentam os testes que fizeram e um rapaz fica admirado por outros só terem feito no período um teste.

Encontro a O que diz que teve um problema com 8°C. Parece que riscaram as mesas e que foram chamados e acabaram por as ir limpar. O L parece que se portou de forma muito responsável. Quando o Encarregado de Educação foi à escola a Prof. O elogiou o L e não houve reacção. A O conta que esperava outra coisa, outra postura. O L é realmente uma figura estranha. É um estranho em várias dimensões: escola, pais, colegas, DT. É um híbrido. Apesar da fama do L ser má, o tempo da escola tolera porque o L é muito bom aluno.

Notas de terreno: 32

9 de Abril de 2003

Hoje chego bastante cedo à escola. Fui à aula das 9 do 9ºB recolher os registos da semana. Pelo aspecto da escola sei que já tocou. Os corredores têm os últimos/as alunos e alunas apressados, as portas das salas estão quase todas fechadas, mesmo a da sala 10 onde está o 9ºB com o professor N de história. Na sala, recolho os cadernos e fico até ao fim da aula numa das mesas do fundo e que não tem mais ninguém. Algumas alunas chegam atrasadas. A F 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 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. O professor fala da matéria que deram e do trabalho de férias que poderão fazer sobre o 25 de Abril. Diz que podem ver o filme da Maria de Medeiros. Um aluno diz que já viu «Capitães de Abril» várias vezes. Hoje 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. Lembrei-me do Patrick Rayou e das dissertações de filosofia. Tocou para fora, 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. Pergunto a uma rapariga quem é o delegado ou delegada de turma. A F é subdelegada e vou conversar com ela sobre a comissão instaladora da associação de estudantes. Ela diz só houve uma reunião e que estão à espera da resposta da DREN. Comento que ela para o ano já nem vai usufruir da associação, porque vai para a secundária. Diz-me que não vai para a secundária, que o mais provável é ir para um curso profissional. Penso para mim que é uma pena e pergunto-lhe se não gostava de tirar um curso na faculdade. Ela diz que sim, mas que não tem possibilidades

e que o curso profissional dá-lhe equivalência ao 12º e pode trabalhar, mesmo enquanto tira o curso. Pergunto-lhe se ela gosta desses cursos. Diz que não, que são todos da área científico-natural e que tem muita Matemática. Por isso, o mais provável é que também não faça nada nesses cursos. Comenta que a psicóloga anda a ver se lhe arranja um curso profissional da área das humanidades, mas é difícil. Pergunto-lhe se quando diz que não tem possibilidades é por dificuldades financeiras. Diz que sim, que os pais não têm possibilidades. Lembro-me de quando escrevemos sobre a F como singularidade, como uma rapariga que apesar das adversidades conseguia ter sucesso na escola. Mas afinal existem circunstâncias inultrapassáveis, existem constrangimentos que a vontade individual não consegue superar. O que é que eu, pessoa e pessoa das Ciências da educação penso sobre isto? Falo-lhe nas bolsas. A F diz que sabe disso que já se foi informar, mas... Pergunto-lhe se ela não gostava de psicologia ou de Ciências da educação. Diz que gosta de psicologia, mas nunca pensou bem nisso. Apesar de tudo a F continua a ser uma estranha à escola, numa outra dimensão, mas estranha, ou estranhamente familiar. Não é uma expulsão da escola, mas é uma expulsão social da escola com ar de auto-expulsão. Vou com o professor N até à Biblioteca, sala pela qual ele é responsável. Mal nos aproximamos é solicitado por um aluno que precisa de encadernar um trabalho. Falamos das notas baixas dos testes, da situação da F. Pergunto se o pai ou a mãe costumam vir à escola. No ano passado em que foi director de turma da F a mãe veio uma vez. A Sala Multimédia está cheia. São os computadores os mais procurados, preenchidos. Falo ao prof. N do meu interesse na associação que está ainda numa fase embrionária na escola. Diz-me que a T do 9ºA está há muito interessada numa associação. Ela está por ali e aproveito para falar com ela. Diz-me que já no ano passado fez a proposta à anterior direcção da criação de uma associação «para poder ajudar a resolver melhor os problemas dos alunos», mas a direcção da altura disse que «eles é que tratavam dos problemas dos alunos, não era precisa uma associação». E a T desiste até que este ano no início quando a nova direcção se apresenta e fala na possibilidade da associação. «Isto é para mim, parece que me ouviu». A partir daí a T tem tentado criar a associação. Lembrou-se dos estagiários/as de Educação Física e realmente é a Prof. JP que os está a orientar com a parte mais burocrática, mas também de esclarecimento sobre o papel de uma associação. Pela conversa breve com a T percebo que tem pretensões para aquela associação

interessantes, de participação na vida da escola de modo mais activo. Vêm ter comigo a C e a D Dou conta que há muito que não estou com elas. Contam-me que vão ter teste de Geografia. A S também vem com elas. Aproxima-se uma aluna do 9º A que me pergunta quando é que eu começo com as entrevistas. Digo que, talvez, no terceiro período conversamos. Vou para baixo. Hoje combinei almoçar com a S. Encontro a JD que me diz que «Nunca mais te vi» e que me quer entregar o diário. A rapariga que tem os pais divorciados também me pergunta se já li o diário e que vai continuar a escrever em folhas. Encontro a JD Pergunta se vou almoçar e combinamos que vamos com a S. A JD comenta que está contente porque a escola vai acabar e depois são as férias. Diz que já não aguenta mais. Algumas colegas vão ter apoio de Matemática. «Ainda bem que eu já não tenho». Vai ter negativa a Matemática. Diz que tem que passar e mostra-me o telemóvel a que ela chama tijolo, porque é muito grande. Se passar vai ter um Nórdia???. O C anda por ali. O T diz que o C esteve no hospital dois dias, mas agora já está bom. A professora de Educação Musical vai chamar o C para ir tocar instrumentos musicais. O C diz primeiro que não vai, mas acaba por ir. Esqueceu-se de ir a Educação Física e fica aflito quando vê os colegas a chegarem de cabelo molhado. Diz que não há problema que justifica. E faz ameaças caso o professor não aceite a justificação: «Cheguei atrasado!». Conta-me que vai haver um grande casamento no Bairro. É do F um cigano. Chega a menina da trotinete. Pergunta-me pela fotografia. Hoje não falhei. Olha contente para a fotografia de si de há dois anos atrás. Ri-se. Diz que a trotinete já partiu, mas ainda tem a parte de cima. Conta-me que não vai ao teatro, porque está de castigo. Estava a brincar numa aula e puxar os cabelos a uma amiga, mas era na brincadeira e que agora o pai todos os dias a chateia. Digo que podia pedir melhor ao pai e dizer-lhe que era importante e que no teatro também se aprendiam coisas importantes. Ela diz que a professora de português que está a organizar o passeio também lhe disse que se aprendia mais no teatro do que nas aulas. A colega mostra-me na caderneta o recado para os pais: o nome da peça, as horas e o dia. A rapariga que me pediu o panfleto de psicologia vem ter comigo e por sorte também não me esqueci de trazer. Uma colega dela também me pede um.

A JD e o C têm uma relação engraçada. Ela parece que o compreende apesar de muitas vezes ele não dizer coisas compreensíveis. O C que goza com toda a gente e que agride de várias maneiras todas as miúdas da escola que conhece tem um outro tipo de comportamento com a JD Sentado no banco

comigo está a JD de uma lado e o C do Outro, que frequentemente me bate no braço para me chamar a atenção. Não sei, mas ontem tive consciência desse toque físico e fiquei a pensar na proximidade que tenho com alguns miúdos. A S aparece por ali. Confirma comigo o almoço marcado. Vou ao directivo porque o G disse que queria falar comigo. Queria comentar a sessão sobre a indisciplina e o número reduzido de professores que esteve presente. Diz que já não sabe o que é que há-de fazer. Diz que «as mentalidades não mudam, é cada vez mais difícil». O T vem aflito dizer que dois miúdos querem sair da escola porque não têm aulas. Se não os deixar sair eles saltam a rede. O G diz para os deixar sair, que não se pode por a cabeça debaixo da areia. Manda-os chamar. Vejo entrar o D e o R com o seu particular ar de gozo. Vem a rir-se. «Não te rias!» é o comentário do T. O G quer saber mais coisas e comenta que se portaram mal a Matemática, mas não adiantam conversa. O D explica que querem sair porque têm horas livres, mas que vêm almoçar à escola, que só vão dar uma volta. O G diz ao D que se ele gosta de andar bem vestido, na moda (o D anda sempre bem arranjado, à moda, e agora tem um penteado diferente: cabelo rapado excepto a moleirinha) então também tem que mostrar que é um rapaz responsável. Advertem para não irem para uma determinada zona, porque a polícia anda por lá a fazer piquetes e pode ser perigoso. Eles saem prometendo que ao meio dia e meio estão de volta para almoçar. O G diz que não os pode proibir. A directora de turma deles que acompanhou a conversa senta-se e diz que agora já sabe o que é que eu sou que o T já explicou «Mas é psicóloga?» Digo que não. O G toca no assunto dos cigarros. Que sabe que os miúdos fumam e que é melhor estarem lá fora a fumarem no intervalo do que fumarem cá dentro ao pé os outros mais pequenos. Lembra-se do seu tempo de estudante. Conversamos sobre a associação de estudantes, sobre quem está mais envolvido nisso. Vou almoçar. Lá encontro as minhas companheiras. O D e o R já voltaram e estão sentados no átrio da cantina. Vou para ao pé deles e pergunto-lhe qual era o sítio proibido para onde eles queriam ir. Dizem que é perto dali, mais nada. Pergunto o que é que aconteceu em Matemática. Assumem o ar mais sério e começam a contar. Sento-me no chão ao pé deles. O C que veio sempre ao pé de mim também. O R conta que tudo aconteceu no dia da largada dos balões. Queriam muito ir ver (e se calhar ir ver os outros a verem). Pediram à professora de Matemática se podiam ir ver. «Se querem sair saiam, que eu não Mc falta». Eles saíram e depois ela marcou falta de 90 minutos. Vamos para a fila. O D e o R chamam-nos para a beira deles. Pergunto o que é que fazem

quando vão dar essas voltas. «Fumar e ir “ter com elas”». O R passa o almoço a meter-se com a JD que está ao meu lado. O C está a almoçar à minha frente e passou o almoço a meter-se com alunos do 8ºC que estão à minha beira. No fim do almoço eu, a JD e a S vamos dar a volta do costume, uma em cada braço. Pergunto o que vão fazer nas férias. A S diz que vai «ajudar a avó a arrumar e descansar. Talvez vá até casa da mãe e estar com os irmãos». Conta-me que a cama dela partiu e que agora vai ter uma mobília nova. É surpresa e vai ter uma escrivaninha para estudar. É a avó que costuma vir à escola. A mãe é que é a encarregada de educação, mas é só para assinar coisas. A mãe vem à escola mas é por acusa dos outros irmãos. Encontramos perto do campo de jogos o MA que me vem cumprimentar e a irmã a S com umas amigas. Converso um pouco com elas. Contam-me que vai haver um casamento no Bairro, um casamento cigano. Dizem que é o F. Duvido se é o F que eu conheço. Diz-me que não. As raparigas ciganas discutem entre si que é que afinal vai casar e falam num rapaz e numa rapariga que mandaram cabaças, ou seja que não quiseram casar um com o outro. A S é cigana. O estranho é que para rapariga cigana já com 15 anos e apenas no 5º ano tem tido sorte em continuar na escola. A S tem corpo de mulher, bastante elegante e continua a usar calças. Não sei se isto ainda é uma prática comum entre a comunidade cigana ou não.

A JC do 9ºA passa por mim e diz que se tem esquecido dos registos que pedi. Promete-me que sexta feira o trás. Quando estou para ir embora encontro os rapazes do 9ºC. Já não vão a Londres agora por causa da Guerra, mas no fim do ano. O M diz que já falta pouco, é só mais uns meses.

Notas de terreno: 33

11 de Abril de 2003

Hoje é o último dia de escola (não de aulas, porque hoje já não houve). Houve actividades de manhã, principalmente desportivas no pavilhão. Vêm-se alunos e alunas a irem-se embora e outros e outras sentados do lado de fora da escola sentados junto à grade. Parece haver uma liberdade de último dia, como se fossem permitidos outros comportamentos que na escola de todos os outros dias não é possível. Não está ninguém dentro dos pavilhões. A sala de professores/as, pelo contrário está repleta, ruidosa. Dou comigo a pensar que me faz lembrar o intervalo dos miúdos junto ao átrio da cantina. Vou ver se encontro o professor N. Fora da sala dos professores está quase a turma toda do 9º C. Pergunto a uma rapariga que segura outra no colo se já acabaram os jogos. Diz-me que sim, que estiveram a jogar. Torneios de rapazes e de raparigas. Estão amontoados. Vejo um colega que sai do pbx com um ramo de flores e preocupado pergunta o que há-de dizer quando a professora chegar. Morreu o pai da professora. Entretanto a T vem ter comigo e pergunta-me se já li os registos. Digo que já li, mas que não me recordo exactamente de qual é o dela. Descreve-me a capa. «Tinha escrito a cor de rosa». Lembro-me estava escrito a computador e lembro-me do que estava escrito porque falava muito da escola. Refiro isso à T. Responde-me que sim «É aqui que se passa tudo. Em casa não se passa nada. É aqui que estamos todo o dia. Passa-se tudo aqui». Penso, num instante, que valeu a pena ter vindo hoje à escola. A T pergunta-me quando é que vamos conversar. Penso que se está a referir às entrevistas que eu falei. Mas ela parece insistir na conversa. Entretanto, somos interrompidas porque chega a professora e toda a turma a rodeia. Estão um pouco desajeitados e parecem querer sair rapidamente daquela situação. A T vem outra vez ter comigo e tenho a sensação de que quer mesmo falar comigo. Diz-me que precisa de conversar sobre aquelas coisas, que está muito confusa, que queria falar com alguém que fosse exterior. Percebo que ela pensa que eu sou psicóloga. Digo que não sou. Pergunta-me se eu não ando a tirar o curso. Digo que também não, que sou de Ciências da Educação. Combinamos uma entrevista, ou uma conversa. Pergunto se quer com mais colegas ou sozinha.

Prefere sozinha. Enquanto falamos o grupo de raparigas 7 ou 8 está à nossa volta a ouvir a conversa, ninguém diz nada. Marcamos a conversa para depois das férias. Vamos ver o que dá. Sinto-me responsável. Vou à procura do professor N, mas ele não está na Biblioteca que está completamente vazia à excepção da auxiliar que me diz que nos dias como os de hoje ninguém vai para a Biblioteca. Encontro a Cecília, a psicóloga da escola cá em baixo em frente à sala de professores/as. Conversamos sobre alguns miúdos que eu conheço. Fala-me nas dificuldades que tem em trabalhar na escola porque os professores não se assumem enquanto culpados. Fala-me das idas ao Bairro e da dificuldade que é transmitir os benefícios de alguns hábitos, como o de deitar os filhos sempre à mesma hora às famílias carenciadas. Diz que há certas coisas que não consegue aceitar, ou compreender e que com famílias da classe média é mais simples porque os valores são os mesmos. Vou até ao átrio para me despedir da JD Desejo-lhe boas férias e pergunto se ela quer boleia. Ela diz que não porque ainda vai passar numa loja de bijuteria para ver brincos e essas coisas assim com a prima dela. Uma miúda que eu também conheço ouve eu a oferecer boleia e pergunta se eu a posso levar. Digo-lhe que sim e vai a correr chamar a S. Vem a S e mais duas amigas. No caminho para fora da escola encontramos o MA e outro colega que também perguntam se podem ir. Eu digo que já são 7 pessoas e que pode ser perigoso. Uma das raparigas que mora mais perto diz que não se importa de ir de autocarro, mas o outro rapaz diz que não para ser ela a ir. Todas comentamos que o rapaz é muito simpático. O MA diz para esperarmos lá fora ao pé do portão. Comento com as raparigas que hoje não vieram carregadas. Dizem que assim é que é bom, que devia ser sempre assim e que já estavam fartos das aulas. Enquanto esperamos faço uns telefonemas. A S comenta que o meu telefone é pequenino. Brinco que não consigo ter companhia para o almoço. Perguntam-me onde é que eu ia almoçar. Digo-lhes que estava a pensar ir almoçar ao pé do rio Douro. Uma das meninas diz que se eu quiser elas vão almoçar comigo. Digo que no fim do ano podemos fazer uma coisa assim. Ele insiste. Diz que gostava muito ou de ir ao Nort Shopping. O MA chega pouco depois entusiasmado e começa a cantarolar dizendo que vai andar de Citroen. Digo-lhe que é de Peugeot e lembro-me que quando estive no Bairro há dois anos lhe prometi que dava uma volta de carro com ele. Foi hoje a promessa cumprida. Mal entramos no carro advertem-se uns aos outros para terem cuidados com algumas coisas que tenho dentro do carro espalhadas. O MA diz que é ele que vai à frente, mas a S diz que é ela. É a

S que vai à frente. A S e o MA são irmãos e são os dois ciganos. A C, psicóloga, diz que o pai deles bebe muito e que quem tem autoridade na família é a mãe, é ela que sustenta a família. Ora isto talvez explique um pouco o comportamento da S e do MA. Perguntam-me se não há uma musiquinha. O MA diz que posso deixar se for romântica. Escolho a Comercial, conhecem a Musica da Diana Crol. Começam a cantarolar a música. Faço perguntas sobre a escola. Quero saber se vão tirar muitas negativas. O MA faz uma expressão parecendo querer dizer que não quer falar sobre isso. O colega diz que se calhar vai tirar três: Matemática, Português e História. Torço o nariz quando ele refere a História. Uma das raparigas que vem atrás diz que em princípio não vai tirar nenhuma. Acho que ela é cigana e é do Bairro. Seria interessante perceber o que os pais pensam do facto dela tirar boas notas na escola. E ela? Como é que pensa sobre si enquanto aluna, quando as suas amigas e amigos têm quase todos e todas histórias de insucesso? A S que vem comigo à frente começa a enumerar as disciplinas a que tem negativa. Conto seis...Uma das raparigas sai primeiro do que os outros. Todos vão dando indicações sobre o lugar melhor para eu parar. Entro no Bairro. Olho de relance para o parque infantil que eu lembro ainda por inaugurar. Parece-me mais estragado, mas não tenho a certeza, mais usado talvez. Nas grades estão estendidas as passadeiras coloridas ao sol. No fundo do Bairro está um grupo de jovens que me parecem ciganos. Olham-nos. Reconheço alguns. Deixo os meninos e as meninas perto de casa. Quando me estou a ir embora, o F que reconheço manda umas bocas: «Deixa-me ir contigo no carro, deixa-me ir contigo no carro». Decido parar e abrir o vidro da janela para ver o que dá. Estão parados a olhar para mim. Nem um movimento. Pergunto ao F se já não se lembra de mim. Aproxima-se e todos os outros se chegam e rodeiam o carro perto da minha janela. O F lembra-se e outros dois também. Um deles diz que também se lembra de mim, que sou professora que se lembra de mim na escola. Não me recordo dele. Vou perguntando pelas pessoas, pelo Sr. M, pelas irmãs do F. Pergunto se o Bairro está mais calmo. Diz que sim, que houve aqueles problemas, mas que está tudo bem agora. Atrás, distingo outro rapaz, que reconheci de imediato, mas cujas feições estão diferentes. O olhar diferente. Sorri quando digo que também me lembro dele. E o sorriso do qual me lembro tão bem, revela os dentes podres que eu associo de imediato ao consume de droga. Cresceu, desde há dois anos. Tinha casado no ano em que fomos para o Bairro. Era um bom conversador, simpático. A fotografia que tirámos parece ser de outro rapaz, agora magro, diferente.

Pergunto ao F se já casou: «Vou-lhe dizer a verdade: já casei e tenho uma menina, foi a menina do ano». Quero saber mais. De repente o F assumiu uma postura adulta, cresce ali perante mim. É um homem, um pai de família, já não é o rapaz que gostava de namorara as portuguesas, mas que para casar tinha que ser uma cigana. Casou com uma cigana e orgulhoso fala na menina que foi a bebé do ano. A notícia veio num jornal local de Matosinhos. Fico de passar lá para ele me mostrar. Pergunto se as irmãs já casaram. A S sim, a M ainda não. Pergunto-lhe se tem trabalho. Diz que agora não. A mulher também não. Pergunto como é que eles vivem: «de rendimentos». Ainda têm o sonho de um curso profissional. Diz que porque são ciganos que não lhe arranjam nada. Um dos rapazes que está também a conversar, mais velho, não sei se perto de uns 35 anos, diz que não é nada disso, que isto está mal para toda a gente. Despeço-me. O F, olha-me muito sério e diz-me que «Se precisar de alguma coisa. Se algum dia precisar de qualquer coisa já sabe». Percebo que posso contar com ele. Percebo que quando for ao Bairro nada me acontecerá. Percebo que sou dentro de fronteiras bem vinda ao mundo que não é o meu.

Não sei o que pensar de mim ali naquele lugar, das distância, da ausência real de medo, de receio quando ali entro, mesmo que raras vezes. Não tenho medo de abrir a janela toda do carro. Não tenho medo de ser assaltada. Não receio que me tratem mal. Não receio que me falem ao respeito.

Notas de terreno: 34

30 de Maio de 2003-05-30

Já não vou à escola há algum tempo. É engraçado perceber que este tempo parece ter aumentado, impossibilitando a minha aproximação à escola. Felizmente a distância temporal teve mais significado para mim do que para os jovens e as jovens que eu conheço. A sua reacção mostra que já não vou à escola há alguma tempo. «Olha a desaparecida!» revela essa minha ausência, mas um abraço descansa-me. Questiono-me sobre se o tipo de relação que construímos, eu e os e as jovens chegou a um nível que alguma ausência já não perturba. De qualquer modo, sinto que muita coisa se passou e que eu não estive presente.

Quando entro na escola vejo logo a F e algumas colegas sentadas contra a parede do pavilhão no Recreio principal. Está com cadernos na mão. Imagino que estejam perto dos exames. Já dentro do pavilhão tenho a intenção de ir à papelaria comprar senhas. Pelo caminho vejo uma auxiliar que expulsa um grupo de rapazes de 12, 13 anos que está a tocar tambor. Diz-lhes para irem lá para fora, que ali não é lugar para tambores. Confessa que se estivesse lá fora ninguém dava conta, mas lá dentro não pode ser. Nem os deviam autorizar, mas eles devem trazer os tambores sem ninguém ver. Agora usam uns pequenos que cabem numa mochila. O grupo sai para o exterior. Não ouço mais o tambor.

Vou encontrando sempre gente que conheço. Hoje a minha intenção é marcar uma entrevista com a T que faz parte da comissão para a associação de estudantes. Espero que saia da sala onde está a ter aulas. Vejo a sair e marcamos uma entrevista para o dia 9 de Junho. Conversamos sobre o seu interesse na criação de uma associação. Queixa-se mais uma vez que no ano passado queria ter feito uma associação, mas nunca a deixaram. Diz que agora vai embora e nunca mais houve reuniões e a professora que estava encarregue disso também vai embora da escola. A JC que é da mesma turma vem ter connosco e entrega-me os registos sobre a escola que fez. Pergunto como vão as aulas. Conta-me que vai para humanidades para o Padrão e que depois quer seguir o ensino ou psicologia. Fico de lhe trazer um desdobrável do curso de

psicologia e também de Ciências da educação. Pergunta-me como é este último curso e para que serve. Diz que se calhar até lhe interessa. Outra colega aproxima-se e pergunta «Então, quando é que falamos». Fico surpreendida porque não me lembra de ter combinado que iria falar com ela. Ora a minha surpresa também pode ser objecto de reflexão sobre a prática da investigação que fazemos. Para além dos meus interesses que miríade de outros interesses é que não existirão? Combino com ela que dia 13 nos podemos encontrar.

De que é que me falam quando digo o que estou a fazer? A maneira como eu falo da escola também parece uma coisa alheada do local.

ANEXO II

Análise de Conteúdo das Notas de Terreno

Processo de investigação

- *Eus* de investigadora
- Intencionalidades
- Autorização/legitimação
- Familiaridade/estranheza
- Vigilâncias
- Construção da Aproximação

A minha intencionalidade começa por se revelar na minha escrita, na maneira como dou ênfase a determinadas coisas e esqueço ou omito outras.

Existe um grau de vigilância sobre mim, mas não provooco muitas apreensões: «Aproxima-se mais com o olhar do que com o corpo» (NT1) Peço ao porteiro para entrar. Pressinto que já nem preciso de o fazer. Já me conhece da investigação das masculinidades e da investigação do estágio. Estou autorizada a entrar. Não sou então uma estranha à escola. Pelo menos do ponto de vista do Sr. E. Nem preciso do cartão de visitante. Não sou, portanto, uma visita. Quem sou eu? (NT1). Como se constrói a minha autorização?

Quando é que deixo de ser estranha à escola, ou quando é que me torno estranha? Em que situações a minha estranheza se acentua ou se esbate?

«Encontro por ali gente conhecida, principalmente do B. do S.. Uma rapariga apresenta-me um grupo de amigas.» (NT1). Quando é que se tornam gente conhecida? Como é que eu os conheço ou reconheço? Podem estar associados a um lugar, a um acontecimento. Agora reconheço-os individualmente. A minha aproximação vai-se fazendo em rede. Vou sendo apresentada.

As opções para cada dia: ou decido antes se existem lugares onde quero estar ou então conjugam-se circunstâncias precisas que determinam a geometria do percurso.

Numa primeira fase existem conversas pontuais. Há uma habituação ao discurso da escola. Procuo uma aproximação aos /às auxiliares. Percorro os espaços para ver como estão, tenho necessidade de conhecer os lugares e as suas dinâmicas, as funções. Tudo chega ainda à primeira vista, poucas certezas.

«A sala de jogos já não existe» (NT2), mas teimo em procurar este lugar. Procuo a todo o custo perscrutar uma riqueza compósita que em tempos existiu.

Mesmo quando me ausento algum tempo a minha presença na escola não causa estranheza junto de alguns auxiliares.

Não consigo ir desde o início a todos os lugares. Há espaços mais difíceis de conquistar. A minha presença torna-se mais estranha e incomodativa em alguns lugares da escola, como o caso do Campo de Cima. Existe a sensação de que se invade algo mais do privado. Um reduto onde a vigilância é mais tênue.

Procuro construir a minha estadia na escola a partir dos espaços mais comuns onde a minha presença se vai tornando familiar e percebo que os olhares não se espantam à minha chegada. Por isso a papelaria onde se tiram as senhas é um lugar privilegiado. É ali que costumo entabular conversas com a auxiliar e com alguns alunos e alunas. As aproximações são graduais. Muitas a receio. A decisão é em segundos.

Sei que nem sempre o meu olhar é explícito, claro, sem nada a esconder.

A vigilância também existe sobre mim.

Vou tendo cada vez mais à-vontade, apesar de muitas vezes acontecerem recuos.

Cada vez que entro na escola é como se fosse a primeira vez. Há alunos novos, outros que deixei de reconhecer. Normalmente quando não os reconheço logo são eles e elas que vêm ter comigo. Um Verão muda muita coisa numa escola. Alunos e alunas que conhecia forma-se embora, para outra escola, trabalhar, ou emigrar. A aproximação é então uma empresa difícil e violenta.

Quando encontro alguém conhecido ou quando pretendo conhecer alguém início as conversas com temáticas sobre a escola. É um espaço discursivo, comum, reconhecido, familiar. «Encontrei várias vezes a JA. e outra rapariga do Bairro que (queria andar sempre comigo de carro). Encontro-as antes de entrarem na Biblioteca. Pergunto-lhe sobre as aulas e as notas» (NT4)

São várias as designações que assumo enquanto estudiosa. É interessante perceber o percurso e a evolução da terminologia que me atribuem. Posso ser a professora: sou mais velha, tenho a letra bonita. «Chama-me professora e quer saber o que estou a fazer. Vai embora de repente. Volta meia hora depois. Diz-me que tenho uma letra bonita.» (NT4) Algumas pessoas sentem-se à-vontade desde o início e vêm ter comigo. Questionarem-me sobre o que estou a fazer deixa-me sempre um pouco perturbada.

Espaços e sucedâneos do espaço na escola

- Geografia
- Dinâmicas
- Sociabilidades
- Apropriação
- Poderes
- Disciplinação
- Subjectivação
- Local
- Território
- Lugar
- Espaço

Transformação ou anulação dos espaços perturbadores, produtores de figuras estranhas e incômodas, como a sala de jogos..

«Cometa que os alunos estão de castigo, porque se portaram mal. Quando se portarem bem a sala regressa. Por enquanto, a sala transformou-se numa sala normal com mesas redondas e cadeiras.» (NT1). É a tentativa de provocar a funcionalidade da sala dentro da norma, apesar da sua inerente não funcionalidade. Tentativa de fazer funcionar a ordem. É uma funcionalidade atribuída. Não existe à vontade naquela sala. O tempo que nela se permanece é curto. Parecem estranhos À sala, arrumada demais. Quando a sala se transforma numa sala normal deixa de ser usada pelos/as jovens. A «sala regressa» - reconhece-se que a outra sala tem outras características, que é mais próxima dos desejos dos alunos e das alunas. O significado deste regresso.

A mudança parece muitas vezes passar pela transformação dos espaços, pela sua apresentação, pelo seu maior controle.

Tornado a sala de jogos num espaço mais familiar à escola as dinâmicas no seu interior são de outra natureza. A perturbação é menor e agrada: «Os jogos já não existem, mas existe o jogo do movimento. No bar, ali colocado, a auxiliar diz-me que a sala de jogos não existe porque estão de castigo. Sente-se aliviada, porque no ano anterior era difícil controlá-los e nunca ninguém estava por perto» (E1). Era um lugar abandonado e difícil. Qual o significado do

seu desaparecimento?

Os espaços produzem figuras com determinadas características, acabar com a sala era acabar com as suas figuras. Esta ex-sala de jogos é agora marcada pelo silêncio. A maioria das vezes está vazia. Apenas a máquina de chocolates preenche algum vazio. Esta máquina e os cacifos têm alguns estragos. Este silêncio é significativo.

Existe um campo de jogos (o Campo de Cima) que normalmente está ocupado. Para além das actividades que consideraríamos normais para aquele espaço, outras dinâmicas ali ocorrem. Pode ser um espaço de desfile de figuras para alunos e alunas mais crescidos, normalmente do 9ºano, pode ser um lugar de controle na medida em que a ocupação é muitas vezes disputada, pode ser um espaço onde se estuda. « O Campo de Cima está cheio de jovens (rapazes e raparigas). Três raparigas estão sentadas num banco e dividem o olhar entre os jogos que se passam à sua frente e umas folhas de papel que uma delas tem na mão» (NT4). A urgência e a necessidade de estudar para um teste qualquer acontece ao lado do desejo de não perder os acontecimentos profanos ali perto.

É um espaço interessante. É muito procurado pelos jovens e pelas jovens. Quando toca para o intervalo é possível ver grupos de alunos e alunas, das mais variadas idades e anos de escolaridade que para lá vão e o ocupam de diferentes maneiras. E naquele Campo de Cima existe o tempo da conversa. Este tempo da conversa existe nos territórios do campo mais variados. Não ocorre só nas zonas laterais, mas no centro do campo, normalmente debaixo das tabelas de basquete onde também se amontoam mochilas coloridas. Este tempo da conversa assume fisicamente várias configurações. Frequentemente círculos de jovens fechados sobre si permanecem durante o intervalo em conversa secreta. «Um grupo de cerca de 12 jovens formam um círculo fechado sobre si. Algo se passa no centro do grupo. Algo os distrai e durante segundos olham todos na mesma direcção, mas logo convergem para o centro de si.» (NT4)

É igualmente o tempo dos jogos, de vários tipos de jogos, a pesar do futebol ser o dominante. São os rapazes que de um modo geral praticam esta modalidade, mas as equipas mistas tornaram-se mais frequentes entre jovens mais velhos. O futebol joga-se com o que houver à mão.

Este lugar é normalmente vigiado ao longe pelo *Vigilante* ou pelo auxiliar do portão.

A Biblioteca é um lugar procurado para fazer pesquisas na Internet, para ver

filmes, para os chats. A pesquisa em livros é muito menos. No livro de assinaturas que mostra a frequência revela que a Biblioteca é normalmente frequentada por grupos de alunos e alunas da mesma turma que vão ao mesmo tempo e ficam pouco tempo. A auxiliar «Comenta que faz falta, porque era um espaço onde iam brincar. Como não existe agora querem usar a Biblioteca para brincarem e «não pode ser». «Como sabe, a Biblioteca é para ler e trabalhar. Tem de ser sossegado».(NT4)

Quem frequenta a Biblioteca para fazer pesquisas são alunos e alunas que compreendem a necessidade da dedicação. São aqueles e aquelas que quase sempre os vejo lá a remexerem em livros e em artigos que encontraram na net. Depois existe o grupo dos que vão para os chats. Existe o grupo dos que estão normalmente de passagem. Fazem um trabalho de grupo rapidamente. Este é igualmente um espaço de trabalho. E por trabalho entenda-se a ocupação visível em actividades visivelmente relacionadas com o trabalho escolar. O ruído não é permitido. Existe uma certa compostura, um certo estar que se exige. Comportamentos estranhos não são permitidos. «Alguns e algumas jovens fazem consultas. Um grupo extenso põe-se à volta de uma mesa onde apenas alguns se sentam. São muitos, o ruído é notório. A professora responsável pelo espaço diz que quem não estiver a trabalhar tem que sair. Ficam só quatro.» (NT4)

Existem lugares da escola pouco frequentados pelas figuras mais estranhas da escola. A Biblioteca é um desses lugares. Com propriedades específicas a Biblioteca não é um espaço que interessa a todos. As regras que conhecemos ligadas a «lugares como este não o tornam atraente para outro tipo de jovens que estão na escola. A sedução da Biblioteca reside nos chats, no vídeo e nos sites interessantes. Mas as conversas nos chats foram proibidas, bem como a navegação à vontade na Internet. Mesmo estes espaços atractivos não são procurados por todos. Nem todos sabem mexer nos computadores ou fruir das novas tecnologias. Às vezes só se acompanham amigos. Alunos e alunas que eu conheço como sendo perturbadores quase nunca vão à Biblioteca. Quem frequenta tem determinadas intenções, percebe o esforço, ou um mínimo que é necessário fazer, as etapas necessárias.

Quem frequenta a Biblioteca são figuras com diferentes características. São alunos e alunas que fazem pesquisas para trabalhos escolares, são jovens que não tendo em casa computadores gostam de ir para a Biblioteca fazer coisas nos computadores, pesquisas.

O corpo

- Simbologias
- Localizações
- (In)corporações e ausências
- Individual e colectivo
- Corporeidade
- Biopoder
- Domesticação

Os corpos parecem comportar-se de acordo com as características dos espaços onde estão. Na ex-sala de jogos ainda resta um pouco de indomesticação, mas muito menor. Aquele já não parece ser um lugar apropriado para a subversão da ordem.

«Agora, ausente de corpos, com mesas redondas, dispostas ordenadamente, a sala está vazia. Apenas se procura nos instantes que levam a compra de qualquer coisa no bar ou na máquina dos chocolates.» (NT2) A ausência de corpos significa a ordem conquistada.

O toque para as aulas provoca a formação de um só corpo ondulante que se dirige para a entrada dos alunos e das alunas. A maioria reage quase instintivamente ao toque. Mesmo os mais tardios juntam-se à formação para fazerem a cauda do corpo. «O toque de entrada provoca o para nós familiar movimento dos corpos. O grupo da bola de basquete não reage de imediato e prolonga mais um pouco o jogo, para logo depois se juntarem ao corredor de corpos que parece um só corpo que se dirige “instintivamente” para o interior da escola. Sigo o corpo de corpos ondulante. Vão para as aulas. » (NT4). Existe controle sobre o corpo ondulante. Apesar de ser um movimento familiar existe qualquer coisa de perturbador na sua ondulância. A vigilância apertada que se inclina sobre o corpo levando-o a entrar apenas por um só lugar, para se dirigir apenas e sem enganar a um só destino, as salas de aula, assim parece anunciar. Não há escapatória. No atiro das salas de aula, o corpo divide-se. As salas de aula preenchem-se.

Mística da mudança

- Disciplinação
- Ordem
- Lógicas de mudança
- Tornar o estranho familiar

Este ano pareceu existir sempre uma tentativa de mostrar a mudança. Mostrar que a escola está a mudar.

«É uma mudança ideológica que compreende a tentativa de mostrar que a escola está a mudar e que esta mudança decorre da mudança do C.E?»

O Sr. E conta-me que a mudança passa pela “legalização” dos grafittis na escola. Vai haver um espaço autorizado para a feitura de grafittis.» (NT1)

Mudança é uma palavra gasta mas que parece ser sentida pelos actores da escola como essencial à manutenção e saúde ideológica da educação escolar. Nem que seja apenas discursivamente a mudança está presente e procura tornar-se visível.

Parece ser necessário mostrar que a mudança de executivo. é visível.

A legalização dos grafittis na escola. Tentativa de criação de espaços autorizados para serem invadidos pelo Mundo da Vida. procura construir-se a aproximação de mundos. Existe a noção do abismo?

O que move o desejo de tornar o estranho familiar a par de tentativas de controlar a estranheza. O que é passível de se tornar familiar e o que é irremediavelmente tornado estranho permanente.

O embelezamento da escola compreende a ideia de uma aproximação ao Mesmo, ao belo.

Presentindo a escola que algumas formas de estranheza se tornam prejudiciais aos grupos do Mesmo que procuram a escola de outra maneira parece discursivamente legitimar-se o seu extermínio. O lugar do Mesmo está em perigo. Há que separar o mundo saudável da contaminação cada vez mais visível. «Nesta conversa, notamos outra preocupação: a salvaguarda de quem quer “realmente” aprender, «não deixar juntar as maçãs podres com as outras» (G). Contaminação a evitar. Será, então, o meu trabalho sobre as maçãs podres? Sobre maçãs em risco de apodrecer e que poderão transmitir a sua patologia a outros saudáveis que se dirigem à escola de modo afinado?» (NT2).

Acabar com a sala de jogos era acabar com as figuras. Domesticar o espaço para domesticar os corpos, dar ao espaço uma ordem reconhecida na lógica da escola. A «Sala de Jogos já não existe!! Porque desapareceu? Com ela desapareceram os seus ruidoso ocupantes, o movimento, alguns Estranhos. Parece que foi necessário acabar com aquela sala, estranha à própria lógica da escola, porque espaço do informal, do caos, porque território do indomesticado, do indisciplinado. O desaparecimento talvez se constitua enquanto tentativa de tornar aquele espaço um espaço próximo da escola, da ordem. Agora, ausente de corpos, com mesas redondas, dispostas ordenadamente, a sala está vazia. Apenas se procura nos instantes que levam a compra de qualquer coisa no bar ou na máquina dos chocolates.»(NT2)

Indisciplina

- Impróprio
- Inapropriado
- Disciplina
- Norma
- Normatividade
- Resistência
- Vigilância

Os problemas mais comuns, o que ressalta dos discursos frequentemente é o não controle, as fugas às regras, as fugas às aulas. São preocupações urgentes. «Aliás, os problemas, o não controle, as fugas às regras são mencionadas, frequentemente. As preocupações mais urgentes são estas. Reflecte, talvez, o momento político que atravessamos, com outras premências, outras valorações, reflectindo-se nas preocupações da Escola e na sobrerregulação» (NT2). Todo o discurso revela que a estranheza faz parte do Mundo da Escola. Revela uma certa interpretação que as figuras do Mesmo fazem dos estranhos e daquilo que impede de se seguir um determinado propósito, um certo ideal de escola. Qual é este propósito?

«O G. Mostra-me um copo onde se guardou religiosamente metade de um charro interrompido a maio. O charro que não é de todo uma matéria estranha à Escola, é, contudo, estranho às suas regras, aos seus propósitos. Dominado no copo, o charro ali permanece como prova do crime cometido» (NT2). Reconhece-se que existe o consumo deste tipo de drogas no interior da escola, mas também se reconhece a dificuldade em dominar. A conversa em surdina parece a revelação de submundos onde existe o crime, gerador de medos, porque não controláveis, distantes daquilo que a escola pretende ser e representar.

Como é que as diferentes figuras da escola lidam com as suas diferentes representações de mundo (accountabilities)? Como lida o Mundo da Escola (formal, dos professores, da direcção com elementos novos que poderiam suscitar a representações do Mundo da Escola?

Estranhezas na escola

- A escola significativa
- Escola enquanto espaço de subjectivação
- Rebelião no quotidiano
- Desejos de outra escola transversal à escola
- Apropriações de sentido
- Ser jovem
- Desejo
- Estratégia

Pressinto alguma rigidez na maneira como se fala dos jovens. Quando é que os jovens são convocados discursivamente? Apenas enquanto alunos e alunas? «Como é que nesta escola se fala sobre os e as jovens? Quando é que se fala de jovens e de alunos/as? Fala-se de alunos e alunas quando diz respeito a problemas de indisciplina.» (NT2)

A figura do aluno parece ser indistinta da de jovem. O ser aluno sobrepõe-se ao ser jovem que é ali uma figura esquecida. Quem é indisciplinado é o aluno ou a aluna.

O L. é um rapaz que parece querer perpetuar uma condição de estranheza relativamente ao Mundo da Escola. Tem sucesso académico. É uma maneira híbrida de estar na escola. Como é que os colegas o vêem? Ele parece ser um líder. Como é que a escola interpreta esta maneira de estar? (NT18)

É importante possuir determinados objectos que permitem a inclusão num grupo, que se supõe que provoque olhares de reconhecimento, que provoque satisfação. Possuir um telemóvel parece algo importante para muitas jovens raparigas. E possuir um telemóvel é tão mais importante que se prometem mudanças de posturas, de comportamentos. Não possuir é terrível. Os amigos e as amigas têm. Ter um telemóvel é fazer de alguma forma parte de um outro mundo, o mundo que permite outros comportamentos aceder a certas coisas, ter conversas. É o mundo de uma comunicação a que nem todos têm acesso. Mundo mistério, que avança. É-se de outra maneira.

«Olha para o meu telemóvel que tenho em cima da mesa e diz que o sonho dela era ter um telemóvel, que se tivesse um nem se portava mal nas aulas nem nada. Refiro que se pedir aos pais talvez... Diz-me que não, que o pai e a mãe são muito pobres, não podem comprar. Mas era o sonho dela! Sugiro-lhe que

podia ir juntando aos poucos. A JA diz que às vezes faz recados às ciganas e que recebe dinheiro e que a avó às vezes lhe dá, mas esse dinheiro é para dar aos pais. Pergunto-lhe se os amigos têm telemóveis. Diz que sim e refere uma amiga que também já vai ter. Era das poucas que também ainda não tinha mas agora ela vai ser a única.» (NT4). No registo do desejo, ter este objecto, é provocador de mudança: do olhar sobre si, da percepção que os outros também olham de outra maneira sobre si.

«Diz que agora vai ter outro modelo XP44 da Nokia. Não sei do que está a falar. Insisto sobre as mensagens. Mostra-me mensagens que mandam umas às outras com ideais de amor e amizade. Fico curiosa. Pergunto se são mensagens só de raparigas. A maior parte são, mas também tem de rapazes, mas é só de amizade» (NT5). O telemóvel desempenha um papel importante na comunicação, nas ligações. Serve para se fazer lembrar. As funções do telemóvel parecem variar com as idades. As mensagens estereotipadas, já produzidas parecem mais importantes das outras maneiras de dizer as coisas. O original é mandar mensagens que toda a gente manda. Parece ser muito mais usado pelas raparigas, desempenhando um papel importante na manutenção das amizades.

«As raparigas usam mais o telemóvel porque gostam mais de estarem em contacto e de comunicarem (palavras dela)» (NT5). Permite a construção de um grupo de amigos, uma rede em que o telemóvel funciona como mediador.

«Os rapazes usam muito menos o telemóvel. Aliás, na turma dela só um é que tem. Já viu casos de pedidos de namoro pelo telemóvel. Diz que agora isso é o mais normal, que se usa muito» (NT5). Alteram-se as dinâmicas de sociabilidades juvenis.

«Uma das raparigas recebe uma mensagem. Pergunto se costuma mandar muitas mensagens. As três raparigas mostram-me as mensagens que têm recebido. Dizem que são mais de raparigas, que os rapazes não mandam muitas mensagens. (...) Diz-me que não costuma mandar mensagens. Brinco e digo que elas têm que lhe mandar umas mensagens. Comenta que quando tem alguma coisa a dizer a alguém que prefere dizer directamente. As raparigas dizem que quando as pessoas estão longe dá jeito. Ele diz que se estão longe não vale a pena dizer nada » (NT9). É um momento importante. É a possibilidade da comunicação. O telemóvel parece desempenhar um papel importante no interior das culturas juvenis femininas. Permite a aproximação, a cumplicidade, cria laços. Os rapazes parecem defender-se e dizem que são

mais directos, sem mediadores.

«Pergunto-lhe sobre a utilização da Sala Multimédia. Diz-me que não procuram os Chats, porque a Internet na escola não está a funcionar. Mas houve um tempo em que eles frequentavam os chats e sites pornográficos. Agora a Internet é só para pesquisas» (NT8). A Internet fascina muitos/as alunos e alunas, principalmente aqueles que têm menos acesso a ela. Permite coisas incríveis e aliciantes de forma rápida

«Vou até ao exterior. Três rapazes jogam um jogo que desconheço dentro de um espaço desenhado com giz no chão» (NT4). Sem a sala de jogos, inventam-se outros jogos para **passar o tempo**. Reinventa-se o espaço exterior.

«Dou mais uma volta. Vejo uma miúda de uma 10, 11 anos que parece tão perdida quanto eu. Vou ter com ela e pergunto-lhe se não tem aulas. Diz-me que não. Pergunto se faltou algum professor ou professora. Diz-me que não, que está à espera da irmã. Não tem aulas desde a 13.30h. Fico admirada pelo tempo que ela está à espera da irmã, que anda no 8ºB e é mais velha dois anos. A CA senta-se. Primeiro parece que se está a esquivar, mas não parece-me depois um convite a sentar-me. Aceito. Pergunto-lhe o que é que ela faz durante aquele tempo todo. Diz-me que anda por lá, ou vai para a Sala Multimédia, estudar, para o computador ou “fazer pesquisas” (e isto é linguagem dela)» (NT5). Se a escola parece por vezes constituir o espaço de onde apetece escapar, o facto é que parece igualmente existir uma necessidade de estar na escola, nem que seja um estar que é ao mesmo tempo um escapar-lhe. Ou então a escola é, apesar de alguma nudez, um espaço com significado, talvez porque fora dali os espaços alternativos são vazios. Não deixa de ser estranho gostar de permanecer da escola, quando existe um esforço para lhe escapar.

«A CA sem eu perguntar nada diz-me que gosta muito da escola, que é melhor estar na escola «do que em casa fechada», por isso não se importa de passar aquele tempo todo na escola em vez de ir de tarde para casa. Diz que a mãe e o pai estão todo o dia a trabalhar, então é melhor estar ali com os amigos e as amigas. Conta-me que de manhã está tão excitada para ir para a escola que acorda antes de toda a gente e se veste muito rápido» (NT5). Às vezes a escola assume quase uma incomparável significatividade quando comparada com outros contextos. O que é a escola para esta aluna?

«Vejo a CA do 6ºA à janela do bar. Vem cumprimentar-me e fica comigo. Digo-lhe que recebi a mensagem dela e mostro-lhe no telemóvel. Mais uma vez ficou

a tarde inteira na escola, à espera da irmã (NT7). A escola frui-se como espaço alternativo.. O que é que a escola tem de atractivo. para alguns jovens?

«Pergunto-lhes se costumam fazer estas actividades ao ar livre. Dizem que não, que este ano é a primeira vez. Dizem que é muito melhor do que estar nas aulas. Comentam que já têm muitas faltas. Encolhem os ombros quando lhes pergunto porque é que faltam tanto. Dizem que vêm para a escola, mas que não gostam das aulas, porque são muito chatas» (NT9). Afinal, a escola é muito importante para as vidas destes jovens, seja em que dimensões for.

«Encostados à rede, perto de um dos bancos de cimento está um grupo grande voltado sobre si, fechado em circulo sobre qualquer coisa que não consigo ver. Já na última vez existia um grupo assim, mas não sei se é o mesmo. São maioritariamente rapazes e têm entre 13 e 14 anos» (NT5). O grupo fechado ao exterior. Corpo único.

«O Campo de Cima está com vários grupos: dois grupos de raparigas partilham o banco principal. Um dos grupos está voltado sobre si e conversam. O outro grupo de quatro raparigas, está descontraído a não fazerem nada. Estão. Parecem ser do 8º ou 9º ano»(NT10). Às vezes parecem não estar a fazer nada de significativo. Mas estes grupos fechados são frequentes na escola.

«O corpo ondulante de alunos e alunas está formado e a deslocar-se para o pavilhão de aulas. Alguns jovens circulam contra o corpo. Não devem ter aulas. Entro na escola e encontro-me com dois rapazes que já conheço. Não tem aulas mas vão para a escola na mesma. Levam uma máquina de jogos na mão» (NT16). Está-se na escola mesmo sem aulas.

«Vejo o H. Acho sempre que ele tem uma maneira muito própria de estar. É uma postura que reconheço nos miúdos mais crescidos da escola e que frequentam o 9º ano. A maneira como se dispõem no espaço, como andam, como olham é diferente, talvez mais adulta, não sei» (NT6). A maneira como vivem a escola, como se apresentam em posturas distintas dos outros (Goffman)

«Perto de mim, num banco, está um grupo de raparigas. Primeiro duas a que se juntam mais três. Sentadas de costas para o espaço livre de Recreio atrás, voltadas para a grade que separa o Recreio do campo de baixo, fecham-se em copas e conversam baixo. Têm cerca 13, 14 anos, algumas talvez 15» (NT7). Existem cumplicidades. A maneira como os corpos estão dizem que existe uma fronteira, um espaço privado que circunscreve mundos. Não se pode entrar, não se pode incomodar.

«Aparece um rapaz magro, com 12, 13 anos, que se cola à grade e fica a ver o jogo em baixo. O «Vigilante» junta-se a ele. Aparece uma rapariga, que deve ser da mesma idade do rapaz mas que é bastante mais alta. Fala alto e brinca com o rapaz magrinho. Parecem ser amigos. A rapariga está muito à vontade com o «Vigilante», um senhor de cerca de 55 anos. Manda bocas ao rapaz, que entretanto se senta a ler um livro que diz ter comprado no fim de semana. Pela capa parece ser uma temática próxima do mundo fantástico do Tolkein, ou do Harry Potter» (NT7). Existem acontecimentos alheios à escola que acabam por interferir nos quotidianos escolares, mobilizando atenções.

«Nesta altura, vejo dois rapazes unidos por um Walkman. Partilham os auriculares. Abanam a cabeça ao mesmo ritmo. Têm um ar despreocupado. Vestem-se de maneira semelhante: a camisa por cima da T-shirt e ambas fora das calças largas » (NT7). A música, seja de que estilo for faz parte dos quotidianos dos jovens na escola. A música e o acto de ouvir música tem significados muito próprios. Digo quem sou quando ouço determinada música, quando ouço música num silêncio que os phones permitem e que empurra outros para fora daquele mundo privado e que se ignora. Ao mesmo tempo, a audiência parece ser necessária, ou o acto de ouvir está incompleto. Nunca se está completamente longe das vistas. Quando ouvem só para si circulam entre outros de leitor de Cd à vista, objecto de desejo. Ouvir música desta maneira torna-se quase momento do maravilhoso. E o olhar dos outros acelera e alimenta esta apresentação de si. A partilha pode acontecer, mas de forma muito limitada. Partilha-se o outro auricular e o mundo criado torna-se verdade e concreto, mas mais ninguém ouve. Estão num mundo para além do imediato, uma experiência que se partilha. Quem está no exterior percebe pelo abanar sincronizado das cabeças. É a sintonia num mundo que se deseja dessincronizado do mundo vulgar. São diferentes e partilham um mundo diferente. A imagem exterior, a roupa, os movimentos têm de ser coerentes. Mostram a sua disposição, a sua leitura de vida. Ora a escola parece um espaço privilegiado nesta apresentação de si. A irreverência contrária à escola, nem que seja apenas nos intervalos.

«Durante um dos meus passeios encontro a M. com os fones nas orelhas. Pergunto-lhe o que está a ouvir. Diz que é música romântica, que gosta muito, principalmente de estar no Campo de Cima a ver os rapazes a jogarem e a ouvir estas músicas românticas. Oiço um pouco por um dos auriculares que a M. me empresta. Não gosto muito mas a M. está a curtir verdadeiramente. A

M. diz que não há nada para fazer. Pergunto se não costuma ir à net. Diz que na escola não, porque não deixam. Mas diz-me que costuma ir ao "mirc". Aos fins de semana. Diz que uma vez já lhe aconteceu estar a falar com a pessoa que estava à frente dela. O nic name é Portosgirl. Explica traduzindo: rapariga do Porto. Comento que nos chats podemos ser quem quisermos. Ela diz que não costuma inventar. Diz a verdade, diz quem é» (NT13). É uma imagem comum, de alheamento quase parecendo preparado. Estar noutra mundo. É como se fizesse parte de um filme onde a cena existe a par das cenas. Tudo é mais belo, tudo pode acontecer. Momentos mágicos. A música parece ser provocadora de momentos únicos, o tempo existe de outra maneira. Os chats também têm o seu papel. Quase sempre se provocar novas amizades, de entrar no mundo de outros. Pode-se inventar tudo, ou simplesmente dizer a verdade. Inventar também é desgastante.

A música é tão importante: «Ouvem música de um telemóvel» (NT16)

«O D vem agarrado a um colega pelos fios de um leitor de CDs. Diz-me Olá. Pergunto-lhe como vai o projecto da rádio. Diz que foi falar, mas não consegui nada. Pergunto-lhe se está na associação de estudantes. Diz que não, que para a comissão só convocaram os delegados de turma e a da turma dele não foi. Digo-lhe que talvez fale no CE por causa da rádio. Confessa que ontem pôs música mas que ninguém soube» (NT17). É comum a partilha da música, de um mundo interior silencioso. Existem jovens para quem o Mundo da Escola se deveria revelar, ou desdobrar de outra maneira, em outras actividades, onde eles próprios se pudessem revelar, mexer a escola. O desejo é tanto, a escola que existe parece não bastar e faz-se tudo!

«Dou a volta ao pavilhão. Estão duas raparigas à minha frente. Uma delas faz passos de uma dança qualquer.

Encontro a S. Vem me mostrar os presentes que recebeu no dia dos namorados. Pede-me para puxar um fio preso a um coração de pelúcia com olhos e sorridente. Puxo o fio e o coração treme. Rimos. No braçado traz mais coisas: um cão e um urso de pelúcia» (NT15). É na escola que revelam quem são e que se podem a fabricar outras subjectividades. Existem certos momentos que são vividos intensamente. A escola parece mimetizar esses dias. É o Mundo da Vida que não se inibe de entrar noutros territórios.

«Lembro que estamos próximos do Carnaval. Um grupo de rapazes e raparigas estão envoltos numa nuvem de farinha. Fora do portão da escola está tudo num rodopio. Um rapaz corre atrás daquele que parece ser a principal vítima

do "ataque" com um saco de farinha em punho. O Rapaz vítima está branco de farinha. O chão à sua volta também. Várias pessoas observam estes momentos. Entro na escola e parece-me que estamos no intervalo» (NT19). A rotina da escola é afectada por rotinas a ela exteriores. Existem determinadas épocas, como o Carnaval, que fazem alterar os quotidianos.

«Pergunto-lhe se está a faltar às aulas. Diz-me que não. Faz alguns comentários sobre a sua rebeldia. Digo que não tem ar de rebelde. Parece ofendido e conta-me as três vezes que já foi ao C.E. só nesse ano lectivo.. Uma foi porque estava com colegas a fugir nos corredores da empregada, as outras não me lembro o que foi que me contou, mas teve a ver com História» (NT8). A imagem que se transmite de si para os outros é importante. Ser rebelde dá algum prestígio. Mais importante é ter o ar rebelde.

«O T. enumera as raparigas da turma delas que ele gosta. Exclui a AC que considera em conjunto com outras Chinesa. Inclui no seu rol de preferidas a F.. Estas duas raparigas são do 8º B. Digo-lhe que conheço a CA que tem uma irmã no 8º B. Sabem quem é. Aproximam-se uma rapariga, a D A. e o C.» (NT8). A escola é pequena, quase todos se conhecem. Todos são de ali perto. Muitas das amizades já vêm de longe, da escola primária que fizeram juntos, das brincadeiras de vizinhos e vizinhas.

«Passo em frente a uma sala do r/c onde decorre uma aula. Alguém me acena lá de entro. Faço o mesmo, mas não reconheço o rosto do aceno. Pareceu-me a F. S., mas não tenho a certeza. Tempo depois dois rapazes do 8º ano dizem-me que é capaz de ser a F., porque ela está a ter aulas nessa sala» (NT11). Todos se conhecem, sabem uns dos outros, onde estão, que aula estão a terem.

«Diz que de um modo geral os miúdos o respeitam, que se dá bem com eles. O *Vigilante* conta-me as suas estratégias de ganhar para si os miúdos, que já tem muito tempo de serviço com público que já conhece muito bem as coisas.» (NT8). Fora das aulas é com os e as auxiliares que se conversa e se criam relações. Num lugar privilegiado auxiliares são figuras interessantes na escola. Entre os/as professores/as e os/as alunos/as funcionam como figuras híbridas, conhecendo bem a escola e as relações. São informantes privilegiados. Muitas vezes funcionam como figuras importantes na resolução de conflitos, conquistando a confiança dos e das jovens da escola.

Algumas professoras chegam de almoçar e os miúdos vão ter com elas. A M. diz que vai ali a professora preferida dela» (NT10). Aliás, parecem valorizar bastante a sua relação com adultos. É significativo. para eles e elas quando a

figura do professor se aproxima deles enquanto jovens.

«Está sempre perto de nós um rapaz. O Sr. G. diz que é um amor de miúdo. Sossegado, anda sempre ali à beira, ajuda-o, ajuda as empregadas, a varrer a arrumar as carteiras. Parece que em casa não existe grande ambiente, então anda por ali até às seis e meia e vai aprendendo e ensinando. O Sr. G. diz que foi ele que o ensinou há um mês quando começou ali a trabalhar» (NT11). Prefere-se estar na escola, a estar em casa. Às vezes existem funções interessantes que alguns e algumas jovens assumem na escola. O que se ensina sobre a escola e que pode ser útil ao *Vigilante*?

«Demoro-me por ali no intervalo. Grupos de miúdos pequenos que vão para o Campo de Cima. Grupos de raparigas e rapazes que deixam as malas perto dos separadores de lixo e entretêm-se por ali; quatro raparigas mais crescidas todas de braço dado umas às outras que circulam de um lado para o outro» (NT9). Parece haver uma ordem implícita nos quotidianos. O intervalo é um tempo significativo. É ali que tudo pode acontecer. São quase completamente jovens. A escola formal parece ficar para depois, para segundo plano, dentro das mochilas. Pegar nas mochilas, concretizar o corpo ondulante é regressar outra vez.

«Está um grupo de miúdos sentados no chão em roda, com cerca de 1-1, 12 anos, alguns talvez manos. Parecem brincar com tazos. Uma das raparigas mostra-me como funcionam os tazos. Diz que é um pião» (NT13). Trazem jogos de fora para dentro da escola. Por enquanto, parecem poder estar sentados no chão numa forma pouco comum, como se este jogo exigisse posturas estranhas.

«Numa esquina voltada para o Recreio grande está a S. e um grupo de amigas. Estão a ler o horóscopo. Pergunto o que diz o meu. A S. diz que não gosta de ler alto e passa a uma colega. Dizem que costumam comprar a revista. Num banco não longe dali está o MA., irmão da S., e um amigo. Estão a ler o horóscopo dos rapazes. O colega do MA goza e diz que o MA tem uma zona fraca que é o pescoço» (NT13). O futuro é, afinal, importante. Saber o que vai acontecer. A S e o MA são ciganos. Que significados pode ter esta leitura, quando o tempo do cigano é um tempo do passado e o futuro é conhecido? Ler o horóscopo. Entre o futuro traçado e a possibilidade da fuga.

«Este é um grupo de raparigas que parece ser de famílias que têm algumas dificuldades económicas. Isto vejo eu a partir das roupas que trazem, das roupas muito velhas que usam. A rapariga de cabelos compridos tem duas

irmãs. Uma ainda anda ali na escola, mas a outra já trabalha. Olho para as mãos e surpreende-me o estado delas, com rugas, algumas feridas e muito vermelhas e grossas, rurais. Muito trabalho quando sai da escola» (NT16). A escola é significativa também porque é o espaço do possível. Conhecem-se muito bem, sabem as habilidades que cada um ou cada uma é capaz de fazer. Habilidades importantes.

«Atrás de mim ouço a voz de uma das raparigas da turma da S. a comentar que eu estou com a S.. Aproximam-se a correr a AC, a M., a D, a AC e a S.. Dizem que já não podem ensaiar a dança na escola. Na última vez a empregada não gostou que tivessem andado em cima das mesas e a escrever as músicas no quadro. Foi ao C.E. e agora não podem ensaiar. Vão para a casa da S.. Só lá está o irmão e ele não chateia. Podiam ensaiar no polivalente, mas estão lá os rapazes e não saía nada em condições, porque começavam a gozar» (NT16). As actividades extra curriculares, as que fazem parte da vida enquanto jovens são muitas vezes difíceis de concretizar na escola. Não existe muita disponibilidade da escola para esses momentos? Acentua-se o fosso levando à construção da imagem de uma escola onde não existe margem para outras coisas, que podem vir a promover formas de aproximação ao Mundo da Escola. Gostam mesmo de fazer tudo no espaço da escola, como se fosse normal que as suas vidas ali se prolongassem, como se a escola tivesse, mesmo sem querer um espaço para além dela própria, construído subjectivamente.

«Passo por vários grupos, de rapazes e de raparigas. Estão em círculos formando um aglomerado maior. O espaço exterior da escola está cheio. Há muito movimento, muitos circuitos percorridos. Do lado de fora da sala de convívio está um grupo sentado no chão, mesmo na esquina que vira para a parede de fumo. Entre o visível e o invisível, entre o permitido e o não permitido, entre o vigiado e o não vigiado, controlando as aproximações, os olhares *Vigilantes*, o olhar do *Vigilante*» (NT17). Os circuitos percorridos revelam intencionalidades, fervilhar. Fugir à vigilância é uma prática comum. É a subversão da ordem do espaço. Vigiam os *Vigilantes*, para se protegerem. Controlar o olhar do *Vigilante*.

«Subo as escadas. Há alunos e alunas a entrarem na sala, outros e outras ainda nos corredores, ou nos patamares: «Tomara que ela não chegue e seja furo!» (NT18). Tempo livre o prazer de um furo.

As **voltas à escola**, que são voltas ao pavilhão, são frequentes, principalmente entre os mais jovens. Vamos sempre encontrando outros grupos que fazem o

mesmo que nós.

«Percebo que devem estar a fumar, mas não volto para trás. (...)Apagam os cigarros e procuram esconder vestígios. Ao me aproximar digo-lhes para estarem a vontade, que eu não vou comentar que eles estavam a fumar. No chão estão cigarros fumados até ao filtro e saliva. Uma das raparigas comenta em surdina que apagaram os cigarros por respeito, principalmente aos mais novos que iam comigo. A LB do 8º ano diz-me que no outro dia bateu num miúdo porque andava a apanhar priscas do chão para fumar» (NT13). De repente parecem mais velhos. Querem proteger os outros, os mais novos. É uma escola que só tem até ao 9º ano, mas as distâncias etárias, os comportamentos dos mais velhos adaptam-se ao contexto.

«A outra LB é o 8º ano e tem 16 anos. Conta-me que não gosta da escola, que não há nada para fazer, que não podem ir para a Biblioteca quando não há aulas, só nos intervalos e com o cartão. Além disso, não deixam jogar à bola. Tem que alugar a bola e isso paga-se» (NT13). Os dias parecem mais pobres e os mais velhos já não se entretêm com qualquer coisa. O que parece ter significado é a participação na escola de outra maneira, é a aproximação à escola através da participação em determinadas coisas. Serem sujeitos activos de um espaço, de um território, não meros transeuntes. É a sua identidade ali reivindicada. Querem dizer a sua acção, dizerem-se a partir da feitura de outras coisas. Desejam outras formas de estar na escola, serem reconhecidos, fazerem coisas visíveis. Agora sentem-se exteriores, como se estivessem fora e não fizessem parte, mesmo estando dentro. Apesar de tudo, desta ausência da escola, desta inexistência de coisas para fazer a escola preenche vazios. Quais os significados destas diferentes ausências. A casa, a família podem ser contextos ainda mais ausentes de sentido.

«O D conta-me que no ano passado no 3º período deixaram funcionar a rádio. Ele era um dos responsáveis. Passavam música que dava no refeitório e na sala de convívio. A LB diz que já era alguma coisa, que era muito fixe e que a música era porreira, não era fado e havia sempre gente a dançar. Um dia um dos responsáveis deixou entrar muita gente na sala, e estava tanta gente, tanta gente, que foram todos de castigo e acabou a rádio. Além disso, aproveitavam a sala “para as curtes”. O D faz o gesto de um linguado» (NT13). Assim, o Mundo da Escola parece adquirir sentido quando eles participam nas suas rotinas, quando fazem coisas diferentes, como por música na escola, os outros a ouvirem o que ele escolhe. Animar um espaço, só eles jovens alunos e alunas.

Eram responsáveis por um pedaço de escola.

«Eu e a JD continuamos. Reparámos nos bonecos pintados na parede que a LB há pouco falava. A JD ri-se e diz que estão muito feios: «ali nem é sítio da cabeça, nem nada». São desenhos estilizados onde as cabeças aparecem despegadas do corpo» (NT13). E quando as coisas são feitas sem a sua participação não sentem que fazem parte.

«O rapaz gordinho senta-se outra vez ao meu lado. O grupo de rapazes que estava no chão em círculo desafia o rapaz gordinho para ir «brincar». Diz que não, que está cansado e comenta que «Olha, quando eu quiser eu peço para entrar!». Fica assim combinado» (NT13). Alguns dos mais jovens ainda usam terminologia associada à infância. As brincadeiras são importantes. Preenchem o tempo que sobra.

«A S. vem perguntar-me se quero ir dar uma volta com ela. Digo que sim. O B. vem com ela. Vamos ver um jogo. Esta rapariga, o B. e mais duas colegas decidem jogar ao “meinho”. Fico a ver. O jogo é de futebol. Equipas mistas. Começa a chover, mas ninguém parece importar-se» (NT19). Parece ser preciso estar sempre a fazer qualquer coisa.

«Vou até à zona da cantina. Já está um grupo a guardar vez. Vou ter com ele. São do 6ºD e C. Dizem que não adianta estar a guardar lugar porque há rapazes da turma deles que lhes passam sempre à frente. Já é costume. O rapaz mais forte aponta com os dedos esses elementos que estão na parte de fora. Realmente isso acontece mais tarde quando a cantina abre e nos primeiros lugares estão os que estavam lá fora» (NT9). Existem momentos onde se disputa e medem forças. A fila da cantina é um exemplo. Ali há um confronto de idades, escolaridade, medo provocado pelos mais fortes.

«Conversamos um pouco sobre a escola, sobre os miúdos que passam a vida à porrada. O exemplo aparece de imediato à nossa frente. Dois rapazes embrulham-se no chão e reboam sobre si lutando na brincadeira. Estes dois rapazes prolongam durante bastante tempo esta luta, em vários locais daquele espaço. Alguém comenta que é uma luta desigual, porque um deles é muito gordo e é muito peso para se vencer» (NT9). Estas lutas, entre o sério e o a brincar, são comuns na escola. Ninguém estranha.

«Demoro-me na entrada e sento-me num banco onde está um rapaz. Passa o rapaz que ontem puxava as orelhas ao C. Pergunto-lhe se já almoçou. Diz-me que não. Entretanto mete-se com um miúdo que ia a entrar e bulham os dois a que se junta mais um que dominam o terceiro. Este deitado no chão grita de

dor. Não sei se é a fingir, mas acho que não e digo que o estão a magoar» (NT10). Estes comportamentos são frequentes.

«O G. entra no átrio onde estamos e cumprimenta-me. Vai chamar o C. O G. pega no pescoço do C. por trás e segue atrás dele. O D que está ao meu lado protesta contra esta maneira do G. levar o CL. O G. comenta «Agora já não se pode pegar no pescoço?» (NT13). Apesar destas lutas e de ser comum gozarem uns com os outros parece existir uma certa solidariedade, sentido de injustiça que os incomoda, principalmente se envolve adultos.

«Vou até ao átrio da cantina. A M. está lá sentada. O CL mete-se com ela e diz que ela «apanha no pito» que é «uma puta». Ela bate-lhe com força. O CL encolhe-se. Parece ter ficado criança. Alguém já comentou comigo que o CL leva de toda a gente» (NT13). Estas cenas de violência verbal e física são comuns nos quotidianos da escola.

«No banco à nossa frente estão algumas raparigas que eu conheço. Um rapaz vem me dizer que estão a dar porrada num rapaz. Olho para o bar e realmente vejo no chão alguma confusão. Vou até lá e digo que se podem magoar. O rapaz que está por baixo diz que não. Uns rapazes com aspecto «beto» dizem que ele (o que está em baixo) anda sempre a picar, a chatear. O D também tenta apaziguar com o seu ar de rapaz mais velho. O grupo vai lá para fora e continuam na mesma. A JD diz que eles estão a brincar. O B. confirma» (NT17). As lutas são frequentes. Picam-se uns aos outros dizem. Os mais velhos intervêm, cavando a distância das idades com a experiência. Mas estas lutas têm códigos que desconhecemos. A maioria reconhece a brincadeira.

«No átrio interior dos/as alunos/as está uma venda. São os/as alunos/as do 9ºC que estão a tentar arranjar dinheiro para a viagem a Londres. Parecem todos "betos". São o M., o M., o I. e o S.. Enquanto estamos na conversa miúdos e miúdas mais novitas compram os doces que eles têm para vender. Os vendedores dizem que eles são os melhores clientes.» (NT10). Mobilizam-se para atingirem determinados objectivos. É um grupo de jovens particular, com uma maneira particular de estarem nos espaços comuns, em público. Parecem existir retirados. Algumas destas actividades acabam por emprestar à escola outros movimentos, outras dinâmicas, outras sociabilidades, interconhecimento.

O CL chega e mete-se com a LA. Parece ter mais confiança com ela do que com os outros» (NT13). Não parecem existir muitas relações entre alunos e alunas de escolaridades muitos distantes. Os do 9º ano distancia-se. Estão na escola

de maneira diferente. As relações que existem podem ter a ver com as ligações do local e que se levam para a escola constituindo a familiaridade que de outra forma é difícil de existir.

«Conto-lhe o que estou a fazer com a turma, sobre os registos. Pergunto-lhe se quer fazer. Diz que sim. Pergunta-me se ele e o amigo podem escrever no computador. Digo que sim, mas que convém que os registos sejam individuais. O J. e o amigo descansam-me: «não há problema, a nossa vida é igual e podemos fazer em conjunto». Rendo-me» (NT19). Às vezes a proximidade é tão grande que duas vidas são só uma.

«Este grupo, do J, do V., do MA., é todo do B. do S. embora seja de turmas diferentes. Andam sempre juntos. Deitam uma bomba de cheiro no chão. A auxiliar obriga o V. a limpar o chão com uma esfregona» (NT19). Na escola reflectem-se as aproximações que o local possibilita. O que os junta não é a turma, nem a idade, nem o ano de escolaridade, mas sim o que julgam ter em comum, partilhar, aquilo com que todos se identificam. São quase todos ciganos, e são do B do S. E o que muitas vezes se torna significativo. na escola são estes laços que dão força e segurança.

«Está a chover, mas mesmo assim a escola está movimentada no exterior do edifício. O Campo de Cima tem uma equipa que joga futebol. Rapazes e raparigas jogam juntos. Algumas raparigas a volta do jogo observam» (NT11). Existem actividades, momentos de tal importância que a chuva não tem importância. É preciso aproveitar ao máximo o tempo da escola informal. Precioso tempo, que se esgota rapidamente.

«Vou com a S. para o exterior. Tiveram furo e os rapazes da turma vão jogar futebol. A S. diz que as raparigas da turma também costumam jogar. No entanto, quando chegamos ao campo são muitos os rapazes que já fazem parte da equipa e a S. diz que agora é difícil» (NT16). Muito tempo do quotidiano da escola é passado a jogar futebol. De um modo geral são os rapazes que jogam mais, porque já não há espaço para elas, ou porque quando jogam magoam, mas nas turmas do 9º ano, ou de alguns 8ºs é comum verem-se raparigas a jogarem com rapazes.

«Passo no Recreio principal. Um grupo de rapazes e de raparigas, que parecem ser do 5º ou 6º ano, correm uns atrás dos outros. Um rapaz pega numa rapariga ao colo e coloca-a num dos bebedouros que há por ali. Ela não parece ficar chateada. Vários colegas colocam-se À volta dela» (NT11). As brincadeiras no exterior assumem formas distintas de acordo com a idade, os géneros.

Os lugares são procurados pelas sociabilidades que permitem. O Campo de Cima, <por exemplo, é procurado para jogar, para ver jogar, para ver quem está a jogar.

«Falamos dos registos e da turma do 9º B que conheci. São aqueles que vão a Londres. Sabem quem são. Pergunto-lhe se para o ano também vão organizar uma viagem assim. Dizem que não sabem, mas talvez não. Comento que fica um pouco caro (500 euros). Uma das raparigas diz que não é isso. O problema é que o pai nem sequer a deixa sair à noite, quanto mais ir a Londres. O pai argumenta que não sabe o que é que ela vai fazer, se vai para o quarto dos rapazes. A mãe é que ainda a deixa sair. Protesta porque o irmão, que nem dois anos mais velho é, e pode ir para todo o lado e pode andar «sem ter horas» (NT11). Nas escolas também se experimenta de acordo com as diferenças de género. O facto de ser rapariga, por exemplo, pode dificultar a ida a uma viagem, pode dificultar o acesso a outras experiências, ao mundo da noite.

«A professora inicia a **aula** dizendo que os quer sentados e calados.

O rapaz que está à minha frente gosta de tocar com os pés nas costas e nas mochilas dos colegas da frente. (...) O CI, no fundo da sala, puxa o cabelo com os dedos para cima. Os colegas riem-se.» (NT11). Existem imensos comportamentos que acontecem paralelamente ao Mundo da Escola na sala de aula. E parece ser necessário acompanhar a aula com brincadeiras.

«Durante o diagrama o Braga mostra várias vezes aos colegas a lesão numa perna que fez durante um jogo de futebol. O F. espreme borbulhas de uma perna. A AC numa carteira encostada à parede vira-se de costas para a M. e volta-se de frente para a turma» (NT18). Existem outras ocorrências paralelas à aula que prendem as atenções.

Chega a professora de Matemática. Peço-lhe para falar nos registos. Primeiro vai entregar os testes, depois dá a matéria. Reserva no fim 5 minutos para eu falar. Sento-me na “minha” carteira, atrás do “FI”, ao lado do C. Vejo a S. indecisa sobre o lugar que há-de ocupar. Mais tarde sei que como o grupo da A. C., a S. e a M. está zangado com a S., esta não se pode sentar ao pé de nenhuma. Ora, o lugar da S. é ao lado da S.. Mas esta parece não ceder. A S. está perdida. Digo-lhe que se quiser se pode sentar ao pé de mim. Há um lugar vago ao meu lado. Pergunta à professora se pode e prepara-se para se sentar. A S. que estava no seu lugar do costume vem ter com a S., segreda-lhe

qualquer coisa que eu não consigo ouvir e a S. troca de lugar com a S.. É a S. que fica ao meu lado durante a aula. Segundos, foi o tempo que durou este episódio» (NT15). Se não estivermos com atenção há coisas implícitas que nos escapam. Coisas que acontecem numa ordem só pelo olhar. Quem se senta ao pé de quem, quem define lugares, < postos e tomada de decisões. Tudo é muito rápido. Sabe-se a ordem dos actos.

«Quando entro na aula de Matemática é a S. quem vem ter comigo em primeiro lugar. Está bem disposta. Enquanto falo com os colegas vejo-a a despentear na brincadeira o cabelo à D Está mais à vontade. A S. está de novo no seu lugar junto à S. As outras raparigas da turma dizem-me que já estão todas amigas. Olho para o fundo da sala e o H continua a fazer de conta que se esconde dentro do kispo. Ao fim da explicação à turma volto ao meu lugar» (NT18). Tudo acontece a um ritmo frenético. Todos os dias as relações mudam. Os comportamentos as posições revelam as mudanças.

«Pressinto que é uma confusão qualquer com outras raparigas da turma (são seis raparigas no 7ºE). Era qualquer coisa que iam fazer todas, mas a C. e a D, boas alunas e aplicadas, não puderam sair porque tinham que estudar e os pais e as mães não as deixaram sair. Agora têm medo das retaliações das colegas porque recusam. Dizem que essas não querem saber da escola e a D e a C. dizem que só andam com elas porque não têm mais ninguém» (NT14). Tudo parece ser tão complicado. É impossível simplificar. Somos obrigadas a recuar e a sentir outra vez a monstruosidade de certas situações. E aquilo que nos parece banal e sem importância assume uma importância e uma tragicidade quase inexplicável. Apenas entendível pelos actores da tragédia. E mais uma vez se vive a escola intensamente, tragicamente. Podem ser as amizades destruídas, as relações conflituosas, mas tudo assume um significado monstruoso.

Estas histórias do quotidiano são contadas com pormenores, com gestos elucidativos. São momentos, estes da narração vividos com intensidade. O que parece existir é toda uma teia complexa de relações em que as coisas assumem uma dimensão imensa, em que se agigantam as palavras, em que tudo importa. Tudo tem influência nas vivências comuns. A escola tem para rapazes e raparigas uma miríade de realidades no seu interior que fazem parte da vida deles ao mesmo tempo e que muitas vezes se desconhecem. Em determinados grupos, quer de rapazes, quer de raparigas existem líderes, elementos que provocam o medo, que ameaça e que procura impor a sua vontade. São

realidades que exigem esforços, estratégias. Não existe espontaneidade.

A escola está longe de ser apenas um espaço do formal. Há todo um conjunto de inter-relações, de implícitos que norteiam comportamentos, redes complexas, pouco visíveis, mas que demonstram a importância das relações e da aceitabilidade pelos outros na escola. E isto toma tal forma que tudo o resto parece insignificante

Mas isto é o comum. É nesta escola paralela que as subjectividades também se vão elaborando, sendo reivindicadas (Kevin McDonald). E tudo isto é tão importante, porque faz a escola ser sentida de uma determinada maneira, faz a escola formal ser vivida de forma específica. É nestas escolas transversais ou paralelas que se estipulam regras, argumentos, maneiras de ler o mundo, de conhecer realidades.

«Digo que vou tirar a senha para almoçar na cantina. Não existe uma fila, mas no amontoado de corpos que se inclina na papelaria para tirar senhas pressinto que existe uma qualquer ordem para mim ainda desconhecida» (NT15). Existe uma ordem não visível a quem é estranha.

Mas os quotidianos da escola não formal, da escola dos quotidianos é também revelador de realidades sociais. Nesta escola existe muita gente com dificuldades económicas, embora as roupas que usam não sejam indício disso. Surpreende-nos quando encontramos a pobreza explicitada na aparência. Não é só a roupa pobre e gasta que revela as dificuldades. São as histórias de trabalho depois da escola acompanhadas dos gestos duros, é o corpo que não mente e que revela que fora dali existe uma vida mais difícil de viver, que existe outro trabalho, que deixa marcas visíveis.

«Mas quem manda é a AC e se ela se chateia com alguma coisa as outras vão atrás. À AC nunca lhe acontece nada, porque ela tem muitos primos e ela chama-os e eles defendem-na. pergunto-lhes quem são os primos da AC. Dizem que são «uns que já reprovaram muito» (NT15). As relações de poder não são simples. Reconhecem-se e justificam-se diferentes poderes. O que confere poder pode ser a protecção de outros que se tem, o medo que isso provoca.

«A menina da trotinete vem ter comigo e diz-me que deu a senha dela a uma amigo que não tinha. Não faz mal porque ela agora vai comer a casa. Pergunto-lhe se quer boleia. Diz que sim. Entretanto conta-me que há bocado foi ao C.E. fazer queixa de um colega porque lhe deu um estalo e lhe quer bater mais. Conta-me. Estavam na fila da cantina e ele meteu-se À frente dela e bateram-se. A directora de turma pediu-lhe para ela não ir ao C.E., mas ela foi na

mesma. Pensou em contar ao irmão. O irmão, ou melhor meio irmão, é mais velho e já não mora com ela. Diz-me que o outro rapaz tem 12 irmãos, mas segundo a menina ele nem os conhece todos, «por isso não lhe adianta nada» (NT19). Os conflitos têm muita importância. Imaginam-se formas de criar protecção, família, irmãos mais velhos.

«O H. diz-me que teve toda a semana muito ocupada e que não teve tempo. Comento que com uma semana ocupada é que havia muito que contar» (NT18). Existem outras vidas fora dali para alguns.

«A menina da trotinete espera-me com duas amigas. Pergunta-me se posso dar boleia às amigas. Uma é a prima da JD a outra é também da turma dela. A primeira vai para uma sala de estudo que existe no Padrão. A menina da trotinete e a outra vão para casa. Na viagem a menina da trotinete fala no Nort Shopping. Diz que só lá foi uma vez. Perguntei se tinha gostado. Explica que normalmente nem lhe apetece sair» (NT19). Muitos e muitas jovens só conhecem a escola e o bairro.

«Brinco e digo-lhe que deve ter uma namorada. Diz-me que não, mas que já namorou com a AC e a S. A S fica corada. Descrevem-me a rede de amores. A M gosta do M. e o M. gosta das duas. O M. afasta-se e dá uma palmada na cabeça da AC» (NT6). Existe uma rede de amores complexa.

«São do 8º ano e conhecem as raparigas com quem conversei de manhã. Uma delas torce o nariz, porque uma das raparigas do primeiro grupo gosta do mesmo rapaz que ela. Durante os escassos minutos que estou com elas percebo que estão encostadas naquele lugar, porque numa das salas do primeiro andar em frente está um rapaz que vai aparecendo à janela deixando-as perturbadas» (NT6). Muitas vezes, o tempo livre é organizado em função de interesses amorosos. Os corpos colocam-se em lugares estratégicos que permitam que sejam vistas e vistos por quem lhes interessa.

«Aproxima-se outro rapaz. Dizem-me que ele e a M. são namorados, eles é que ainda não sabem. Passa a rapariga das borbulhas na testa com mais duas amigas. Um dos rapazes que está comigo diz que prefere a do meio (a das borbulhas). Digo-lhe que está interessada noutra rapaz. Ele queixa-se e diz que não sabe como é que as raparigas gostam tanto de rapazes» (NT10). Os namoros, as paixões em rede são uma dimensão importante dos quotidianos da escola.

«Falamos de namorados. Dizem que não têm, mas uma delas diz gostar de um rapaz: «Já namorei para ele, mas depois acabei com ele». No entanto, ainda

gosta dele e anda a ver se consegue namorar com ele outra vez. Pergunto como é que elas costumam aferir isso. Dizem que vão ver onde é que ele anda e se por aquilo que ele faz dá para perceber se ele ainda gosta dela. A amiga diz que ele não fala. Contam-me que se costumam ajudar nestas coisas dos namoros. Uma delas conta que um rapaz gosta dela, no entanto é a amiga que gosta dele. Se aquela falar com ele e disser ao rapaz para namorar para a amiga, esta ajuda-a a reconquistar o antigo namorado. O telemóvel é usado para acabar namoros. Uma dela diz que nunca acabou um namoro frente a frente. Não era capaz» (NT11). Quer para rapazes, quer para raparigas, o universo dos namoros e das paixões é importante e uma parte significativa da vida na escola. É talvez mais visível nas raparigas, porque elas falam mais à vontade sobre esses assuntos, e porque eu reconheço facilmente os sinais e os símbolos. É um universo complexo que engloba questões de amizade, fidelidade, negociação, territórios.

«Entretanto o R e a JD conversam. O R parece chateado com o facto da JD se ter interessado por outro rapaz: «Gostas dele é?» Ela diz que não. Continuamos a andar» (NT17). As paixões são motivo de discussão, de zangas.

«A JD pergunta-me se no intervalo podemos ir buscar a prima que é do 5ºA. Encostamo-nos a uma parede no átrio da cantina perto dos cacifos» (NT17) «A JD chega com a prima. Realmente conheço. Vem a chorar. Conta que a professora de História lhe escreveu um recado para casa porque se enganou nos trabalhos de casa e a mãe vai bater-lhe. Mostra-me a caderneta. (...)Arruma as coisas e despede-se de mim. A prima vai com ela de braço dado. Não sei o que pensar» (NT17). E se o intervalo às vezes revela ainda presa a escola formal que se espalha, afinal, pela outra escola, porque aquela assume de repente importância demais, ainda que pela via do sofrimento, estes momentos são denunciadores de atitudes de uma sensibilidade imensa. É a vida deles e delas, afinal. É o tempo deles e delas ali a escorrer, a correr, entre a escola fria e a escola quente em equilíbrios de tensão, enchendo ambas os dias de tal maneira que o espaço para outras coisas é pouco. Como se pode ser indiferente a estas escolas? Como é que a escola não pode reconhecer estes momentos? Existem certas atitudes que nos surpreendem, não por não acreditarmos nelas, mas porque os ambientes são tão hostis. A verdade é que nos dias comuns da escola existem momentos assim, de solidariedade numa realidade local em que não se acredita nisso como possibilidade.

«É tudo tão diferente e tão igual ao mesmo tempo» aluna do 8º ano acerca do

meu comentário de que às vezes a escola não tinha mudado muito desde o tempo em que eu a frequentava.

Professores/as

«Na sala de professores/as uma directora de turma comenta que recebeu uma justificação de falta para aulas de Educação Física e que vinha assinada pelo encarregado de educação, mas a aluna acrescentou mais uma data. A directora de turma comentou que já sabia que esta aluna tinha andado a namorar com o TN, por isso é que faltou» (NT11). Para alguns professores o quotidiano de alunos e alunas é conhecido e ajudam-nos a explicar algumas coisas que se passam a nível da escola formal. Reconhece-se que o ser jovem pode atrapalhar o ser aluno e que na escola existem muitas coisas que os mobilizam.

«Vocês não querem estar à beira deles, mas querem estar sempre à beira deles. Entendê-las, entendê-las» (NT13). Está explicado. É a contradição dos desejos nos quotidianos do inexplicável.

«A JP (prof.) conta que está a tentar organizar uma associação de estudantes na escola, agora que já existe aprovação do C.E. Comenta que os alunos e as alunas não faziam a menor ideia sobre o que era uma associação, as decisões que tinham de passar pelos colegas antes de serem aprovadas e passarem ao C.E. A JP comenta que deve ter a ver com o facto de não acharem boa ideia serem colegas a aprovarem aquilo que eles decidem» (NT16). Existem realidades que fazem parte do quotidiano de outras escolas, mas que ainda não chegaram a esta. Espaços de participação, como a Associação de Estudantes, para os alunos e as alunas não são muitos. Desconhecem algumas coisas, como podem participar. Parece ser necessária toda uma aprendizagem da cidadania. Habituar as escolas a terem estes espaços, habituar alunos e alunas a fruírem esse espaço a construírem a sua participação, saber tomar decisões.

Ser aluno/a: os argumentos

- Experimentar a escola (formal): as notas, o esforço, o estudo
- Futuro projectado ou a sua ausência
- O ofício de aluno/a
- Relações com o trabalho escolar
- Perturbações provocadas por estranhos
- Referir os estranhos e a estranheza
- Reconhecimento

«Entretanto a T. vem ter comigo e pergunta-me se já li os registos. Digo que já li, mas que não me recordo exactamente de qual é o dela. Descreve-me a capa. «Tinha escrito a cor de rosa. Lembro-me estava escrito a computador e lembro-me do que estava escrito porque falava muito da escola. Refiro isso à T.. Responde-me que sim «É aqui que se passa tudo. Em casa não se passa nada. É aqui que estamos todo o dia. Passa-se tudo aqui» (NT33). Mas o que é que este tudo encerra? O que é que se quer dizer quando se diz isto?

A selecção dos livros adequados aos temas. O tirar notas do que é importante «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. Um dos rapazes vai embora e o outro segue-o, mas não sem antes dizer às duas raparigas que se elas quiserem depois passa o trabalho a computador.» (NT4).

Muitos e muitas têm consciência do que é preciso fazer para melhorar, para fazer as coisas bem feitas. Afinal, só um livro é que tinha alguma coisa. Um deles diz que é preciso pesquisar mais. O Outro acha que não. Os dois rapazes vão para o computador escrever e preparar um trabalho.

Como é que estes jovens falam do seu desempenho enquanto alunos e alunas? Como é que eles justificam os seus resultados? Como se apresentam enquanto alunos e alunas? O que se sobrepõe? O ser aluno e aluna ou o ser jovem? Como se constroem subjectivamente enquanto alunos e alunas?

«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». No balcão raparigas e rapazes do 7º

ano comentam os testes que fizeram e um rapaz fica admirado por outros só terem feito no período um teste» (NT31). Fazem-se as coisas bem feitas. Tudo tem uma ordem, um sentido, uma valoração. Sabem o que é comum ser avaliado.

Parece-nos que reconhecem o esforço que têm de fazer ou quando não o fazem. Reconhecem a performance que têm de realizar. As notas são o resultado onde se confirma o esforço o se ser aluno e aluna. Mas existe um futuro que por ser longínquo parece prometer«Dizem-me que não foram boas. Tiraram as duas sete negativas. A JA diz que está a melhorar, que um professor lhe disse que está a levantar as notas. Um rapaz de brincos 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) Sabem o que é necessário fazer. É preciso estudar, é preciso estar com atenção. Mas este discurso parece estranho a alguns alunos e alunas. Este estar com atenção pode significar que se está presente, que se atenta a qualquer coisa, que se ouve e que se escuta, que se procura compreender aquilo que se ouve. Estar com atenção...Será que podemos aqui falar as *accountabilities*, inteligibilidades, ou seja, algo produzido pelos actores/as indissociável da auto-organização local, das suas actividades.(ver texto das definições texto1? Podemos e ainda dentro da etnometodologia falar de que os actores sociais exercem uma actividade “profana” de analisar as situações sociais.Como tornam o ser aluno, o si-aluno/a inteligível?

Qual é o significado dos reconhecimento para a construção se si enquanto aluno, para elaborar a imagem de si? O cumprimento das tarefas acontece, porque se quer aprender, porque a satisfação do adulto, professor/a conta. Sabe-se quando se cumpriu bem a tarefa: « Durante uma das pesquisas que fazem ouço um rapaz a dizer que a professora vai ficar contente com o trabalho» (NT4)

«Tento saber alguma coisa sobre ele. Continua no 5º ano. Reprovou. Diz-me que não veio às aulas no ano passado, que não lhe apeteceu.» (NT4). Existe esta continuação repetida, sem espantos, de ombros que se encolhem acompanhando as palavras, sem o meu próprio espanto que presente universos conhecidos. O percurso justifica-se: a ausência das aulas, as outras coisas para fazer, ou não apetecer.

«Pergunto se são da turma dela. Não são. Aqueles estão a faltar às aulas. E encolhe os ombros enquanto diz isso, e que eu interpreto como rejeição do que

eles estão a fazer.» (NT5). Quais são as posturas próprias ao ser aluno? Sabem-se os movimentos típicos dos estranhos à escola?

«Alguns têm aulas e estão a ver se faltam, outros têm furo mesmo do horário.» (NT5). O que leva ao acto de decisão de faltar ou não às aulas? Quais as consequências perturbadoras para a escola destas faltas marginais? Mais movimento na escola, mas controle necessário, mais vigilância?

«Pergunto-lhes se costumam fazer estas actividades ao ar livre. Dizem que não, que este ano é a primeira vez. Dizem que é muito melhor do que estar nas aulas. Comentam que já têm muitas faltas. Encolhem os ombros quando lhes pergunto porque é que faltam tanto. Dizem que vêm para a escola, mas que não gostam das aulas, porque são muito chatas» (NT9). Existem algumas aulas que pela sua inovação permitem que a escola formal se torne suportável.

«O CL que entretanto se aproxima diz que não vai estudar mais. Em 95 faltas. Neste momento ele está a faltar à aula de Matemática. Encolhe os ombros após lhe perguntar porque não vai» (NT13). Estão na escola, mas não vão às aulas. Não se perspectivam futuros na escola.

«No andar de baixo encontro o V., o M. e outro rapaz que também está na fotografia do S. colectiva. O V. explica ao outro rapaz. Parece lembrar-se. Volto a prometer que trago a fotografia. Este rapaz que é cigano diz que me viu sair da sala onde a turma dele tem aulas, o 7º E. Deduzo que seja o rapaz novo que veio para a turma. Diz-me que está a faltar a Matemática, que não gosta. É só a segunda semana que está na escola. Não perguntei porquê» (NT19). Parece ficar a uma distância de segurança. Observa primeiro a turma a que pertence e que ainda não conhece. Chegar à escola é fácil. Existem amigos do local, ligações comuns, espaços de conversa segura. Ir às aulas é mais complicado. É noutro universo que se entra. Sabem-se, provavelmente, que de outras instâncias se exige a participação. Não chega a experiência do Mundo da Vida. Existem outros códigos, outras linguagens que se desconhecem. Pode ser a linguagem da Matemática. Aquela turma provoca o afastamento do seu grupo criado no local, da sua realidade. Ali está sozinho, sem a comunidade, é um estranho à turma, à sua organização. É difícil de se incorporar, de fazer parte.

«Toca os 45 minutos. Dizem que vão faltar. Não gostam das aulas é uma seca. Digo que se calhar hoje a professora até vai fazer alguma coisa interessante, que podem reprovar por faltas. Acabam por ir. Pedem-me para ir com elas até à sala. Uma das raparigas diz que quem lhes dá aula são umas estagiárias. Não gostam das aulas porque não podem olhar um minuto para trás ou olhar

ou falar para o lado que a professora começa logo a mandar vir com ela. Queixam-se de que não se pode fazer nada. Deixo-as na sala que ainda tem a porta aberta. Uma professora está em frente ao quadro, a sala ainda está em burburinho de começo» (NT16). O trabalho de sala de aula ainda exige determinadas posturas físicas, determinados comportamentos adequados.

«A professora vai perguntando quem quer ir ao quadro. São muitos os que querem ir. Vai a S. que hesita nas respostas, a D que faz tudo certo, a C. que deixa a resposta incompleta, a S. e o “FI” que causa admiração, porque nunca faz os TPCs» (NT21). Existem na sala aula determinados actos, rituais conhecidos, para prestar provas, mostrar que se sabe, porque não chega só saber. O acto de ir ao quadro é um momento assim, revela diferenças: entre a hesitação e o deslizar certo do giz. A diferença entre o medo de ir ao quadro e a confiança da prestação. É a construção de si enquanto aluno, pelo reconhecimento dos outros, pelo olhar do professor, tão importante. “Este sou eu”.

«A O. comenta com a turma que o facto de um grupo ter apresentado um trabalho em Power point foi notícia pela escola e que o Prof. T. lhes mandou os parabéns. Hoje, mais alguns grupos vão apresentar os trabalhos. O primeiro fala sobre o abstraccionismo. Lêem pequenos pedaços de papel e não parecem ter trabalho muito bem o tema. O segundo grupo apresenta o cubismo, mais ou menos da mesma maneira que o primeiro. O grupo que se seguia fica aliviado porque já não há tempo para apresentarem. A turma já está muito barulhenta hoje. Durante a aula há muitos momentos em que todos conversam uns com os outros sem ouvirem o grupo que está a apresentar» (NT21). Existem outras exigências para o aluno e a aluna, como a apresentação de trabalhos. Exigem-se outras competências, outras capacidades. Valorizam-se actuações diferentes, quem surpreende. Mas nem todos sabem trabalhar com novas técnicas como o Power Point. Mas a apresentação não parece ser um momento precioso ou mesmo de tensão. O adiamento é, no entanto, bem vindo. Exporem-se é afinal complicado. Sai do papel tradicional de ser aluno e aluna. Obriga a outras maneiras de estar, a outro investimento.

«Hoje 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. Lembrei-me do Patrick Rayou e das dissertações de filosofia. Tocou para fora, 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). Limitam-se a cumprir o papel tradicional do ser aluno, sem correr riscos. Tudo parece estar disperso, longínquo, sem sentido.

«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 5 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). A apresentação de trabalhos não parece ser levada muito a sério. Não existe muita organização. É um tempo quase de brincadeira, já que sai fora daquilo que se entende enquanto trabalho escolar. Parece ser entendido como tempo do não aprender, porque a figura do professor parece ausente, logo a tarefa não é válida. Quem assiste, os outros colegas reagem de acordo com essa percepção.

«Pergunto pela AC. A M. diz que estão zangadas, porque já não podem ir ensaiar no Sábado. A M. explica: «os pais da C. não deixam» e a mãe dela também não e a AC zangou-se. Combinamos almoçar na sexta. Vão para as aulas. Vão apressadas» (NT17). Não se pode chegar tarde. Há outra pulsão que anima que vê a escola como meio para cultivar um futuro melhor, têm outra predisposição. O que impulsiona é a antevisão do futuro pessoal projectado,

impossível de adiar e de desistir.

«Eu e a menina da trotinete falamos da escola. Diz-me que vai chumbar e «ainda por cima teve um teste surpresa». Diz que vai para casa trabalhar. Encolhe os ombros. Diz que não sabe o que vai fazer» (NT18). Em Fevereiro já se antecipam certezas. Não se acredita na capacidade de recuperação. Fora da escola não se avistam outros ofícios. Pressente-se que tudo se conjuga para agravar o final, para o tornar certo.

«Vamos para a sala de convívio. Falamos da escola. A amiga da JD diz que vai reprovar. Fico a pensar que ainda é cedo para terem tanta certeza sobre isso. A JD diz que tem que passar, porque se não não recebe o telemóvel que quer. Não quer andar com “aquele camião”. Mostra-me tirando do bolso do casaco um telemóvel enorme. Só tem uma negativa a Matemática. Não gosta da professora e por isso não gosta da disciplina. Conta que no outro dia a professora ofereceu uma chapada a toda a turma. Eles desafiaram o acto dizendo que se isso acontecer «só aparece ao outro dia na escola». Pergunto à outra rapariga porque tem a certeza de que vai reprovar. A JD comenta que ela está sempre a receber negativas. A outra menina comenta que já não estuda muito. É a primeira vez que reprova no 5º ano, não é como um colega que está há 5 anos no 5º ano. Não gosta de Matemática nem de história» (NT30). Reconhece-se a prestação enquanto alunos e alunas. Antes do ano terminar tem-se a noção de percurso, do que se fez. As certezas existem porque existe o reconhecimento do não cumprimento daquilo que sabem que é o papel do aluno. As negativas recebem-se como se fosse algo sem explicação. O significado da escola pode estar na recompensa. Muitos dos argumentos que se utilizam para justificar os resultados estão nos professores.

«A JD que está contente porque a escola vai acabar e depois são as férias. Diz que já não aguenta mais. Algumas colegas vão ter apoio de Matemática. «Ainda bem que eu já não tenho». Vai ter negativa a Matemática. Diz que tem que passar e mostra-me o telemóvel a que ela chama tijolo, porque é muito grande. Se passar vai ter um Nokia???» (NT32) Este pode ser o sentido da escola.

«O pai já disse que no 3º período não quer negativas nenhuma. A JD diz que gosta de português e de Inglês, de Matemática é que não. Aliás, a mãe já sabe que a Matemática é assim» (NT30). A valorização da escola pela família. O controle reside no afastamento do ser jovem, para que não atrapalhe o ser aluno.

«A S. do 7º E aparece sorridente. Fico sempre com a sensação de que quer

conversar. Pergunto-lhe pelas aulas. Diz-me que estão bem, mas que fizeram um teste de Matemática na sexta e hoje vão receber. Diz que «agora é que é pior». O pior não é o momento de fazer o teste, é o momento de receber, de se confrontar com o resultado. Pergunto qual foi a matéria. Estatística e mais coisas que deram antes. Pergunto se vai passar de ano. Encolhe os ombros e diz que não. O que vai fazer? O 7º ano outra vez? Diz que sim. Pergunto pelos pais, o que acham? Se reprovar vai para um colégio. Qual? O mais perto. Quero saber se quer ir. Diz que não! Penso no que a S. me contou, nas dificuldades que a família da S. tem. A mãe vive numa barraca. Na sexta feira a S. comentou que era preferível a S. ficar com outros pais, porque os dela não têm condições» (NT29). O momento do teste, do qual se não pode escapar. A matéria parece que fica fugidia na memória. As certezas parecem existir. O ano seguinte repetido é ideia que se aproxima. Quer-se viver uma realidade diferente, desejar que tudo fosse diferente?

«A outra LB é do 8º ano e tem 16 anos. Conta-me que **não gosta da escola**, que não há nada para fazer, que não podem ir para a Biblioteca quando não há aulas, só nos intervalos e com o cartão. Além disso, não deixam jogar à bola. Tem que alugar a bola e isso paga-se» (NT13). Se as conversas se iniciam pela escola é comum o ar de pouco gosto e de impaciência. Às vezes a escola parece ser insuportável, quando se parece reduzir à escola formal. Não há nada para fazerem que realmente gostem. Sentem que não se autoriza nada para além da escola forma. Então o que de estranho leva a que ainda se suporte a escola?

«Passo em frente a uma sala do r/c onde decorre uma aula. Alguém me acena lá de entro. Faço o mesmo, mas não reconheço o rosto do aceno. Pareceu-me a F. S., mas não tenho a certeza. Tempo depois dois rapazes do 8º ano dizem-me que é capaz de ser a F., porque ela está a ter aulas nessa sala» (NT11). Apesar de tudo existe sempre o contorno da escola que se usa para explicitar algumas coisas. Parecem saber que existem ali enquanto alunos e alunas

«Faço perguntas sobre a escola. Quero saber se vão tirar muitas negativas. O M. faz uma expressão parecendo querer dizer que não quer falar sobre isso. O colega diz que se calhar vai tirar três: Matemática, Português e História. Torço o nariz quando ele refere a História. Uma das raparigas que vem atrás diz que em princípio não vai tirar nenhuma. Acho que ela é cigana e é do bairro. Seria interessante perceber o que os pais pensam do facto dela tirar boas notas na escola. E ela? Como é que pensa sobre si enquanto aluna, quando as suas

amigas e amigos têm quase todos e todas histórias de insucesso? A S. que vem comigo à frente começa a enumerar as disciplinas a que tem negativa. Conto seis...» (NT33). As expressões mostram quase sempre que não se gosta de falar sobre a escola, pelo menos sobre a escola formal. Desfilam-se em notas, sucessos, insucessos.

«Hoje foi a primeira vez que o J. foi à aula de Matemática. A S. pede para o apresentarem, porque ainda não o conhece e que ouviu dizer que não ia às aulas de Matemática porque não gostava desta disciplina. O J. responde: «Pois é...», sempre se cabeça baixa. O J. parece ter um pouco de à-vontade com dois rapazes da turma, mas com mais ninguém. Aliás, a entrada do J. não causou voltar de cabeça, comentários em surdina... Toda a gente continuou voltada para a frente, a fazer o costuma.

O TPC começa a ser corrigido. Reparo que o J. vai copiando o que está no quadro para um caderno preto que levou. Usa canetas de várias cores. Vai alternando o seu uso. Tem aquele aspecto de início de aulas, quando temos vontade de aprender e de fazer tudo bem feito, tudo arrumado no caderno» (NT21).

«A professora repara que o J. não tem livro. Ele diz que tem um diferente, de fichas. A professora pergunta-lhe se vai arranjar um. O J. não responde. Ela continua e diz-lhe que lhe pode arranjar fotocópias até conseguir um livro. O J. não diz nada» (NT21). Há uma série de rituais, de objectos que se esperam que façam parte do quotidiano do aluno e da aluna. Mas nem sempre isso acontece. Muitas vezes o livro que se tem não é o acertado e ir à escola parece não significar certas obrigatoriedades. São tantas coisas a cumprir!

Parecendo estranho naquela sala, pessoa indiferente para muitos, o J., menino cigano do B. do S. balança-se na cadeira inquieto» (NT21). É estranho à escola, à sala de aula, alheia-se de vez em quando. O corpo alto parece não estar confortável.

Como é que o J. que só a meio do ano lectivo começou a ir às aulas compreende a sua presença na escola, as suas possibilidades enquanto aluno, como se significa?

O não voltar de cabeças não é porque a vinda não causa estranheza. Podemos imaginar que talvez seja o contrário. A vida era esperada, mas a não manifestação pode ter sido, porque ele é um estranho. É cigano, vem a meio do ano, tem faltado às aulas e isto vai elaborando o seu estranhamento à escola. Provavelmente não se pretendem encetar grandes relações. Considera-se o J.

um caso perdido em termos de sucesso escolar? O J. representa outros mundos, outras realidades e provoca medo. É que se calhar a ideia sobre ele chegou antes dele. A que distância e em que dimensões se consideram os e as colegas de turma?

E o empenho do J., o que significa? Este cuidado com as cores alternadas, este cumprimento visível das tarefas. Assume-se o papel de aluno? Neste início o J. pensará em si predominantemente enquanto aluno, enquanto percurso? Que caminho compreende ou imagina para si?

«Os TPCs acabam. Que os jogos comecem. Aparecem duas hipóteses: mímica ou a força. Vaia votos. O J. levanta o braço para as duas. A professora protesta. Ganha a força e fazem-se equipas. Alguns mudam de lugar procurando amigos. A AC fica na equipa da D e da C. A S. vai ter com a M. e a S.. O J. fica sozinho. Não se quer juntar a ninguém. Alguém o chama, mas não quer ir, nem, tão pouco, jogar. Dou comigo a imaginar porquê. O Jogo da força exige conhecimentos de cultura geral, da matéria, de coisas do quotidiano de jovens que provavelmente estão longe da vida do J. Faço equipa com a S.. Os temas escolhidos são o futebol. Só a equipa da D escolhe uma palavra aprendida em história: antropomorfismo. Ninguém adivinha» (NT21)

Mesmo actividades lúdicas contêm lógicas escolares, saberes escolares, ou exigem um certo capital cultural. São os saberes dominantes que ali vigoram. O J. está excluído do jogo.

«Encontro a JD e o B., da turma dela. Conversamos um pouco. A JD diz-me que não gosta das aulas. Já reprovou duas vezes no 5º ano, mas este ano só tirou uma negativa. Diz que o que conta é Português e Matemática. Diz que a português tira bons, a Inglês é boa... O B. vai falando em contraponto. Diz que também só tem uma negativa, que gosta de música e de EVT» (NT17). A maioria dos jovens e das jovens com quem conversámos diz não gostar das aulas. Precisam-se as disciplinas que mais se gosta, aquelas a que se tem boa nota, principalmente se for a português ou a Matemática. É por aqui que se faz o bom aluno e a boa aluna. Ter uma negativa é insignificante. O ser aluno destila-se no desfile das reprovações, na nomeação das negativas, nas disciplinas preferidas. O discurso roda em torno do alcance de metas, da passagem de obstáculos.

«Aparece a JD e uma colega que anda sempre com uma mochila muito pesada. A JD olha para mim, põe as mãos na cintura e pergunta-me onde tenho andado. Logo a seguir, pergunta-me se quero ir dar uma volta. É quase um

ritual. Vamos as três» (NT30). E isto é tão importante. Há alturas em que o ser aluno, seja porque motivo for, é tão importante! Fazem-se cálculos, previsões.

No caminho conta-me que teve um satisfaz a Ciências. Assim, vai poder levantar a negativa que teve no 1º período.

«Encontro o T. e uma colega. Falamos do almoço que temos combinado. Depois falam da Matemática que não gostam. O T. deixa cair uns papéis da mochila e diz: «Logo o teste de história». A colega apanha o teste e mostra-me «Insuficiente mais!» » (NT22). A Matemática parece funcionar como o barómetro.

«Pergunto à LB há quanto tempo está na escola. O D responde por ela: «Há sete anos». A LB enumera: «5º, 6º, 7º, 7º, 7º, 8º, 8º». Mas diz que esteve dois anos sem ir à escola a trabalhar: numa padaria e num escritório a fazer trabalho de secretariado. Fala na idade, no «peso da idade» e a sua expressão traduz o peso pensado e sentido. O peso da responsabilidade. É a idade que passa, diz-me. Diz que quando tinha 12, 13 anos e reprovava, sentia isso de maneira diferente, nem tinha consciência dessa responsabilidade. Mas quando a idade começa a passar e vêm os 16 e os 17 começa-se a pensar nas coisas de maneira diferente. O D concorda. A outra rapariga não diz nada. Ouve e continua a pisar as priscas dos cigarros. Mais à vontade o D acende um cigarro. O D quer tirar um curso profissional. Faculdade não. Um curso de Informática» (NT13). As performances enquanto alunos e alunas são reconhecidos pelos amigos e colegas mais próximos. As idas à escola, ou os anos que dela se afastam não passam despercebidas.

O tempo da escola conta-se em anos Lectivos, como se parecem contar os anos da vida. É esta nomeação que faz o número final, total fazer sentido, significar o tempo ali despendido, às vezes dito quase perdido. A repetição do mesmo número mais do que uma vez é a repetição do ano de escolaridade. O Mundo da Vida acaba por assumir também esta contagem, por definir tempos, tempos de interrupção. A reflexão que vão fazendo é ao longo deste tempo divagado. Os dois anos parada são igualmente por referência à escola, até porque parecem constituir apenas um interregno. Este tempo foi significativo, permitiu crescimento pessoal, pelo menos ela assim parece reflectir. A maneira como fala, como se exprime, os termos e as palavras escolhidas demonstra que julga ter havido uma transformação, uma metamorfose, um tempo diferente do da escola que permitiu a transformação do pensamento. Este tempo fora da escola, um tempo sério, de contacto com o mundo do trabalho torna-se de

algun modo estranha à escola porque a vive de uma outra instância, diferente de outros, vive-a numa condição de interioridade e exterioridade, como se aquela interrupção não mais permitisse um regresso pleno e completo, como se jamais a escola pudesse ser vivida da mesma forma, fazendo parte do comum dos dias. Por outro lado, cultiva uma certa proximidade com a escola, que não familiaridade, apenas proximidade na medida em que percebe melhor a sua lógica, o seu sentido, os benefícios da sua frequência. No entanto, ela pertence ao mundo primitivo dos estranhos. Mas agora a LB pensa sobre a escola, sobre si na escola, sobre si enquanto aluna. Ficamos com a sensação de que a idade passada foi imensa, uma imensidão apenas suportada pela palavra na força dada. O argumento é a idade, é aquilo que a idade permite pensar, julgar, sentir as coisas com outro significado e atribuições. Mas esta idade é igualmente a experiência. Viveu o tempo de outra experiência. É uma idade que passa sentida e cheia, é a adultez. Talvez esta experiência a tenha tornado duplamente estranha. Era estranha à ordem da escola, e a agora é estranha à sua anterior condição de estranheza. A aluna de agora distancia-se da aluna de antes. Quem fica neste intervalo? Outra subjectividade se constrói? A escola tem tantos significados quantos sujeitos.

«A LB (de 16 anos) pergunta de a faculdade não é difícil. Digo-lhe que a continuidade dos estudos atenua a sensação da dificuldade, que nos vamos adaptando» (NT13). A faculdade parece distante, com um grau de dificuldade indizível.

«Pergunto-lhes se costumam fazer estas actividades ao ar livre. Dizem que não, que este ano é a primeira vez. Dizem que é muito melhor do que estar nas aulas. Comentam que já têm muitas faltas. Encolhem os ombros quando lhes pergunto porque é que faltam tanto. Dizem que vêm para a escola, mas que não gostam das aulas, porque são muito chatas» (NT9). Quando a rotina se afasta existem coisas na escola formal que se tornam importantes e significativas. O ser aluno pode acontecer, porque existem formas mais suportáveis e assim podem ser mais próximos do aluno que se deseja. Os argumentos que usam para justificar o excesso de faltas reside no pouco sentido que as aulas têm para si.

«Diz-me que este ano foram para turma dela alguns alunos, como o M., que tinham chumbado e que a gora já tinham melhorado e alguns até tinham passado, porque a turma dela é boa e o que faz com que sejam uma boa influência para os outros que costumam repetir de ano. Adverte-me que eles

também falam muito nas aulas, e até uma professora já disse, mas não se portam mal nem são mal criados.» (NT5)

Reconhece-se a organização dos grupos-turma, que existem turmas más e turmas boas. A terminologia usada pelos adultos é apropriada. Reconhece-se a influência que a turma boa tem sobre certos alunos, diferentes dos restantes da turma, e que essa turma tem determinadas características apropriadas, como se fosse um organismo único, e que contagia outros, dificulta o contágio dos/as alunos e alunas que são perturbadores, que reprovam e têm hábitos escolares que os prejudicam, porque existem determinadas posturas, maneiras de agir, de ser, de pensar que favorecem a figura do bom aluno, daquele que tem sucesso. Faltar às aulas é um comportamento que se reprova. Sabe que mais tarde ou mais cedo os desfavorece. Existe um percurso para construir a figura do bom aluno, pelo menos para aqueles mais distantes da lógica escolar. Nada acontece de um momento para o outro. É preciso tempo, é preciso o tempo da escola, que este faça parte dos projectos. E os mais afastados enunciam-se e a turma boa sabe quem são no seu interior, sabe os elementos estranhos.

«Vou à sala 1 onde é costume estar esta turma. Segundo a auxiliar algumas raparigas ficaram lá a estudar» (NT26). Às vezes o ser aluno é dominante nas suas vidas, para aqueles que desejam o sucesso, para aqueles que desejam poder desejar, prosseguir.

«Converso com o amigo do V. que me diz que se lembra da fotografia. Nesse tempo já andava ali na escola. Eu não me lembrava. Agora está no 7º ano. Não reprovou. Pergunto se vai continuar a estudar. Diz que sim» (NT19). As referências ao tempo fazem-se para muitos pela contagem do tempo da escola. Conta-se o sucesso dos anos. Estudar faz parte dos planos Academicamente é estranhos, faz parte daquelas singularidades que perturbam as lógicas e fazem a compreensão da realidade munir-se de um olhar e de uma escuta complexa.

«Duas raparigas estão no guichet da entrada a contarem à auxiliar alguns pormenores sobre um teste que fizeram» (NT31). O ser aluno é tão importante que se têm que contar momentos significativos, importantes. Quem os escuta? Os que têm sucesso são apontados, são destacados pelos próprios colegas, amigos. Como é que eles os vêm? Distantes? «Aproximam-se uma rapariga, a D A. e o C.. São da mesma turma que as duas raparigas que assim que os outros se aproximam dizem que são os mais inteligentes da turma. O rapaz agradece.» (NT8).

«A JD conta que a escolheram a ela e a outro colega porque são os mais velhos. O B. comenta que os rapazes escolherem o rapaz e as raparigas a JD Mas a JD enumera rapazes que votaram nela. Pergunto o que é que tem que fazer enquanto delegada. Diz que é apontar aquilo que os outros fizeram de mal para darem À directora de turma. A JD diz que até costuma ser outra colega que faz isso» (NT17). O ser aluno ou aluna também contempla tarefas como ser delegado/a. Tem responsabilidades, é reconhecido, foi escolha da turma.

Existem actividades escolares que sobressaem, porque parecem ser raras, porque são diferentes, porque permitem movimentos, liberdades diferentes: «Cá fora fala-me das aulas de física e da patinagem que agora andam a fazer.» (NT5)

Mas existem aulas que para outros e outras são insuportáveis: « Diz que odeia história, que acha uma seca. Pergunto-lhe as notas que teve no primeiro período. Três negativas, um foi a história.» (NT8). E os argumentos que se usam para justificar maus resultados têm a ver com a disciplina, com o professor ou professora. Como surge esta má relação com a disciplina.

«A S. diz que tirou 5 negativas e que já levantou uma. Matemática é difícil. Diz que só a D e a C. é que se safam porque estudam juntas. Pergunto-lhe se não tem ninguém com quem estudar. Diz que não, mas que também não precisa de ninguém e que prefere estar sozinha. Volto a perguntar se em casa alguém a ajuda. A irmã» (NT16). A quantidade de negativas tem sempre um significado perturbador. Diz o que se é enquanto aluno. A presença das negativas origina o pensamento a palavra a seguir que é dizer que tem que levantar as negativas. A entreaajuda pode ser importante.

«A professora pergunta quem fez o TPC. Desenrolam-se as respostas possíveis. A S. diz que não trouxe o caderno, o CI, como parece ser costume, pelos comentários dos colegas e da professora, não fez, ou não trouxe o caderno. O Ricardo diz que não veio na última aula. A professora diz que eles já sabem que isso não é desculpa, pois só há aula à segunda e à sexta, o que dá tempo de perguntarem aos colegas se há TPCs. O T. comenta que «são todos somítico», que «nunca dizem nada a ninguém» »(NT15). Um inventário dos argumentos para justificar o não cumprimento de uma tarefa. O TPC faz parte do trabalho atribuído ao aluno.

«Vejo a C. e a D a passarem apressadas envoltas em cadernos e folhas. Teste de geografia» (NT17) Este Mundo da Escola que também existe num certo aparato numa certa imagem do empenho. É visível quando alguns têm testes,

quando vão ser avaliados.

«Quando entro na escola vejo logo a F. e algumas colegas sentadas contra a parede do pavilhão no Recreio principal. Está com cadernos na mão. Imagino que estejam perto dos exames» (NT34). No fim do ano, com as provas globais, o espaço exterior torna-se predominantemente escola formal. Outras pressões, o ser aluno agiganta-se perante o jovem.

«A O. entrega os testes e fala sobre os resultados apresentando percentagens. O S. teve muito insuficiente. Reparo que respondeu a muito pouco. O colega da frente com a mesma nota só escreveu duas linhas. A ° comenta que para agravar a situação não fizeram o trabalho para apresentarem à turma. Pergunto ao S. 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). O peso do teste. A relação com a avaliação. A matéria que se desconhece. Andar à deriva.

«A JD chega com a prima. Realmente conheço. Vem a chorar. Conta que a professora de História lhe escreveu um recado para casa porque se enganou nos trabalhos de casa e a mãe vai bater-lhe. Mostra-me a caderneta. A professora escreveu que a S. não fez os TPC, continua desatenta e que continuando assim iria descer de nota. A nota anterior também era sobre falta de TPCs. São as únicas coisas que ela tem na caderneta. Diz-me que aconteceu o mesmo a mais gente da turma. Confundiram o que era para fazer. Chega ao pé de nós uma colega que também levou recado para casa, mas não parece tão preocupada como a S. que anda sempre muito triste, muito curvada e encolhida. Peço para me mostrarem o livro de onde era para ser feito o TPC. Parece que só se esqueceu de um dos exercícios e fez outros que não era preciso. Arruma as coisas e despede-se de mim. A prima vai com ela de braço dado. Não sei o que pensar.

Tinha aparecido entretanto a menina da trotinete. Ri-se e diz que passa a vida a levar recados para casa» (NT17). A escola formal, pelo seu significado, por tudo aquilo que representa tem um peso enorme em algumas vidas. Porque a escola é, afinal, uma instituição tão importante, todos os actos escolares assumem um significado indiscutível. A figura do aluno, o olhar que tem sobre si e que os outros têm sobre ele enquanto tal vem estampado por exemplo na caderneta. Muitas vezes é aqui que está o pior do aluno ou da aluna. É como

se a escrita torna-se publico uma qualquer informação e assim a cristalizasse. É ali que se explicita os actos não cumpridos, a proximidade ou o distanciamento do seu aluno. Por ali também se escrevem apreciações, previsões de futuro. Assim, parece que ali vai expresso a figura do aluno, impossível de fazer desaparecer. No entanto, porque as figuras também pervertem aquilo que é a figura do aluno, as angustias não assume proporções maiores. Um mesmo acontecimento tem efeitos diferentes sobre diferentes pessoas. Talvez porque a caderneta se tornou um lugar na rotina das apreciações negativas, talvez porque não existe um olhar reprovador, os alunos e as alunas se vão tornando indiferentes ao acto da escrita na caderneta.

«Era qualquer coisa que iam fazer todas, mas a C. e a D, boas alunas e aplicadas, não puderam sair porque tinham que estudar e os pais e as mães não as deixaram sair» (NT14). Parece impedir a continuação do ser bom aluno. O ser jovem é ser desviante, desviador. Assim, adia-se este um conflito entre o tempo da escola e o tempo do jovem. Às vezes há incompatibilidades, impedimentos. A coexistência desses dois seres parece impossível de conter numa só pessoa. E o ser jovem

«Pergunto se falam sobre isto a alguém, professores ou C.E.. A D diz que conta aos pais. Aliás, eles já a quiseram tirar daquela escola, mas não há vaga no Colégio Universal que fica mesmo perto do emprego da mãe. Conta-me que como o Estado comparticipa 50% até ao 9ºa ano vai muita gente para lá. A C. também refere o seu desejo de sair dali, mas compreende que dá mais jeito aos pais que ela continue naquela escola. Diz que tem passe, mas nunca mais andou de autocarro, nem a pé. Os pais vão levá-la e buscá-la. O percurso a pé até à paragem é um pouco isolado, com pouca circulação de pessoas, já que a escola fica retirada da rua principal e é muito arriscado fazer esse caminho. Para a C. o ideal seria que existisse uma escola só para esses e essas que perturbam aqueles e aquelas que querem aprender. A D diz que às vezes tentam misturara-los com os outros mas não adianta.» (NT6). Às vezes, os bons alunos e as boas alunas sentem que não existe ali lugar para eles, que a perturbação é demasiada para cumprirem o seu dever. Desejam-se outras coisas, outras escolas, onde os estranhos sejam menos, onde todos caminhem na mesma direcção e não atrasem.

«A C. diz-me que mais tarde ou mais cedo os que querem aprender acabam todos por mudar para outras escolas.» (NT6). Os bons alunos e as boas alunas que possuem outros projectos querem outras coisas, querem lugares que não

impeçam de prosseguir, onde os comportamentos sejam apropriados: «Pergunto como é a turma delas. Dizem que é boa, mas que conversam muito.» (NT6) e as aulas são prejudicadas, os professores não conseguem falar, quem quer aprender não ouve...

Obviamente que aqui também está presente o ideal de ser aluno. A visão de si enquanto aluna, as características que se devem ter, ou cultivar, o que vai contra ideal, os obstáculos exteriores que impedem de ter uma boa performance. É preciso mostrar que apesar de existirem figuras estranhas, eles são a figura do aluno.

.Diz-me que costumam contar-lhe os problemas nessa aula. Pergunto-lhe que tipo de problemas e que costumam aparecer. Diz-me que este ano não há muitos, mas no ano passado sim. Em área de Projecto, como é a professora de visual que dá é uma aula igual a visual.» (NT7). Existem aulas que não são usadas para o previsto.

Os problemas são aqueles com os colegas **indisciplinados**. Os problemas dizem respeito a perturbação da ordem, a figuras estranhas.

«Acompanho a JD até à cantina. Está na hora de almoço. Passamos pelo *Vigilante*. Comenta que venho bem acompanhada. Fico ao pé dele a conversar. Diz que se todos fossem como ela a escola estava muito melhor» (NT13): A JD é uma rapariga sossegada, não arranja problemas, mas não é conformista, ou uma adaptada acrítica.

«Pergunta-me se eu não quero ir lá dentro ver uma novidade. Comenta que eu já não vou à escola há muito tempo e estou desactualizada, não estou a par de muita coisa. Leva-me até junto de um Placard Sozinho numa fotografia impressa em papel A4 branco, o L. ocupa esse Placard Numa legenda que acompanha a fotografia, pode ler-se que ganhou um prémio de Matemática. Foi seleccionado e depois vais a uma olimpíadas de Matemática com outras escolas. Está orgulhoso.» (NT7) É a importância de ser bom aluno. Percebemos a importância do lugar do sucesso. É o ser aluno que sobressai na figura exposta. O sucesso, a sabedoria, o destaque de que se orgulha. Apresento-me assim, bom aluno e escutador de música incompreensível e diferente, vestindo-me desleixadamente. Mas sou o aluno que toda a escola conhece e reconhece, mas não ligo.

«Ainda as oiço dizer que têm de aproveitar para estudar para o teste de francês que vão ter a seguir» (NT11). Ter de estudar. Tudo se diz sempre num registo de tempo futuro, sabendo que se tem que fazer, mas existindo sempre coisas

que prendem o movimento para a concretização. Estudar parece ser sempre qualquer coisa para depois. Tem que se fazer...depois.

«a professora diz que os testes estão muito maus e que só há três positivas. A D é uma delas. Outra das **positivas** é de um aluno que ficou surpreendido, porque é a primeira positiva este ano a Matemática. A C. teve quase positiva, quase 50%. A D teve a nota de sempre ao que parece. Bom. A AC, a M. e a S. tiveram muito insuficiente.

A professora diz À turma que não estudam, que conversam muito nas aulas e que não fazem os TPCs. Outro problema é que nem arriscam respostas e depois o zero é garantido. Garante que lhes deu o benefício da dúvida, que pôs muita água benta nas notas, mas agora a água benta esgotou-se se este período estiver em dúvida entre o 2 e o 3 dá o 2 e só ajuda no 3º período» (NT15). Os argumentos que justificam as notas.

«No exercício a professora explica como faz a média dos testes. Um aluno pergunta se é assim que ela faz as médias das notas deles. A professora diz que não é só o aproveitamento. Há ainda o comportamento, os TPCs, a relação uns com os outros» (NT18). As notas são importantes, por isso interessa conhecer os meandros que constróem a nota. O que conta, afinal, para ser bom aluno ou boa aluna?

«Queixa-se que perdeu o trabalho todo que tinha feito da outra vez sobre a Alemanha. Agora tem que voltar a faze-lo. Quase todas as tardes vai para a Biblioteca pesquisar. As duas raparigas do 7ºE estão nos computadores e pedem-me ajuda constantemente sobre como hão-de trabalhar, por a disquete, sobre o significado de bioma marinho e terrestre, sobre a melhor maneira de fazer um trabalho. Não sabem o que hão-de fazer, por onde começar» (NT11). A Biblioteca é um prolongamento extra da escola que é aproveitado por aqueles que reconhecem os benefícios desse complemento, desse mais qualquer coisa que ajuda a conseguir melhores notas.

«Fazem comentários sobre a turma, sobre o facto de apesar de terem saídos os três que consideravam piores a turma continua na mesma. A D comenta que agora têm de aceitar o facto, de aceitar a verdade. A culpa afinal já não é daqueles três. A C 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 Fernando, o rapaz de 16 anos está, segundo a C, cada vez pior. Fala muito alto e isso incomoda -as. A C queixa-se que agora tem já mais uma participação para fazer e entregar à Directora de turma (...) 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). Toda esta preocupação vem de raparigas preocupadas com a sua performance escolar, com o seu sucesso e com a sua preparação. 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 impede-as ainda mais de terem melhores resultados, de aproveitarem melhor as aulas, em ouvir com atenção. Por isso têm que estar sempre *Vigilantes*.

«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. Referem o caso do Ferrando, por exemplo, que com 16 anos já devia ter outra postura e não estar sempre a falar. É que a voz dele, segundo a C, irrita mesmo. Os colégios são diferentes, lá avançam mais, de duas em duas semanas fazem um mini teste para verem como vão, mas não se para é sempre a avançar, são muito mais rápidos. Para o ano a D 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 possa ser desempenhado mais facilmente, onde pareça existir outra ordem, onde os frequentadores sejam outros, menos perturbadores, mais próximos. Nos colégios quase só há espaço para o ser aluno, adiando-se conscientemente o tempo do jovem. Os resultados escolares são aliciantes, não há interrupções. O tempo dos colégios parece ser um tempo mais rápido, mais cheio. Não se perde tempo. Mas o sucesso escolar, a sua figura enquanto aluna, a sua figura justa, é muito importante ficando para trás outras coisas ainda que custosamente.

«Revelam-me que andam em explicações, ninguém sabe. É explicações de tudo, só duas horas por semana. É só para compreenderem o que falha nas aulas. A C conta que uma vez fez os exercícios todos mal porque tinha percebido de uma maneira e era de outra e como a aula foi na sexta e logo na segunda tinham aula não tiveram tempo de tirar dúvidas» (NT11). E porque esta escola é mais lenta, sofre frequentes interrupções, procura-se mais escola fora da escola. Existem complementos para o fabrico do ser aluno, a compreender melhor o que outros não deixam ouvir.

«O que está ao meu lado diz-me a sorrir que é o mais esperto. Querem saber quais os aspectos negativos da escola que eu já encontrei. Um deles diz logo que não gosta da escola. O que está ao meu lado quer saber mais pormenores.

Gozam com o que não gosta da escola porque este disse que tinha tudo 5. O que está ao lado dele diz que teve cinco, mas ao contrário» (NT10). Reconhecem-se aptidões associadas à escola, o ser mais esperto. Falam da escola como se ela existisse exterior a eles. Quando o sucesso na escola não existe falam da escola com ironia, brincadeira.

«A Helena diz que já que eu estou ali que me vai fazer umas perguntas em jeito de entrevista. Uma menina baixinha faz de conta que tem um microfone na mão e vai dando voz à entrevistadora e à entrevistada. A “estilista” tira fotografias. A primeira pergunta tem a ver com o trabalho que estão a fazer numa disciplina: «Tem alguma ideia para fazer um catavento?» Peço que me expliquem mais ou menos o que querem. Fazem desenhos» (NT19). Às vezes encontramos rapazes e raparigas para quem a escola faz parte naturalmente das suas vidas. E na conversa fácil que têm, no fazer conversa comum integram a escola e as tarefas com naturalidade.

«O CL e o D sentam-se ao meu lado. O D ri-se do CL e das atitudes dele. Falo com o D, o B. e a JD sobre as notas. Digo ao D que ele este ano tem que passar. Acena que sim. O B. diz que tem que passar este ano. Os outros repetem igualmente que têm que passar. O D conta que tirou uma negativa a Matemática a Ciências e a História. Não gosta da professora de história» (NT13). É uma necessidade, mais do que um desejo. Ter que passar, principalmente se já não é o primeiro ano que se está naquele ano de escolaridade. Mas estas palavras, esta maneira de dizer parece de exterioridade.

«À AC nunca lhe acontece nada, porque ela tem muitos primos e ela chama-os e eles defendem-na. pergunto-lhes quem são os primos da AC. Dizem que são «uns que já reprovaram muito» (NT15). E se já reprovaram muito é porque não aproveitam a escola e devem ter comportamentos suspeitos. São estranhos, porque lidam com a escola de maneira diferente, provocam medo, porque fogem à norma, às regras, revelando que os seus interesses e objectivos são outros.

«Acabado o almoço vamos para o átrio e sentamo-nos num banco. Sentam-se comigo o menino que me pintou o cabelo e o D que tem a cara pintada de vermelho, azul e verde. Fico a olhar para o menino pintor e reparo que pelo estado das roupas deve ser muito pobre. As calças estão muito velhas e sujas. Aliás, acho que sempre o vi com elas» (NT21). Como é que se vive a escola assim em desvantagem? Como se é jovem na escola, numa altura em que a

aparência, o corpo significado nas roupas, a identidade ali narrada tem tanta importância?

O afastamento do local para vingar na escola. Desejar o outro lado do abismo: «Diz que o seu afastamento tem a ver com aquilo que quer, mas também com a educação que os pais lhe deram. Quando era pequena e estava sozinha ainda ia para a rua brincar com os miúdos e miúdas do bairro. Agora já não. Não se acha melhor, ou diferente, mas diz que quer outras coisas» (NT9)

Alguns alunos e alunas sabem as repercussões ao nível da escola por ser de um lugar determinado, como o caso de um bairro social. Então, o que parece existir é que quando um jovem pelos mais diversos motivos reconhece as vantagens da escola e as desvantagens de ser de um determinado lugar; quando percebe a performance do ser aluno está ameaçada, porque ao bairro e às histórias e ditos do bairro e dos bairros, estigmatiza e rotula. Assim, existe um esforço para minimizar o abismo que existe. Porque aquilo que “quer” destaca-se daquilo que os do bairro costumam querer, cava-se a distância o estranhamento. É um Outro que na escola se torna Mesmo, distanciando-se dos estranhos da escola. Aquilo que quer, em projecto, tem outros alcances, mais próximos de outras realidades sociais, de outras identidades, de outros futuros. Este é o desejo, permitido, julga-se, pelo constante esforço de distanciamento do local, tanto no bairro como na escola. E as tais outras coisas tem a ver com outras possibilidades que a maioria que a rodeia não tem, tem a ver com a escola e as suas promessas(muito modernidade?).

«Comento que está pouca gente do bairro a estudar na escola. Diz que sim. Na turma dela é a única. Comenta que como têm outra maneira de ver as coisas fartam-se e acabam por desistir» (NT9). Parece ter-se distanciamento para perceber que existem diferenças. Mesmo sendo do bairro fala-se de fora do bairro, como se a pertença fosse apenas residencial, um acaso, ou um azar momentâneo. Existem outras realidades que cavam esse distanciamento e lhe dão alguma segurança, como ser a única da turma que é do Bairro; ter outra maneira de pensar, estar em projecto, saber o que fazer para ser boa aluna, saber o que prejudica os do Bairro e os incapacita. A maneira como se fala é de exterioridade que lhe permite a não inclusão nesse grupo por si e pelos outros. Os argumentos que usa para ser diferente dos outros: resiste mais, a educação dos pais, não desistir.

«Conversamos sobre os irmãos da JC. O J, o mais novo, estudou só até ao 9º ano, ainda foi para o 10º, mas era muito irrequieto. Era inteligente, que toda a

gente o dizia, mas o seu feitio prejudicava-o. O irmão mais velho não. Seguiu estudos e está a tirar um curso de design. Trabalha e estuda porque tem que ter dinheiro para pagar os estudos. Já trabalhou na Normetro, mas depois foi para outro emprego. Inventou um programa de Informática e agora ensina outros» (NT9). A referência de pessoas significativas pode ser importante para cultivar as distâncias com o bairro e diminuir o abismo com o Mundo da Escola.

«Conversamos sobre a escola. Pergunto ao irmão do LSB se vai continuar a estudar. “Se tudo correr bem...!”» (NT10). O que está contido nesta afirmação que não se acaba, permanecendo em aberto revelando incertezas. A pergunta também trás intenções, histórias, fantasmas. Um irmão “problemático” que deixou de estudar ali, que desistiu.

«Comento com o R que me haviam dito que ele ia desistir. Diz-me que agora voltou e é para continuar. Lembro-me que a JD, gosta do R» (NT17). Parece existir nos seus raciocínios esta eterna possibilidade de começar, de tentar e a maneira como se trata este recomeço é de maneira mais séria, com vontades verdadeiras.

«Dizem que vão ter teste de francês e que não sabem nada. Um deles diz que só sabe dizer calças, mas ao enumerar o vestuário não sabe como se diz calças em francês» (NT10). A escola formal parece ser vivida no limite. Reconhecem que é necessária preparação para o teste. «A M. senta-se ao meu lado. Diz que vai fazer copianços como é costume. (...) Chegam outras raparigas que questionam se estudaram para o teste» (NT10). Apesar de tudo, o momento dos testes gera alguma preocupação, mesmo que seja no limite, quando já não se pode evitar pensar ou falar dele. Aferir se os outros estudaram é importante, ajuda a localizar o esforço.

«O 5º A aparece em peso. As raparigas e o T. vêm cumprimentar-me. Os outros rapazes olham e reconhecem-me, mas não param. Contam-me que vão ter um teste de Matemática e fazem uma careta. Pergunto se estudaram. A S. diz que não. Todas as outras dizem que estudaram. A M especifica: «Estudei duas folhas inteiras». Fico com vontade de rir, mas a M está muito séria. Não me atrevo» (NT29). Cada um e cada uma lida com o ser aluno de maneira distinta, apesar de algumas regularidades. Assumem o seu papel, descrevem-no. Sabem o que conta. As duas filhas inteiras é a matéria toda. É o que é preciso e espera-se um bom desempenho. O dever parece cumprido. A matéria ali contida, dominada. O saber todo sabido.

As mudanças dos tempos Lectivos, transformado em blocos, origina alterações nos quotidianos formais e informais de alunos/as. Podem-se passar 4 horas com o mesmo professor

«Fico sozinha com a CA. Fala-me das aulas de 90 minutos, que às vezes são boas e outras vezes não. Hoje teve a mesma professora 4 horas, porque dá história e Português. Teve teste a português. Às vezes ainda está mais tempo com a mesma professora, porque como é directora de turma, também dá Formação Cívica» (NT7)

«Vão ocupar o campo do meio, mas toca para dentro e imediatamente acabam o jogo que quase nem tinha começado. Aliás o campo movimenta-se todo no sentido do pavilhão das salas» (NT10). O tempo da escola sobrepõe-se e dita intenções, movimentos, paragens.

«O toque mal se ouve e mesmo quando percebem que já tocou não fazem aquele burburinho de fim de aula» (NT18). Estranho é este comportamento perante o fim da aula.

«O rapaz ao meu lado diz que as aulas de 90 minutos podem ser boas ou más, como ele diz, depende do que o professor faz. Diz que as aulas de Matemática são boas, porque são animadas, não têm que estar quietos. Quando digo que já fui professora de história diz-me que adora história, que tinha uma irmã que o costumava ajudar a estudar e foi isso que fez com que entendesse bem história e gostasse» (NT10). Argumentam que as aulas são mais ou menos suportáveis de acordo com o trabalho que o professor ou professora fazem. Existem pessoas significativas que podem mudar a relação que se tem com o saber.

«A aula é de 90 minutos. Ao fim de 45 minutos toca. Esperava que no final dos 90 minutos se começasse a arrumar as coisas algum tempo antes. Engano-me Toca e pelo movimento na sala quase não se nota. Ainda há tempo para a professora marcar TPC» (NT11). O que mudou?

«Alguém me diz que a professora de Matemática quando alguém não percebe apaga tudo e começa de novo» (NT10). Pormenores em que se repara e que são valorizados.

«Uma rapariga do 7º E com quem já conversei veio falar-me e pede para eu ir assistir à aula de Matemática, porque a professora é simpática» (NT11) Parecem existir aulas mais adequadas para eu assistir. Os argumentos prendem-se com o modo como de do professor ou da professora. Quais as aulas a que não convém assistir?

«O CI, que está no fundo da sala foi ao quadro. Parece ser conhecido pelos colegas pela sua demora em passar o que está no quadro. Não tem o caderno da disciplina. Um dos colegas lembra que a professora lhe tinha pedido para trazer hoje e ele, afinal, não trouxe. Fica para a próxima aula» (NT11). Na sala de aula cada um parece ter uma personalidade definida, pela qual já é conhecido. As falhas são em segundos apontadas, reconhecidas. A personalidade é definida tendo em conta o que significa ser aluno, por aproximação e distanciamento de acordo com essa imagem. Quem se afasta dessa imagem e turmas onde uma parte razoável é aluno razoável é automaticamente apontado pelos colegas, quer sejam bons, quer sejam maus alunos/as. É um controle ao nível dos pares (tecnologias do Eu)

«Um dos alunos da frente vai ao quadro a pedido da professora. Permanece algum tempo virado para o quadro e a olhar para a potência que tem à sua frente para resolver. Reproduz em baixo o exercício sem o resolver. Não está a conseguir fazer. A mão esquerda pregada no quadro deixa uma marca de transpiração desenhada» (NT11). A prestação no quadro é uma das dimensões presentes na avaliação do ser aluno. É uma exposição do seu saber. A incapacidade de resolver um exercício é ali captada a frio.

O rapaz 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!». Está perdido para a Matemática?

«Surpreende-me a resistência deles a tanto tempo de Matemática» (NT11) Resistem porque a dinâmica parece interessante e o tempo parece passar depressa?

«Pergunto como é a turma deles. Dizem-me que é um bocado barulhenta e que os profs. não gostam, mas não é má. Pergunto-lhe como é o 9ºD Torcem o nariz. Dizem que se metem com eles mas não ligam. Quem são estas criaturas????!!! Pergunto-lhes sobre o futuro. O M. quer ir para Informática. Explico-lhe o que tem que fazer. Outros para arquitectura que confundem com engenharia» (NT10). Tudo parece mais seguro, pensado. Têm **objectivos** específicos, projectos adiantados, caminho traçado. A resposta imediata faz antever a sua relação com a escola, pertença de um futuro próximo. Anda-se como se não existissem outros, como se a escola se dividisse em duas, ou mais, onde as misturas não existem, dos lugares, dos desejos, das relações.

«A menina alta pede-me para eu adivinhar a idade. Atiro um número. Afinal só tem 10. Afasta-se para eu ver melhor a altura. Brinco com a história de ser

modelo. Não! Estilista. Não gosta de Matemática. Está satisfeita, porque a professora está atrasada» (NT19). Se alguns e algumas constituem-se num desejo começado por “gostava” outros e outras têm certezas: do que querem e do que não querem. O que lhes permite constituir a certeza?

«A F. é sub delegada e vou conversar com ela sobre a comissão instaladora da associação de estudantes. Ela diz só houve uma reunião e que estão à espera da resposta da DREN. Comento que ela para o ano já nem vai usufruir da associação, porque vai para a secundária. Diz-me que não vai para a secundária, que o mais provável é ir para um curso profissional. Penso para mim que é uma pena e pergunto-lhe se não gostava de tirar um curso na faculdade. Ela diz que sim, mas que não tem possibilidades e que o curso profissional dá-lhe equivalência ao 12º e pode trabalhar, mesmo enquanto tira o curso. Pergunto-lhe se ela gosta desses cursos. Diz que não, que são todos da área científico-natural e que tem muita Matemática. Por isso, o mais provável é que também não faça nada nesses cursos. Comenta que a psicóloga anda a ver se lhe arranja um curso profissional da área das humanidades, mas é difícil. Pergunto-lhe se quando diz que não tem possibilidades é por dificuldades financeiras. Diz que sim, que os pais não têm possibilidades. Lembro-me de quando escrevemos sobre a F. como singularidade, como uma rapariga que apesar das adversidades conseguia ter sucesso na escola. Mas afinal existem circunstâncias inultrapassáveis, existem constrangimentos que a vontade individual não consegue superar. O que é que eu, pessoa e pessoa das Ciências da educação penso sobre isto?» (NT32). De repente confrontamos com os limites das coisas. Nem todos podem continuar a ser singularidades. Há limites, dificuldades concretas que impedem mesmo aqueles que despegados do local, que próximos do Mundo da Escola, tiveram momentaneamente sucesso. Existem urgências que originam opções. Quase que se começa desistindo.

«A JC que é da mesma turma vem ter connosco e entrega-me os registos sobre a escola que fez. Pergunto como vão as aulas. Conta-me que vai para humanidades para o Padrão e que depois quer seguir o ensino ou psicologia» (NT34). É realmente uma escola de contrastes. Uns sem projecto, outros de projecto já feito, para além da imaginação.

«Sento-me com o CL, o bando do R e a JD A JD pergunta-me se a escola é ou não precisa para se ser cantora. De repente não sei o que dizer. Reconheço que existem muitos cantores e cantoras que não estudaram muito, mas falo nos

benefícios de se estudar sempre mais. Pressinto que não consigo convencer. Dão o exemplo da Romana, da Ágata...E para ser psicóloga? Digo que é preciso faculdade. Torcem o nariz» (NT28). Reconhecem que a escola não é precisa para se ser cantora, a televisão mostra isso. Tudo parece ser mais fácil. Para que serve então a escola? Questiona-se o lugar da escola? Onde é visível a importância da escola? A escola parece quase nem ser precisa.

«Diz que eles pedem muitas vezes para ver filmes. Como a história dá para isto, diz que costuma trazer filmes de vez em quando e que é uma maravilha, porque eles e elas ficam mais atentos, mais motivados. Mas não pode estar sempre a ver filmes, porque tem o programa para dar e tem que também dar a matéria.» (NT8) Reconhece-se que outras estratégias poderiam resultar, mas existem constrangimentos.

Mas existem aulas onde é possível fugir, porque o programa é construído no local. Por exemplo em algumas aulas de Formação Cívica:

«Pergunto-lhe o que costuma discutir, e se existe um programa. Diz que não que vai sugerindo temas e eles também. Um dos últimos temas foi o racismo sugerido, talvez, porque existem na turmas raparigas negras. Na última aula uma aluna sugeriu que se falasse do tema “Violência doméstica”» (NT8). Assim, parecem existir aulas que não o são. Discutem-se outras coisas, prioridades circunscritas num tempo próprio para isso. É o tempo em que se autoriza que os quotidianos dos jovens, ou que as preocupações do Mundo da Vida e das suas vidas tenham lugar e voz. A participação assume outras dimensões. Os temas que se escolhem são interpretados como sendo aqueles que fazem parte dos quotidianos dos jovens. Criam-se distâncias e estranhamento? Confirmam-se as suspeitas de sub mundos ali tão perto?

«Circulo nos corredores das aulas, os barulhos das turmas salta de cada porta. Matemática, português, Inglês. É fácil de perceber a matéria mesmo estando do lado de fora» (NT27). É fácil reconhecermos os ruídos da escola. Existe uma certa familiaridade com estes espaços do escolar.

Qual o conceito de educação? E de escola? Espaço que se pode aproximar do Mundo da Vida. A escola tem um valor a posteriori. A escola é para fruir em projecto num tempo depois. O interesse não é construído? Às vezes pressentimos alguma vontade para a mudança, mas existem conceitos e representações que subsistem, que fazem parte do Mundo da Escola. E chega-se a quase não compreender a falta de interesse, a distância, as capacidades que não se aproveitam. Procura-se o sentido desse desinteresse, a perda de

oportunidades e centra-se a justificação, a explicação no aluno.

« Fala-me sobre as suas aulas, sobre o que considera importante no ensino, não a matéria em si, mas incutir valores sobre a cidadania, ensinar coisas que precisam de saber mais tarde quando saírem fora da escola. Queixa-se que muitos não se interessam. Falamos de uma rapariga cigana que não aproveita as capacidades que tem. Comento que estranho que ela ainda esteja na escola e que a escola apenas ensina uma maneira de ver o mundo e é por isso que eles se afastam. Não concorda totalmente, mas diz-me que tem materiais sobre a diversidade cultural, nomeadamente sobre a cultura cigana e que podíamos trocar ideias»(NT8)

«Comenta que um grupo de miúdos que está a jogar está a faltar às aulas e que a ideia dele era arranjar uma sala onde eles pudessem estar a construir circuitos eléctricos, que é o que eles gostam de fazer» (NT9). Reconhece-se que as aulas não são suportáveis por todos.

«Fala-me na sua experiência na escola AG em que conseguiu que os miúdos entrassem todos em fila indiana. Fala-me do seu exemplo: fez só a 4ª classe e depois só quando tinha 22 anos é que voltou a estudar Educação Física. Acha que é o exemplo vivo. de que quem quer consegue, mas já é preciso ter essa ideia. Considera que os cursos profissionais poderiam ser uma boa solução para muitos/as alunos/as. Fala nos currículos alternativos e na desvantagem e problema acrescido que é reter uma aluno nestas condições» (NT9). Aqui revela-se a ideia do ideal de aluno e das soluções para resolver o insucesso.

«Na sala de professores/as há um tema de que se conversa que é o novo regime de faltas. Agora, estando ou não na escolaridade obrigatória reprovam por faltas. O problema é que assim muitos da escola estão já reprovados. O CL disse-me que tem 95 faltas. A aplicação da lei como se faz, a partir de quando?!» (NT13). O novo regime de faltas.

«Vou com a professora O (prof.) para a aula. Diz-me que não gosta nada da turma e que agora, como é costuma, vão chegar todos atrasados à aula. Segundo a O (prof.) têm todos o nariz empinado e que são arrogantes. O delegado e o sub delegado foram substituídos por não serem exemplo para a turma. A gora é o M. e uma rapariga que segundo a O (prof.) tem andado a falar de suicídio, mas que ficou muito contente quando soube que tinha sido escolhida. As raparigas vão chegando intermitentes» (NT21). Sobre as turmas, alunos e alunas as palavras categorizam. Em segundo fico com o retrato (Snapshoots). Não há dúvida de que a performance na escola, os papéis que

nos atribuem, o reconhecimento que essa atribuição significa pode mudar o curso de algumas coisas. É de outra instância que se participa na escola.

ANEXO III

Figuras significativas ao longo da investigação

Figuras da Escola significativas ao longo da investigação,*
 tendo em conta papel, lugar ocupado, significado relativamente à Escola e significado relativamente à investigação

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
1	Sr. E	Porteiro	Entrada da escola, zona da cantina, principalmente à hora de almoço.	Faz o controle das entradas e saídas de alunos e alunas. Faz vigilância em zonas que a determinadas horas, pela fluência maior, se podem tornar focos de perturbação.	Facilitador da entrada. Conhece bem as rotinas da Escola. Tem boa relação com alunos e alunas. Informante sobre o estado da Escola.

* Referidas nas notas de terreno

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
2	Prof. G	Presidente do Conselho Executivo	Gabinete de Conselho Executivo que partilha com o Vice presidente e a Secretária. Várias zonas da Escola em contacto frequente com alunos e alunas.	Mudança de "direcção". Promoção de algumas mudanças. Simboliza a intencionalidade da mudança.	Aproximação à Escola. Validação da investigação pela apropriação dos resultados em proveito da Escola. Questionamento do papel das Ciências da Educação nas dinâmicas organizacionais da Escola. Levantamento de problemáticas e problemas que preocupam esta Escola.

Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
3	Auxiliar do bar de alunos e alunas	Bar dos alunos e alunas e sala de convívio	Atende alunos e alunas no Bar. faz alguma vigilância nas zonas que do bar se vêem. tenta aferir quem está a faltar às aulas.	<p>Está neste lugar há 3 anos.</p> <p>Conhece bem as dinâmicas diferente que aquela zona já sofreu.</p> <p>Conhece bem alunos e alunas da Escola.</p> <p>Conversa frequentemente com jovens sobre os mais variados temas.</p> <p>Elucida-nos sobre as transformações do espaço e suas consequências.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/ Escola	Significado/ Investigação
4	D. A	Auxiliar da Sala Multimédias/ Biblioteca	Sala Multimédias/Biblioteca	Regula a entrada de alunos e alunas nesta sala. Faz vigilância sobre grupos que estejam a ler, ver filmes ou pesquisas na net. Presta apoio a alunos e alunas nas pesquisas.	<p>Informa e disponibiliza informação sobre a frequência da sala.</p> <p>Dá a sua opinião sobre a maior ou menos frequência da sala.</p> <p>Refere ocorrências /acontecimentos que costumam perturbar a sala e o seu funcionamento.</p> <p>Conhece bem alguns alunos e alunas que estão de modo mais assíduo na sala.</p> <p>É referida por alunos e alunas relativamente à ajuda que costuma prestar.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
5	Dr.ª C	Professora do Ensino Especial	Sala do Ensino Especial	Elabora currículos alternativos para alunos e alunas com NEE. Presta apoio alunos e alunas com NEE, bem como às famílias. Tem contactos com a Psicóloga da Escola.	Facilita informação sobre os "casos difíceis" que a Escola tem.
6	C	Aluno	Todo o espaço escolar, em particular os recreios e os átrios.	Menino com problemas do foro psíquico, que tem sido muito ajudado pela Escola.	Informante sobre o Bairro. Está muitas vezes no espaço exterior, por isso conversamos muitas vezes com ele. Participa em vários cenários e cenas na Escola.

	Designação	Papel	Lugar	Significado escolar	Significado/investigação
7	JA	Aluna do 5º ano	Espaço escolar, em especial a Sala Multimédias/Biblioteca e os recreios.		Informante sobre o Bairro. Problematização do significado da Escola na vida de jovens. Proximidade com a Escola.
8	R	Aluno do 5º ano	Espaço escolar, em especial os recreios e os átrios.		Informante do Bairro. Aproximação à Escola. A importância das sociabilidades na Escola. O significado da Escola.

Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
9	Vigilante	Espaço escolar, com maior incidência os recreios.	Vigia comportamentos perturbadores e considerados de risco. Circula pela Escola observando alunos e alunas.	<p>Figura importante, porque se revelou um informante privilegiado.</p> <p>Conhecer bem a Escola, alunos e alunas.</p> <p>Conhecer a forma de alunos e alunas se organizarem nos espaços.</p> <p>Compreender comportamentos de alunas e alunas.</p> <p>Questionamento sobre a investigação.</p>
10	Aluno do 9º ano	Espaço escolar, em particular o Campo de Cima.		<p>Aproximação à Escola.</p> <p>Questionar o carácter de intrusão da investigação.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/Investigação
11	S	Aluna do 5º ano	Espaço escolar, em particular os recreios.		<p>Informações sobre o Bairro.</p> <p>Informações sobre o mundo cigano.</p> <p>Compreensão do ser jovem na Escola e em particular ser jovem rapariga cigana na Escola.</p> <p>Equilíbrios identitários e decisões.</p> <p>Conhecer o lugar da Escola na vida de jovens.</p> <p>Descobrir a importância das sociabilidades juvenis na Escola.</p> <p>Confirmar a presença do local na Escola.</p> <p>As dimensões do tempo que se passa na Escola.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
12	MA	Aluno - 5ºano	Espaço escolar, em particular os recreios.		<p>Informações sobre o Bairro.</p> <p>Compreensão do ser jovem na Escola e em particular ser jovem rapaz cigano na Escola.</p> <p>Conhecer o lugar da Escola na vida de jovens.</p> <p>Descobrir a importância das sociabilidades juvenis na Escola.</p> <p>Confirmar a presença do local na Escola.</p> <p>Aferir a importância do grupo de pares.</p> <p>As dimensões do tempo que se passa na Escola.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
13	C	Aluna - 6º ano	Espaço escolar, em particular a sala Multimédias/Biblioteca, os átrios e os recreios.	Boa aluna, nunca reprovou.	<p>Definir estranhos, perturbadores da ordem da Escola.</p> <p>Compreender a perturbação do local na Escola.</p> <p>Conhecer o mundo cigano enquanto estranho.</p> <p>Conhecer o lugar da Escola na vida de jovens, quer enquanto espaço formal, quer enquanto espaço de sociabilidades.</p> <p>As dimensões do tempo que se passa na Escola.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado Investigação
14	D.T	Auxiliar do átrio das salas de aula	Átrio das salas de aula	Manter a ordem no átrio, impedir a entrada de alunos e alunas para esse local.	Problematizar o corpo enquanto estranho. Compreender a importância da manutenção da ordem na Escola. Encontrar indisciplinados. Questionar a separação entre o ser jovem e o ser aluno/a.
15	LSB	Ex-aluno		Exemplo para os jovens e as jovens da escola. É mencionada em aulas de Formação Cívica.	Figura fantástica. Compreender o outro enquanto monstro. Aferir o impacto da estranheza enquanto fantasma, enquanto medo.

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
16	C	Aluna - 7º ano	Espaço escolar, em particular os átrios.		<p>Definir estranhos, perturbadores da ordem da Escola.</p> <p>Compreender a perturbação do local na Escola e o medo do Bairro.</p> <p>Conhecer o lugar da Escola na vida de jovens.</p> <p>Compreensão do ser aluno/a.</p> <p>O significado da Escola para alunos e alunas que têm projecto.</p> <p>Definir o espaço da Escola para o Outro.</p> <p>A inevitável invasão do ser jovem nos territórios do ser aluno/a.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
17	D	Aluna - 7º ano	Espaço escolar, em particular os átrios.		<p>Definir estranhos, perturbadores da ordem da Escola.</p> <p>Compreender a perturbação do local na Escola e o medo do Bairro.</p> <p>Conhecer o lugar da Escola na vida de jovens.</p> <p>Compreensão do ser aluno/a.</p> <p>O significado da Escola para alunos e alunas que têm projecto.</p> <p>Definir o espaço da Escola para o Outro. A inevitável invasão do ser jovem nos território do ser aluno/a.</p> <p>As dimensões do tempo que se passa na Escola.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
18	AC	Aluna do 7º ano	Espaço escolar, em particular os recreios, os átrios e o campo de cima.		<p>Aproximação à Escola.</p> <p>A complexidade das relações interpessoais entre pares.</p> <p>A importância da Escola das sociabilidades.</p> <p>A força do ser jovem na Escola.</p> <p>A inevitável invasão do ser jovem nos territórios do ser aluno/a.</p> <p>As dimensões do tempo que se passa na Escola.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
19	S	Aluna do 7º ano	Espaço escolar, em particular os recreios, os átrios e o campo de cima.		<p>Aproximação à Escola.</p> <p>A complexidade das relações interpessoais entre pares.</p> <p>A importância da Escola das sociabilidades.</p> <p>A força do ser jovem na Escola.</p> <p>A inevitável invasão do ser jovem nos território do ser aluno/a.</p> <p>As dimensões do tempo que se passa na Escola.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/Investigação
20	M	Aluna do 7º ano	Espaço escolar, em particular os recreios, os átrios e o campo de cima.		<p>Aproximação à Escola.</p> <p>A complexidade das relações interpessoais entre pares.</p> <p>A importância da Escola das sociabilidades.</p> <p>A força do ser jovem na Escola.</p> <p>As dimensões do tempo que se passa na Escola.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
21	S	Aluna do 7º ano	Espaço escolar, em particular os átrios.		<p>Aproximação à Escola.</p> <p>A complexidade das relações interpessoais entre pares.</p> <p>A importância da Escola das sociabilidades.</p> <p>As dimensões do tempo que se passa na Escola.</p> <p>Os constrangimentos do NSE.</p> <p>Estratégias para ligar com o insucesso.</p>
22	H	Aluno do 7º ano	Espaço escolar, em particular o campo de jogos.		<p>O significado da Escola.</p> <p>Outras experiências importantes fora da Escola.</p> <p>O estatuto de investigadora.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
23	D	Aluno - 6º ano	Espaço escolar, em particular os recreios e os átrios		<p>Informações sobre o Bairro.</p> <p>Reflectir sobre o estatuto das singularidades.</p> <p>Compreender a perturbação do local na Escola e o medo do Bairro.</p> <p>Conhecer o lugar da Escola na vida de jovens.</p> <p>O significado da Escola para alunos e alunas.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
24	L	Aluno - 8º ano	Espaço escolar, em particular os recreios.	Sucesso escolar. Boa formação. Líder.	<p>Figura intrigante porque híbrida e singular.</p> <p>Problematizar a capacidade da Escola aceitar a estranheza.</p> <p>Constatar equilíbrios entre o ser jovem e o ser aluno/a.</p> <p>Constatar os exercícios da apresentação do Eu.</p> <p>As dimensões do tempo que se passa na Escola.</p> <p>Questionamento sobre a investigação e seus propósitos.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investig.
25	Prof. O	Professora de História Directora de Turma	Espaço escolar, em particular sala de professores.	Professora Directora de turma Resolução e mediadora de conflitos	Informações sobre turmas, alunos e alunas. Observar aulas. Conhecer relações Escola/local/família. Questionamento sobre a investigação.
26	A	Aluna do 7º ano	Espaço escolar, em particular recreios.		Conhecer o lugar da Escola na vida de jovens, quer enquanto espaço formal, quer enquanto espaço de sociabilidades. Conhecer a importância do grupo de pares.

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
27	Prof. P	Professora de Inglês Directora de Turma	Espaço escolar, em particular sala de professores.	Professora Directora de turma Resolução e mediadora de conflitos.	Informações sobre turmas, alunos e alunas. Observar aulas. Conhecer relações Escola/local/família. Questionamento sobre a investigação.
28	F	Aluna do 6º ano	Espaço escolar, em particular a Sala Multimédias/Biblioteca.		Conhecer o ser aluno/a. O significado da Escola.
29	T	Aluno do 5º ano	Espaço escolar, em particular a Sala Multimédias/Biblioteca, átrios e recreios.		Aproximação à Escola. Compreender o lugar da Escola formal. Questionamento sobre a investigação.

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/Investigação
30	JC	Aluna do 9º ano	Espaço escolar, em particular os recreios e salas de estudo.		<p>Figura intrigante e interessante enquanto singularidade. Conhecer o abismo entre o local e o mundo da Escola.</p> <p>Problematizar estratégias de afastamento do local para ter sucesso e se aproximar do mundo da Escola.</p> <p>Indagar a cultura de projecto em contextos adversos à projecção individual. Compreender a relação Bairro/Escola.</p> <p>As dimensões do tempo que se passa na Escola.</p> <p>Questionamento sobre a investigação.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
31	S	Aluna do 6º ano	Espaço escolar em particular os recreios e os átrios.		Informações sobre o Bairro. Compreender o significado da Escola nas suas vidas. Problematicar argumentos para o insucesso escolar.
32	M	Aluna do 7º ano	Espaço escolar, em particular recreios e campo de cima.		Informações sobre o Bairro. Constatar equilíbrios entre o ser jovem e o ser aluno/a. Constatar os exercícios da apresentação do Eu. Compreender a importância das experiências e sociabilidades na Escola. As dimensões do tempo que se passa na Escola.

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/invest
33	Prof. T	Vice presidente	Gabinete do Conselho Executivo.	Manutenção da ordem da Escola.	Aproximação à Escola. Compreender contacto com jovens que se consideram indisciplinados.
34	Colegas da M	Alunos de 7º ano	Espaço escolar, em particular os recreios e o campo de cima.		Aproximação à Escola. Possibilitar a nossa participação nos seus quotidianos. Compreender relações interpessoais. Constatar a relação com o mundo da Escola. Questionamento sobre os procedimentos metodológicos.

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/inve
35	JD	Aluna do 5º ano	Espaço escolar, em particular os recreios e os átrios.		<p>Figura muito importante no decorrer da observação.</p> <p>Facilitar a participação nas rotinas da Escola.</p> <p>Compreender as significatividades da Escola formal.</p> <p>Problematização do papel da investigadora.</p> <p>Esbater a dimensão de intrusão.</p> <p>Ligar a outras figuras.</p> <p>“Naturalizar” a presença da investigadora.</p> <p>As dimensões do tempo que se passa na Escola.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
36	M, Ma, I, Sg MI, Mn, I, Sa	Alunos do 9º ano	Espaço escolar, em particular átrios.		Compreender o lugar da Escola para alunos e alunas no último ano da Escola. Constatar o tipo de alunos e alunas que chegam ao 9º ano. Aferir a cultura de projecto entre jovens do 9º ano.

	Designação	Papel	Lugar	Sigla/Estado/Escola	Significado/investigação
37	F	Aluna do 9º ano	Espaço escolar, em particular átrios e recreios.		<p>Figura intrigante e interessante enquanto singularidade que terminou.</p> <p>Conhecer o abismo entre o local e o mundo da Escola.</p> <p>Problematizar estratégias de afastamento do local para ter sucesso e se aproximar do mundo da Escola.</p> <p>Indagar a cultura de projecto em contextos adversos à projecção individual.</p> <p>Descobrir os constrangimentos intransponíveis para o avançar no projecto de si.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
38	Prof. S	Professora de Matemática e Directora de Turma	Espaço escolar, em particular salas de aula e sala de professores.		Aproximação à Escola. Realidade da sala de aula. Estratégias de ensino/aprendizagem. Aproximação a uma turma.
39	Alunos e alunas de uma turma do 7º ano	Alunos e alunas	Espaço escolar, em particular sala de aula, campo de cima e átrios.		Aproximação a realidades escolares. Os quotidianos da sala de aula. Subjectividade na sala de aula. Dinâmicas de subjectividade. O lugar da Escola formal e não formal nas suas vidas.

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
40	B	Aluno do 5º ano	Espaço escolar, em particular os recreios e os átrios.		<p>Figura importante para a aproximação à Escola.</p> <p>Facilitar a participação nas rotinas da Escola.</p> <p>Compreender as significatividades da Escola formal.</p> <p>Problematização do papel da investigadora.</p> <p>Esbater a dimensão de intrusão.</p> <p>Ligar a outras figuras.</p> <p>“Naturalizar” a presença da investigadora.</p> <p>As dimensões do tempo que se passa na Escola.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
41	LB	Aluna do 8º ano	Espaço escolar, em particular "atrás do pavilhão" e campo de cima.		<p>A Escola vista de fora mesmo estando dentro.</p> <p>A importância da Escola nas suas vidas, quando se regressa.</p> <p>A luta pela subjectividade na Escola.</p> <p>O desejo que estar na Escola participando.</p> <p>A inevitável invasão do ser jovem nos território do ser aluno/a.</p> <p>As dimensões do tempo que se passa na Escola.</p>

Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investig
42 D	Aluno do 9º ano	Espaço escolar, em especial campo de cima e recreios.		<p>A importância da Escola nas suas vidas.</p> <p>A luta pela subjectividade na Escola.</p> <p>O desejo que estar na Escola participando de outras instâncias.</p> <p>A inevitável invasão do ser jovem nos território do ser aluno/a.</p> <p>As dimensões do tempo que se passa na Escola.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Interação	Significado/interação
43	Prof. P	Professor de Educação Física	Espaço escolar, em particular os recreios e a sala dos professores.		Aproximação à Escola. Problemática da disciplina. O lugar das Ciências da Educação. Conhecer realidades de alunos e alunas.
44	Prof. J	Professora de Educação Física	Espaço escolar, em particular os recreios e a sala dos professores.		Aproximação à Escola. Problemática da disciplina. Conhecer realidades de alunos e alunas. O lugar das Ciências da Educação.

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
45	Prof. T	Professora de Educação Física	Espaço escolar, em particular os recreios e a sala dos professores.		Aproximação à Escola. Problematização da disciplina. Conhecer realidades de alunos e alunas. O lugar das Ciências da Educação.
46	Prima JD	Aluna do 5º ano	Espaço escolar, em particular átrios e recreios.		A significatividade da Escola formal. O cumprimento do ofício do/a aluno/a.
47	N	Aluno do 5º ano	Espaço escolar, em particular o "atrás do pavilhão" e o portão e grades para o exterior.	Perigo, estranheza, droga, má influência, não gosta da Escola.	A personificação do perigo e do medo. A fuga à Escola. O valor da Escola. A importância do grupo. As dimensões do tempo que se passa na Escola.

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investig.
48	H	Aluna do 5º ano	Espaço escolar, em particular os recreios.		<p>Aproximação à Escola.</p> <p>A vida em projecto, o futuro imaginado.</p> <p>O lugar da Escola na elaboração do projecto futuro.</p> <p>A proximidade ao mundo da Escola, a ausência de abismo.</p> <p>Questionamento em torno da investigação.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/Investigação
49	M	Aluna do 5º ano	Espaço escolar, em particular os recreios.		<p>Aproximação à Escola.</p> <p>A vida em projecto, o futuro imaginado.</p> <p>O lugar da Escola na elaboração do projecto futuro.</p> <p>A proximidade ao mundo da Escola, a ausência de abismo.</p> <p>Questionamento em torno da investigação.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/ Escola	Significado/ investigação
50	J	Aluno do 7º ano	Espaço escolar, em particular os recreios e os átrios.		<p>Informações sobre o Bairro.</p> <p>O sentido da Escola nas suas vidas. As experiências profanas nos quotidianos da Escola. Compreensão do ser jovem na Escola e em particular ser jovem rapaz cigano na Escola. As diferentes linguagens e o capital cultural. Equilíbrio entre mundos e identidades.</p> <p>Conhecer o lugar da Escola na vida de jovens ciganos.</p> <p>Confirmar a presença do local na Escola. Aferir a importância do grupo de pares. As dimensões do tempo na Escola.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
51	V	Aluno do 6º ano	Espaço escolar, em particular os recreios e os átrios.		<p>Informações sobre o Bairro.</p> <p>O sentido da Escola nas suas vidas.</p> <p>As experiências profanas nos quotidianos da Escola.</p> <p>Compreensão do ser jovem na Escola e em particular ser jovem rapaz cigano na Escola.</p> <p>Conhecer o lugar da Escola na vida de jovens ciganos.</p> <p>Confirmar a presença do local na Escola.</p> <p>Aferir a importância do grupo de pares.</p> <p>As dimensões do tempo que se passa na Escola.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
52	M	Aluno do 5º ano	Espaço escolar, em particular os recreios e os átrios.		<p>Problemática da figura intrusa do /a investigador/a.</p> <p>O sentido das experiências subjectivas na Escola.</p> <p>A importância do grupo de pares.</p> <p>Questionamento sobre a investigação.</p>
53	T	Aluna do 8º ano	Espaço escolar, em particular recreios.		<p>O lugar da Escola nas suas vidas.</p>

Designação	Papel	Lug	Significado/Escola	Significado/investigação
54 SD	Aluna do 6º ano	Espaço escolar, em particular átrios e recreios.		<p>Figura importante no decorrer da observação.</p> <p>Facilitar a participação nas rotinas da Escola.</p> <p>Compreender as significatividades da Escola formal.</p> <p>Problemática do papel da investigadora.</p> <p>Esbater a dimensão de intrusão.</p> <p>Ligar a outras figuras.</p> <p>“Naturalizar” a presença da investigadora.</p> <p>As dimensões do tempo que se passa na Escola.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/investigação
55	D.C	Auxiliar da papelaria	Espaço escolar, em particular o atiro da cantina	Serviço de papelaria e venda de senhas.	Conhecer melhor alguns alunos e alunas, bem como rotinas escolares.
56	Prof. N	Professor de História e responsável pela Sala Multimédias/Biblioteca	Espaço escolar, em particular a sala de professores e sala Multimédias/Biblioteca		Conhecer melhor alunos e alunas. Aproximação a turmas do 9º ano. Problemática da investigação.
57	T	Aluna do 9º ano	Espaço escolar, em particular sala Multimédia/Biblioteca e átrios.		A importância de participar na Escola de outras instâncias, como o caso de uma A.E.. O futuro projectado, cultura de projecto. A figura do aluno e da aluna do 9º ano.

58	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/Investigação
	D	Aluno do 5º ano	Espaço escolar, em particular os recreios e átrios.		<p>A sedução do espaço exterior à Escola.</p> <p>O significado da Escola nas suas vidas.</p> <p>As dimensões do tempo que se passa na Escola.</p> <p>A figura do perturbador e estranho à ordem da Escola.</p>
59	T. - V.	Aluna do 9º ano	Espaço escolar, em particular átrios e recreios.		<p>A significatividade da Escola, espaço cheio, subjectivado. O futuro projectado, cultura de projecto. A importância do grupo de pares. O equilíbrio entre o ser jovem e o ser aluno/a.</p> <p>A figura do aluno e da aluna do 9º ano.</p>

	Designação	Papel	Lugar	Significado/Escola	Significado/Investigação
60	Dr.ª C	Psicóloga	Espaço escolar, em particular o Gabinete de apoio ao/à aluno/a.		A relação Escola/bairro. Conhecer melhor alunos e alunas. A força dos estereótipos e dos pré conceitos.
61	MC	Aluno do 5º ano	Espaço escolar, em particular os átrios e os recreios.		A relação Escola/bairro. As estratégias de "sobrevivência" na Escola. Momento do belo (capoeira). Viver as Escola em desvantagem.
62	M	Aluna do 6º ano.			Informações sobre o Bairro. Informações sobre o mundo cigano. Compreensão do ser jovem na Escola e em particular ser jovem rapariga cigana na Escola.

						Equilíbrios identitários e decisões. Lidar com o sucesso escolar. Conhecer o lugar da Escola na vida de jovens. Descobrir a importância das sociabilidades juvenis na Escola. Confirmar a presença do local na Escola. As dimensões do tempo que se passa na Escola.
--	--	--	--	--	--	---

ANEXO IV

Registos Sobre a Escola

Registo Sobre a Escola 2



Autor

14, Fevereiro de 2003

Hoje foi um dia complicado e a Sofia sabe porquê. Quando me levantei apetecia-me deitar-me outra vez. Achava que não estava preparado para enfrentar o dia. Porém tive que ser. Mal cheguei à escola, pensei "é aqui, Bragem, Bragem". Esta Bragem não existia dentro de mim, mas levei a cabeça e segui em frente, pois tinha que por uma mão à obra, ser assim. Depois de ter chegado à sala, achei os "transmissões" não terem reagido. E estas esperas e levei porque tenho receio que, para além da Sofia, alguém veja. Mas ainda bem que não reagiram pois fiquei de fora da sala para a manhã toda. Quando acabei de almoçar fui para a escola, pois tinha aulas. Estas correram bem. Depois das aulas fui para casa. Em casa tomei um duche para relaxar, fiz os T.P.C e finalmente deitei-me, pois estava muito cansado.

15, Fevereiro de 2003

Hoje é sábado e eu sinto-me livre, contente, porque tenho que ir para a escola. Mas não tinha que me levantar cedo, mas teve que ser, porque eu tenho um casamento amanhã e por isso tinha que ir comprar a minha sopa. Durante toda a manhã estive com a comprar a sopa, porque a tarde eu sabia que tinha que estudar. Depois de almoço fui imediatamente estudar, tinha que

estudar para geografia, pois amanha não podia por causa do
Exame. Quando acabei de estudar fui ver um pouco televi-
são para relaxar. Enquanto a minha mãe chamou-me
para jantar e eu fui. Depois de ter jantado eu
porque estava cansada e queria ir para a cama, fui preparar
as coisas para ir dormir no dia seguinte a casa da Claudia.
Pois o Exame era da sua irmã e ela convidou-me para
ir, como de costume que iríamos chegar tarde resolvei ficar
a dormir em sua casa. Finalmente, quando acabei de ir
deitar-me, pois amanha tinha um dia estafante.

16, Fevereiro de 2003

Cheguei o dia do Exame. Eu levantei apressada, rafi-
damente tomei um duche, e fui para o Colégio. Depois
do Colégio, fui para casa da Claudia porque ela pedira-
me para ir, mais cedo, pois ela estava muito nervosa.
Quando ^{foi} estava praticamente toda a sua família reunida
na sala menos a noiva e o noivo. A Claudia estava muito
nervosa, pois era o Exame da sua irmã e ainda por
cima ela ia ler na missa. Eu almocei e depois fomos para
a igreja. Na igreja foi tudo "muito rápido" e correu tudo "as
mil maravilhas". Enquanto fomos para a Quinta onde iria
dever ser o almoço e a jantar. Resumindo o dia foi espetacular e
super divertido. Chegamos a casa estafados, nem sequer sen-
tiamos os pés, fomos logo de imediato deitar, mas leba-
vamos na memória que amanha era mais um dia negro
que tínhamos que enfrentar, com coragem, que nos faltava,

e sem medo.

17, Fevereiro de 2003

Cheguei ao inferno. A segunda-feira para mim e terrei nel
deus sapões: 1º porque é o primeiro dia da semana e 2º porque
temos que lembrar estas que eu não gosto de ver nem se
perto e também ~~em~~ quando lembro estas coisas temo que
ipocrita uma coisa que eu não sou por isso me revolto
to. Infelizmente tive que me levantar e vestir-me para ir para
"maldita" escola. A manhã correu bem mas a tarde nem fo
isso. Vou contar a história o que se passou. Mas, eu e a Cláudia, con
mamão com umas sapeirigas ir a casa de uma Dênis. Mas a ida não
correu bem. A sua casa era, uma casa sem condições e também nós e
mos fregas. Então quando cheguei a casa ouvi dos meus pais uma
branca enorme porque ainda por cima não lhes tinha perguntado
se podia ir. Os meus pais proibiram-me expressamente de ir
a por os pés na casa da tal sapeiriga, mesmo assim eu também
nunca mais voltaria a por os meus pés naquele lugar horrível.
E assim se passou a detestável segunda-feira. Depois de chegar a
de foi desambalar e aproveitei para tomar um Ducho. Quando abri
de jantar foi para a Cama. Só temo a dizer que o Dia foi horrível
e detestável.

18, Fevereiro de 2003

Hoje é terça-feira, e é mais um Dia para enfrentar. O dia começou logo m
porque ~~estava~~ e cheguei atrasada as aulas. Em casa foi tudo muito sapie
porque estava atrasada, a Sofia perdeu. Quando cheguei a sala já tinham
entrado e por acaso, felizmente estavam a ver um filme e por isso ficou
mais desambada. Depois da primeira aula, falei com as tais sapeiri
mais a Cláudia. A conversa correu bem e a manhã também tirando
o meu atraso. A tarde tinha aulas por isso, depois de almoço fui t
a escola, que res!!! A tarde correu dentro dos parâmetros, o pior é que
saía as 6:20, fomos concluindo passéis a minha tarde no inferno d
escola. Quando cheguei a casa senti um alívio por completo, sentia-me l

Hoje e hoje como tinha tido aulas toda a tarde fui fazer o T.P.C pelo o Dia seguinte quando acabei fui jantar. E a seguir, como estava "morta" fui desmontar e acabei por adormecer.

19, Fevereiro de 2003

E quarta-feira e hoje o dia foi horrível. Eu acabei mal disposta não me apetecia nada sair de casa para ir para aquele inferno. Mas teve que ser. Por isso a manhã correu pacificamente porque eu avisei a garagem para dizer as saparigas que queria desistir dos ensaios porque fui combinado que iríamos sempre ensaiar na sala da tal sapariga e como eu não podia desistir. Elas aceitaram muito mal principalmente uma delas da até não falou para mim a manhã toda. Ao fim da última aula é que veio ter comigo para me perguntar se eu iria desistir mesmo. Eu disse-lhe que podia perguntar mais uma vez aos meus pais, mas que quase de certeza que tinha que desistir. Eu já estava a ficar com medo que elas deixassem de falar para mim porque se elas deixassem isto iria vir-me muitos problemas, mas afinal não. Quando foi os pais para da escola não sei o que senti, só sei que os papéis que eu perderei ao entrar para esta, saltaram. Depois de amanhã fui para a explicação e de seguida fui para casa, ondeabei e vi um pau de 11. À noite, quando acabei de jantar fui para a cama e li um pouco, para ver se adormecia e felizmente reboltei, falando algum pouco adormeci.

20, Fevereiro de 2003

Hoje é o último dia que tenho que escrever e parece que já estou com saudades. Esta quinta-feira, por incrível que pareça correu-me lindamente. Eu acabei bem disposta, pronta para impressionar o dia na "maldita" escola. Vesti-me, lavei-me e por fim foi-me a porta da garagem a espera que a minha mãe tira-se o carro.

Quar
min
estar
par
aub
o qu
nho
to
Jag
a o
Bo
este
am
os
Te
da
ni
mã
Qu
fo
e
de
aj
ic
do
fi
to

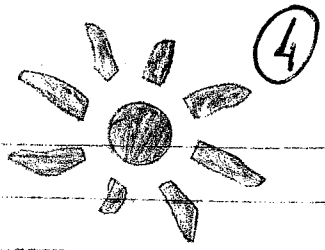
Quando cheguei a escola fui ter com a Claudia e com as outras, por minha. Já preparada para lhes dizer que os meus pais não deixaram estas coisas abertas de Claudia por isto tive de esperar que aquelas para lhes dizer "a terra mel noticia" 😊. Após o toque entramos para aula e como eu por isto estava aberta de uma das safonas disse-lhe o que tinha a dizer e felizmente elas aceitaram bem. Aquela manhã tinha sido perfeita, sem nenhuma chatice. Passada a manhã eu muito descontente fui para casa, por incrível que pareça eu, pela primeira vez sentimo feliz ao sair da escola. Após o almoço fui para a escola e a minha avó teve que sair e a minha prima teve aulas de tarde e como não podia ficar seguindo a mãe de ir com a minha prima para a escola. Eu não tinha aulas de tarde por isto nenhum dos meus amigos estavam lá por isto tive que estar com a minha prima mas os amigos do dia. A tarde foi divertida até porque, ~~eu~~ a Sofia tem de me prometer que não conta a ninguém e que um safo da turma da minha prima, Pamo, pedisse em namoro, claro que não aceitei até porque ele era feio e também porque acho que não tenho idade para namorar. Desono assim a tarde foi divertida quando cheguei a casa fiz uma reflexão do dia e percebi que o dia foi mau, pelo contrário foi comparado com os outros, muito divertido e despreocupante. Achei de escrever o diário para a Sofia e fui de dar a pontar que o diário que a Sofia nos pedira para fazer ajudau-me de uma forma ou outra a por a para para o que me ia na mão e agora parecia porque já sentia tanta vontade de fazer alguma coisa e voltar a escrever os horrores dos meus! Finalmente, depois de jantar, fui para a minha cama como, que tanto preso, porque é a única que me dá descanso.

1.08.23

Espero que a Sofia
também goste do seu livro
e que nunca se esqueça de mim
porque eu não me esquecerei da Sofia.
Espero que mais tarde
a Sofia possa vir à casa para conhecer a minha adorada
família.

ASS
|||
/

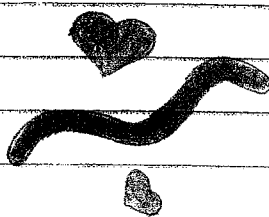
Registo Sobre a Escola 4



DIARIO



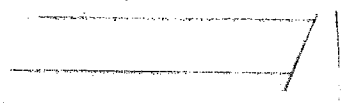
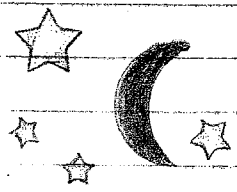
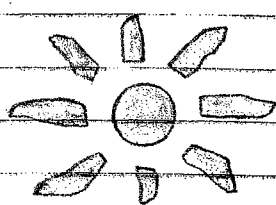
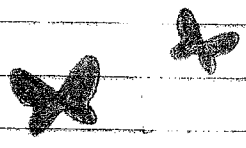
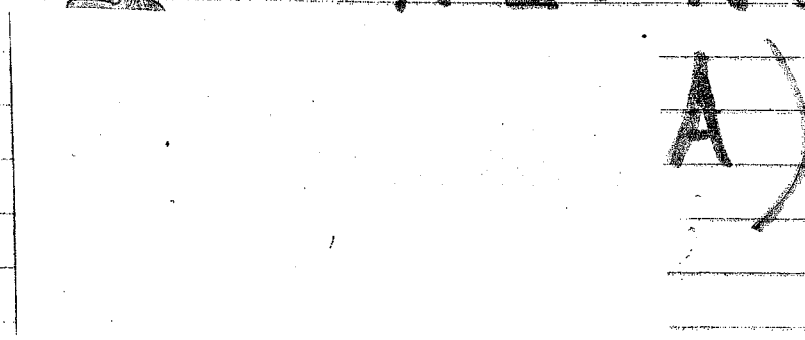
DE



UM

ALUNO

A)



14 de Fevereiro de 2003, sexta-feira

Hoje foi um dia de muita angústia logo pela manhã pois pensava que alguém me ia bater a mim e a minha amiga Denise.

Mas quando chegamos à escola não aconteceu nada, quer dizer a "..." que não é necessário dizer o nome chamou-nos de Mentirosas, e outras coisas, mas mas acabou Bem. Uma das melhores partes do dia foi ao almoço, almoçamos na escola com uma grande amiga a Sofia que ainda na escola a fazer o saber a retina dos alunos, e também para saber o inferno que nos farremos na escola. Eu e a Denise desabafamos com esta e ficamos muito mais tranquilas, pois podíamos falar à vontade de tudo e de todos pois (salvo erro) ela nos contou a ninguém.

Depois das aulas (ou dos furos) porque nós tivemos furos toda a tarde. Fui para casa e depois fui com o meu pai às compras pois a minha irmã casa no este fim-de-semana.

Cansadíssima, cheguei a casa, jantei, vi televisão, e fui dormir.

15 de Fevereiro de 2003, Sábado

Hoje foi um dia de muita agitação pois é a véspera do casamento da minha "Mãe", ainda não me habituei à ideia de ter um cunhado, apesar de não o ver como tal, mas sim como um grande amigo. De manhã ajudei a minha mãe e depois fui estudar, depois de almoçar fui ao cabeleireiro que me levou praticamente à tarde toda.

Depois disso tudo, vim para casa e tornei a estudar e ajudar os meus pais nos preparativos.

Quando acabei, jantei, vi televisão e fui para a cama.

16 de Fevereiro de 2003, Domingo.

Hoje foi um grande dia, Domingo.

Tenho de confessar que estive muito nervosa, pois fui ler no Mosteiro de São do Balio, porque era o casamento da minha irmã. A minha irmã estava linda parecia uma princesa.

Depois da igreja e das fotografias, fomos para a quinta onde dançamos, rimos, conversamos e fizemos outras coisas espetaculares. E foi na que lá que passamos o dia emocionante, só Deus sabe a felicidade, a emoção que eu senti quando vi, uma pessoa que eu adoro a casar-se, a sair de casa, e deixar de passar tantas horas comigo, vou sentir muita falta, quando precisar dela e ela não estiver no quarto ao lado, para ir ter com ela.

Depois fomos para casa sem a minha irmã, mas o que se pode fazer! e chegamos muito cansados, eu e a minha família.

17 de Fevereiro de 2003, Segunda-feira

Nem acreditei quando me levantei, que ia come-çar tudo de novo. Mas tenho que aguentar esta vida de ipocrita forçada, a Denise veio dormir a minha casa de domingo para segunda, levanta-ramos e muito apressadamente vestimo-nos, tomamos o pequeno-almoço e lá fomos nós para o inferno da escola, não é que eu não goste de estudar mas o ambiente da escola é que é muito mau. De manhã correu tudo Bem, em exceto de uma coisa, que tivemos furo a física-química e fomos jogar futebol no os raparigas, mas estas estas muito chatadas com um colega minha, e elas agora fazem a vida dela num verdadeiro inferno. De tarde fomos para a explicadora (depois de almoçar) e depois da explicadora fomos fazer

damente para casa da Sara uma colega minha de escola e de catequese, porque se não tivesse ido para casa dela, ela e as outras por aí simplesmente batiam nos, a mim e à Denise que andamos quase sem juntas em tudo.

Eu digo uma coisa, não é que eu às vezes pergunto-me como pode haver tanta miséria (em algumas partes da casa dela) porque o quarto da Sara apesar de ser pequeno e alardeante, tinha uma televisão enorme, no quarto não é que eu seja contra nos é que o normal num quarto é aquelas televisões pequeninas, mas não interessa nada, isso é lá com ela, mas quanto ao resto, a casa dela cheirava a mijo e isso, mas em fim!

Depois vim para casa eu e a Denise, a escrever por aquelas Ruas da casa da Sara que fica no Monte Grande e aquilo lá é feio.

Quando cheguei a casa, a minha irmã e o seu marido vieram lá a casa, para buscar Roupa para a lua de mel num país espetacular.

Quando esta foi embora fui estudar para geografia, depois vi televisão e fui para a cama.

18 de Fevereiro de 2003, terça-feira

Hoje o dia não tem grande importância, a não ser numa coisa que aconteceu hoje de manhã, houve uma transferência um aluno novo entrou na nossa turma, e também que o meu irmão ficou doente, que deve ter comido alguma coisa em exagero com esta história do casamento.

Depois das aulas fui para o almoço, e depois fui arranjar a festa e fui para a explicação (extra) depois disso tudo fui para a escola e tive aula de E. Física da qual eu não fiz, por causa que me tem deixado muito as costas.

Quando cheguei a casa, troquei de roupa e fui de imediato estudar para geografia, fazer os T.P.e de História e fazer o diário para a Sofia.

Depois fui pôr a mesa para jantar. Depois de jantar, fui fazer a pasta para o dia seguinte e fui dormir.

19 de Fevereiro de 2003, quarta-feira

Hoje não me apetecia mesmo nada, levantar-me de manhã porque tinha que tomar banho, e estava a chover e portanto queria ficar na cama, mas tive que me levantar, tomei banho, vesti-me e fui para a escola, o meu irmão como já estava melhor também foi, e lá fomos, nós para a escola e como geralmente o professor chegou atrasado mas eu compreendo porque com esta chuva não se pode andar muito rápido.

Mais a noite da manhã eu e a Denise ganhamos coragem e dissemos à "... " que queríamos deixar de dançar, pois já me estava a por os meus cabelos em pé, mas a "... " não desistiu e tornou a perguntar-me se eu ainda não queria pensar melhor no caso, mas eu não mando resignar 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.

Mas eu amanhã vou dar-lhes a resposta agora vou para a cama, e já fiz a minha.

20 de Fevereiro de 2003, quinta-feira

Hoje é o último dia que me sinto nesta escribaninha, para escrever este diário, tenho que confessar que me soube bem escrever este diário, para desabafar.

De manhã e sempre Bom ver coisas que nos são

queridas como por exemplo: Mãe; Pai; irmãs.

Mas quando chegamos à escola e vimos caras que não gostamos e realmente tristes, e claro que à sempre aquelas pessoas que gostamos e que nos são queridas na escola.

Recebemos o teste de física-química, do qual eu tirei "Suficiente", ando a descer as notas, não é que "suficientes" sejam más notas mas comparando às notas que eu tirei!. Eu nem me quero lembrar disso, e por tanto resolvi estudar muito mais do que tenho estudado, também hoje tivemos furo a português mas o professor já tinha avisado, pois foi a uma visita de estudo.

E nesse furo jogamos futebol, rimos e conversamos com os alunos da nossa turma.

De tarde não fiz nada especial, estudei e escrevi umas coisas na Computador (reszinha) aleluia! consegui mecher naquele Bicho.

Vi televisão, jantei, arranquei a pasta e vi televisão, e já me esqueci escrever o diário de hoje.

P.S- São houve 3 faltas no teste de física-química, eu; a Denise e o Zélio. Como andam os miúdos de hoje, não estudam!

Registo Sobre a Escola 5

Dia 24 - segunda feira

2.^a feira

Acordei com o cantar do meu passaro. Estava cheio de sono. Vesti-me, dei comida aos meus peixes, arranjei-me e vim para a escola.

De tarde, cheguei a casa e logo ~~(adormeci)~~ adormeci. Só acordei às 7:38 da tarde. Sou muito dorminhoco.

Acordei e fui jantar com os meus pais e a minha irmã. Depois fui para a cama às 10:00 da noite.

Dia 25 - terça feira

3.^a feira

Foi o meu pior dia! Acordei muito tarde e tive que me arranjear à pressa.

Quando saí da escola, um carro passou por uma grande poça de água e encharcou-me todo.

De tarde, joguei P.C. e estive a fazer um trabalho no Internet sobre o Jassite; é um trabalho para crianças.

Às 7:30 da tarde, no Karatê, eu ando no Karatê, e até a amarelo; pisaram-me a esca direita e fiquei com muitas dores.

Quando cheguei a casa, estava fadado que nem um burro, jantei e adormeci.

Dia 26 - quarta feira

4.^a feira

Acordei cheio de sono. Fui para a escola muito mal disposto e pensei no teste de história que ia ter nesse mesmo dia. O teste até nem me correu assim tão mal. Cheguei a casa e adormeci. Dormi o dia todo. Jantei e adormeci.

Dia 27 - Quinta feira

5^a feira

Acordei muito preocupado com a mini-ficha de lições.

Fui para a escola bem cedo. Estava cheio de sono, muito sono.

Cheguei a casa e adormeci. Acordei, joguei um pouco computador, logo depois fui jantar. Vi um pouco T.V. e fui dormir.

Registo Sobre a Escola 9

Domingo: Eu no Domingo fui a Fatima com os meus pais, o meu irmão, a minha avó materna, como a minha tia e o meu futuro tio e os meus tios.

Segunda-feira: Levantei-me e fui para as aulas, tive Português, depois tive meia aula de Ciências e a outra aula de Físico-Química e ao último tempo tive Matemática. A seguir ao almoço, o fui para a piscina.

Terça-feira: Levantei-me e fui para as aulas para ter Formação cívica, depois tive inglês e ao último tempo tive Francês e de tarde tive educação física.

Quarta-feira: Levantei-me e fui para as aulas para ter Estudo Acompanhado depois tive História e ao último tempo tive Teste de Geografia, depois do almoço fui para a piscina.

Quinta-feira: Levantei-me e fui para as aulas para ter Ecologia depois tive metade da aula de físico-química e o resto do Ciências da Natureza e ao último tempo tive Fim a Português. De tarde estive em casa a estudar.

Registo Sobre a Escola 13

Querido

0.210
1/20

e tempo

15 anos

anda no esado

2008/2008

R 13

Quarto - feira

12/2/2003

Quarto - diário

Hoje no Parte da manhã não
me aconteceu nada de especial,
para te contar.

Mas de tarde aconteceu
vº um grande amigo meu
a combater guerra.

Dentro da escola.

Pequeno episódio e disse-lhe
para tentar ganhar o vício
pois não lhe traria felicidade.

As aulas começaram bem,
tive fuza e angústia.

Também comêcia a nova pirat
de ciéncias.

Também já os 6:20 vº o

Roboz de quem gosto estava
lindo como sempre só que

mão tive com ele muito

Mas o tempo suficiente para

Reparar que é um Roboz

fiwo, simpático, bonito, Romântico.

depois quando cheguei a casa
foi estudar. depois foi montar
as coisas mais ou menos
sentei-me no meu quarto
a ouvir música com o luz
apagada a pensar nos
problemas que me rodeiam.
Pois ser jovem não é fácil.

Pensamento:

Para que que serve a vida?
para nos trazer felicidade
dividas para pagar.

Enão fizos Amor

Ato-te Carbas

sem ti não posso viver

es lindo como Sol

Sincero como o Amigo

pois eu amo-te e

sem ti não quero

ficar.

Beijos todos

teus.

Quinta-feira 13/05/2002

Hoje de manhã fui levar o
emtrado. Arranhei a casa e
depois tomei banho, vesti-me
pequeno e molhei-o e fui para o
escudo.

Yé mo escudo foi só depois
45 m mo saco.

depois foi para a parte da
fraz de esca e onde jogamos
brinquedos e demos muitas
garalhadas juntos. eu a minha turma
formos Alamoçoz.

quando De repente o fôbio
comessou a tirar gelatina
e como somos a tirar umas peças
as outras.

Já de tarde foi para as
aulas não aconteceu nada
de especial.

foi um dia espetacular.

Sábado

15/08/2003

Hoje dormi até as 10:00h
 depois quando acordei atrasei
 a casa. Alitajei
 e fui sair
 as 6:30 quando cheguei a
 casa sentei-me a ver
 televisão e as 8:00h
 fui jantar.
 depois fui dormir.

oo

Yá estou cheio de saudades
 do Carlos.

oo

o
 o

oo o que quer este
 estava a fazer.

o

Domingo

16/08/2003

Passei o dia a ver televisão
 a volte jantar
 e fui dormir
 Pôis passei a fim de semana
 longe do quele que amamos
 é difícil e aborçido

Atto-to

Carlos.

Atto-to
 Carlos

segundo - feira 17/02/2003

Hoje foi para a escola de tarde.

tive os aulas todas e mas ENTREVISTAS ESTIVE COM O CARLOS.

Não acabei com medo de especial para te contar

Desculpa estou com sono

Boa noite

yoana

fofas

de uma amiga que te adora.

terça - feira

18/02/2003

Hoje quando ia para a escola teve um acidente no PARQUE tivemos de ir dar uma volta enorme.

Já de tarde mãe teve aulas só os últimos tempos e foi teste que me correu super mal.

Vou ter que estudar bastante

para subir os matos.

No intervalo estive com o CARLOS e falei com ele

porque ele já sabe que eu gosto dele.

Depois falei com o Zé, com o Pedro, tiago, SIRENES, HUGO SET.

Pois todos fizeram uma aposta em como quem ganha. e doio li e aos outros

PERDERAM TODOS PORQUE

eu não fiz o que eles queriam.

O que leu sobre da escola.

É assim a escola é fixe tem boas coisas e más coisas. ex: se eu tiver fuizo máo temho sab de jogos para máo poder desfruir.

Mas eu gosto desta escola porque tem jogos fixes bons, raparigas simpáticas profs espetaculares. só a pena aver "3roga" a circular na escola.

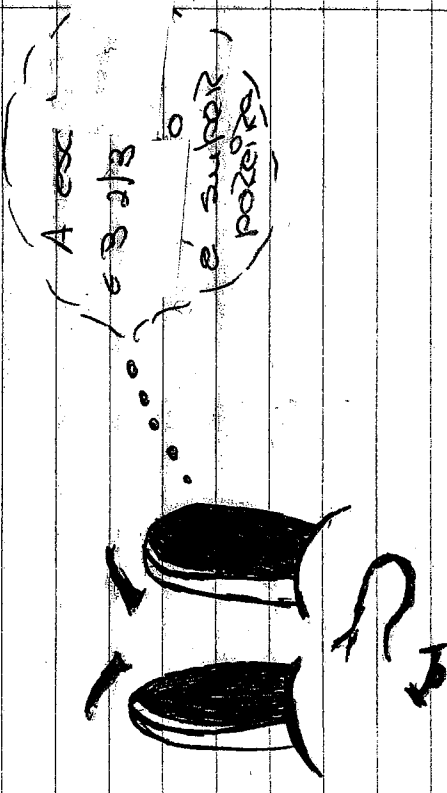
O tabaco, gongo, que é prejudicial a saúde. os funcionários as vezes fingemo que máo vêm só que a fumar máo vêm só que fazem máo porque só estão a prejudicálos.

O Prof Manuel Gonçalves e batil.

A escola é paraira.

A escola é fixe

na escola aprendo a ser livre sem ouvir a liberdade de dos outros a gostar de ter amigos a Respeitálos, a conviver com a sociedade principalmente estudo para ser alguém no futuro que me espere.



Hoje é Domingo

23/02/2002

A minha mãe fez 28 anos de
Casada.

O Dia correu - me superbem
de tarde vi um filme espetacular.
Azul.

Ja as 20:00h vi o telejornal
vi a musica do Pido.ia.
fiquei revoltado.

Haos depois mais tarde fomos
abrir o churrasco e brindamos
para que este dia se Repita
muitos mais anos.

Na companhia de todos espeles
que todos nos amamos e
que vamos a comemorar
um dia.

Parabens

e

João José

aque eu acho Da Profia

Eu acho que as pessoas
que cometem esse erro
são pessoas que não têm
sentimentos, que só pensam
no seu bem estar.
Só pensam em sexo.
O que só deve ser feito
quando se está com uma
pessoa que se ama e
que esteja a fazer por
fazer bem.

A Profia é um erro
que deve ser cometido.
e que eu espero que
acabe e que nunca
aconteça comigo ou
com quem eu amo.

No fim de Profia!

só já faltam

3 dias

para o New em. versão 2.0

feito dia 26/02/2003

noteh? Dia 26/02/1988

x

1988

Espero me divertir 3 meses

e ter todos os que
como ao meu lado.

firmemente o

Carlos.

Para o meu aniversário
só quero
pedir uma Prenda

Para que o Carlos comsigo
gostar de mim como
eu gosto dele.
que venhamos a namorar
um dia!

e também que o meu
Papi me ligue para
me dar os parabéns
a mim e a minha mãe
porque ele fez anos
no mesmo dia que
eu.

Sinto-me confuso?

1
1
eu gosto do Carlos mas
só que quando estou
com o meu ex marcado
Sinto-me bem e
só tenho vontade de
reatar com ele só
que quando vejo o
Carlos parece que
o coração me vai sair
pela boca.

porque sinto que me
sinto assim

1
1
o que devo fazer?

Só se faltam 2 dias

para o seu aniversário.

Parabéns a você mais esta querida
muitas felicidades muitos anos
de vida hoje é dia de festa
cantem as nossas almas para
o querido Pai do povo
de Palmas!

E para os Pais de Termino
outra salva de Palmas.

Beijos todos

Lucas

Para ti

Querida Sofia espero que
gostes deste bocado da
vida que passas e te
contei.

Desculpa-me os erros.

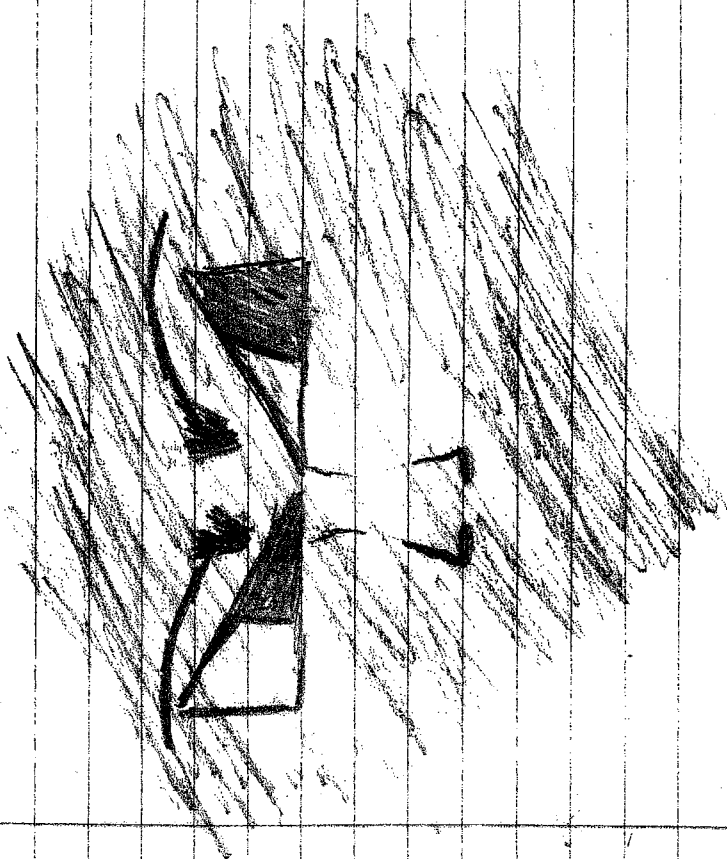
Espero que o que te

conto de para te

"ajudar" a fazer o que
querias fazer.

Beijos todos

gras fotos.



Dedico te este desenho

Yésé

"2006007"

Handwritten notes in the left margin, including the word "Yésé" and other illegible scribbles.

Sketch notes

Sketch notes

Registo Sobre a Escola 14

Diário

cinquenta

9º ano

56

R

02/04/03

Hoje, passei-me! A Mga teve quebar o namoro com o Dan, por causa do conselho de Rebecca. Acho que o Star Treato foi dizer ao pai dela q ela namorava, e o pai n acredita o namoro muito bom mas eu acho q o Star contou a "mãe milionária" na cabeça de pai do Mga, ou seja, o Star deve ter contado a talida mal do Dan, ao pai dela, e acho q a mãe dela telefonou a Star de qo para a Loatam para a Magna ir sair de birra de (taramos numa visita de estudo, em V.P. da Carde). Tem alguma gata?
Quem Siger q' não se pode namorar na escola, são voo contar aos pais? Bem mas o Pior é que o conselho tá a inventar umas coisas, q' vão ficar principalmente o Dan, acho q' o Star disse ao Dan, q' as fotos q' a turna dele andou a tirar foram na net e isso. Ainda vão arrastar mais problemas! Mas que eu saiba os Stores não podem se meter na vida pessoal

→

das alunas!

Se acontecesse com, não tem pausa certo, pois os meus pais dizem-me namorar, desde q' é m pouco nos estudos e a minha cabeça anda no site! Ainda bem, pois em n sabe-se se os meus pais n m deixassem namorar! Também a minha mãe sabe como eu sou, e confia em mim, pelo menos é o que ela diz! Ela diz q' n sabia de nos outras! Mas o medo dela é q' eu seja fã "apelo", mas em n penso nem tanto q'ntações de o fazer tão cedo, se pk sou mtó nova, 2º pk anda a estudar Inglês (trabalho claro!) especial pra o fazer, 3º pk n tenho a mínima vontade, nem o mínimo interesse! Os pais às vezes, preocupam-se com coisas, desnecessariamente! O q' é q' se pode fazer?!

Amanha vou ter 2 testes, de Mat e de Geo, é inadmissível! as alunas estavam sujeitas a tirar mais notas

→

por subcarga de estudo! Não tem q' seja nenhuma ter 2 testes no fim de, ainda por cima de disciplinas de estudo! Quer dizer, por causa da irresponsabilidade dos professores, os alunos têm de se sujeitar a passar tanto tempo! Isso até faz mal! Os alunos n marcam com antecedência os testes e dp são um em cima dos outros! A minha turma era para ter 5 testes esta semana, a sorte foi a sorte de Português ter faltado esta semana, e a de Francês ter faltado para segunda.

Nos colégios, segundo me dizem amigos, é proibido terem mais de 2 testes numa semana, e nós exames para ter 5.

Que ora, acho que não vou ter Educação Física esta semana, o star tá doente, ou lá q' é! Eu curto muito a Física, sei-lhe, se o star desse, iam os jogos, futebol por falar em futebol, hoje Portugal joga com Macedónia, se melhor está a jogar, por q' →

→

tenho q se ver o fggg!

Xau ai!

04/04/08

Hoje fiz um teste, e foi uma grande porcaria, eu não sabia nada, então da minha turma entregaram o teste em branco. O teste foi de física química, mas tb a culpa é da prova, pois têm a maioria de perguntas um monte de letras e depois não as corrigem! Não aconteceu nada de especial, mas

relacione a casa tá tudo bem, os amigos, tb, só a Rog tá confusa em relação ao amor, já somos duas!

Só se sei dizer de quem gosto, sou tão confusa! O Yc hoje chegou para mim de uma maneira tão diferente, e de longo tempo, que me levou no fundo da cabeça, já se sei o q quero! O Yc qd conhecemos ele era muito diferente, e sério, era completamente diferente de mim, e ele tinha um conceito de pessoas que não tinha nada a ver com a meu. Eu acho que nossemos é conviver com alguém que para nós é muito especial, e além disso conviver há a parte das bagunças e

→

em relação ao convívio,
das brincadeiras... ~~Conhecido~~, ele só falou
com, ~~em~~ bem, e sobre imensas coisas nos
seus dias, nos beijos, ~~foi~~ ^{foi} aquela mais
potência, ~~em~~ ^o SP, mas tb devia
ter um pouco, os beijos ^o no cara, no
porco e isso, e de tã a fôlga...

Sei o Mac era diferente, de antava SP
junto a mim, antavamos abraçados e de
tava SP a dar-me beijos na cara, ^{era}
esse tipo de beijos, na minha opinião,
são os beijos que mostram o afeto que
os rapazes sentem pelas suas fôlgas!

A verdade é que tou com saudades ~~de~~
~~espírito~~ do tempo, qd andei com o Mac.
ele era tão fofo, doce, kido, lindo, amoroso,
Sweet, ... era um anjinho! Foi para o ~~br~~
obito do ~~de~~ SP ^{te} - b influênciado, qk o
SP foi quem entrou a meter minhas
saudades do Mac, ^{na} segundo a PJ me
disse, ~~de~~ ^{de} n acabamos por ele não
gostar d mim, mas por causa daquela
cara, q se passaram, e por causa da infâmia
→

do SP, porque o curso do SP, queria
que o Mac acabasse com pra andar
com uma outra gôgê, ^{mas} o Mac não
entou com a tal gôgê...
Não tinha mais nada pra contar, se
mantem + alguma coisa em dp exenno.

07/04/03

O! Hje recebi 2 testes, no de Matemática
friei suf t, e no de Inglês friei suf,
em adn q o de Inglês dava 3 para mais,
pois eu só tive um exercício, pk o resto
estava q quase tudo certo! O de matem, se
não fosse a distração tinha tirado um
Bom, ou sei mesmo! Não tá em 7 e não tá
muito tempo pk tirou 2 testes (o de Mat e
o de gra) e tá pk o meu avô fazia isso
e fomos gostar bi a casa, e por isso
deitei-me emba tendy, e de claro, ~~mas~~ o
teste foi o q base da matéria, e claro
q jáava com uma grande ansia!
Hje fiz 2 testes de Francês e de
Português, o de Português assen-me um
mil maravilhas, mas o de Francês foi ruim!

Adaus!

08/04/03

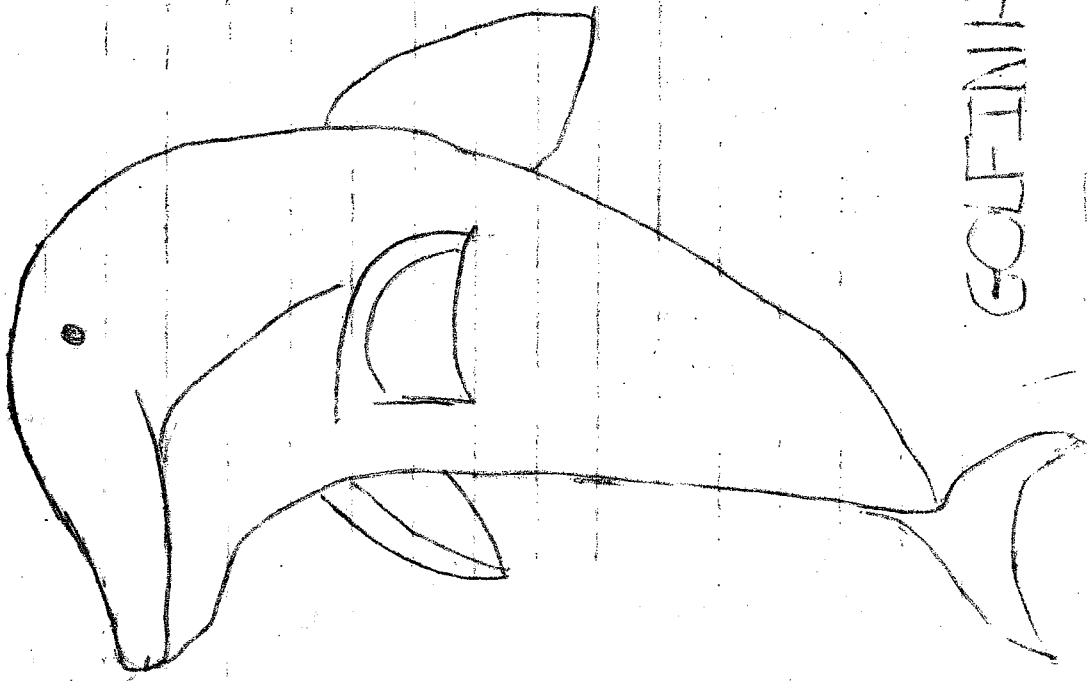
Hoje recebi o teste de geografia, pensei q ia ficar um esf. baixo, pq s estudei praticamente pra qto e tirei um Bom.t. Fugamos na festa da lida 200 em ago, bi lize só q a pra e' q temos q arrumar as coisas, e lavam uns "feitos" ruins, a trabalhar e outras coisas, na conversa, a festa foi pra todos, portanto todos deveriam estar a pensar!

No intervalo fto na biblioteca com os do 9º?, deu-se uma fixa!

N trabalho mais nada pra contar! hau!

Registo Sobre a Escola 15

15



GOLFINGHO

R 15-

8003-3-14

Ola'!

Antes de mais, vou-me apresentar;
chamo-me Goffredo, tenho 15 anos,
frequento o 9º ano da escola
E.B. 2, 3 de Braga do Balio e moro
com os meus pais e uma irmã
em Braga do Balio. Sou alta (+ou-),
morena e tenho o cabelo + ou
- comprido.

Nos meus tempos livres gosto
de nadar, ler e ver televisão.
Adoro ler, todos os tipos de livros.
Hoje tive aulas e mais aconteceu
muito de especial.

Tchau

2003-3-17

Em primeiro lugar, vou contar como foi o meu fim-de-semana, no sábado fui à catequese e de parte de tarde fui de compras com os meus pais e treinar para o jogo do 24.

No Domingo fui à missa e ao ensaio do coro, à tarde estive a acabar um trabalho para pontos-queis e depois fui visitar os meus avós.

Agora o meu dia:

De manhã tive aulas e passeia manhã a treinar para o jogo do 24. De tarde houve o jogo! Foi excelente, o "Riquel", vai representar a escola na nacional, ficou em 2º lugar.

O "Filipe" ficou em 4º, mas como só passaram dois ele não pôde ir à nacional.

Eu fui eliminada na ante-última volta, mas também se tivesse passado, não passava a outra fase. É pena para o meu irmão mais, gostava tanto!.

Quando o jogo acabou fui para casa, estudei e fiz os trabalhos de casa. À noite, depois de jantar, estudei mais um bocadinho e ouvi música.

2003-3-18

Como de costume, hoje tive aulas e infelizmente não tive jogo a made! À tarde fui à matação e a seguir fui para casa, estudei e fiz os trabalhos de casa.

2003-3-19

Parece que vai haver guerra entre os Estados Unidos e o Iraque. Algumas pessoas dizem que começa hoje, mas eu ouvi no noticiário que deram 48 horas, para o "Sadam Hussein" (mãe sei escrever o nome dele), sair do país (acho eu), mas ele disse que não sai. Eu que em Paris na visita de estudo a Londres já não sou e ainda bem!

Na minha opinião, acho que vai mesmo haver guerra! Tenho muita pena que isso aconteça, porque quem sofre com isso são as mulheres, as crianças e os homens que não estão emoldurados nisso e não têm culpa de nada.

Eu ainda não percebi bem, porque é que vai haver guerra, mas pelo que dizem, por um lado é porque o "Sadam Hussein" apoia o terrorismo e por outro lado, dizem que é por causa do petróleo, se calhar, até é por isso tudo. Não percebe também, como é que há pessoas que apoiam o "Sadam Hussein", e afinal ele apoia o terrorismo, qual é o interesse das pessoas apoiaem o terrorismo? ! ! ! ? ? ? For hoje é tudo.

"A humanidade tem de acabar com a guerra antes que a guerra Tchau acabe com a humanidade".

P.S - Esquei-me de dizer que hoje é o dia do pai, e eu ofenei - lha uma flor.

2003-3-20

Olá!

A queixa começou hoje, às 2h da madrugada.

Durante o dia não parou de dar notícias e reportagens sobre a queixa, na televisão e na rádio.

Claro, que nós devemos estar informados do que se passa, mas o que é de mais, é de mais!!!

Bem, hoje tive aulas e não uante -
ceu nada de especial, fago ao primeiro -
ro tempo tire furo, e a mimbra -
tura foi toda para o "ringue",
excepto eu e mais dois colegas
meus. Enquanto a biblioteca não
abrir, estive sentada no banco
com uma funcionária, e ajudei
uma reparar a fazer o teste.
Depois tive geografia e a seguir

Vim para casa porque mais uma
vez, tive furo a francês.
De tarde tive E.F. e religião
moral, depois fui para casa.

Quando de assunto:

Sei que tembo que escreva qualquer
coisa sobre a minha vida.

Pois bem, vou fazer uma autobio-
grafia, ou seja, descrever a minha
vida, até este momento.

Nasú mo feito e até aos cinco anos
vivi cá. Nesse ano, parti para Hucan,
com os meus pais e com a minha
mãe, que era bebé. Estive lá durante
quatro anos e meio e durante esse
tempo, comi e aprendi muitas
coisas. Frequentei o infantário e
a escola (primária) até ao 3º ano
de escolaridade. Depois, regressei

a Portugal com os meus pais e a minha irmã, onde vivo agora. Adaptar-me a Ilacau foi um pouco complicado porque tinha muitas saudades da minha família sobretudo da minha avó e do meu tio peteamos. Com o tempo habituei-me e comeu tudo bem, gostei muito de lá estar.

Adaptei-me a Portugal, é que não foi nada fácil, a escola primária era totalmente diferente da minha (a outra que andei era melhor) e ia até ao 12º ano, não conhecia ninguém e os meus colegas só gozavam comigo por eu ter vindo de Ilacau, as moedas e as notas portuguesas faziam-me muita confusão, pois eu estava habituada à ^{praticamente} portaca, e enfim para mim era tudo novo, e

demorei algum tempo a habituar-me. Agora tenho saudades das amigas que deixei lá em Ilacau e da minha professora primária, isso também foi difícil para mim, quando regressar a Portugal.

Ainda mantenho contacto com

3 ~~das~~ ^{amigas} minhas, mas agora elas já estão em Portugal e estão em Lisboa e outra em Castelo

Branco, desde que estou em Portugal nunca mais as vi!

Gosto de estar cá em Portugal, mas não me importo de voltar a Ilacau, nem que fosse para passar férias!! Aquilo está muito diferente.

Bem, não tenho mais nada para dizer, e hoje é o último dia que escrevo os meus pensamentos, e as minhas ideias e o meu dia-a-

dia, neste caderno:

Tchau

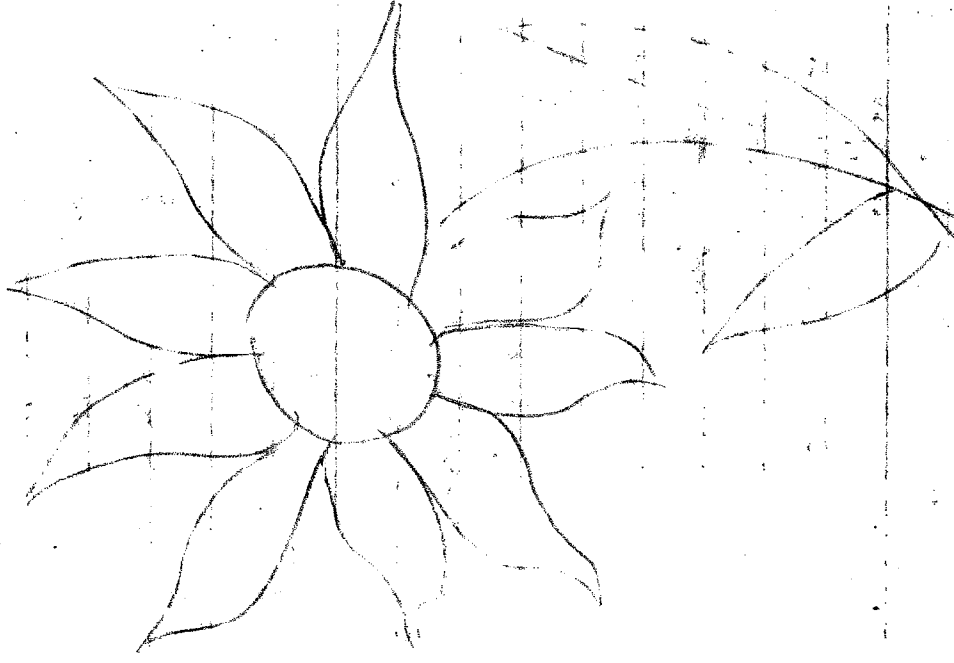
2003-3-28

Apimã, ~~então~~ vou escrever, hoje -
hoje, dia 27, começa a primavera
é o dia da árvore e os meus
pais fazem anos de casados.
Hoje tive 90 minutos
de Inglês e fui para o
ringue com os meus colegas
da turma, estamos aqui todos,
praticamente! estou neste
momento sentada a escrever neste
caderno.

Bem, vou terminar, às 10h tenho
que voltar para a escola porque tenho

autas →

Tchau



P.S - Não te dei nome
porque não tive ideias -

2003-3-21

Olá outra vez! Ainda não foi desta que acabei de escrever!!
deambri-me que podia ser interessante expor aqui a minha teoria sobre os extra-terrestres e os homens.

Eu e uma amiga minha estivemos a conversar sobre a ignorância de algumas pessoas no que toca à ciência do espaço.

Nós achamos que o Homem não devia ter gastos ~~em~~ dinheiro em armas, bombas nucleares e coisas que prejudicassem o Mundo, sobretudo o ser Humano.

Com esse dinheiro ~~em~~ mais tempo devia investir ~~em~~ mais trabalhos que permitissem descobrir o Mundo e preocupar-se com o

com o ambiente, ou seja, devia protegê-lo, e também inventar meios para melhorar a vida de todos os seres que cá habitam.

Pensamos que se o Homem não tivesse feito ~~isso~~ isso, hoje em dia, viveríamos num Mundo melhor e estaríamos mais bem informados sobre o Universo e sobre os extra-terrestres, sim, porque eu acredito em extra-terrestres!!

Quem é que garante que num Universo tão grande, nós somos os únicos seres com vida?

Pode existir outros seres que não sejam extra-terrestres mas que sejam semelhantes a nós e tal como nós, ainda não tenham descoberto maneira de viajar ao espaço!!!

Também estivemos a falar sobre um artigo que temos na internet e que fala do homem na lua. É que pensa-se que o homem pode nunca ter ido à lua, pois há fotografias que demonstram isso, ou seja, mas fotografias tiradas na lua, não devia haver sombras nem reflexos de luz e devia haver estrelas e os buracos feitos pelos ~~os~~ meteoritos e outras coisas que fazem buracos na lua, também não devia haver vento, pois bem, há fotografias que demonstram precisamente o contrário. No início não acredito muito nessas teorias porque na Internet há muitas coisas que dizem e que são mentiras, mas depois, a minha amiga

co fofear o livro de história do 9º ano, viu uma fotografia do homem na lua e verificou que não havia estrelas, nem os buracos no chão, havia sombras e reflexos e até havia uma sombra escura, muito estranha. Também verificou que a bandeira do EU, estava a esvoaçar e na lua não há vento!!!

Em que é que podemos acreditar?? Gosto muito de falar de extra-terrestres e eu e ela fazemos várias vezes sobre isso. É upornas coisas impossíveis ou então, coisas que o homem poderia ter feito e não fez, e que agora poderia ser muito útil para o mundo.

Tchau

2003-3-22

Em sequência das minhas ideias sobre as extra terrestres, estive a pensar como seria a nossa vida, se o homem tivesse a prova da existência desses seres. Será que nós termos relações bem com eles? Ou seriam mais uma causa para a existência de conflitos?

É que, a nossa tecnologia não está assim tão avançada e tão moderna, pois acho que não existe meios para o Homem viajar seguramente no espaço. Eu sei que o Homem já foi até à lua e nisso acredito, e também sei que ele possui outros meios (satélites, radares, etc.) para "desbravar" o espaço, mas ainda não descobriu a forma de viajar no espaço para além do que já

descobriu. O que eu quero dizer, é que o Homem não descobriu a forma de ultrapassar aquilo que já conseguiu descobrir.

Isto está confuso, ainda não consegui explicar o que quero dizer, mas enfim... vou continuar! Eu acredito que existe extraterrestres e das duas uma, ou eles tal como nós, ainda não descobriram a

forma de chegar até cá à Terra, ou então já descobriram e já cá vieram mas não querem que nós os conheçamos.

Pois, pelo que eu tenho ouvido dizem, existe relatos de pessoas que viram OVNIS, e de pessoas que foram raptadas por E.T., e que nunca mais voltaram.

Enquanto fica aqui a minha ~~curiosa~~ opinião, espero que

O Homem contínuo a inventar
novos fomas que fermitam nojas
no espazo e que desculerem este
seres.

2003-3-25

Ola'!

Vou contar como foi o meu fim-
de-semana. No sábado do manha
fui ao ensaio de catequese porque
estivermos a preparar o mo
para receber o auxilian do bispo.
De tarde foi a reuniónia, até
coneu bastante bem! O grupo
do coro que eu frequento
entimou a festa, cantamos e
entretemos as pessoas com
danças, etc... até o ano. do
bispo chegar.
Depois de reuniónia acabou

fui para casa e de seguida fui
visitar os meus avós.
Entretanto, regresssei e fui fazer
um trabalho para religião moral.

No Domingo fui à missa. O
tempo não esteve grande coisa,
e então eu aproveitei para estudar
matemática. Também fui visitar
a minha avó e ensaiei para a apresenta-
ção do portfolio que vou ter
amanha.
Por hoje é tudo.

Tchau

Registo Sobre a Escola 16

3/4/2003

22:00

Hoje levantei-me às 6 da manhã porque
tive 2 testes. De manhã não se passou
nada de mais. De tarde foi diferente pois
tive um teste novo. De volta a casa,
fiz o meu almoço, organizei a casa e
fui para o computador fazer uns
Downloads. Às 19:15 deliguei o
PC, vesti o kimono e fui para o
Karate. Quando lá cheguei, alguns colegas
meus começaram a chatear-me ~~chatear-me~~
- Chamando-me "Campeão" por ter conseguido
ficar em 1.º no Campeonato Regional de
Karate. Às 20:30 acabou o treino,
vim para casa, jantei, tomei banho
e mandei umas mensagens para a minha
Tia. Depois disso, estudei para
o teste de Física - Química que Vou
ter amanhã e agora estou aqui a
escrever-lo. Porquê a pouco vou me
deitar mas antes disso vou ouvir

um pouco de Eminem e vou
treinar o meu ~~rap~~ rap. Até Amorão.

4/4/2003

00:00

Hoje levarei-me às 7:10. Tomei o ~~café~~
pequeno almoço, vestim-me e preparei-me
para sair de casa. Já na escola,
tive 90 min de história; de seguida tive
furo a inglês e, 90 min depois, estava a
ter teste de Física-Química. O teste, como
a toda a gente, colhou-me mal pois,
depois de saber tudo, bloqueei totalmente.
Depois dei-me na escola (pouco e
relaxado), 45 min depois estava a ter
Virual onde tive de apertar uma

marca de perfume criada por mim (Solvacem).
Depois vim para casa pois o prof. de
Ed. Física estava a faltar.

Em casa, liguei o PC e mandei umas
mensagens para a minha Tita, que

estava muito triste, hoje. Ela deve
ter ficado triste com os SMS's.
Depois a minha mãe chegou e eu fui
para o escritório ouvir música e

treinar um pouco para o
Campeonato Nacional de Karate pois sou o
único da minha idade e da minha escola que
vai competir contra Cadetes Madalena.

Às 20:15 voltei, vim novamente para
o escritório. Já vi o meu E-mail e
fui pesquisar um pouco. Agora vou acabar
pois amanhã tenho treino de Karate às
10:00 h e já é tarde. Bom.

5/4/2003

23:00

Pois-me a pé às 9:30, tomei o pequeno-
almoço, vesti o Kimono e, às 10:00 h fui para
o Karate. ~~Eu~~ Eu treinei mais de 1 hora e meio de
do treino, vim para casa, tomei banho
e dormi em seguida, acordei às 06:00 pois

a ensinar a casa. Até 17:00 fui às
compras e, de repente encontrei o meu trió
e o meu primo. Depois uma volta e, enquanto
de repente, encontrei o André e a Diabólica,
colegas meus de Konter. De volta a
casa, avisei os colegas, fui para a
meu exercício de ouvir música e mandar mais
umas mensagens a minha mãe para saber se
o avião vem tarde. Até 21:00 fui
faltar fora com os meus pais e trió e,
cheguei para cá a 10 minutos. Não Vou
escrever mais nada porque estou muito
por me entender na semana... Boa Noite.

6/4/2003

23:40

André às 10:15, voltei-me e tornei a fazer
almoço e fui ao fundo para ir ver uma
bicicleta. Não ficou nada decidido (para
Venias). Há 1 do tarde cheguei a casa
da minha avó, avó, avó, vi televisão e,
quando não tinha mais nada para fazer,

decidi ir dar um tiro com a minha
espingarda e daí percebi que ela estava estragada.
Sem mais para fazer, mandei um SMS para
a Diana. Há 19:00 cheguei a casa,
liguei o computador, ouvi música e estudei um
pouco para os 2 testes que vou ter amanhã
(embora seja contra o jogo e testes
no mesmo dia). Há 20:00 jantei, estudei e
faizei uma conta no computador para o meu pai.
Depois disse ao pai a minha e estei aqui
no quarto a estudar outra vez. Até
amanhã. Finhos.

7/4/2003

23:17

Levantei-me de casa às 7 horas. Acordar-me,
tornei o pequeno almoço e fui para a escola.
Cheguei um pouco atrasado à aula de Inglês e,
mal entrei na sala, integram-se o teste.
Paulo (para venias). A seguir teve teste de
Francês, de seguida teve teste de Português e por
fim teve matemática onde integram o último

text. In casa, gelhei umas costeletas e
meas saladas e fiz dicas e meu almoço.
Depois do almoço, estudei, fui ver o meu
e-mail, naveguei no Net. às 17:15 a
meu minha mãe chegou a casa. Pouco depois
cheguei o meu pai e fomos comprar uma
bicicleta. Já de noite, festei e, como sempre é
ou ligação 100 de Geografia, como fizemos uma festa.
Lembrei-me até de fazer adesivos para tirar para
a festa. Depois de estar feito, arrastei a
mochila e, sem mais nada para fazer, fui para
o escritório gravar um CD. "Tão como a
minha mãe a beber pelas exatas acima e a digri-
-me que nunca a vier. "Tão de diminuir que
me tinha dormido e, acabou eu lá a não, no
2º andar, nunca a poderia ter ouvido. Ela chegou
a dividir de mim e disse-me que já
mãe me deixava deixar os livros para a
escola. Se o minha mãe não me fizera isto,
até me autorizava porque os livros da não
sabes e que diga: a despesas "ter amigos".
Agora tou para aqui a agradecer-te e a

ouvir misericórdia já vem agora
Até amanhã!!!

8/14/2003 21:30

Haja acorda mais cedo que a costura. Como ia
ver a ligação 100 de Geografia, fiz umas
-capes (embora muita gente não acredite que
seu sou um "cozinheiro de mãos de aço") e,
gradei-os em conjunto com um molho de
chocolate. Enquanto trabalhava disse, disse e
foi a gravar um novo CD e com musical
que eu ~~de~~ exalti (e realmente sabe mo
nunca pode falar o "gênio do rap Eminem")
Depois disse, tomei e peguei almôço,
arranjei-me e vi em favor de Taberna foi
ainda era cedo para ir donar a luta
para ir-me para casa (neste caso, se
eu quera que ela estor frente numa este
tempo, vou ~~estudar~~ estudar - lá 30 min.
antes foi e o tempo que ela dormia

para se arrastar). Depois disso, foi
na escola, tivemos Física Química (mas se ~~aproveitamos~~ passou nada),
depois tive puro e estudo acompanhado e
em seguida Visual. ~~Almocei~~ Almocei com
a Cláudia e ~~o~~ com o Rogel (tive que
mar os meus dons de humilde para a
animar um pouco, fo que ela estava muito
em baixo). Fiquel o resto da tarde a
conversar com eles e o espera da minha
Patrícia. Ai 15 horas, fomos para a
sala de visual para preparar a festa de
geografia. A Sônia adora a festa e, é
claro, gostou dos meus -jeitos (como todos
os que os coream (e não foram forçados)).

De repente, por motivos de coresões, fiquei
muito triste. Logo nesse momento, a prof
pedir para fazer a Auto-avaliação. Durante a
conversa para casa, se me aparecer chorar.
Então o Cordeiro e o Bruno perguntaram
me o que se estava a passar e eu,
impolizmente, respondi-lhes que não me

chateavam, que me deixam sozinho que, como
eu estava, se tivesse de fazer Kumite (Kumite
sign. combate perto a frente))
ainda estava alguém. Já em casa,
pousei a mochila, peguei na chave da
garagem, deixei um bilhete para a minha mãe
a dizer que ia andar de bicicleta e que estava
já. Vesti uns calções, vim o garagem,
tive o bike e fui dar uma volta, estava
tão chateado que nem dar conta, minha
descida batei os 30 km/h. Cheguei a casa
os 19 horas e empacatei os meus pais,
vesti o kimono e fui para o tatami.
Sente de coresões, depois do aquecimento,
a minha coreia que fizemos foi Kumite.
Hoje estou tão chateado que, ao anúncio do
ataque e o do ~~meu~~ Kias, gostei
tanto porque isto é a forma que eu usava
para gostar amigos e ficar mais calmo
que os meus companheiros até fizeram a
olhar para mim fo que mandarei o
Coelhos. A Diana e a Anajela até me

Vicem perguntar de ~~de~~ passava alguma coisa e o pediram me autografos ja que, da maneira que eu mostrava o Carlos, podia chegar ao topo e ser ~~uma~~ Sensei num instante e assim, os autografos ficaram a valer alguma coisa. Depois disso, vim para casa, parti, tomei banho e principalmente, mandei uma mensagem que pode mudar toda a minha vida (amanda se veja), ~~Assim que~~ Acabei aos meus pais que dia 25 e 26 ia haver um estagio e que nao pode faltar sera sera uma manha na minha vida de Karatequeira. Agora tem aqui a escrever-te o dia que se deu cinco mais que ja sera ~~22~~ 22:17. Até amanhã.
(já agora, tem a ouvir "insona e Red Hot Chili Peppers. Agora sim, Até amanhã.)



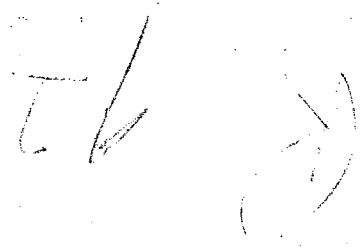
"Fleu querido" diário hoje foi o dia da
 nossa apresentação. Sei que te
 chamamos Sofia e és uma boa
 amiga para desabafar.

Fois bem, hoje foi um dia
 bastante chato, é sempre aí mes
 uma coisa as mesmas actividades.
 Foi à tarde fui às compras com
 a minha mãe ao Continente,
 foi bem divertido, claro, gastar
 dinheiro é sempre divertido!!



Lá encontrei a minha profes
 sora de Físico-Química, cumprai
 mentamo-nos amavelmente, com
 o típico sorriso amarelo e conti
 meamos, cada uma para o seu
 lado e ainda bem que fomos
 para lados opostos :-), não é
 que eu tenha alguma coisa
 contra a professora, mas ligam
 do a disciplina à prof. não dá
 um caso bem parado, é acho
 que devido à minha extraordinária
 nota na Física-Química a prof.
 não me tem em grande esti
 ma. Foi no mesmo local ve

Da queira pedir desculpas
 pelo aturada a ante que são os meus
 desculpas. As imagens que se seguem
 são muito sensíveis !!
 Obrigado !!



Jamã só quem encontrou: o meu professor de Teledidática do 5º ano, o mesmo que tinha o prazer de nos chamar "lixo da Natureza" :-), prefiro levar esta (pra) expressão como um "elogio".

Uma das coisas que mais me chamou a atenção nele é que ele estava zojinho, o que me fez especular sobre a vida dele a tarde toda: Será que vive zojinho? É viúvo? É gay? enfim, mas, não sei porquê, esta minha reflexão permitiu-me ver aquele homem com outros olhos.

Como vês sofia a minha vida não é muito agitada, passo a vida a especular e a falar da vida dos outros!!

Á noite após o jantar fui ao estudo da Sentinela dos Jovens, como sabes sou Testemunha de Jeová e é regular o facto de nos reunirmos para considerar profeticamente esta publicação (Sentinela) que é como um "navegador

meu para a minha alma.

Quando cheguei a casa "atenhei" logo, foi fino e queda, piadinho, já percebeste não já.

Sábado!! Foi um dia excelente um dia radiante e esplendoroso, magnífico para não estar fechada em casa. Bem às 2:30 para ser mais precisa ~~4:30~~ fui à saída, e um período em que pareceu em prática o que aprendemos, ensinamos ou melhor "transmiti" nos às pessoas as Boas Novas de Salvação. Um refrasante fónico paraí desobstruir os poros intupidas de todos estes probalemas que nos rodeiam e dá-nos uma esperança.

Após este magnífico período encontramos-nos (eu e outras amigas) para pormos a conversa em dia. Foi bastante bom, um serão bem passado como costumamos dizer.

Fui para casa, toda partidinha, podes crer, mas ainda como alguma boa disposição para atunar os meus

irmãs, catedas, mãe há menhuma
aluna caridosa os teve embora e
constitua uma família com eles! :-)

Domingo: Bem logo pela manhã
as loas pressamente fui à reunião
onde há um discurso dirigido a
todas nós o tema desse discurso
foi: "Tenha-nos plena consciência
neste mundo em que vivemos".

Foi bastante bom o irrução que
discursou chamou-se Joel Andrade
e um bom orador.

Após essa reunião, almocei
na mesa e como estava tão
comsada, desta semana cenejaba
abramsei não sei como. Só durmo

Quando acordei estive a cuidar
dos cadernos, tpc's e matérias
para segunda-feira (hoje).

Segunda-feira (hoje): Bem de
manhã tive: História, Física - Quimica,
ca, Funa a Português, tive a aula de
Inglês e de país foi funo a francês,
portanto sei mais cedo e cheguei
mais cedo a casa. Almocei e agora
estou a preparar-me para começar

a arrumar a espelunca que é o meu
quarto. Nem quero olhar!!

- Coragereu Ibauna!! - dig-me a
minha mãe.

Tadita é uma querida esta - Jola
mãe achas Sofia? Aqui vou eu
Unipar o meu quarto...

- Consegui!! Foi difícil mas já
que consegui quero dedicar esta vitória
a minha mãe, e ao resto dos par-
tos da minha família: -) "Just kid-
ding". Bem sinto-me melhor; estou
a pensar em ir passar o caderno
de Matemática e fazer os trabalhos
de casa mas... Ai, Ai, que pre-
guica minha amiga. Deiqua
um pouco volto a escrever...

Voltei!! Já jantei agora sim,
vou jogar o que tinha dito,
mãe posso deixar para o fim.

E... eu ainda tenho que pesqui-
sar para o Pontalão de Português.
Como ves é só trabalho vou
ter que ir... não abramceas...

Aradadaa!! Guitão já acabei de es-
tudar este a preparar a pasta e fu

que fazes? Então? Não respondes, Acorda!!

Bem deixa lá também me está a dar o sono. Ichaou danminhaca, até amanhã.

terça-feira: Bom dia sua dona minhoca!! Olha lá estou meol disposta... Vinha no autocarro com uma "idosa" pra não digem outra coisa, a bater-me com o seu saquinho todo asqueroso nas minhas pernas. Aiii!! Que neurar. Estou agona no último tempo de aulas da parte da manhã -> Kateruá tica. Um amigo meu acabou de deixar a minha prof.ª mal, reso! vendo uma equaçã de 2º grau de uma maneira que não estava nos seus planos, enfim o meu colega é um génio!!

Vou almoçar!! Vê lá se te alimentas bem porque quando eu volto vou-te esgotar as batérias... Bem, estou tão cansada que bebi de ten 90 mins de aula de Física - demos 45 mins

de Biloque-Rugby e 45 min de Badmington. O que eu tenho a fazer agora é ir para casa, meu instantinho. Acho que não vou ter força para te escrever quando chegar a casa. Porque vai ser tino e queda, vou logo "atennar", vai ser plaininho, Bem, por isso só te vou "escrever" amanhã... mania bem!!!

Quarta-feira: Bom dia foi uma seca e não me apetece falar mele. até amanhã!!

Desculpa lá fofa!!!

Quinta-feira -> Oi Tudo bem? Como vai "você"? Hoje foi um dia como os outros, mas foi fixe porque tivemos fono aos 1.º e 90 mins de Inglês e estivemos a jogar volei no campo de jogos da escola. O processo escolar a pertin daí foi normal, mas, e outra vez, tivemos fono as últimas 90 mins de Francês. Por isso sei nos mais cedo e jantar

ao fim de tarde do Balio jogar futebol. Lá apareceu o Abelino que é um grande cramo e convidou-nos para jogar bilhar. Nós fomos, eu não joguei, mas ele foi tão estúpido, pouco e mojeado que nunca mais lá volto, e foi assim a minha quinta-feira perfeita. Chegei a casa e ~~foi~~ fomos beminho PK steei tenho, e depois comi flocos e fui dormir tranquilo. Como, foi logo riaminho.

Sexta-feira - foi agarrar aula de físico-química a apouhar uma grande seca. Está nos a falar de movimento rectilíneo uniforme. Está quase a tocar... Tocou!!! Heee!!

Bem não me apece falar mais acho que nunca tive jeito para escrever Diários. Está bastante irritada por isso vou de férias, este fim-de-semana não vou falar contigo. Desculpa lá.....

Segunda-feira. Lá mesmo muito me thór sebas!! Não ficaste zangada pois não? Ainda bem...

Olha o meu dia foi excelente estive bem atenta às aulas e consegui perceber tudo!! De tar de não resisti e estava tão cansada de passar a ferro no fim-de-semana que fui descansar. E, blá, blá, blá, blá...

A noite fui ao estudo do livro congnacional e mais uma vez foi excelente. End of the day!!

Terça-feira: estou agona na aula de geografia, só me lembrei agona de te escrever... "Sorry". Estamos a falar da actividade psicotonia, enfim uma seca, bique las bem chudas.

Vou almoçar: Bem voltei, mas estou bastante cansada e só de pensar que ainda vou ter Educação Física só me apece dormir!!

Casa: Estou toda pantudinha, estou nada, meu passo chas coveta.
Até amanhã... ☾

Segunda-feira: Bem estou toda stressada e a ultima semana de aulas e ainda tenho o teste de Francês e Físico-Química para fazer (Beut con) Aula de Físico-Química: Bem conseguimos com que a prof mudasse a data do teste... mas vou ter o teste de Francês... só deпей san... Aaaaa de mim!!

Casa: Já fiz o teste de Francês agora vou ver se recupero as folhas e como não podia deixar de ser vou dançar...★

Terca-feira: Estou quase a entrar na aula e vou ter o fac esperado teste Físico-Química... táu fixada!! Fim do Teste: Não me conheci assim táu mal e afinal não sou nada banna. Eu sei que tu nunca deixaste de me apoiar... muito obrigada Sofia!!

Quarta-feira: Bem hoje é o dia da Auto-Avaliação a Português e Matemática. A matemática sou um caso perdido portanto tive um 2 Bem grande e tenho hipóteses de ser lha

Var e é o que estou decidida a fazer. A português desci de quase um 4 para um 3-. Ou seja fui alvo de uma conspiração. Eu até acho que os professores foram justos, não tenho quaisquer razões de queixa.

Bem Sofia acho que se está a aproximar a data da massa despedida, mas é só temporária, não penses que eu te deixava in assier.

Só me resta digen-te que no tempo em que vou estar separada de ti nunca saínas do meu pensamento, até breve amigal!!

Registo Sobre a Escola 24

same

12

51.

500

D. h. ...

14-03-2003

começo por escrever aqui os meus pensamentos, pois sem eles seria...

Os meus dias são passados em monotonia. De segunda a sexta: casa, escola, casa, comer, estudar, dormir, escola, casa, escola e etc.

Os meus pais já não são de sair muito, portanto só saem quando é com a minha irmã.

Por vezes passo 3 ou 4 fins-de-semana dentro de casa o que me leva à monotonia do dia-a-dia, sinto-me encarcerada dentro

da minha própria casa é horrível, pois quando eu era mais nova, fazia birra e chorava porque queria sair de casa.

Mas quando os meus pais saem para passear, vão a lugares que pra mim são uma bênção!

Enfim, os meus pais são um bocedo antiquados e por isso não me deixam sair muito de casa com as minhas amigas, vou contar

uma coisa, foi este ano a 1.ª vez que fui da

As de f... dados... se... As de f...
opções

Cinema com as minhas amigas.
É triste ser nova e não aproveitar a vida, que são 3 dias.
também é verdade que sou um pouco preguiçosa e quando não tenho nada para fazer vou ver televisão e sou capaz de ficar cerca de 7 horas em frente à televisão, e depois fico cansada, fico chata e o pior de tudo é que fico uma vez mais desanimada com a vida.

Falando agora no lugar onde passo a maior parte do dia.
A escola é um mar de problemas, mas é nela que aprendi a ser quem sou hoje. Em falar em problemas... o 1º problema é a minha indecisão na minha carreira profissional, porque não sei ao certo o que há pra seguir.
Sou muito influenciável nesse aspecto, mas o que eu queria mesmo era um

on papers

curso que gostasse minimamente e com bastantes saídas profissionais. Não gostava de ir para um trabalho a vida inteira. Só para ganhar muito dinheiro, A VIDA TEM QUE SER VIVIDA! temos que fazer algo que gostamos.

O 2º problema são as notas da escola pois eu dependo delas. Os profs. são demasiado exigentes - Prof Luis Pereira de Português - são só trabalhos.

Por último, o problema de um rapaz desta turma que já gostou de mim mas já não sei se gosta. Nunca gostei dele, pois era muito fechado com as pessoas, é muito batinho, não se sabe vestir, quando tenta falar só sai perdigotos e não se percebe nada quando ele TENTA falar. Por azar dos azares numme das várias mudanças que o Director de turma fez ele ficou no minhe mese. Fez-me muito mal pois agora que preciso de alguém que me ajude nas aulas e

17-3-2003

ele contrarie o prof. e faz sozinho quando é em pares e isso baxou as minhas notas. O problema é que eu não consigo dizer isto ao prof. de Português que é muito teimoso. Esse tal rapaz é muito individualista e ouvi dizer que ele teve problemas familiares. Hoje, por exemplo da maneira que ele é quase que me chamava um nome porque eu tinha uma opinião diferente da dele. Mas o que eu realmente queria era ficar sozinho ou com alguém que me ajudasse, porque **MAIS VALE SOZINHA DO QUE MAL ACOMPANHADA**. Bem, ã se pode ter tudo, mas ã ã como tentar.

ENQUANTO Nã

VIAJA Nã
15/11/2003

É aqui vem mais 1 semanita de trabalho para não voltar. Já mereço umas férias. A minha teoria sobre as férias:

- 3 meses de férias de Verão;
- 1 semana de carnaval;
- 2 semanas de Páscoa;
- 3 semanas de Natal.

Isto, só em sonhos, mas graças a Deus que ainda não se pagam os sonhos, senão ficava a lavar pratos para o fosto da minha vida para os pagar.

A escola está-me a dar cabo da cabeça queiro FÉRIAS!!!!!!

—
—
—

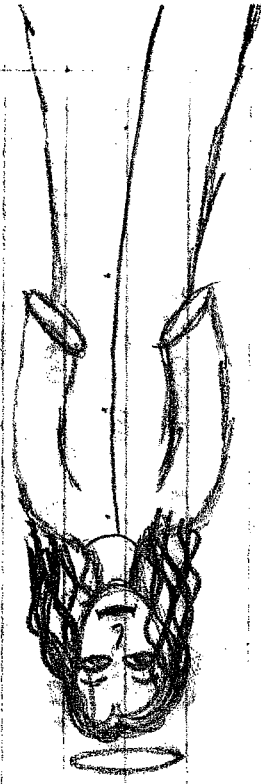
Quero voltar a recordar
estas férias passadas
quero voltar a recordar
quando tinha as pernas essadas

fico à espera sentada
à espera das minhas férias
fico de pé deitada
a sentir as minhas artérias

Era só pra rir pois normalmente saem-me
mais bonitas.

My name

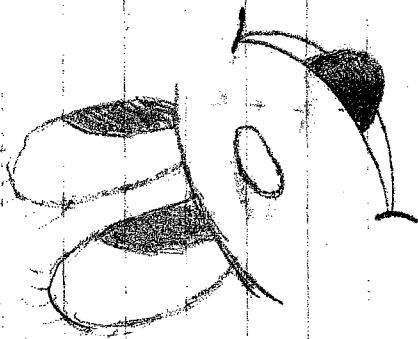
Is...



NOBRY

20-3-03

Às vezes, ponho a música nas alturas
é dança sem parar, parece que
fui meluça mas fico mais aliviada
fico mais bem humorada, a vida
tem que ser curta!

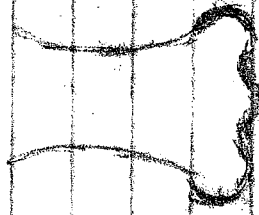


Não tenho tido tempo para escrever
aqui, tenho muitos trabalhos a fazer.
A vida tem um ciclo, nascemos, vamos
para a escola, formamo-nos em alguma
coisa para sermos alguém na vida, está
errado pois logo que nascemos somos

alguém na vida, enfim, temos um objectivo
na vida sermos quem somos!



O Horizonte da vida!



21-3-03

O que eu mais aprecio num rapaz

- ser simpático
- meigo beirinhoso
- atencioso
- amigo

O que eu mais detesto num rapaz.

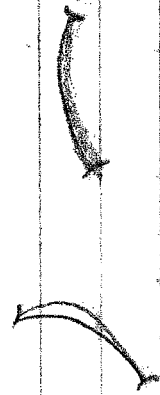
- convencido
- quando fala saem perdigotas
- mentiroso

- chato

- colá

- beirinho

- anéis



Estou numa aula de História, e estou a dar as Regimes totalitárias.

Tou a pensar na guerra no Iraque, e esta hora podem estar a matar pessoas, que não têm culpa de nada e estão contra

a guerra, Esta guerra é uma estupidez, e eu tou com uma raiva ao Durão Barroso

que nem imaginam, eu tou de acordo

é com o nosso presidente e com o presidente da França que diz que vai atacar se o Iraque atacar com armas biológicas.

Para que que isto acontece?, a vida tem que ser vivida, caramba!

Nós estamos a destruir o mundo em que vivemos, e mais, estamos com guerras estúpidas em vez de começarmos a tratar de limpar o que sujamos todos os dias, o lixo. A única coisa que ni feito pelo governo desde que me conheço foi a reciclagem, os ecopontos, isto sim é que devemos estar

a fazer.

A História desta guerra

Éra uma vez 2 galjos que ñ tinham nada para fazer então decidiram fazer armas biológicas e químicas. Depois lembraram-se que estas podiam matar pessoas e pensaram, e melhor matar pessoas do que ficar sem fazer nada, então decidem fazer um sorteio com todos os nomes de todos os países do mundo. O sorteio realizou-se no dia 10 de setembro de 2001. Bin Laden tirou o papel com o nome de um país e Sadam Hussein leu e ~~o~~ U.A. País é, na manhã do dia 11 de setembro as torres gêmeas de Nova Iorque foram destruídas por 2 aviões desviados, morreram muitas pessoas e eles disseram: Já ganhamos o dia, Hei, Hei, Hei...

No entanto o Bushezito ficou muito chateado e atropou 1: o Afeganistão onde andou desesperadamente à procura de Bin Laden, mas ñ o encontrou. Entretanto, o Sadam Hussein guardou no seu país muitas armas biológicas e químicas, quando Bush soube, ordenou a Sadam que destruísse esse armamento, mas Sadam teimoso como o seu pai quando queria matar uma megal disse que ñ até ao último minuto. Quando começou a desarmar o armamento parecia a sua mãe quando estava a ordenar as vacas demovera uma manha inteira a ordenar só uma vaca. O Bushezito muito irritado deu um limite ao Sadam ou ele desarmava rapidamente ou a guerra começava.
→ UM APARTE (se a guerra é entre eles os 2, porque ñ resolvem isso entre eles ñ precisam é de sacrificar pessoas inocentes)

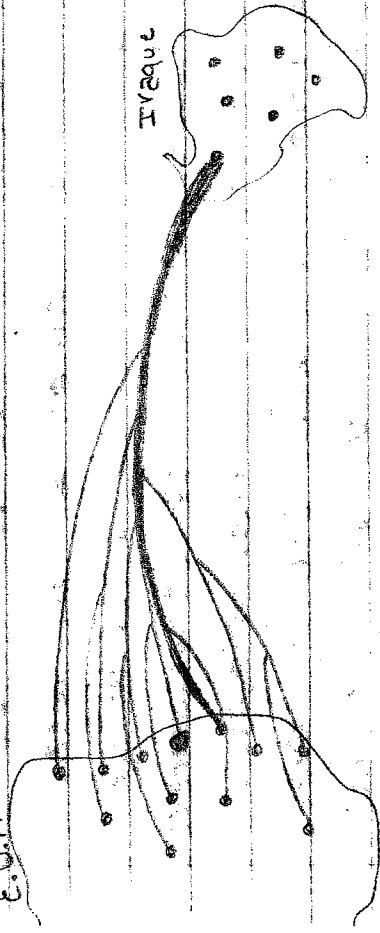
continuando, a OIR (Organização Internacional) nos dois Doentes com febre já se preparava para socorrer os presidentes dos E.U.A e do Iraque. Pois é, o prazo imposto por Bush acabou e a guerra começou, vamos ver ho que isto dá.

FPD

24-3-03

Mais uma vez estou numa aula de História e está a falar sobre a guerra.

E.U.A



Esta história está muito mal sentada, mas era pra descontrair.

27-3-03

Hoje foi um dia como os outros, excepto... Uma colega minha quase foi violada. Um gajo do 1.º ano começou a apalpar-me em tudo que era lado: buço, coxa e...

tive tanta pena dele, mas tanto ódio pelo gajo. Ela só chorava e eu pera

a fazer rir tive que fazer de maluco e resultou (mais maluco do que eu não há). Eu sou maluco, talvez porque

ainda sou muito criança e como as minhas colegas já são mais crescidas são mais sérias e menos dadas à brincadeira por isso tento fazer rir algem para me rir também.

28-3-03

tu cheateada com a vide, ñ percebo nada
do que as stores dizem as maténicas
esta cada vez mais complicada.
só as férias para curar isto.

~~ADFEUS!~~

94

proje!

Registo Sobre a Escola 26

Diário
de

9º ano 7

14. Março. 2003 - 21. Março. 2003

92



Sexta-feira,

14 de Março, 2003

Querido diário:

Muitas vezes pergunto-me qual a razão da nossa existência; o porquê das coisas serem assim e não de outra maneira.

Se a vida é uma mera passagem, antes da morte, porque não gozá-la em plenitude, aproveitando tudo o que de bom há nela?!

Será que toda a gente encontra a sua razão? Ou será que ela nem existe e vivemos todos num mundo de fantasia, irreal?

Deve haver um motivo que nos levante a auto-estima, quando estamos em baixo... E eu preciso de o encontrar rapidamente. Sinto o meu corpo a pedir uma coisa que a cabeça não quer, por não querer cair na pedrada.

se sei que a minha vida não é má,
muito pelo contrário. Tenho tudo o que
quero (material) e a minha família
ajuda-me bastante. Mas não me sinto
feliz. Provavelmente é da fase adoles-
cente. Mas por muita gente pensar
que é da adolescência e que passa
com o tempo, é que os suicídios
acontecem muitas vezes nesta altu-
ra.

Ninguém se mexe, nada é feito contra
a depressão na juventude.

Devia ser a melhor fase da nossa
vida, mas, pelo contrário, torna-se na
pior e mais triste.

Os adultos deviam compreender-
nos, uma vez que já foram jo-
vens e nós nunca fomos adultos.

Mas não. Nós só nos temos a nós
próprios, cada um com o seu
problema.

É certo que não são muito

importantes, comparados com os
problemas a nível mundial, guerras,
epidemias, fome, doenças, etc.)
mas deixam-nos tão infelizes e
deprimidos como esses deixam os
adultos. Até porque, mesmo esses
problemas, nos preocupam.

Chamam-nos "a geração rasca",
"podre", mas não fazem nada para
a mudar, mesmo sabendo que somos
o futuro.

Sinto-me incompreendida e com
dificuldade na comunicação com
os meus pais. Sou filha única, o
que piora a situação.

Prendem-me em casa como se
fosse uma criança inconsciente.

TENHO 15 ANOS!! Porque é que os
meus amigos podem sair todos
juntos, ir à praia, à For, ou a
outro sítio qualquer, enquanto eu
não posso 'tar 1h30m com o

people no largo da igreja? Ainda por cima a conversar!?!

Não posso ir a lado nenhum, com ninguém.

Comeco a ficar farta de tudo.

Eles só se interessam pelas notas e pela escola. Será que não sabem o que é "divertir"?

Nesta altura já estou completamente a "cagar" (é mesmo assim) pelas notas e já estou preparada psicológicamente para ganhar a liberdade que quero as minhas custas. Se batee com a caseca na parede, o problema vai ser meu. Eu é que sei o que sinto. A vida é minha e, já que sempre assumi os meus erros, não vou ter problemas em assumir se errar. Mas, se errar, a culpa não vai ser só minha.

Sábado

15 Março 2003

Querido diário:

Mais um fim-de-semana...

Grande seca... Não se faz nada de jeito. Quer dizer, até se fazia, se eu pudesse sair de casa e ir ter com os meus amigos... A única coisa que o fim-de-semana tem de bom é não haver aulas. Já' tou farta delas. Passei a detestar a escola a partir do momento em que os meus pais a começaram a usar como pretexto para tudo:

«se não hias boas notas, tira-te o telemóvel.» ou «se não te esforças, ficas em casa as férias todas.» ou ainda «se não hias boas notas, ficas de castigo.» entre muitas outras coisas.

É deprimente ouvir isto a toda a

hora, com tanta coisa interessante para fazer. Sei que a vida não é só feita de diversão, mas também não é só trabalho. Ainda por cima sempre tive boas notas, cheguei a ser a melhor da turma a quase todas as disciplinas, mas esta situação tá a fazer-me baixar as notas e a motivação.

Já não aguento esta pressão toda. Às vezes só me apetece desapegar pra bem longe, afinal não ia fazer falta nenhuma a ninguém. Até acho que estou cá a atrapalhar sempre triste/a chorar pelos cantos porque não consigo ver o lado positivo de ter de ficar fechada em casa, enquanto a malta anda a curhir a vida.

Domingo

16. Março. 2003

Querido diário:

Que saudades do Marco...! só ele me faz levantar a nádega, com ele sim, sinto-me feliz, embora por pouco tempo, uma vez que só o vejo quando há férias ou fins-de-semana grandes.

O pouco tempo que estou com ele é sentido e aproveitado intensamente. É como se carregássemos lateiras para mais um mês sem nos vermos. Embora não resulta, porque passado um dia sem o ver, já tenho saudades! É difícil manter a distância.

Correcção: é muito difícil!

Ele lá em Lisboa, eu aqui ao Porto... Tanto tempo sem nos vermos, sem nos tocarmos, sem... Meu Deus,

que vontade de chorar...

É melhor mudar de assunto.

Finalmente fã é Domingo!

~~Quanhã~~ fã vai 'tar com o pessoal!

O namorado da Tânia veio ao

Aranho! Ele é super fixe e gosta

bastante dela. Mas não me parece

que o sentimento seja mútuo.

Vamos ver em que é que dá.

Só espero que sejam tão felizes

como eu e o Marco, apesar da

distância que nos separa.

Agora que falo em felicidade...

Assim como tudo na vida,

considerei a felicidade relativa.

Além de que nunca se chega

a atingir a felicidade suprema.

Ninguém é feliz eternamente.

Quando se pensa que se é

feliz, acontece sempre alguma

coisa má e estraga tudo.

Nunca se está "feliz", mas sim
"contente", "alegre" ou outra coisa
qualquer!! :) Paciência! Mesmo as-
sim vou conseguir alcançar a
felicidade eterna!! :) (Ando a
treinar o meu optimismo!!)

Talvez, quando alguém encon-
tear a razão, a cura para os
sentimentos ou o elixir da
juventude, encontre também
alguma poção para a felicidade
infinita!

(sonha, sonha...!)

segunda-feira

17. Março 2003

Querido diário:

O namorado da Tânia é mesmo porreiro! Deu-me o cachecol do Sporting! O meu pai (que também é do SCP) ficou cheio de ânimes por eu ter o cachecol e ele não!

Mais uma vez afandei grande sermão dos meus pais por ter ficado no largo a conversa com os meus amigos. Não importa.

Hei-de combinar a ficar no largo com o meu people, quer eles queiram ou não. Não me podem proibir disso. A vida é para se viver e aproveitar ao máximo, por isso... Não vou deixar de 'tar com eles só porque me ameaçaram. Já se esqueceram de como eram na

minha idade, de certeza... Tou a tornar-me rebelde por causa deles, não pelas minhas companhias. Diz-se que os "amigos" é que levam os jovens. Por ~~isso~~ meus caminharos. Não é bem assim. Os pais é que levam os filhos a cometerem loucuras. Nós sabemos as consequências dos nossos actos e não levamos os outros pra desgraça. (os verdadeiros amigos, claro). A minha melhor amiga, por exemplo. Tem inúmeros problemas familiares desde muito nova, problemas amorosos e pouca sorte com os melhores amigos (que até agora têm morrido todos, quase todos ao mesmo tempo. Ela até dizia que tinha medo de dizer que eu era a melhor amiga

dela, com medo de me perder também). Tem tantos problemas que eu própria, às vezes, dou comigo a chorar por pensar que é impossível acontecer tanta desgraça a uma pessoa só e tão jovem. Aquela rapariga nasceu para sofrer. Ela sabe perfeitamente quais as consequências da droga, e no entanto fumava ~~ganha~~. Para quê? Para esquecer os problemas e levar uma vida normal, com um enorme sorriso nos lábios. Apesar de tudo, nunca me tentou levar para esses caminhos, nem a mim, nem a ninguém porque, segundo ela: "se eu não bem o mal que estou a fazer ao meu corpo e por isso não quero mais nenhum amigo nem no meio disto".

De facto, ela chegava às aulas super bem disposta e passava o dia a ir. Mas fi-la prometer-me que nunca mais fumaria nem gerasa nem outro tipo de cigarros. Não sei se cumpre a promessa à risca, mas a verdade é que nunca mais foi a mesma a partir desse dia. Chega às aulas teista, passa o dia bem disposta mas não enfática como antes e toma as decisões muito mais consciente; antes era completamente distraída e desprezível. Acho que cumpre a promessa: Ela dá muito valor à amizade, assim como eu e respeitamo-nos uma à outra, assim como as promessas que fazemos juntos. Gostamos muito uma da outra e somos

inseparáveis. E, talvez porque nascemos no mesmo dia, temos gostos iguais. Nós pedreias somos muito iguais em quase tudo (menos na aparência).

Tudo isto para dizer que a amizade é muito importante e quando é verdadeira ultrapassa todos os limites e vale a pena lutar contra tudo e todos por ela.

Nunca tive uma amiga verdadeira. Na verdade, sempre fui muito individualista e solitária. Mas a vida vai passando e vamos-nos apercebendo dos pequenos grandes prazeres da vida. Agora não sei viver sem amigos. Já fui pisada muitas vezes por muitas pessoas mas temo de ser assim para aprendermos com os erros. Hoje em dia, para vivermos neste

mundo desprezível, hipócrito e
cínico, temos de bater com a
cabeça na parede e sermos
pisados muitas vezes para
podermos subir na vida e
esmagar os outros. Infelizmente,
é assim. A sociedade obriga-
nos a tornarmos-nos materialis-
tas e a esquecermos os valores
humanos e tudo aquilo que aprou-
denos na catequese. Afinal, não
somos nós a "geração rasca", a
sociedade é que tá padre e
ninguém faz nada para a
mudar.

Gostava que o movimento
"hippie" voltasse.

- Peace and love for all of
you!

- Don't worry! Be happy!

- Make love, not war!

- Carpe Diem! :-)

Terça-feira

18. Março. 2003

Querido dialeto:

Hoje não sei o que escrever. Tô um
pouco causada por causa de E. Física.

Por incrível que pareça, hoje
não aconteceu nada de especial.

A minha vida tem andado

um pouco agitada. Pergunto-me

se é agora que vai voltar ao normal.

Acho que ando a precisar de
umas férias longe de tudo e
todos, principalmente dos meus
pais. Às vezes, ponho-me a

imaginar como seria especta-

cular passar umas férias só

com o meu namorado numa

ilha sem ninguém conhecido a

chatear. Era excelente! É pena ser

só um soulo.

Tô ansiosa por entrar de

férias, para 'tar com ele. Pelo menos ele faz-me esquecer as preocupações e leva-me ao céu, a ver as estrelas...

Por vezes, dou comigo a planear fugir de casa para ir ter com ele e matar as saudades. Mas penso nas consequências e desisto. A vida ia piorar ainda mais para o meu lado, por isso é melhor ficar sossegada e aguentar. Não há-de ser nada, são só mais 28 dias sem o ver! Já faltou mais!! (já estou eu e o meu optimismo forçado!).

Quarta-feira
19. Março 2003

Querido diaário:

Para variar, voltei a provocar os meus pais e fiquei no largo com o meu people! É hei-de fazer pior. Mas desta vez foram mais longe: "Mais uma destas e ficas sem telemóvel. Depois ficas sem computador."

Hei-de continuar a fazer pior. Mas da próxima vez vai ser de outra maneira, para não ficar sem telemóvel. Isso é que não, se não depois como é que falo com o Marco? Já é tão difícil 'tar longe dele... se não falassemos todos os dias, morreria de saudades!

Agora 'ta de castigo. Não posso ir no Domingo ao Norte shopping

com os da minha turma,
ao cinema. Tanto tempo que os
tive a conhecer pra me deixar
sem ir e agora não vou!
Paciência!

É a primeira vez que me põem
de castigo.
Paciência!

Agora vai ser assim! Tô a
lixar-me pra tudo! Vou fazer
as coisas a minha maneira.
Quem não gostar, que deixe na
beira do prato!!

Carpe Diem ...!

Quinta-feira
20. Março. 2003.

Querido diário:

Eu não disse que o sentimento
que a Tânia tinha em relação ao
Russo (o namorado) não era o
mesmo que ele tinha por ela?
Já acabaram! É mais, mal acabou
com ele, voltou pra o "ex-boyfriend".
Não me cheguei a chatear com ela,
mas disse-lhe das boas! Gosto
bastante do actual namorado dela,
mas o Russo tornou-se um
grande amigo meu. Ele foi diz
que eu sou a melhor amiga
dele. Fiquei total chateada com ela,
embora não tenhamos deixado
de falar. Ela escusava de ter
audado a gozar com ele, ainda
por cima porque ele gostava
bastante dela. Mais: ela nem teve

a coragem de falar com ele pessoalmente. Acabou por me dizerem. E o que é que ele fez?!, digam-me! E eu sem saber de nada, bise de me desembrasar. Mas não fui a única a achar estúpida a atitude dela. A Paula também achou (claro!). Apesar de ficar um mau ambiente do caraças entre nós.

As vezes pergunto-me se estou a agir bem em relação a ela, uma vez que ela é uma grande amiga minha e já a conheço à N. tempo. A ele conheço-o à um mês e já o estou a defender com unhas e dentes. Acontece que o meu mesmo amigo e lá por ela (~~ela~~) ser minha amiga, não quer dizer que aceito todas as suas atitudes e que não leve um raspanete de vez em quando. É que eu costumo ser muito justa mas

minhas reflexões e se eu acho que alguma coisa está mal, digo seja a quem for. A Paula, por exemplo, já levou tantas na cabeça dadas por mim!! Mas lá está, ela percebe que faz parte da verdadeira amizade os amigos chamarem-se à razão uns aos outros de vez em quando para não se magoarem, e ela nem leva a mal, assim como eu não levo a mal, pelo contrário, até agradeceremos uma à outra o facto de se preocupar (~~ela~~) e de tentar ajudar.

A amizade é isso mesmo: partilhar os bons e (~~os~~) maus momentos, mesmo que seja necessário magoarmos com palavras para que o outro siga pelo bom caminho.

«Não caminhas à minha frente; posso não saber seguir-te. Não caminhas atrás de mim; posso não saber quiar-te. Caminha antes ao meu lado, se apenas minha amiga.»

"Um dia, o Amor encontra a Amizade e resolve perguntar-lhe:
— Para que é que tu seres?
— Para curar as magoas que fazes..."

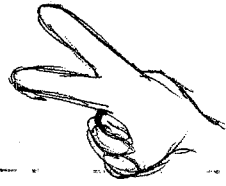
"Outro dia, o Amor encontra o Ódio e pergunta-lhe:
— Porque é que me odeias tanto?

— Porque um dia amei demais..."

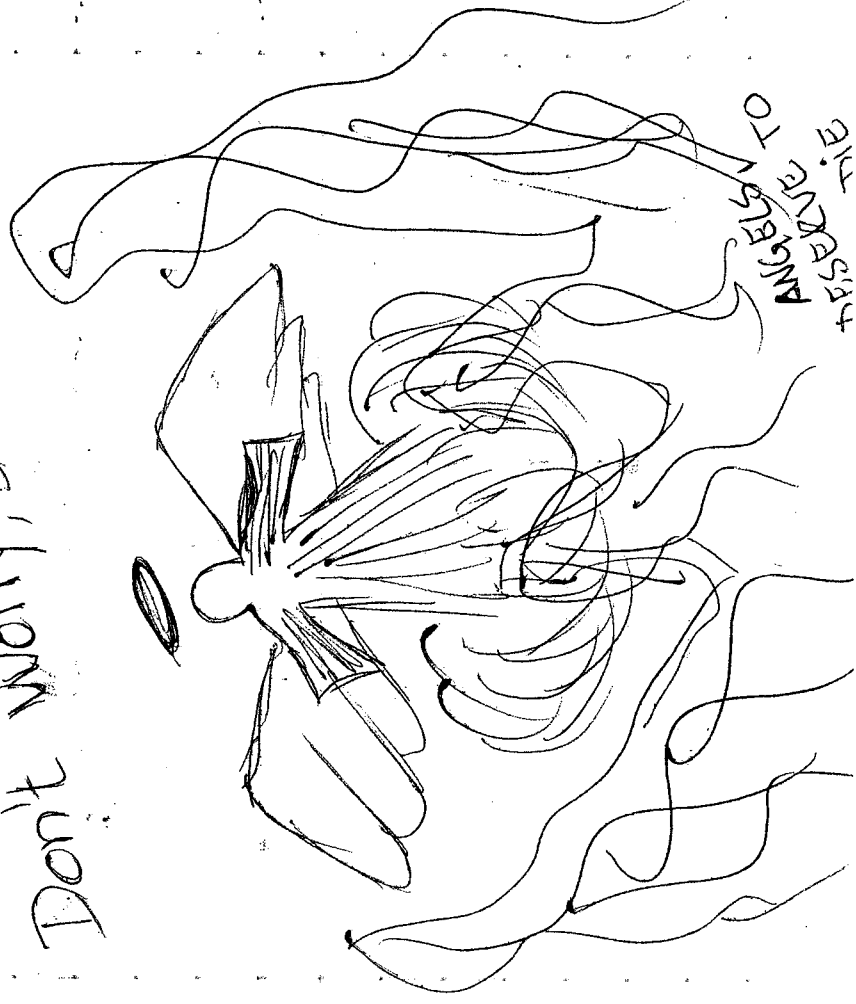
to
and
you!
love
Peace
for
all

Carpe

Diem



Don't worry, be happy!



RESERVE TO
ANGELINA

Registo Sobre a Escola 29

Quero o diário a partir de hoje vou
escrever-te o meu dia a dia e vou
batergate com o nome de Zé ninguém.



[Handwritten scribbles and signatures]

Sexta-feira :

Hoje recebi o trabalho de Física - Gravitada
e fiz o ~~Meu~~ ~~Com~~ e que me fez ficar
muito contente o resto do dia passei
com minha cidade.



Sábado

Finalmente hoje vamos receber Lá em casa a ~~meia~~ mobília nova para a sala, enquanto levei o meu irmão ao futebol (ele ainda mas escolinhas do Bravista) os meus pais fizeram a mobília "Antiga" e posaram ao seu gosto a mobília nova, a sala ficou fantástica e quando cheguei a casa cuidei a minha Mãe a desembolhar os copos (novos para por na estante) e depois finalmente pude assistir A sala nova vendo um bom filme com pipocas. Até Domingo Ze ninguém

Domingo:

Hoje nós se passou nada de extra-dinheiro, levei-me com uma boneira com me ~~me~~ vi televisão até a hora do almoço e a tarde sai com uns amigos para jogar futebol a noite sim é que foi, vi o filme do Rei Escotpião e fui convidado para o aniversário de uma amiga minha (minha vizinha chama-se Isabel e nós é de estar fora "Ze ninguém") depois tive uma boa noite de sono.

Segunda-feira

Não ninguém hoje vou reabrir a
para Homem - Harambá (o nome é
mais fute não é), pronto agora que acabou
o batido vou-te dizer o que se
passou - hoje, hoje trouxe o
trabalho de francês (outro vez)
e a professora voltou a falar, já
estou a ficar farto mas farto
de dar um discurso parece que
teve um desajuste familiar, mas
mesmo assim o dia começou-me
a correr bem quando vi uma
rapariga chamada Ana que é bem
bonita. Até terça Homem Hará
mha.

Terça-feira

Homem - Harambá hoje estou de
rastos e enervado, estou de rastos
porque lições muitos trabalhos em
formação - circo e foi o que
particpei mais em geografia e um
dos meus melhores amigos (o mundo)
está a ter problemas enervados
e eu claro estou a ajudá-lo
e estou enervado porque em
Educação física ao jogar Batequê
Rugby enervei com o André
porque nunca passava a bola
e estava sempre a fazer azeite
para não dizer outra coisa. Já
agora da cabot dos coimmosos
Flamem - Harambá e bola noite.


Quarta-feira

Homem aí, sei que já esteve pouco, mas neste tempo de fazer uma rápida relação do que se passou hoje, na aula de português apresentamos os portfólios (só alguns (ou não) corrigidos os intermináveis trabalhos de casa de Matemática e agora estou a começar a fazer o meu portfólio que tenho de entregar na próxima quarta-feira, é verdade recebi o convite do Nuno (já vos falei dele atrás) e também é nos sábados agora não sei a qual das universidades eide eis, se chamam da Isabel se au do Nuno e que busques Homem - Hamam... não ~~se~~ mas a balança está a puxar mais para o lado de

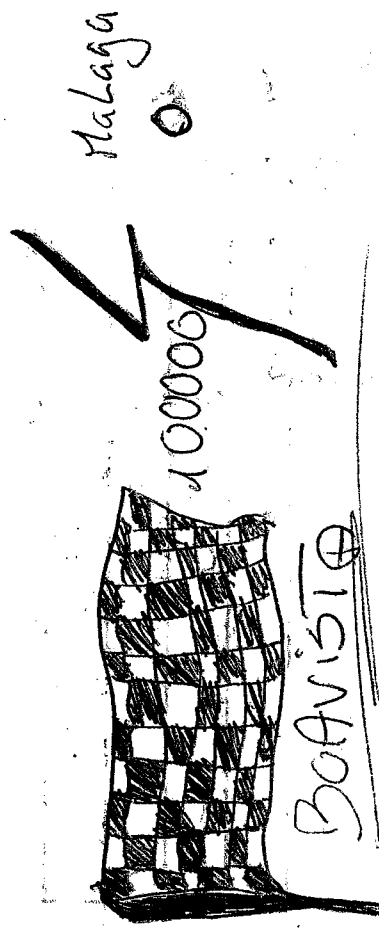
Nuno, bem depois de já, já agora voltei a ver aquela Hilda - Muita coisa (a Ana) e acho que estou a ficar Malquinho (a) por ela Vou ver se me consigo aproximar dela, bem já viste disse que ia fazer pouco e olha lá me fizeste perder um bom ~~tempo~~ tempo, até Amambá Homem - Hamam.

Quinta-feira

Ái já decidi vou aos anos do
meu país anos da minha aviação
já foi muitos vezes por isso me
subado lá estou da em casa do
meu só não sei o que lhe este
comprar, bem decido depois, hoje
fivemos furo a quase tudo na
parte da minha (furo a
Inglês e francês não pode entregar
o trabalho) por isso quase toda
a turma fui da escola e fomos
para o ringue (campo de futebol)
onde a minha equipa não
perdeu um único jogo a tarde
hoi tivemos Educação física, onde
João Carlos bademiton e Gonçalo
meu adversários 1/0 (João tem
de três pontos ganhar-se uma
vitória), Adenis Homem - Homem



A minha mãe está com dores de
cabeça vou ajudá-la a fazer as
gomas, adeus, há espera de mais
uma coisa vê-la de desenhos entre
o Porto e ao Boavista pois
hoje eles jogam para a casa
meu e os jogos delicados
pôs perderam na primeira "onda"
de que cabe es eu sou do Boavista
e tu? Ah já me esqueci tu es
uma personagem de B.D fixe mas es
uma personagem de B.D adeus
até amanhã, temos que ir ajudar
a minha mãe.



sexta-feira

Hoje voltamos a ter ~~foto~~ a Inglês e fomos novamente para a ringue, mais hoje nós tivemos tão inspirados com no outro dia é verdade o Boavista e o Porto ganharam e com a vitória vamos os dois para as ~~meias~~ meias finais fazendo Portugal sob o nos Racking Joga esta fixe que na final Jorge sem Boavista / Porto e claro que o Boavista ganhou-se, não sei se sabes que dia é hoje flemem - Atambay mas na aula de História vou ter de te entregar a professora (que por acaso é bonita) pois vamos que com o meu Deus e o dos meus colegas ela vai escrever um livro / foi muito bom escrever para ti (he abgumam

se quiseres contactar aqui tens o meu número de telemovel: 9343 61966) bem até um dia destes amigosa, Adeus ✓

Registo Sobre a Escola 30

Sexta

Sexta-feira - 28.2.2003

Hoje mãe me apresentou moda de especial do mês e eu e ela fomos para a escola, tive E.U. e ela para ter E.F. Mas mãe teve, aproveitou e foi com a Telma e a Nádia ver o desfile de Carnaval das várias escolas de São Paulo e arredores. Foi muito giro. Durante a tarde desceu tudo malmente, eu até estava muito divertida, mas a melhor parte do dia foi quando eu e Telma e a Nádia fomos a casa da Telma vestirmo-nos à "bata" mas quando chegamos já estava a festa já tinha acabado. Depois deste dia consecutivo tive uma aula de informática onde eu e a Telma falamos sobre o Hótese, o Sísifo e o João. Ela está muito confusa pois gosta do

divul
Mãe e toda a gente lhe diz que
ele não gosta dela e eu para
variou também tou muito confusa
pois lá conheço o Srão desde o
4º ano e no 8º ano vivi um
pequeno momento e até hoje digo
que o esqueci mais na verdade
não sei, pois cada vez que passo
por ele lembro-me de tudo o
que passei com ele e lá fico
eu confusa outra vez. Com o
Sérgio é diferente eu conheci-o
este ano e não sei se ele gosta
verdadeiramente de mim aliás
até acho que ele gosta da
minha amiga Catarina.

Com por hoje é
tudo. Amembá falamos.

Sábado - 1.3.2003

Hoje foi um dia maravilhoso
como todas as sábados, de
manhã fui trabalhar com a
minha mãe para o Porto e
de tarde fui limpar umas
escadas de lá do meu prédio.
Agora estou a dormir em casa
dos meus avós porque a
minha casa está em obras
assentou um canal de água
no corredor e na cozinha
agora abou na casa do meu
vizinho de baixo, já estou
cheia de aturar o meu avô.
Eu adoro a minha avó mas
o meu avô não gosta nada de
mim e eu muito sinceramente
também não gosto dele, está
diferente desde que parou de
trabalhar ficou mais e está
diferente. E eu fico triste com
isso, pois adorava-o e agora...
Com a minha, não dá...

Domingo - 2.3.2003

Cheguei o grande dia em que já me vejo a minha prima Mariana há muito tempo vou vê-la hoje. Tenho muito desgosto que a minha família seja muito desunida e quando a Filipa fala com prima dela a Chiquinha eu imvento coisas e digo que tenho muito contacto com os primos primas e restante família. Sei que me devia dizer isso mas tenho medo que ela ache a minha família diferente. Amanhã não á aulas nem nos próximos 3 dias que

Com

Ades

Segunda - Feira - 3.3.2003

Hoje o meu dia foi uma seca dormi até tarde depois almoço e á tarde estive a estudar. Pensei muito á esca do Sérgio / João e não deu em nada, bem acho que vou ficar solteira pelo menos não tenho que aturar rapazes / homens só uma seca e só nos fazem gostar o casamento.

XAU

Tereza - Taina - 4.3.2003

Olá hoje é maravilhoso em mãe
me visto a moda, aliás vou
ter que estar toda a tarde
a fazer umas peças que o
meu pai tráz todos os dias
do trabalho para ele fazer
mas sarcástico é ele que as
faz sou sempre eu.

Au revoir

Quarta - Jaina - 5.3.2003

Novamente uma dia monótono,
hoje fui a Elli uma vizinha
que tem 2 meninas filhas é
claro uma de lomo chamada
Jessica e outra de 4 anos
chamada Judith são tão
lindas e legais eu que sou
laica por Brianças. Eu até
gostava de ser médica Pediatra
mas toda a gente diz "há
tu mãe tens mãos para isso
vê mas é se passas de sombar",
e eu fiso desanimada e até
penso em parar de estudar. É a
realidade que preciso imenso de
subir as minhas notas, tirar 6
meias. Prometo que sou com
esforçar e dedicar mais e
acredito que consigo ser aquilo
que sonho ser.

Ser Médica Pediatra.

Ades

Bjs.

Quinta - Feira - 6.3.2003

Hoje regressarei às aulas de manhã. Fui para a Swedish estudar e à tarde fui para as aulas o "re-encontro" com os amigos. Foi fixe fez-me bem mas cada vez mais penso na minha antiga turma, foi uma injustiça ter-nos separado. Esta turma é muito divertida e a outra era muitíssimo divertida e afimal tinha lá os meus amigos e o João, não é que aqui não tenha os meus amigos porque a Vanessa, a Lígia, a Filipa, a Rosário, a Catarina, a Telma, a Nádia, e etc... São muito fixos.

Adoro até amanhã

Sexta - Feira - 7.3.2003

Olá hoje fui para a escola de manhã, mas não estava lá muito bem. É que tive um sono esta noite e tenho medo que se torne realidade. Sabeis que estava num sítio não identificável, com o sangue o do estava-me a dizer que gostava da Catarina e que sabia que eu gostava dela, eu menti dizendo que era mentira pois estou muito confusa. Depois ele disse-me que achava melhor nós nos separarmos. Depois disse fiquei à escola durante a aula de visual ela agsou um bocado com o nome da minha mãe, mas depois pediu desculpa. Já à tarde estava mais bem disposta, e para estragar tudo

quando cheguei a casa e a minha mãe me disse que tinha descoberto um papinho na orelha direita. Confesso que fiquei algo preocupada, mas pelo que sei ela já foi ao médico e deve ser um pelo amolecido mas contudo mando-a fazer uma mamografia pois poderia ser outra coisa,

Xau

you dominir.

Sábado - 8.3.2003

Como já é habitual aos sábados fui trabalhar com a minha mãe de manhã depois fui há feira comprar umas limbas para o croché dela. De seguida fui almoçar e depois fui lavar as esquadras do meu prédio. Agora estou a ver o telejornal depois vou tomar banho mais logo jantar e ver T.V.

Adams

Domingo - 23.3.2003

Hoje foi um dia divertido. Estive a dormir de manhã até ao meio dia depois acordar, tomei um ducho e arranjei - me no 14:00h almocei e fui até a casa da Telma de onde sai mais a Nádia para irmos ao Anúbida escolher a roupa para a Nádia ir ao casamento no dia 26 de Abril. Sambhamos lá 2 fatias de pizza escolhidas pela Telma que não valiam nada. Quando chegamos eu fui até à casa da Telma e depois ela falou com os meus pais para dormir lá em casa dela e dar deixaram fiquei muito feliz. Agora sim arranjei umas amigas à maneira mãe despresando as outras que também são felizes.

Adaus

Segunda - Teia - 10.3.2003

Hoje mãe se passou malada.

Acordei e fui para a escola tive E.U. e E.F. De tarde fui para a escola e mãe acambeou malada aliás estive um bocado afastada do sergijo. Mas muito perto dos outros rapazes. É bom para mim pois assim ajuda-me a esquecer o meu problema da separação da minha antiga turma. Foi só, malada de especial.

XAU

Tarja - Feira - 11.3.2003

Hoje estou muito triste pois descobri que a Catarina está a tentar smelter-se numma alhada sem saber. Hoje foi dia de surdinhãs e como é habitual vi-mos sempre a falar. Mas hoje foi o dia da Vanessa derabafar amigos. Mas voltamos férias grandes e Suís tinha crebado o mamero com a Sara (que ainda não era da minha turma) e mamorou com a Catarina. Mas houve um dia que eles estavam chatados e a Vanessa (que agstava do Suís) como mãe e de fazer sedia a todas as caricias que o Suís lhe fazia, mas isso não foi uma traição nem para a Sara nem para a Catarina pois eles nem nem baiz deram. Mas não é tudo.

Já duento as aulas ~~de~~ do ano letivo anterior e Suís acabou com a ^{Catarina} ~~page~~ e começou com a Sara, mas aos fim - de - semana como a Sara não estava com ela a Catarina fazia o papel de amante. Já este ano a Vanessa como encovou o que se tinha passado entre ela e o Suís (que foram só caricias) pois a Catarina lou e agora mostrou-o a toda a gente. E ainda eima disse que ia contar à Sara que a Vanessa a traiu com o Suís. E também, disse que ia fazer enumerar ao Suís mamorando com todos os rapazes da turma, mas como não tem hipotese com os rapazes melhores vai para o Sérgio que agsta mesmo dela. Ela vai-o emagrar e eu estou muito chateada. É ela capaz pois ^{vai} o fez com o soco.

Quarta - Feira - 12.3.2003

Hoje estou mais proximo da Sérgio, mas ele gosta da Catarina. E eu ainda continuo nesta confusão, aliás hoje nem sequer vi o João. A Telma coitada está triste porque o Hóseio está-lhe sempre a mandar indirectas. Embora tenha muitos problemas eu estou contente por-me estar a dar bem com todos os rapazes. Bom por hoje é tudo amanhã falamos.

ou voltar

Quinta - Feira - 13.03.2003

Estou feliz. Consegui-me aproximar dos rapazes da minha turma. Hoje de manhã acordei e fui para a Suíça - ribas, quando vinha para casa a Vanessa, o Gino, o Sérgio e a Catarina também combinado ir desde as 13:00h às 15:00 para casa do Gino pois vamos ter fuso a Geografia. Se na escola não se passou nada de especial vamos-me aproximar dos rapazes.

XRAY

Sexta-feira - 14.3.2003
Hoje foi dia de brincadeira a minha passou a ensinar nos intervalos das aulas formas para os passeios epanhar Sal e mais a mais tivemos um fuero e comenceamos os sapatos da minha turma a ficarem lá. Foi divertidissimo comsegi estar com o Sérgio, mas acho que ele me está a usar para tentar esquecer a Catarina. Mais logo teve aula de informática onde reus a conversa de fim-de-semana com a Telma. Cheguei à conclusão que lá devia ter conhecido á muitos anos atrás pois é como uma irmã para mim.

Adieu

Registo Sobre a Escola 31

7/3/2003 Sexta-feira

Hoje tive o dia mais agitado e cheio da minha vida.

Este fim de semana vai ficar para a história da minha vida. O fim de semana e as jias de carnaval. Kim me deu a mim

ficar amarela # so para esquecer o Luis eu jaria tudo o pior e que made passafogo. Naquele fim de semana o Luis e a Vanessa

cancelaram sempre a mandos mensagens e takes, eu comentei a estranha. Nte que a minha mãe fez uma festa de aniversário de 2 - para 3 jias

o Luis dormio em minha casa. No 2: jias e Luis apareceu e pede a Vanessa pro-me pedir que eu peça a minha mãe para ligar

para a mãe dele, para de vir a festa e dormir lá em casa.

Eu sei perfeitamente que o Leuz
namora com a Sara, Sei que a Luís
é o meu ex-namorado e tb sei
que tem fama de "comer" toda as
raparigas que quer e que he conhecido.
Se eu ainda gosto dele e de jes-me
querer que gostava do mim e eu
fui no onda ressumindo margulo
noite roba mt coisa boa e no
dia seguinte veio a casa má.
Naquela noite eu vim embora
a meio da festa vim para a
sala do minho caro, (é qui a festa e
nem sabe de psto que eu tenho) e depois
veio toda o gente ter comigo e, a
vamos, e meirapito, ~~o~~ Filip, Joe
a Cardino, a Rita, etc. a pessoal mais
nova que la estava. E eles
chegaram zamban-se e o Leuz veio
ter comigo e debense no meu
colo e começoe a jogar pedrinhas
na cara, a fazera moe pelo colo,

erras coisas que se foi quando
se quer "comer" alguém.
Sei que eu fui mas muitas
dele, e quando toda a gente se
foi embora, exasperai 3:30, 4:00
do manha e fomos jantar.
Ele veio ter comigo ao quarto
eu estovo acordada, mas fingi que
~~estovo~~ estovo a dormir mesmo assim
e ele pas-se a dar bjs na cara, no
queixo ate que me dei 1 na boca do
qual eu correspondi e ele deixou id
a minha beira na cama. Eu
senti-me 1 tocado mal pk se pensava
na Sara, mas ao mesmo tempo
eu estava sem... com ele pra mim
a noite no minho como noe sei
este bica mas tanto foi 1 sem-dei
boa como má. Enso muito pra
mim foi 1 noite inesquecivel,
mas que me dero esofeta. No
dia e seguinte foi 1 tragedia,

• nesse dia eu tinha mesmo a
Certeza que o Luis só tinha vindo
a festa para me comer. Ele despertou
me, foi de esfomeado, não me tratou
como acabou noite... Sembrava tão
mal, foi como se eu tivesse a Cairis
num horroco sem Jim e ainda
hoje éo combinado pq eu não sei
o que dava fazer. Avania ea
tania dizem-me para eu digara
Sora mas eu não tenho coragem
e ainda por cima a Cuba e a Sonia
Sabem do historia e são bem capazes
de espalhar pelo pessoal todo o que
eu andei a fazer. Por favor
manda-me 1 sinal Jiminho que
seu percabo, sabes perfeitamente que eu
de perlatos sou mesmo Cuba, 1 qualquer!

~~Jiminho x Jiminho~~

le

10/3/2003 Segunda-feira

Na! tá tudo...

Olho esse fim de semana foi
espera aida, mas se já me dá se se
deixasas, excelente.

Tas aha nem sabes o que eu
descobri... lembra-te do eu te digara
que tinha apinhado ~~to~~ uns papéis
travagado, que par a caso eram do
Diário da Vanessa, lembra-te???

Reis e no sábado de manhã eu
tive a Jimela e Sabes o que eu
lá? Sabes? Vi lá que quando eu
marmorei como Luis ele traio-me
com ela (Vanessa), foi quando eu fui de
faria com a minha filha Idonea pro
Algerve. Bem Sembrava tão mal

Se me apetece choras, choras, e daí
choro batia-me a cabeça, partio o copo
fui med digia de Cairis que

que 1 pessoa normal faz quando
está a sério do 1 ataque de mt
causa: melhor claro, fazer coisa, etc
naquele momento. Se eu quando
lembra a Sara eu ali lembro logo
as fontes mas is. Mas assim não
não se ~~consegue~~ assim não

Simple. - Eu sei (ao) que a Sara
gosta mais do Luis do que ~~eu~~ eu
mas tb sei que o Luis não
gosta de ninguém. Mas só sei
que eu continuo sendo confuso
para resolver alguma coisa...

E a verdade é que esqueci de
~~te~~ te contar a versão do
chatando comigo pk eu fui com
ele sabendo, além do q me
por aí até está do "rombo".
Alá só praticar a saber tirar
2 Bems o Matemático e História

Jinhos ☺

11/3/2003

Terça-feira

Ola Jimca!

Tá tudo por ai por aque vai se
antando... Alá a versão ja já
conigo mda coisa, mas mesmo assim
eu continuo triste! -

Eu gostava de ter 1 um amigo
rapaz a quem eu podesse contar
os meus segredos, que me ajudasse
quando eu precisasse, assim todas
as coisas, mas eu gostava mesmo.

Mas infelizmente neste "mundo" somos
poucos que eu saiba eu e tu, ja nao
e ~~se~~ ^{mas} eu poder falar contigo.

Eu acho que todas deviamos do ter
1 objetivo na vida, ~~as~~ ^{as} coisas na
mesma direção de preferência, 1 objetivo
para bom, melhor, pk assim nao se
faz nada. #

Por exemplo eu gostava de ser actry
pk gostava do trabalho com pessoas que

Tiverem as mesmas ex parciais
Efectivos: Divertimento, e jogar com
que as outras pessoas tentassem
ver o sem e fazer.
Mas por outro lado ~~de~~ governo do
ser medico (artista), gostava de
agradar o meu pai ja que lhe jasso
Ganda osmeiron, talvez o padre algoito.
de mim pk e o th e dentista.

Eu sou a pessoa 1 ma e 1 bab.
A ma e aquele que quer jogar. J.
Tigo com as prioridades maos, que
pretend jogar frente aos outros, do
alho nos olhos... Presente?

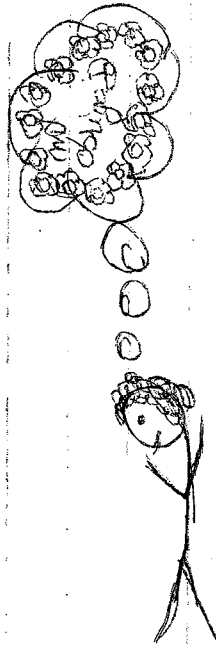
A boa par outro lado se quer viver em
faz, quer 1 pessoa para a companhia
durante isso faz que gostaria que pass
iterma, mas que n e.
Eu sou as 2... A minha ma.
dis que "Sou do luar", e por vezes em
que acredito pk se tanto tempo

Jogar uma devaluao como 1
tratado de paz.

Eu acho-me diferente pk há ~~pk~~
pessoas que so tem a parte boa e
outras so tem a parte ma, em mais
perlanagem, e claro que tem a gente 7m que
tem a lado... acho eu!

E acho sabes aquilo assunto do
luis, ~~o~~ o meu lado ma acabou
por vencer mas o lado bom tb acabou
por perder melhor e a considera a
~~de~~ decisao.

Olha 1 Ganda e boa noite e
sonhos mt felizes.



Sabes 1 curso... nunca se dá
de agradecer... dá ma sorte.

Quinta-feira 13/3/2003

Ola! AMIGAS

Adivinha porque é que eu
fui o teu "momento" em 21 anos
grandes? Não lembro, mas foi ~~por~~
1 No... - Já/so' pk hoje em dia
é complicado encontrar amigos.

Amigo ~~esse~~ aqui, avalei mesmo...
pk a mim já me traiu tantas veg
mãe so como mentado mas como
amigo tb, ni seria o 1º veg que
1 ou ta ~~esse~~ amigo (segod me menta' me
mesmo as de ha mts anos.

Ok mem sabes As 2 proximidades
de Seaman... 1º O meu mesbr

Combi ma insistiu em ser fer ma, e p
tem praí 15 40 e tal anos eu so tenho
14, e depois ainda tem data de que
vix diges que eu sou como te le
Rapareiga que se podesse cramerava

Comigo! -

filas que grande lata, mas eu sei
- um, me disse 1 cara ~~o~~ gigante
disse-lhe que tinha namorado e
que eu e ele mas tavamos o da
ant sem. E eu n' tenho namorado
nenhum.

A mim, o que me apeteia jogar,
~~era chegar~~ era chegar
a sebra dele e dizer-lhe que
eu nemca no minha vida
n'erei ter algum caso com 1
pessoa com o quinhão do minha
vida.

Se que depois ele deixava de
me trazer a casa, p' o meu
pai n' me pôs um buco e embô
o mesbr jog o a favor de me
deitar a casa.
N' sei se se te disse ou n' mas
eu treino kickboxing.

A 2: que e sem melha, foi
o rapaz do traço p'co da do
treino, que paro gend's esporto
meu chega a minha beira e
pergunta-me se eu queria
jogar algum ping. ~~Eu três grand~~
~~dele~~ chegou a minha beira,
n' me comendo do lado nenhum
perguntas-me isso.

Eu disse-lhe que se fizesse ao so
no umbigo ele disse que também
era um s'ho fixe do jogo 1,
mas quando ele me mostrou o
ping que tinha na língua
eu disse: completamente, estava
tão bem feito, tão bom no meio
e ficava-lhe tão giro, que a mim
apetecia-me chegara beira dele e
dar-lhe 1 beixo para ver como era.
E ele depois teve-me a explicação
como se ia para lá. E
a mimmm parece-me fácil!

Combua o Embro Comercial do
Porto, Sai da e vai por 1
viaduto que passa por do lado
deus perdia ~~em~~ do fundo duas
rua tem o Embro Comercial do
Itália, agora mesmo a Sanduwa
em grande e ai dentro procura
pela "Hatoporto" que é a namo da
doja. Achou que doerei bem?

Evardo o meu pai deu-me
1s ocules sentais da "Rudi
project" São lindas: tem dentes
esfelhaes, arameos e gyl ~~perda~~
eletrico pratado, e d'inda
por cima tem arameos para
par como espasa pa dentro da
aramação e 1 gila para segures
e ocules tipo ocules de mulher
lindas, lindas, lindas.
Acabei!

Leis indiduas hoy ã Sei
como nem te aboves a per gudo,
dei 1 sabe chega ao FALBO.
~~Que~~ Ne bi mau mas sanduwa
Jáé mal...

Falando do Coises mais Series...
Eu hoy tive ajuda com a fluta
e ela disse-me que a mãe do Luis
tinha câncro gans no útero, fica
triste ã so pelo Luis mas sim
pelo irmão do que tem praí 8 ou
9 Anos, mas sobretudo pela mãe e
claro! Tesmo esse assunto ã estado
ao meu alcance em si mesmo no
obrigaçõe que os ajuda, mas
infelizmente ã passo p'ho Luis ã
sabe que eu sei?

Bem! Aco que é tudo, ho não,
o aminho mãe vai ser operado
amanho ao olho esquerdo... Jimba *

Registo Sobre a Escola 33

Diário

33

9.º ano, 14 anos

O tempo da escola tem referências específicas, e' marcado por acontecimentos relevantes. E os dias significam acontecimentos marcantes, como, por exemplo,

Na sexta-feira passada foi o último dia de aulas, e como é habitual houve uma festa de Carnaval na nossa escola, mas como eu fui para minha casa juntamente com a Joana, a Nádia, a Daniela e a Filipa para nos vestirmos à "betinhas", com saías pelo joelho e totós no cabelo, demoramos tanto que quando chegamos à escola a festa já tinha acabado, conclusão não vimos festa nenhuma. Por um lado ainda bem que assim foi, porque foi da maneira que não vi o Márcio a namorar com a tal Luísa. Ia ser complicado uma vez que estou a tentar esquecer-lo, pois o que ele vez não se faz a ninguém.

A escola são os amigos, o grupo

Acabei por ficar lá na escola, pois tenho curso de informática à sexta-feira, e na passada tinha exame. No curso andam também a Joana, a Filipa, a Alexandra e o Luís.

Neste dia o meu tio fez anos e por isso depois de jantar eu e os meus pais fomos a casa dele para lhe cantarmos os parabéns, ficamos na conversa até tarde.

Existe um livro fora dali, mas na escola dos registos existem elevados ordens - dois que parecem estar presentes, mas não que se fale de outros. E a escola

No dia seguinte (01/03/03), tive de me levantar cedo porque fui até a aldeia, onde os meus pais nasceram e viveram em pequenos, fui lá visitar os meus tios e os meus avós, ambos são viúvos. Voltei a casa e já era tarde, fui dormir para acordar bem-disposta no dia seguinte.

No domingo (02/03/03), tive catequese mas o sono era tanto que acabei por ficar a dormir até mais tarde, e o resto do dia a ver televisão. Depois fui jantar e ajudar a minha mãe a arrumar a cozinha para ir para a cama ver televisão e dormir.

Na segunda-feira (03/03/03) foi o meu primeiro dia de férias e o meu pai também ficou em casa, e por isso aproveitamos o dia para resolver alguns assuntos que estavam pendentes e para passear o dia todo. Quando cheguei a casa a minha mãe já lá estava a preparar o jantar, enquanto eu fui arrumar e fazer alguns trabalhos escolares. Depois de jantar fui ver televisão e dormir.

Nas férias, por alguns alunos a escola está presente pelos trabalhos de casa. In the games - etc.

Finalmente chegou o Carnaval (04/03/03), aproveitei que os meus pais estavam em casa para irmos todos passear pois não é todos os dias que os meus pais decidem passear e quase sempre estamos em casa. Foi um passeio curto, e por isso chegamos a casa

Existem registos escritos após os eventos, ou outros que se escrevem ocasionalmente para se falar, e depois outros casos.

bem cedo. Jantamos, vimos televisão e fomos dormir, pois os meus pais trabalhavam na quarta-feira seguinte.

Nessa quarta-feira (05/03/03) eu estava sozinha em casa, mas não foi assim muito divertido porque tinha que estudar para físico-química, e depois de acontecerem algumas mudanças na minha vida sentimental perdi completamente o "fio à meada", o que teve algumas consequências más, porque baixei muito as minhas notas e não consigo concentrar-me nos estudos. Resolvi pedir ajuda à Nádia, ela é minha amiga e sabe-me explicar o que não percebo. Mesmo assim, depois de um banho bem tomado, precisei da ajuda do meu primo, que mora no 1º andar da minha casa e é o irmão que eu nunca tive. Algumas horas depois fui para minha casa, estive a arrumar os cadernos na mochila para as aulas de quinta-feira e fui dormir.

Estuda para essa. A escola que invade outros quartos de casa. O mundo de hoje é muito diferente do mundo de ontem.

Quinta-feira (06/03/03), foi o primeiro dia de aulas e tive o já referido teste de físico-química, que não me correu lá muito bem, apesar de iniciar-me na Lurdinhas (explicadora), e conseguir fazer alguns exercícios, no teste não conseguia concentrar-me, e por isso acho que vou tirar negativa. Depois tive estudo-acompanhado, onde o Márcio não parou de me provocar por olhares, enquanto estava à beira da stora, eu bem tentava não olhar, mas era difícil resistir. Recebi o teste de matemática e tirei um Bom o que me agradou muito porque tive algumas dificuldades em fazer o teste. Eu apercebi-me que o Márcio mandou o Ivo perguntar-me a minha nota e é claro que eu respondi. E pela primeira vez vi o Márcio a namorar a Luísa, a dar-lhe um daqueles beijos que invejam qualquer um, confesso que não fiquei muito magoada quando vi, doeu-me mais quando fui para a minha cama e aí comecei a pensar no que tinha visto.

Como na sexta-feira era o dia de eu ficar na barraquinha com a Nádia e com a Joana tivemos que "encher" as prateleiras e resolvemos ir comprar gomas a uma papelaria, e pelo caminho passou um autocarro e o Márcio ia lá dentro sentado ao lado da Luísa, ele ainda nos disse adeus, mas eu fiquei um pouco perturbada com tudo o que vi.

Na sexta-feira (07/03/03), não pude dormir muito pois tinha aulas de manhã e tinha que pela primeira vez abrir a barraquinha em todos os momentos livres que nós tivéssemos. Depois de ter E. Visual tive "furo" a E. física e por isso tive que abrir a barraquinha. Os rapazes foram lá para pedir que nós guardássemos as camisolas deles, porque iam jogar futebol com os professores de E. Física. Muito sinceramente acho que o Márcio anda a "rondar" outra vez, da maneira que ele fala para mim e olha parece que está tudo a começar de novo e tenho algum medo de cair outra vez no mesmo erro. Ele ficou com um elástico preto meu e eu já lho pedi mas ele diz que não me dá, até hoje anda com ele no pulso, até parece que lhe sou alguma coisa e que aquele elástico significa uma aliança ou coisa parecida. No fundo tenho pena da Luísa porque ele não gosta dela, só quer goza-la como queria fazer comigo, mas segundo dizem ela está caíndinha por ele. De tarde tive que assistir a uma palestra sobre o nosso futuro profissional, mas como não demorou muito, ainda tivemos francês e depois "furo" a inglês e mais uma vez tivemos que abrir a barraquinha.

No final das aulas tive curso de informática e recebi o exame, tirei Muito Bom, ainda bem porque eu quero seguir engenharia de informática, só espero que consiga realizar os meus sonhos e este é um deles. No intervalo o Luís teve a falar comigo o assunto habitual "o Márcio" teve-me a dizer que o que ele fez foi muito estúpido e nem sequer disfarçou, (eu gosto do Márcio e ele como sabia disso, aproveitou-se para me "comer", ou seja, inventou que gostava de mim e que me amava muito, chegamos a estar mais de 3h30m a mandar mensagens e ele estava-me sempre a dizer isso, eu como já tinha sido avisada do que ele me queria fazer e como estava muito "tapada" de amores por ele não acreditei no que os meus amigos me disseram e decidi acreditar nele, e isso foi um erro) porque no dia em estávamos bem, nessa noite, sem eu estar por perto começou a namorar a Luísa, sem nenhuma explicação, e nem sequer falamos. Além disso o Luís teve-me a dizer que ele gosta verdadeiramente de uma rapariga chamada Sofia, mas ela tem "o nariz muito inpinado" e por isso quase ninguém gosta dela, e então eu perguntei ao Luís se

em vez de ele andar por aí a “engatar” e a magoar as outras raparigas por que é que ele não ia atrás dela, era muito mais lógico, e então o Luís respondeu-me que ela tem um feitio mau, e que ela não quer ter nada com o Márcio, por isso ele não quer namorar para ela. Fiquei admirada quando ouvi aquela resposta, mas enfim há gostos para tudo.

No sábado (08/03/03) de manhã fiquei a dormir até mais tarde, e quando acordei já passava da hora de almoço e por isso fui logo almoçar. Depois de ter ajudado a minha mãe a arrumar a cozinha, fui às compras com ela, quando cheguei fui tomar um bom banho e de seguida jantar. Antes de ir para a cama fui ver televisão e dormir.

No domingo (09/03/03) dormi até tarde como já é habitual e fui almoçar para depois sair com a Joana e com a Nádia. Fomos ao Arrábida Shopping, escolher uma roupa para a Nádia que vai a um casamento em Abril e pediu-nos a nossa opinião de como ela ia vestida, além disso também e como é claro fomo-nos divertir. Durante o caminho eu convidei a Joana para vir dormir a minha casa, pois nós as duas damo-nos bem e certamente iríamos falar de muitas coisas. E assim foi, ficamos acordadas até às 3h30m da manhã a por a conversa em dia. Ela sabe de toda a minha história com o Márcio e entende perfeitamente, até melhor que a Nádia, porque a Nádia nunca passou por o que eu estou a passar e por isso não consegue atingir o ponto de situação, enquanto que a Joana está a passar por uma história idêntica e consegue perceber toda a minha ansiedade em relação ao dia seguinte.

Na segunda-feira, mais uma vez tive de me levantar cedo, e como me tinha deitado muito tarde, eu e a Joana passamos as aulas a dormir, isto é, com muito sono porque com os berros da stora de francês é impossível adormecer! Na aula de português, o Márcio continuou agarrado às pernas da Daniela como antes de nos começarmos a envolver. Soube também que o Márcio terminou o namoro com a Luísa, foi o Luís que me contou mas esqueceu-se de me dizer o motivo. Mas segundo ouvi dizer, ele disse-lhe que não

gostava dela e que queria acabar. Agora já percebi porque é que a rapariga passou a tarde toda a chorar.

Na terça-feira (11/03/03), mais uma vez me levantei cedo porque tinha Lurdinhas, onde estudamos francês, juntamente com o Sérgio, quem me avisou de todo o risco que eu corria em ir atrás do Márcio. Na volta para casa o Sérgio, eu e a Catarina tivemos a falar do Márcio, mais propriamente no que ele me fez, não descobri nada de novo. Como entrávamos mais tarde fomos para casa da Catarina e da Vanessa, uma grande Quinta onde realizam casamentos. O João, o Sérgio; o Higino, a Joana, a Nádia e eu, fomos todos até lá para nos divertirmos e animar a Vanessa que estava um pouco chateada com a Catarina porque segundo eu sei ela leu umas coisas da Vanessa que não devia ter lido. Depois fomos para a escola e recebemos o teste de físico-química e graças a Deus tirei positiva, nota que não contava tirar. Quando cheguei a casa, tive a ver televisão e a ouvir música.

Na quarta-feira (12/03/03), o único dia da semana em que posso dormir de manhã até mais tarde, havia mais uma palestra na escola sobre o nosso futuro profissional e algumas pessoas da turma foram e insistiram para que eu fosse e acabei por ir. Assistimos a uma palestra que acabou muito tarde e por isso fomos todos almoçar ao Carvalho Santo, porque lá vendem umas pizzas muito boas, chegamos à escola cedo e ficamos sentados todos ao sol. Quando tocou fomos para uma aula diferente, porque foi na sala de multimédia, tivemos a trabalhar sobre tudo o que ouvimos na palestra para começarmos um trabalho (projecto-turma). Durante o resto do dia estávamos todos juntos, e ele não parou de olhar, assim como na aula de inglês, a qualquer momento trocávamos olhares prolongados. Quando viemos embora fiquei a conversar com a Joana e por isso ainda vi o Márcio dentro do autocarro, mas desta vez ia sozinho e disse-me adeus. Eu acho que não devia de ficar contente por estar a acontecer tudo de novo porque, cair duas vezes no mesmo erro é muita burrice e não dá para perdoar. Ainda estou um pouco confusa porque a cada momento acontece alguma coisa e parece que é para eu não o esquecer, qualquer coisa que aconteça

parece que é para me recordar mais dele, no fundo eu quero mas não posso ou não devo. Eu sei que tenho que o esquecer mas já gosto dele há dois anos e esquecê-lo em pouco tempo é complicado todos me dizem para eu o esquecer de vez e que há muitos outros rapazes à superfície da terra, ele não é o único, e é verdade, mas ele foi a pessoa que me marcou mais e foi com ele que deu o meu primeiro beijo, isto parece ridículo mas a mim marcou-me muito, porque naquela altura acho que ele gostava mesmo de mim e eu também gostava dele.

Na quinta-feira (13/03/03) de manhã fui para a Lurdinhas estudar francês, tinha uma ficha só de verbos na sexta seguinte. Encontrei lá o Sérgio e o Higino que foram ter connosco e vieram-me trazer a casa enquanto falávamos pelo caminho. Quando finalmente cheguei a casa fui tomar um banho porque só entrávamos às 3 horas, pois era "furo" a físico-química. Quando chegamos lá não estava quase ninguém só o Márcio que nos disse que era "furo" a estudo-acompanhado, o que significa que teríamos que ficar lá 1 hora e 30 minutos na grande "seca" mas entretanto e felizmente, o resto do pessoal foi chegando e ficamos todos sentados no passeio ao sol e a conversar. 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 Márcio é claro. Ele pousou a mão em cima da minha mesa e eu agarrei no meu elástico parra lho tirar e começamos a puxar, ele de um lado e eu do outro. Bem o elástico quase que arreventou mas depois e como estávamos no meio da aula, paramos e ele acabou por ficar com ele mas depois dei-me, passado um bocado ameaçou-me tirando-me a minha máquina calculadora e dizendo que só ma dava se eu lhe desse o elástico. Eu não cedi. A meio de uma conversa o Fábio disse ao Márcio que toda a gente leva "cortes" e que o Márcio tinha levado um bem grande e o Márcio perguntou de quem, mas com cara de chateado, o Fábio não respondeu e aí, o Márcio respondeu por ele e disse que era o "corte" que eu lhe tinha dado mas para ele não lhe atirar mais vez nenhuma isso à cara, eu fiquei muito calada e preferi não me pronunciar. No final da aula ele acabou por vir atrás de mim

para me entregar a máquina e eu aceitei, mas como vi que ele queria muito aquele elástico, feita parva deu-lho e ele aceitou. Era realmente a minha vontade mas agora acho que não devia de ter feito o que fiz mas não consigo esquecê-lo acho que precisava de ajuda para me consciencializar que o perdi de vez. E quem sabe para me ajudarem a esquecê-lo, talvez haja uma maneira que eu não conheça de esquecer as pessoas de quem se gosta mais rapidamente.

ANEXO V

Análise de Conteúdo dos Registos Sobre a Escola

Metodologia

- O estatuto dos registos
- Subjectivação dos registos
- *Eu* de investigadora
- Privado e intimidade – questões éticas

Há aqui um carácter diferente que se apresenta que é a escrita, a narrativa, o que se revela. Há em alguns aquilo que poderia ser o «espírito de observação» que a escrita possibilita.

Falam para mim directamente «Hoje, foi um dia complicado e a Sofia sabe porquê» (RE2), apelando a confidencialidade «A tarde foi divertida, até porque, a Sofia tem de me prometer que não conta a ninguém...» (RE2). Às vezes há muitas informações implícitas porque eu já os conheço bem. Não precisam de me dizer tudo.

Falam para o registo como se fosse um diário

Uns geralmente os mais novos apresentam os registos factuais

Outros fazem reflexões, comentários, questões. Algumas escrevem com uma intensidade extraordinária. Às vezes existem enredos (RE2),

As raparigas encaram estes registos como diários. São mais pormenorizadas, mais intimistas. Muitas vezes fazem referências aos diários verdadeiros.

«Acabei de escrever o diário para a Sofia e fui descansar a pensar que o diário que a Sofia nos pedira para fazer ajudou-me de uma forma ou outra a por cá fora o que me ia na alma e agora percebia porque é que já tinha tantas saudades de pegar numa caneta e voltar a escrever os horríveis dos meus dias» (RE2)

É muito mais a exterioridade da escola que se revela.

Às vezes nos registos aparecem coisas que eu também registei e posso ver o que eu percebi mal, ou não.

Às vezes usam formas de escrita para enfatizar alguma ideia, como por exemplo escreverem as palavras no meio da frase com letra grande «Mentirosas» (RE4)

Às vezes referem-se os próprios diálogos interiores: «Mal cheguei à escola pensei “é agora, coragem, coragem”» (RE2).

Percebemos pela escrita, pela expressividade, pelas figuras de estilo que

manejam a língua com uma destreza diferente, procurando dizer aquilo que pretendem dizer. Percebemos a aproximação à escola.

Muitos registos giram em torno de pessoas e de relações, principalmente os das raparigas. São os amigos, o Outro.

Algumas intitulam-se como autoras dos registos.

Tecem considerações sobre si

Gostam de contar coisas diferentes que acontecem no seu dia a dia; de mencionar actividades fora da escola, mostrar que fazem outras coisas (rapazes)

Pela apresentação parece que tomam este pedido como uma tarefa escola, com cuidado e empenho. «De tarde, fui às compras com a minha mãe e realizei este trabalho»(RE7)

A narrativa do único rapaz cigano não é em forma de diário.

Venho muitas vezes subsumida como adulta.

As vezes pressinto que querem passar uma imagem positiva de si.

Às vezes fico com a impressão que os registos são deveres, TPCs.

Um registo apareceu dividido em diário onde aparece os dias contados de forma mais ou menos cronológica em que se fazem referências à vida na escola, ao seguimento das aulas e depois uma parte designada de “vida pessoal”, com referências aos namoros (RE12), como se a parte anterior fosse mais de um domínio público, explícito, conhecido, sem mistérios. Será uma divisão mais visível entre o ser jovem e o ser aluno?

Fazem referências às intimidades, às amizades normalmente com advertências ao segredo à confiança que depositam na minha figura, fazem justificações elaboradas sobre o que acontece na sua vida mais íntima, reflexões que não têm muitas vezes paralelo para o Mundo da Escola, mais frio, mais distante, menos denso que suscite outras reflexões. Na vida amorosa, das amizades existe muitas vezes o Se..., o desejo, o projecto, o futuro, imaginar o que poderia ter acontecido. Pela escrita dão-me capacidade de ver imagens, de imaginar o que poderá ter acontecido de quase ver e sentir o que estão a ver, os cenários, os enredos, a narrativa. Quando é sobre si, sobre qualquer coisa de significativo, o texto fica em forma de narrativa (RE12; RE2; RE4), denso, cheio, enredado; quando é sobre qualquer coisa que pressinto terem mais distância o texto é factual, com descrição precisa de horários, sem pensamentos complementares, comentários.

Fazem-se referências às conversas, aos assuntos que preenchem os momentos

de conversa. A maneira como tratam os registos: «A minha mãe estava a fazer o comer para jantar e eu sempre a escrever sem parar porque tinha medo de chegar amanhã e não ter o diário para apresentar» (RE12)

Fazem ilustrações nos registos

O que acham que contam? Como se vêm? Existe um espaço de transição? Um espaço comum onde existem enquanto jovens e alunas? Espaços diferentes de existência? «E são assim os meus dias normais como os outros é tudo repetido, de casa à escola, da escola a casa e é assim os meus dias, não têm nada de especial, mas são assim os dias de toda a gente, normais, embora não pareça mas são assim» (RE12); «Querida Sofia espero que gostes deste bocado de vida que passei e te contei. Desculpa os erros. Espero que o que te conto dê para te “ajudar” a fazer o que querias fazer» (RE13)

Pedem desculpa pelos termos que consideram menos apropriados (RE12)

Existem jovens que escolhem coisas para contar, que seleccionam, que não contam o que não foi por eles considerado especial.

Existem registos elaborados, com reflexões sobre a actualidade, sobre problemas que se consideram como fazendo parte da vida dos jovens e com os quais eles convivem: «Para que serve a droga? Para nos trazer infelicidade dívidas, para matar. E não traz amo» (RE13);

A maneira como se escreve também já é estranha à escola. A Internet, os chats criam novas linguagens, codificadas, criando nichos de comunicação onde estão aqueles que fazem parte desses mundos (RE14). Isto principalmente em registos de gente mais velha.

Existem registos em que inventam nomes e representações de si e de mim.

Os registos também são espaços para se falar sobre temas actuais como a pedofilia e a guerra no Iraque, ou extraterrestres. Sentem que muitas coisas que se passam distantes podem afectá-los: «Eu que era para ir à visita de estudo a Londres já não vou e ainda bem!» (RE15). Acham adequado falar comigo destes assuntos. Os do 9º ano, principalmente expressam-se de uma maneira que demonstram preocupações reflexões. Ou pode ser um espaço para uma auto biografia. Para eu a conhecer melhor?

Falam de temas que costumam conversar entre amigos, de preocupações comuns de adolescentes, de injustiças no mundo

Existem alguns que dizem que já não vão escrever mais e depois regressam dizendo que afinal tem mais umas coisas para contar.

Existe um registo engraçado, porque é uma espécie de momentário, escreve-se

sobre o momento em que se está a escrever. Vai-se escrevendo frequentemente conforme as coisas vão acontecendo. Foi um registo escrito durante os dias, ao longo do dia: «Hoje tive furo de 90 minutos de Inglês e fui para o ringue com os meus colegas da turma, estamos aqui todos praticamente, estou neste momento sentada a escrever neste caderno» (RE15)

Imaginam o que eu quero que eles façam. Às vezes após terem escrito aquilo que lhes apeteceu, lembram-se de mim: «Sei que tenho que escrever qualquer coisa sobre a minha vida.» (RE15), mesmo que tenham escrito sobre si na escola, sobre as suas preocupações, a guerra no Iraque.

Existem alguns quotidianos maravilhosos (RE16)

Alguns registos parecem-me de outro mundo: a linguagem é codificada, tecnológica, os dias parecem-me estranhos, as actividades longínquas, quase futuristas, a escola aparece que vez em quando, num mundo diferente é a única coisa que me é familiar: «Em casa, liguei o PC e mandei umas mensagens para a minha T., que estava muito triste hoje. Ele deve ter ficado contente com as SMSs» (RE16); «Depois de almoçar, estudei, vi o meu e-mail e naveguei na net» (RE16)

Referências explícitas: «Como vês Sofia a minha vida não é muito agitada, passo a vida a especular e a falar da vida dos outros!!!» (RE17)

Imaginam perguntas que eu possa fazer relativamente ao que me vão contando.

Houve um registo que foi escrito durante as aulas (RE17)

Fazem-se ilustrações, alertando para a má qualidade, poemas, desculpando a rima

Às vezes estão à espera que eu conheça os lugares, então não se explicita muito, não se descreve como se eu não conhecesse o lugar ou as suas realidades.

As vidas contadas são imensas: às vezes são vidas locais, localizadas, factuais, outras prolongadas, parecem durar há muito.

Usam-se vários tipos de linguagem, mesmo em Inglês ou em latim: Carpe diem, don't worry be happy, make love not war, peace and love for you, angels deserve to die. (RE26)

Há coisas que se têm mesmo que contar, que este parece ser o lugar apropriado, o lugar do desabafo: «Kem me dera a mim ficar amnésica só para esquecer o L» (RE31)

Às vezes contam coisas e pedem-me ajuda. Muitas vezes não sei o que fazer

com as informações que me dão.

Outras vezes os registos são lugares de apresentação do eu, de falar de si, da sua maneira de ser. Existem elementos ordenadores que parecem estar sempre presentes, mesmo que se fale de outra coisa.

Na escrita dos registos noto que estão à vontade, que linguisticamente podem falar como quiserem, que eu percebo as palavras as conotações: «Durante o resto do dia estávamos todos juntos, e ele não parou de olhar, assim como na aula de Inglês, a qualquer momento trocávamos olhares prolongados» (RE33).

«...a Sofia que anda na escola a pesquisar, e saber a rotina dos alunos, e também para saber o inferno que nós passamos na escola. Eu e a D desabafámos com esta e ficámos muito tranquilas, pois podíamos falar à vontade de tudo e de todos pois (salvo erro) ela não contava a ninguém» (RE4)

Ser aluno/a: os argumentos

- Experimentar a escola (formal): as notas, o esforço, o estudo
- Futuro projectado ou a sua ausência
- O ofício de aluno/a
- Estratégias
- Relações com o trabalho escolar
- Perturbações provocadas por estranhos
- Referir a perturbação dos estranhos e a estranheza

O estudar enquanto acto executado.

«Hoje, acordei bem disposta, fiz o habitual e fui para a escola, na escola estive a estudar para o teste de Geografia que não me correu assim lá muito bem» (RE1)

O tempo é marcado, pormenorizado, compartimentado. O tempo da escola tem referências específicas, é marcado por acontecimentos ordenadores e os dias significam acontecimentos marcantes: «Na Sexta-feira passada foi o último dia de aulas, e como é habitual houve festa de Carnaval» (RE33)

Poucas referências ao conteúdo das aulas. Estas são referidas, porque houve ou porque foi furo.

Às vezes as passagens pela escola são rápidas ainda que tenham durado um dia inteiro. A escola está lá subsumida nas palavras, implícita nas figuras dos amigos e amigas que se vão referindo e principalmente nas horas que marcam as actividades, a sequências dos actos diários, das rotinas: «Levantei-me para ir para a escola, como o habitual.» (RE7) «Fui à escola como sempre faço» (RE7).

O papel do ser aluno é marcado pelos rituais, por aquilo que se sabe que tem que fazer «Acabado o ensaio fui para casa estudar» (RE1). Cada dia parece ser uma etapa: «Eu acordei bem disposta, pronta para enfrentar o dia na “maldita” escola» (RE2)

«Durante toda a manhã estive a comprar a roupa, porque à tarde eu sabia que tinha que estudar. Depois de almoçar fui imediatamente estudar, tinha que estudar para geografia» (D, RE2); » Quando cheguei a casa, troquei de roupa e fui de imediato estudar para geografia, fazer os TPC de história e fazer o diário para a Sofia» (RE4)

«Depois das aulas fui almoçar e de tarde estive a estudar geografia e fiz uns trabalhos que tinha para fazer. À noite voltei a estudar geografia depois do jantar» (RE7); «De tarde estive em casa a estudar» (RE9).

«Quando acordei estive a cuidar dos cadernos, TPCs e matérias para segunda-feira» (RE17) e projecta-se o que se tem que fazer. «e...eu ainda tenho que pesquisar para o portfolio de português» (RE17)

Logo depois da escola «cheguei a casa comecei a estudar para Matemática. Depois almocei e arrumei a cozinha. Fui estudar Geografia, depois lanchei e voltei e ir estudar» (RE19)

Percebe-se que existem coisas a cumprir: «eu, a V. e a JA. tivemos na Biblioteca a fazer o trabalho de casa de português, eu não fiz porque a minha companheira do lado que é a S. levou a folha que eu tinha marcado o trabalho de casa para casa dela, e para eu não ter falta nos TPC eu fui fazê-los para a Biblioteca» (RE12). Mas o cumprir da tarefa pode ficar por si mesmo. Que ideia de si enquanto aluno? A obrigatoriedade, exterioridade? «tive a ver se tinha deveres, mas só tinha de Francês que era fazer sete vezes dois verbos, acabei e deite-me, estava cheia de sono e acabei por adormecer» (RE12). Acabado o dever.

E por vezes o dever é levado tão a sério que se sentem defraudados quando esse empenho é negligenciado: «hoje trouxe o trabalho de Francês (outra vez) e a professora voltou a faltar, já estou a ficar farto, mas temos de dar um desconto, parece que teve um desgosto familiar» (RE29).

Para o aluno ou aluna que percebe para si a importância da escola existe uma certa vigilância sobre si no sentido de manter certos comportamentos que se consideram importantes. Não chegar atrasado é muito importante: «O dia começou logo mal e cheguei atrasada às aulas. Quando cheguei à sala já tínhamos entrado e por acaso felizmente estavam a ver um filme e por isso fiquei mais descansada» (D RE2). E ver filme não é tão importante como o trabalho escolar tradicional?

Reconhece-se a importância do estar atento/a: «Olha, o meu dia foi excelente. Estive bem atenta às aulas e consegui perceber tudo» (RE17).

As notas, manter ou subir as notas. E reconhece-se que se tem que fazer esforços extra: «Recebemos o teste de físico-química, do qual eu tirei “Suficiente”, ando a descer as notas, não é que “suficientes” sejam más notas mas comparando às notas que eu tirei! Eu nem me quero lembrar disso, e portanto resolvi estudar mais do que tenho estudado» (RE4). Os “suficientes”

não são maus mas são insuficientes para prosseguir o projecto e sabem que as notas são importantes que é através delas que se conseguem certas coisas, e que só o esforço pode melhorá-las.

É preciso mencionar as notas: «Olha só para ficares a saber tirei 2 bons, a Matemática e história» (RE31). Isto tudo depois de se contarem as desgraças amorosas e de amizades enredadas e confusas.

Fazem-se a elas algumas referências: «Tive primeiro Formação Cívica, a ver um vídeo, depois tive Inglês e depois tive Francês, que é a disciplina que eu tenho a nota melhor» (RE8).

As notas que se recebem: «recebi o teste de Inglês que tirei negativa, de seguida fiz o de português e o de Francês e depois recebi o de Matemática onde tirei negativa (como sempre). Vim para casa, comi, estudei» (RE19). Como olha para si esta jovem enquanto aluna, que parece cumprir as exigências e mesmo assim os resultados são negativos?

As notas tornam os dias melhores: «Hoje recebi o trabalho de físico-química e tirei Muito Bom e que me fez ficar muito contente, o resto do dia passou-se com normalidade» (RE29). Mesmo trabalho que têm um carácter diferente dos testes são importantes e valorizados.

«Recebi o teste de Matemática e tirei um Bom o que me agradou muito porque tive algumas dificuldades em fazer o teste» (RE33)

O esforço é necessário: «amanhã vou ter que trabalhar mais um pouco no trabalho de português e não me apetece nada» (RE28); «e de tarde estive outra vez a fazer o trabalho de Português, pois eu queria entregar o meu trabalho a tempo e horas, mas acho que não vou conseguir» (RE28).

«Recebi o teste de Matemática onde tive Bom. Fiquei super feliz, mas por outro lado triste, porque uma colega minha tirou negativa.(...) tive História, recebemos o teste, fui uma desgraça» (RE20)

Prever resultados, avaliar a performance: «O teste de Francês correu-me bem (...) o teste de Português correu-me mais ou menos» (RE20)

«Quinta -feira (...), foi primeiro dia de aulas e tive o já referido teste de Físico-química, que não me correu lá muito bem, apesar de iniciar-me na L (explicadora), e conseguir fazer alguns exercícios, no teste não conseguia concentrar-me e, por isso, acho que vou tirar negativa» (RE33).

Reconhecem quem tem algum sucesso que nem todos pensam assim. Procuram-se justificar os maus resultados dos outros «P.S. Só houve 3 positivas no teste de físico-química, eu a D e o F. Como andam os miúdos de

hoje, não estudam!» (RE4). E enfatiza-se a separação. A linguagem usada constrói a distância entre mundos. Entre aqueles que não se esforçam, que não estão na escola da mesma maneira. Estes e estas são os estranhos, outros, distantes de si, porque não estudam e este não estudar é incompreensível. Como estar na escola e não perceber que é preciso estudar?

«Bem hoje é o dia da auto-avaliação a Português e Matemática. A Matemática sou um caso perdido, portanto tive um 2 bem grande e tenho hipóteses de melhorar e é o que estou decidida a fazer. A Português descí de quase um 4 para um 3-, ou seja fui alvo de uma conspiração. Eu até acho que os professores foram justos, não tenho quaisquer razões de queixa» (RE17)»

Mas mesmo com alunos e alunas de sucesso a escola pode ser referida como algo insuportável »À tarde tinha aulas, por isso, depois de almoçar fui para a escola, que seca!!! A tarde correu dentro dos possíveis, o pior é que saía às 6.20, concluindo passei a minha tarde no inferno da escola» (D RE2). Mas a insuportabilidade da escola pode acontecer porque existem conflitos entre amigos. Argumentam a sua acção, justificam os seus pensamentos.

Porque sabem a performance adequada, porque reconhecem as posturas valorizadas, porque a escola é para alguns e algumas uma etapa importante, reforçam as falhas da escola não ser um lugar perfeito, sem estranhos que perturbem o normal funcionamento e permitam o progresso de quem realmente está ali para seguir em projecto, usam-se compensações, como a ida para as explicações «Depois das aulas fui para casa, e almocei, e depois fui arranjar a pasta e fui para a explicação (extra), depois disso tudo fui para a escola...» (RE4); e excluem-se de actividades que possam perturbar a sua performance enquanto alunos/as, «Por acaso a manhã correu pessimamente porque eu arranjei coragem para dizer às raparigas que queria desistir dos ensaios» (RE2); «Mas a meio da manhã eu e a D ganhamos coragem e dissemos à “...” 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). E reconhecem que as outras estão na escola de outra maneira, diferente da delas. Faz-se a vigilância sobre si.

Às vezes é necessário fazerem-se referências à escola enquanto coisa importante, enquanto bem, investimento. E mesmo que o discurso nos pareça das aulas de Formação Cívica o que nos interessa é que o jovem e a jovem entendem que é importante a referência à escola desta maneira: «A escola é

fixe, na escola aprendo a ser livre sem ocupar a liberdade dos outros, a gostar de ter amigos, a respeitá-los, a conviver com a sociedade principalmente estudo para ser alguém no futuro que me espera» (RE13). Esta referência ao “ser alguém” continua actual nos discursos da escola, quer de jovens, quer de adultos. É a escola vista como emancipação, como possibilidade.

Existem desejos, sonhos que se reconhecem como dependendo da escola: «Eu até gostava de ser médica pediatra, mas toda a gente diz “Ah, tu não tens notas para isso, vê mas é se paras de sonhar”. E eu fico desanimada e até penso em parar de estudar. É realidade que preciso imenso de subir as minhas notas, tirei 6 negas. Prometo que me vou esforçar e dedicar mais e acredite que sonho ser. Ser Médica Pediatra» (RE30). Há um esforço que se reconhece que é preciso dispendir, como se de repente se descobrisse que o futuro depende dele. E por isso se recorre a extras, à “L.” que dá explicações. «Nessa quarta (...) eu estava sozinha em casa, mas não foi assim muito divertido porque tinha que estudar fisico-química...» (RE33) e já não se podem fazer outras coisas.

Alguns e algumas têm ideias sobre o que querem fazer da escola a curto-prazo: «Foi interessante, mas como eu não quero tirar um curso técnico-profissional, a palestra não foi muito indicada para mim» (RE32), mas às vezes as certezas desfazem-se: «Na escola, na aula de Formação Cívica, fomos pesquisar sobre escolas secundárias e os cursos tecnológicos e de carácter geral nos computadores da Sala Multimedia, e foi aí que eu comecei a ficar confusa.» (RE32). Porque os projectos parecem às vezes estarem decididos: «Eu já tinha mais ou menos decidido que ia para a escola do padrão da Légua e que ia tirar um curso de carácter geral. Mas hoje juntamente com alguns colegas que também querem tirar um curso de Informática e estivemos a pesquisar e chegámos à conclusão que o melhor talvez seja um curso tecnológico e depois entrar numa faculdade» (RE32). E os projectos ficam esbatidos, sem rumo, porque há os amigos que não se querem deixar, e «estamos a pensar ir para a escola da Maia, porque dizem que é muito boa e tem cursos tecnológicos. Mas ainda não sei o que fazer e hoje ainda fiquei mais confusa» (RE32)

«No final das aulas tive curso de Informática e recebi o exame, tirei Muito Bom, ainda bem porque eu quero seguir engenharia de Informática, só espero que consiga realizar os meus sonhos e este é um deles» (RE33)

A escola formal é a moldura, mas existe na narrativa de modo fugidio. Refere-

se pontualmente, não se esquece que está lá, mas são outras as referências, as dimensões que dão corpo.

Outras vezes as referências são mais vivas e elucidativas: «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)

São destacados momentos das aulas que são diferentes: «tivemos a tocar uma música do J. que é do Rui Veloso, depois tivemos a ver em Ciências no microscópio uns bichinhos» (RE3) ou «estive no computador a fazer um trabalho para Ciências» (RE3), ou aulas diferentes: «Quando tocou fomos para uma aula diferente, porque foi na sala de multimédia, tivemos a trabalhar sobre tudo o que ouvimos na palestra para começarmos um trabalho (projecto-turma)» (RE33).

Mas existem referências às aulas e ao trabalho nelas realizado: «de manhã já não estava muito inspirado para aturar os stôres, pois esta semana foi stressante, porque tive que pesquisar coisas para o trabalho de Português e até me esqueci de fazer outras coisas» (RE28), ou tecem-se considerações sobre o tipo de metodologia que professores e professoras utilizam: «a stôra de Inglês nesta aula aparece sempre com fichas que não interessam a ninguém pois são daquelas do tipo “primária”. Uma seca. A seguir Físico-química, esta stôra despeja totalmente a matéria, e torna-se cansativa, ouvi-la, mas ainda se atura. Agora o stôr de história é irritante, porque eu estou habituado a um ritmo nas outras aulas que nesta não temos, esta aula é com calma, sem pressas e até dá sono» (RE28)

«estou de rastos porque fizemos muitos trabalhos a Formação Cívica e fui o que participei mais em Geografia» (RE29). Reconhece-se esforço que se faz.

«na aula de português apresentámos os portfolios (só alguns, eu não) corrigimos os intermináveis trabalhos de casa de Matemática e a gora estou a começar a fazer o meu portfólio que tenho que entregar na próxima quarta-feira» (RE29).

Os testes são o que causa maior preocupação «Fui para a escola muito mal disposto a pensar no teste de História que ia ter nesse mesmo dia. O teste até nem me correu assim tão mal» (RE5); «Acordei muito preocupado com a mini-ficha de Ciências» (RE5), mas não se diz mais nada, parece que se fica por essa preocupação, por esse pensamento que incomoda e que diz que se tem que fazer qualquer coisa. «fomos para a Biblioteca e eu tive de fazer copianço

para uma folha, porque eu a seguir às 17.50 ia ter teste de geografia, mas cheguei ao teste não fiz copianço, porque o que eu tinha passado para um papel pequeno não saiu nada» (RE12); «Hoje, para variar tive mais um teste, foi de físico-química. Correu bem.» (RE23)

«Cheguei a casa e tive de estudar para físico-química, porque não sabia nada e tinha teste no dia seguinte» (RE20), reconhece-se a obrigação de estudar, o desejo de já ter estudado mais cedo, o tempo que urge, a última da hora «Cheguei a casa e tive a fazer apontamentos para Francês, porque segunda tinha teste e de português, mas eu já devia estar preparada, pois o teste era para ser na passada segunda.» (RE20). O dever!

«Quando cheguei a casa fui acabar o trabalho de geografia cujo tema era sobre o petróleo e gás natural» (RE21)

«Às 10.00 pego na mochila e estudo um bocado, faço os TPCs e começo a ver televisão de novo até adormecer» (RE22), mesmo aos fins de semana, porque existem objectivos precisos a cumprir: «Preparo-me para ir para a escola e esforço-me para recuperar as negas que tive, para eu passar de ano» (RE22) Tudo está organizado no pensamento por etapas. Reconhece-se a sequência que permite o sucesso. Prepara-se para o desafio. Depois, porque se sabe isto «vejo mais um bocado de televisão, pego nos livros para estudar e fazer os TPCs.»(RE22). E parece um fardo, os livros pesados que se pegam para cumprir a missão e conseguir...

«Eu tinha que estudar para o teste de Físico-química que vou ter na quinta-feira, mas como não me apetecia lá muito e ia ter 3 dias de férias de Carnaval para poder estudar à vontade fui ver televisão» (RE32);

«Hoje, não saí de casa, a não ser quando fui a casa da T. para lhe tirar umas dúvidas para o teste de amanhã., depois estudei a tarde toda e ao fim fui para o curso de Inglês» (RE32); «Hoje tive teste de Físico-química. Como não tive aulas de manhã ainda tive algum tempo para estudar mais um pouco para o teste» (RE32) Aproveitam-se todos os momentos para estudar para um teste que prende as atenções e as preocupações durante vários dias.

Às vezes a escola é apenas mencionada pontualmente, através de factos concretos, aulas que se vão ter, testes para fazer. «Hoje recebi dois testes e fiz um e fui embora da escola» (RE6); «Fui para a escola e tive um teste de geografia que me correu bem» (RE7) Às vezes não se diz muito mais.. E isto foi durante um dia inteiro. Depois fala-se de outras coisas que se passam fora do recinto da escola.

Os testes: «Foi um teste complicado, porque saiu a matéria toda desde o primeiro período» (RE21)

Outros reflectem mais, apresentam-se enquanto alunos e alunas: «Já de tarde não tive aulas, só ao último tempo e foi teste, que me correu super mal. Vou ter que estudar bastante para subir as notas» (RE13). Existe muitas vezes esta referência a algo que tem que acontecer, a este ter que estudar mais. É um olhar para si enquanto aluno, fora de outros Si.

«Hoje, fiz um teste, e foi uma ganda porcaria, eu não sabia nada, muitos da minha turma entregaram o teste em branco. O teste foi de físico-química, mas tb a culpa é da stôra, pois tem a mania de entregar um monte de fichas e depois não as corrige!» (RE14). Os testes ocupam grande espaço de preocupação: «bem estou toda stressada, é a última semana de aulas e ainda tenho o teste de físico-química para fazer.» (RE17)

«tou 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)

Os resultados são importantes: «Oi! Hoje recebi 2 testes, no de Matemática tirei suf + e no de Inglês tirei suf., eu acho que o de Inglês dava para mais, pois eu só tive mal um exercício, porque o resto estava quase tudo certo! O de mat. Se não fosse a distração tinha tirado bom, na boa mesmo! Mas tb eu não estudei muito tempo pk ia ter 2 testes (o de mat e o de Geo) e tb pk o meu avô fazia anos e fomos jantar lá a casa, e por isso, deite-me mto tarde, e dp claro, o teste foi à 1ª hora da manhã, é claro q tava com uma ganda mocal» (RE14). Procuram-se argumentos para a performance do aluno, justificando algumas falhas que se percebem.

«Hje recebi o teste de geografia, pensei que ia tirar um suf. Baixo, pk n estudei praticamente para geo. E tirei um Bom +» (RE14); «mal entrei na sala, entregaram-me o teste. Positiva (para variar)» (RE16)

«O teste, como a toda a gente, calhou-me mal, pois depois de saber tudo, bloqueei totalmente» (RE16)

As notas são importantes, dizem quem são enquanto alunos/as, traduzem o mérito, o se valor, a sua capacidade: «De seguida fomos para a aula de físico-química.. Sabias, há tempos fizemos todos um relatório, devido a uma visita de estudo e sabes quanto é que eu tive? MUITO BOM! Que óptimo! Bom, foi a

única coisa que me contentou durante a manhã» (RE25).

«Depois fomos para a escola e recebemos o teste de Físico-química e graças a Deus tirei positiva, nota que não contava tirar» (RE33)

Reflecte-se sobre as exigências da escola lhes faz enquanto alunos e alunas: «Amanhã vou ter dois testes, de Mat e de Geo, é inadmissível, os alunos estarem sujeitos a tirar más notas por sobrecarga de estudo! Não tem jeito nenhum ter dois testes num dia, ainda por cima de disciplinas de estudo! Quer dizer, por causa da irresponsabilidade dos professores, os alunos têm de se sujeitar a marrar tanto tempo! Isso até faz mal!! Os stôres não marcam com antecedência os testes e depois são uns em cima dos outros! (...) Nos colégios, segundo me dizem amigos é proibido terem mais de 2 testes numa semana, e nós éramos para ter 5» (RE14). A performance de ser bom aluno, de ter bons resultados justifica-se pela desorganização dos professores e professoras. Os colégios referem-se pela possibilidade que oferecem, pela maneira diferente como tratam os/as alunos/as.

«ouvi música e estudei um pouco para os 2 testes que vou ter amanhã Embora seja contra o fazer dois testes no mesmo dia» (RE16)

Para alguns e algumas o ser jovem é condição do ser bom aluno: «Se acontecesse comigo iam ter pouca sorte, pois os meus pais deixam-me namorar, desde que não perca os estudos e a minha cabeça ande no sítio» (RE14);

Outros dão mais alguns pormenores sobre as aulas «Tocou para dentro tive Área de projecto, correu bem a aula, depois tive Matemática que tivemos de corrigir o TPC.» (RE8), ou então sobre as aulas que não se teve «Tocou para dentro e pensavam que era furo a Português, mas a prof. Apareceu e só alguns vieram e metade da turma faltou» (RE8); «Depois tivemos Ciências que é muito fixe» (RE8); «Tivemos História e estamos a falar do povo grego» (RE8)

É interessante ver que muitas das coisas que registo sobre os seus quotidianos na escola não é mencionado, ou porque no seu entender não merece destaque ou porque entendem que eu quero que eles digam outras coisas. Às vezes referem o futebol.

Existem registos onde nunca se menciona o estudar, ou a importância da escola para si.

As aulas vão-se referindo umas a seguir às outras, apontando os intervalos. Fazem-se referências às esperas das aulas, «fomos para trás da escola esperar pelo toque da 1.20»(RE12)

A maneira como se faz referência ao Mundo da Escola continua de forma fria: «Já na escola fui ao apoio. 45 minutos de seca»; Já de tarde fui para as aulas, não aconteceu nada de especial» (RE13); «Como de costume, hoje tive aulas e infelizmente não tive furo a nada» (RE15)

«Depois tive o resto das aulas com naturalidade» (RE18); «Hoje, as aulas correram bem, pois só tive a aula de história» (RE19); «A escola está-me a dar cabo da cabeça, quero FÉRIAS!!!!!!» (RE24); «Tou chateada com a vida, não percebo nada do que os stôres dizem, as matérias estão cada vez mais complicadas, só as férias para curara isto.» (RE24)

Parece-me que os registos dos jovens do 9º ano, têm mais coisas sobre si na escola formal.

A performance do aluno também é visível em momentos de carácter mais lúdico, mas enquadrados na lógica escolar. O jogo do 24 é um exemplo. Podem sair seleccionados desse jogo e irem participar a nível nacional. São reconhecidos pela escola. «Foi excelente, o “M” vai representar a escola na nacional, ficou em 2º lugar. Eu fui eliminada na antepenúltima volta, mas também se tivesse passado, não passava à outra fase» (RE15)

O ser aluno exige certas acções, certo empenho: «Quando o jogo acabou fui para casa, estudei e fiz os trabalhos de casa. À noite, depois de jantar, estudei mais um bocado e ouvi música» (RE15).

Trabalho escolar: «ensaiei para a apresentação do portfólio que vou ter amanhã» (RE15)

Mas às vezes o Mundo da Vida, os infortúnios de jovem fazem com que as obrigações de aluno pareçam difíceis de alcançar: «Tenho de estudar porque amanhã tenho teste, só que não consigo concentrar-me, é como se estivesse a acontecer comigo!» (RE18)

«trabalhos escolares» (RE33) que se fazem mesmo nas férias do Carnaval.

Com a nova organização dos tempos Lectivos as referências às aulas são muitas vezes acompanhadas com referências ao tempo

Professores e professoras são referidos pelo 9º ano mais relativamente à sua competência e justiça. A disciplina que leccionam tem importância: «não é que eu tenha alguma coisa contra a professora, mas ligando a disciplina à prof. Não dá um caso bem parado; e acho que devido à minha extraordinária nota a físico-química a prof. não me tem em grande estima» (RE17). Sabe-se o que é valorizado, sabe-se que a estima se conquista com boas prestações, bons resultados. Valoriza-se a excelência: «Um amigo meu acabou de deixar a

minha prof. mal, resolvendo uma equação de 2º grau de uma maneira que não estava nos seus planos, enfim, o meu colega é um génio» (RE17) O significado de fazer o acompanhamento vocacional: «E de tarde fui à Psicóloga, mas fui dispensada porque me esqueci de um elemento! Agora vou lá noutro dia, tou a fazer um acompanhamento vocacional»

Existem várias referências a “novas” exigências: dar aulas «De tarde tive ED Visual onde estive a apresentar o meu trabalho sobre o que estava a dar na disciplina» (RE21)

Às vezes os furos são aproveitados para a escola formal: «como tive furo na primeira hora fui para a Biblioteca continuar o portfolio» (RE22).

«Os meus dias são passados em monotonia. De segunda a sexta: casa, escola, casa, comer, dormir, estudar, escola, casa, escola etc.» (RE24)

Apesar de tudo a escola é um espaço que muitas vezes se expressa como sendo importante em termos de projecto futuro.«A escola é um mar de problemas, mas é nela que aprendi a ser quem sou hoje.» (RE24). É nela que se traçam as perspectivas futuras, que se inspiram desejos relacionados com a vida profissional: «o 1º problema é a minha indecisão na minha carreira profissional, porque não sei ao certo o que há para seguir. Sou muito influenciável nesse aspecto, mas o que eu queria mesmo era um curso que gostasse minimamente e com bastantes saídas profissionais. Não gostava de ir para um trabalho a vida inteira só para ganhar dinheiro, a VIDA TEM QUE SER VIVIDA! Temos que fazer algo que gostamos» (RE24). É pela escola que este discurso vai sendo possível. «O 2º problema são as notas da escola pois dependo delas. Os professores são demasiado exigentes (...) são só trabalhos» (RE24). E depois, existem situações que se agravam numa das várias mudanças: «Por azar dos azares numa das várias mudanças que o director de turma fez ele ficou na minha mesa. Fez-me muito mal, pois agora que preciso de alguém que me ajude nas aulas e ele contraria o prof. E faz sozinho quando é em pares e isso baixou as minhas notas» (RE24). Argumenta-se com o individualismo de colegas (RE24) que não ajudam: «Mas o que eu realmente queria era ficar sozinha ou com alguém que me ajudasse» (RE24).

Imagina-se a linha da vida e a escola nela: «A vida tem um ciclo, nascemos, vamos para a escola, formamo-nos em alguma coisa para sermos alguém na vida, está errado, pois logo que nascemos somos alguém na vida, enfim.» (RE24). E tudo parece destinado, sem surpresas.

Desejos para o futuro: «Por exemplo, eu gostava de ser actriz, gostava de

trabalhar com pessoas que tivessem os mesmos, ou parecidos, objectivos. (...)
Mas por outro lado gostava de ser médica (dentista) gostava de agradar ao meu pai já que lhe faço tantas asneiras, talvez o pudesse orgulhar de mim, porque ele também é dentista.» (RE31)

Existem determinados acontecimentos que acontecem na escola e que pela sua importância causam impacto na maneira como se vive a escola «Infelizmente tive de me levantar e vestir-me para ir para a “maldita” escola» (D RE2). Os conflitos existem porque os outros são distantes, são estranhos ao seu mundo de classe média, ao Mundo da Escola e elas pressentem isso. «combinámos com umas raparigas ir a casa de uma delas. Mas a ida não correu bem. A sua casa era uma casa sem condições e também nós corríamos perigos. Os meus pais proibiram-me expressamente de voltar a por os pés na casa da tal rapariga, mesmo assim eu também nunca mais voltaria a por os meus pés naquele lugar horrível» (D RE2). São outras realidades estranhas que provocam medo. Até porque existem contradições que não se compreendem: «Eu digo uma coisa, eu às vezes pergunto-me como pode haver tanta miséria (em algumas partes da casa dela) porque o quarto da S., apesar de ser pequeno e aconchegante tinha uma televisão enorme (...), mas quanto ao resto, a casa dela cheirava a mofo e isso, mas enfim!» (RE4).

«Depois vim para casa eu e a D, a correr por aquelas ruas da casa da S. que fica no Monte Grande e aquilo lá é perigoso» (RE4). Não se conhece.

Correm perigos, porque tudo é desconhecido

Explora-se o lugar dos outros das suas vidas.

A maneira como às vezes se fala de outros é de maneira distanciada, como se o convívio existisse enquanto coisa inevitável, porque a ordem da escola assim o dita.

E esses estranhos vão sendo referidos quer pela sua maneira de estar na escola, quer pela maneira de estarem na vida, ou então pelo medo que provocam. O medo existe porque desconhecem as acções dos outros que são imprevisíveis, porque os seus argumentos e justificações não são reconhecidos. «Hoje foi um dia de muita angústia logo pela manhã, pois pensava que alguém me ia bater a mim e à minha amiga D» (RE4).

O estranho, aquele que provoca medo não se nomeia, porque nomea-lo é torná-lo presente (?). Oculta-se o nome: «Mas quando chegamos à escola não aconteceu nada, quer dizer, a “...”, que não é necessário dizer o nome, chamou-nos Mentirosas, e outras coisas, mas acabou bem» (RE4);

«Depois de ter chegado à escola, achei estranhíssimo as “...” não terem reagido. E estas aspas utilizei, porque tenho receio que, para além da Sofia, alguém o leia» (RE2).

Os outros estranhos existem por referência à sua mesmidade, à distância a que estão da escola e daquilo que exige. Por isso, muitas actividades extras se recusam, actividades em que os distantes da escola participam.

«P.S. Só houve 3 positivas no teste de físico-química, eu a D e o F. Como andam os miúdos de hoje, não estudam!» (RE4). E enfatiza-se a separação. A linguagem usada constrói a distância entre mundos. Entre aqueles que não se esforçam, que não estão na escola da mesma maneira. Estes e estas são os estranhos, outros, distantes de si, porque não estudam e este não estudar é incompreensível. Como estar na escola e não perceber que é preciso estudar?

A escola é insuportável porque se desejava que ela fosse de outra maneira. Mais próximo do mesmo, daquilo que se entende por escola, sem perturbações «e lá fomos nós para o inferno da escola, não é que eu não goste de estudar, mas o ambiente é mau» (RE4).

Para alguns e algumas o ser jovem é condição do ser bom aluno: «Se acontecesse comigo iam ter pouca sorte, pois os meus pais deixam-me namorar, desde que não perca os estudos e a minha cabeça ande no sítio» (RE14);

Mas muitas vezes o ser jovem é estranho à lógica do ser aluno, porque o que se exige é incompatível. Na escola os enredos amorosos ocupam um lugar de destaque: «Hoje, dei a resposta ao “russo”, aceitei namorar para ele» (RE28), tanto destaque que muitas vezes a escola fica para trás: «e depois aconteceram algumas mudanças na minha vida sentimental perdi completamente o “fio à meada”, o que teve algumas consequências más, porque baixei muito as minhas notas e não consigo concentrar-me nos estudos» (RE33), mas existem amigos, figuras importantes que ajudam a superar as dificuldades e isso é constantemente referido. É interessante ver que as amigas registam mais ou menos as mesmas coisas. E o ser aluno parece que vai ficando para trás, irrisistindo às premências do ser jovem tão exigente. Como é que se vive nesta tensão, sempre alertada pela voz interior do devir?

Alguns registos parecem-me de outro mundo: a linguagem é codificada, tecnológica, os dias parecem-me estranhos, as actividades longínquas, quase futuristas, a escola aparece que vez em quando, num mundo diferente é a única coisa que me é familiar: «Em casa, liguei o PC e mandei umas

mensagens para a minha T., que estava muito triste hoje. Ele deve ter ficado contente com as SMSs» (RE16); «Depois de almoçar, estudei, vi o meu e-mail e naveguei na net» (RE16); «Enquanto tratava disso deixei o PC a gravar um novo CD com músicas que eu escolhi» (RE16).

Este tipo de alunos/as parece-me estranho àquela escola, não ao Mundo da Escola, mas àquela escola. Seria uma figura normal noutra escola, com outras características de classe média, mas ali parece-me distante. A linguagem distancia-o de outros jovens que conheço e que também fazem parte daquela mesma escola. Quantos mundos podemos ver ali. Este é um caso de um rapaz com um sentido próprio e definido daquilo que quer, que cultiva o seu projecto, que frui a escola de acordo com aquilo que acha que ela lhe pode dar sem deixar de usufruir, porque pode, de outros mundos fora dela e que são mais referenciados.

O ser aluno e aquilo que se valoriza na escola tem a vigilância da família. Sentem que a sua vida se procura reduzir ao ser aluno, excluindo o ser jovem. Ora a resistência pode ser inevitável: «A única coisa que o fim de semana tem de bom é não haver aulas. Já tou farta delas. Passei a detestar a escola a partir do momento em que os meus pais a começaram a usar como pretexto para tudo: «se não tiras boas notas, tiro-te o telemóvel», ou «se não te esforças, ficas em casa as férias todas», ou ainda, «se não tiras boas notas ficas de castigo», entre muitas outras coisas» (RE26). Assim, parece ser afastando o aluno do jovem, o Mundo da Escola do Mundo da Vida que o projecto futuro, o percurso escolar não é prejudicado. Assim, parece ser necessário cultivar um processo de estranhamento entre o mundo do jovem e o mundo do aluno, figuras incompatíveis. E este pode ser o argumento usado para justificar resultados mais baixos, menos rendimento: «Ainda por cima sempre tive boas notas, cheguei a ser a melhor da turma, a quase todas as disciplinas, mas esta situação está a fazer-me baixar as notas e a motivação» (RE26)

Carpe diem (RE26) e a escola enquanto projecto. Que possibilidades de equilíbrio.

O mundo significativo da escola fora dela

- O Mundo da Escola no Mundo da Vida
- A Escola enquanto organizadora de tempos
- As escolhas
- As amizades
- Os prolongamentos do universo da Escola
- Estratégias

As escolhas da escrita recaem sobre o espaço-equilíbrio onde se entrelaçam a escola e o Mundo da Vida.

Mas é sobre a condição de ser jovem na vida como na escola que estes jovens escolhem escrever

Fora da escola, é muitas vezes o tempo da escola, formal ou informal que regula o tempo. São os amigos e amigas da escola que estão presentes mesmo fora da escola (RE1 – F)

A escola é organizadora de tempos e actividades fora dela

Os TPC prolongam para casa o Mundo da Escola.

E ir À escola pode mesmo tornar-se complicado, difícil porque as relações com outros também o são: «Eu já estava a ficar com medo que elas deixassem de falar para mim, porque se elas deixassem isso iria trazer-me muitos problemas, mas afinal não.» (D RE2). Porque o silêncio provoca mais medo. E definem-se pormenorizadamente as relações, a sua vida na escola principalmente com outros. E a escola dos significados revela-se de outro ponto de vista, do deles, como se agora eu pudesse ver a escola, quase sem ser vista, embora soubessem que eu estava lá. A escola é revelada pela maneira como escrevem. A escola que existe é a das relações complexas que alberga. E é tão importante esta intensidade relacional que se vive que faz mudar a perspectiva sobre as coisas «Passada a manhã, eu muito descansada fui para casa, por incrível que pareça, pela primeira vez senti-me feliz ao vir da escola» (RE2)

As amizades «a M., a S. e a A. vieram à minha beira para ver se eu fazia as pazes com elas, eu disse que sim. Depois eu nos intervalos andei sempre com elas» (RE3)

A vida na escola cheia de intensidades, de emoções, revela um si diverso, em

crescimento a experimentar controvérsias, tomadas de decisão. Escreve-se sobretudo sobre dilemas.

A existência na escola é muitas vezes narrada com muita intensidade, adjectivada, substantivada. Pormenorizam-se os sentimentos, as reflexões. Quer dar-se conta a quem lê do cenário, do estado em que se encontram que age, o estado em que se encontram os autores da narrativa.

É como se reivindicassem a sua existência na escola a partir das intensidades ali ou a partir delas vividas.

Os fenómenos significativos podem ser organizadores do texto.

A escola existe pelos intervalos de escola. Fala-se do tempo quando não se tem aulas «e quando não tenho aulas vou jogar à bola com os meus amigos no Bairro, ando sempre com o meu melhor amigo, I, onde passamos várias horas juntos» (RE10);

Muitas vezes são as amigas da escola que se prolongam para as amigas fora da escola e juntam-se «quando entrámos em casa dela fomos para o quarto dela, e depois fomos para a sala, ouvimos música, a M dançou jogámos ao abecedário e foi assim a nossa tarde em casa da JE» (RE12). Cultura de quarto (Laura Fonseca), «tivemos a conversar sobre rapazes e sobre outras coisas sem interesse, mas como não tínhamos nada para fazer estávamos a conversar» (RE12).

Aquilo que muitas vezes se passa na escola mesmo sendo do registo do informal prolongam-se até casa: «Sentei-me no meu quarto a ouvir música com a luz apagada a pensar nos problemas que me rodeiam «Pois ser jovem não é fácil!» (RE13)

Em casa a escola aparece porque existe a lição 100 e é preciso levar alguma coisa (RE16)

A performance do ser aluno é muitas vezes vigiada pela família: «Começo a ficar farta de tudo. Eles só se interessam pelas notas e pela escola. Será que não sabem o que é “divertir”?» (RE26)

Vidas fora da escola

- Actividades
- Interesses

Os rapazes parecem ter actividades mais desligadas da escola. As raparigas parecem sempre prolongar mais o tempo da escola para fora da própria escola: «Às 7.30 da tarde , no Karaté; eu ando no Karaté, cinto amarelo; pisam-me a coxa direita e fiquei com muitas dores.» (RE5)

«Hoje, acordei às 6.30 para tomar o pequeno almoço, para eu vestir-me e para estar no pavilhão do Padrão da Légua é onde eu treino andebol» (RE6), «Quando tenho várias horas livres passeamos eu e o I pelo Bairro apreciar garotas, vamos para um atelier que tem no Bairro criado pelo programa escolhas onde passamos várias horas de felicidade e divertimento» (RE10)

Há actividades que merecem referência: as conversas de quarto com amigas, a vida em família, a música que se ouve, Romântica ou Eminem e treinar o rap (RE16), actividades diferentes em que estão envolvidos: «Às 19.15 desliguei o PC, vesti o Kimono e fui para o Karaté. Quando lá cheguei alguns colegas meus começaram a chatear-me chamando-me «campeão» por ter conseguido ficar em 1º no Campeonato Regional de Karaté» (RE16)

«Avisei os meus pais que dia 25 e 26 ia haver um estágio e que não posso faltar senão seria uma mancha na minha vida de Karatquo» (RE16). E isso é que é importante e significativo.

Tempo dedicado à religião (RE17)

Tempo dedicado à música: «Depois, ouço música e “curto-a”.» (RE22)

Muitos são os registos que revelam os dilemas de adolescente, a relação com os pais e as mães, as coisas que querem fazer e não podem, as conquistas da adultez: «Enfim, os meus pais são um bocado antiquados e, por isso, não me deixam sair muito de casa com as minhas amigas. Vou contar uma coisa, foi este ano a 1ª vez que fui ao cinema com as minhas amigas. É triste ser nova e não aproveitar a vida que são três dias» (RE24)

A música é muito importante: «Às vezes ponho a música nas alturas e danço sem parar, parece que fico maluca, mas fico mais aliviada, fico mais bem humorada, a vida tem que ser vivida» (RE24)

Muitos e muitas sabem o que eu quero ouvir e procuram ir de encontro aquilo que julgam que eu valorizo.

«De seguida fui para casa da minha melhor amiga onde almocei» (RE25).

Alguns diários fazem profundas reflexões, por exemplo sobre o ser jovem: «Sei que a minha vida não é má, muito pelo contrário. Tenho tudo o que quero (material) e a minha família ajuda-me bastante. Mas não me sinto feliz. Provavelmente é da fase adolescente. Mas por muita gente pensar que é da adolescência e que passa com o tempo, é que os suicídios acontecem muitas vezes nesta altura» (RE26); «Nós só nos temos a nós próprios, cada um com o seu problema. É certo que não são muito importantes, comparados com os problemas a nível mundial, guerras epidemias, fome, doenças, etc, mas deixam-nos tão infelizes e deprimidos como esses deixam os adultos» (RE26); «Sinto-me incompreendida e com dificuldade na comunicação com os meus pais. Sou filha única, o que piora a situação» (RE26).

A noite, as saídas, as horas a que se chega são referidas com assiduidade, com rigor e importância. É a adulez que se conquista, ou que parece impossível de conquistar: «Prendem-me em casa como se fosse uma criança inconsciente. TENHO 15 ANOS!! Porque é que os meus amigos podem sair todos juntos, ir à praia, à Foz, ou a outro sítio qualquer, enquanto eu nem posso tar 1.30h com o people no largo da igreja? Ainda por cima a conversar!?!» (RE26).

Existem registos onde se nota mais o dilema e a tensão do ser aluno e do ser jovem e outros que parecem conseguir um esforço para a simbiose (RE33)

Estranhezas na escola

- A escola significativa
- Escola enquanto espaço de subjectivação
- Rebelião no quotidiano
- Desejos de outra escola transversal à escola
- Apropriações de sentido
- Ser jovem
- Estratégias

Os amores e as paixões constituem uma das temáticas mais abordadas nos registos. Talvez porque este existe numa frequência de confidência e segredo contam-se os amores e desamores que preenchem as vidas dos jovens na escola, os enredos. «Eu sei que tu deves estar a pensar que eu tenho muito tempo para me apaixonar de verdade, mas não, porque cada momento que passamos é uma peça do nosso grande puzzle da vida, que o montamos diariamente, hora por hora, minuto por minuto...» (RE11); «mas mesmo assim o dia começou-me a correr bem quando vi uma rapariga chamada Ana que é bem bonita» (RE29)

Em alguns registos (RE11) não aparece nenhuma referência ao ser aluno na escola, às aulas, à sua performance, ao estudo. Pressente-se que é na escola que as coisas referidas acontecem, que é no fundo a escola que permite isso, mas a escola formal não é referenciável, como se não fosse passível de referência num contexto íntimo.

Os rituais existem também no que diz respeito às/aos amigas/os, todos os dias, o contar com as pessoas. Existe uma partilha do tempo comum, o mesmo ofício.

Existem alguns espaços mais significativos para alguns grupos, espaços mais procurados: «depois fomos para trás da escola e estivemos lá a jogar» (RE12); «quando acabámos de comer voltámos para trás da escola e continuámos a jogar até à 1.20» (RE12).

E estes momentos são tão importantes e parecem tão densos que todas as oportunidades que existem são para beneficiar deles: «mas quando chegamos à porta da sala de aula a stôra tinha faltado e ficámos muito contentes, sim, porque não tivemos aula e fomos continuar a jogar durante 90 minutos atrás da escola» (RE12); «Depois fui para a parte de trás da escola onde jogámos e

demos muitas gargalhadas juntos.» (RE13)

«Hoje, na parte da manhã não me aconteceu nada de especial para te contar. Mas de tarde aconteceu. Vi um grande amigo meu a comprar ganza. Dentro da escola. Fiquei desiludida e disse-lhe para tentar largar o vício, pois não lhe traria felicidade» (RE13). É na escola que muitas vezes existem confrontos com outras realidades, que se têm que tomar decisões que têm a ver com o mundo dos jovens. Neste caso em particular esta aproximação reside talvez no facto de que para esta rapariga esta realidade fazer parte pelo menos no imaginário e no discurso da sua realidade. Não se sente uma estranha perante este mundo, sente-se capaz de aproximar sem se sentir ameaçada ou com medo.

Muitas reflexões sobre a escola que aparecem nos registos referem-se à escola sem referir nada sobre a escola formal. A escola que aparece narrada é a escola dos amigos, dos professores significativos, dos momentos: «É assim, a escola é fixe, tem coisas boas e más coisas. Ex: se eu tiver furo não tenho sala de jogos para me poder distrair. Mas eu gosto desta escola, porque tem rapazes fixos, bons, raparigas simpáticas, professores espectaculares. Só é pena haver “droga” a circular na escola. O tabaco, ganza que é prejudicial à saúde. Os funcionários às vezes fingem que não vêm só que fazem mal, porque só estão a prejudicá-los» (RE13). Afinal, a vigilância não é assim tão cerrada? Mas existem referências ao excesso de vigilância: «Mas que eu saiba os stôres não podem meter-se na vida pessoal dos/as alunos!» (RE14)

«a minha amiga----e o meu amigo----deixaram de namorar por causa da mãe dela e de alguns professores, que se meteram onde não eram chamados» (RE18). E o ser jovem emerge com força. Acusa-se o excesso de vigilância, as perturbações ao mundo deles, as injustiças, o sentirem-se impotentes. O mundo adulto que esmaga.

A escola tem sentido a partir de coisas para as quais se calhar não foi pensada. As categorias que ali temos vão para além do/a aluno/a, muito além. As subjectividades criadas são para além do/a aluno/a.

«Estou feliz, consegui aproximar-me dos rapazes da minha turma. Já na escola não se passou nada de especial apenas me aproximei dos rapazes» (RE30). O darem-se bem, o integrarem-se é importante, é isso que conta muitas vezes.

«Hoje tive aulas e não aconteceu nada de especial» (RE15). O que é considerado especial?

«De manhã não de passou nada de mais. De tarde foi diferente, pois tive sempre furo» (RE16). Não ter aulas é o grande acontecimento, porque dá tempo

para se fazerem outras coisas.

«Hoje foi um dia como os outros, mas foi fixe porque tivemos furo aos 1ºs 90 minutos de Inglês e estivemos a jogar vôlei no campo de jogos da escola» (RE17)

Se a escola é um lugar importante pelas amizades que proporciona, pelo hetero e auto conhecimento que estimula então é natural que mesmo sem aulas seja um espaço apetecido e significativo: «também tive furo ao último tempo, mas fiquei na escola com alguns amigos» (RE18); «Saí às 4.30h e fiquei com a minha prima à espera das colegas dela até às 6.20h» (RE22)

«Durante o caminho convidei a JE. para vir dormir a minha casa, pois nós as duas damo-nos bem e certamente iríamos falar de muitas coisas. E assim foi, ficámos acordadas até às 3h30m da manhã a pôr a conversa em dia. Ela sabe toda a minha história com o M. e entende perfeitamente, até melhor que a N., porque a N. nunca passou por o que eu estou a passar e por isso não consegue atingir o ponto de situação, enquanto que a JE. está a passar por uma história idêntica e consegue perceber toda a minha ansiedade em relação ao dia seguinte» (RE33) . São os afectos, as identidades, o comum que se reconhece.

E as traições são denunciadas.

O que entendem da sua existência na escola? Do seu tempo nela despendido?
«Neste dia não se passou nada de especial, fui para a escola de manhã e de tarde para a piscina» (RE20)

O que representa o tempo passado numa escola? «Quando cheguei a casa pensei, quando acabar a escola vou-me separar das minhas colegas e das minhas melhores amigas, porque umas vão para uma área e outras vão para outra...» (RE20)

Existem instantes preciosos, momentos que se aproveitam no seu ínfimo instante: «Tenho um tempo livre para almoçar e jogar um “coto” de futebol» (RE22)

«Passado 90 minutos nós fomos para a aula de Geografia, que pena era tão bom que a stôra faltasse!» (RE25)

«Depois desta aula tocou para fora e eu e as minhas colegas, como sempre, fomos dar voltas à escola» (RE25) (Um capítulo poderia ser sobre as voltas da escola). Não se explicita o que se faz, o que se conversa. As voltas fazem parte dos rituais nos intervalos, nas horas livres. É no movimento com outros que se vão dizendo coisas. Foi divertidíssimo...» (RE30)

«Nos intervalos das aulas fomos para os passeios apanhar sol e mais à noite tivemos um furo e convencemos os rapazes da minha turma a ficarem lá. Foi divertidíssimo...» (RE30)

«Quando chegámos não estava lá ninguém, só o M. que nos disse que era “furo” a estudo acompanhado, o que significa que teríamos que ficar lá 1 hora e 30 minutos na grande “seca”, mas entretanto, felizmente, o resto do pessoal foi chegando e ficámos todos sentados no passeio ao sol e a conversar» (RE33)

«A primeira aula de hoje foi História nos primeiros 45 minutos e depois foi Físico-química. Nestas duas aulas não se passou nada de especial, mas o melhor vem a seguir. Sabes porquê? Porque nós tivemos furo a Português e nesse furo a português, e nesse furo eu senti-me muito bem, pois há muito tempo que não me dava tão bem com algumas pessoas da minha turma, foi divertidíssimo...»(RE25)

Inicia-se assim o tema da escola num registo: «Falando agora no lugar onde passo a maior parte do dia» (RE24). E desfilam-se as preocupações com o futuro, (É a escola que nos lembra constantemente do futuro. A própria estrutura organizacional, as lógicas, obrigam-nos constantemente a olhar para o que se avizinha, para o que se está a perder), as notas, os amores. Os interesses principais ali têm lugar em distintos lugares, em distintos tempos. E os jovens parecem ir equilibrando estas facetas de si, com premências, significados diferentes, às vezes opostos. Apesar de tudo a escola é um espaço que muitas vezes se expressa como sendo importante em termos de projecto futuro.«A escola é um mar de problemas, mas é nela que aprendi a ser quem sou hoje.» (RE24). É nela que se traçam as perspectivas futuras, que se inspiram desejos relacionados com a vida profissional: «o 1º problema é a minha indecisão na minha carreira profissional, porque não sei ao certo o que há para seguir. Sou muito influenciável nesse aspecto, mas o que eu queria mesmo era um curso que gostasse minimamente e com bastantes saídas profissionais. Não gostava de ir para um trabalho a vida inteira só para ganhar dinheiro, a VIDA TEM QUE SER VIVIDA! Temos que fazer algo que gostamos» (RE24). É pela escola que este discurso vai sendo possível.

Ora, o significado da escola, os momentos importantes que ela permite prolongam-se especialmente para zonas perto da escola, onde esta se parece esticar nos seus pontos mais significativos e fazer durara. É, por exemplo, no largo do Araújo que jovens ao fim das aulas fazem o tempo de conversa durar

mais: «Mais uma vez apanhei grande sermão dos meus pais por ter ficado no largo à conversa com os meus amigos. Não importa. Hei-se continuar a ficar no largo com o meu people, quer eles queiram, quer não» (RE26). E este partilhar tempo comum, estar em comunidade é muito importante. Parecem ser hábitos quase rurais, de conversa no largo, partilhando experiências, hoje que muitos jovens procuram outras formas de divertimento, que frequentam os não-lugares, existem espaços significados, subjectivados, lugares insubstituíveis por tudo aquilo que permitem, pelos afectos que ali se atribuem. Estar em comunidade. Ora isto também pode constituir uma estranheza. E a escola é oposta à comunidade, mas aqui parece que se cultiva, que se provoca constantemente a escola com o local, com as significância dos lugares, das subjectividades localmente construídas, com as lógicas e as explicações locais. Como pode a escola sobreviver aqui? Como é que estes e estas jovens lidam com estes extremos e esta tensão?

Na escola lidam com situações complicadas, às quais procuram dar uma ordem, um sentido: «Ela sabe perfeitamente quais as consequências da droga e, no entanto, ela fumava ganza. Para quê? Para esquecer os problemas e levar uma vida normal, com um enorme sorriso nos lábios» (RE26). Adverte-se as escolhas, as decisões com razão: «Apesar de tudo nunca me tentou levar para esses caminhos...» (RE26)

A turma é um grupo importante: «o "reencontro" com os amigos foi fixe, fez-me bem, mas cada vez mais penso na minha antiga turma, foi uma injustiça terem-nos separado. Esta turma é muito desunida e a outra era muitíssimo unida e afinal tinha lá os meus amigos, o J, não é que aqui não tenha os meus amigos, porque a V, a L, a F, a R, a T, a N, e etc...São muito fixes.» (RE30)

O grupo é muito importante, é necessário nomear: «As pessoas do meu grupo (J., C., J., M., H., T., H., P., T.,...)» (RE27)

Onde estão os estranhos?? Os ciganos, o bairro, os pobres?

Na escola os enredos amorosos ocupam um lugar de destaque: «Hoje, dei a resposta ao "russo", aceitei namorar para ele» (RE28), tanto destaque que muitas vezes a escola fica para trás, porque se está «"tapada" de amores» (RE33): «e depois aconteceram algumas mudanças na minha vida sentimental perdi completamente o "fio à meada", o que teve algumas consequências más, porque baixei muito as minhas notas e não consigo concentrar-me nos estudos» (RE33), mas existem amigos, figuras importantes que ajudam a

superar as dificuldades e isso é constantemente referido. É interessante ver que as amigas registam mais ou menos as mesmas coisas. E o ser aluno parece que vai ficando para trás, irredimido às pressões do ser jovem tão exigente. Como é que se vive nesta tensão, sempre alertada pela voz interior do dever?

O ringue também é um espaço prolongado da escola: quando não há aulas é para lá que se vai. Nunca se pára.

Depois da escola, se se partilham outros espaços, o que é significativo daquela regressa: «Depois deste dia cansativo tive aula de Informática onde eu e a T. falámos sobre o M., o S. e o J.» (RE30)

Mesmo as aulas podem ter momentos que a extrapolam (RE30); «Depois tive estudo-acompanhado, onde o M. não parou de me provocar por olhares, enquanto estava à beira da stôra, eu bem tentava não olhar, mas era difícil resistir.» (RE33); «Quando fomos para a aula de Matemática o F. insistiu para eu ficar à beira dele na mesa e quem estava mesmo à minha frente? O M. 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).

Mesmo acontecimento fora da escola formal são contados de acordo com os tempos da escola: «Já durante as aulas do ano lectivo anterior o L. acabou com a C. e começou com a S.» (RE30)

As viagens são sempre estimulantes. São momentos diferentes, únicos e faz-se tudo para a concretizar (RE32)

Espaços e sucedâneos do espaço

- Geografia
- Dinâmicas
- Sociabilidades
- Subjectivação
- Estratégias
- Lugar

Existem alguns espaços mais significativos para alguns grupos, espaços mais procurados: «depois fomos para trás da escola e estivemos lá a jogar» (RE12); «quando acabámos de comer voltámos para trás da escola e continuámos a jogar até à 1.20» (RE12).

Outro lugar preferido para os intervalos ou para estarem durante os furos é o bufete onde conversam com a auxiliar.

Ou então o ringue que é aquilo a que eu chamo Campo de Cima (RE15; RE22)

O espaço da escola não termina no recinto escolar. A saída da escola, o percurso até ao autocarro, o largo do ^a são locais ainda sob a influência da escola. Durante o dia podemos encontrar alguns alunos e alunas a deambular por ali pela pequena zona comercial, ou então após as aulas em grupos de conversa.

ANEXO VI

Observações aos Registos Sobre a Escola

**Observações aos Registos Sobre a Escola,
tendo em conta o género, a idade, o ano de escolaridade e presença nas notas de terreno**

	Jovens	Idade	Ano	Descrição	Referidos/as nas Notas de Terreno
1	M (rapariga)	12	7	<p>Cronológico - referem-se as aulas e os tempos que duram. Algumas vezes referem-se actividades da aula. Refere-se a vida familiar e actividades em casa, como tarefas domésticas.</p> <p>O tempo fora da Escola passado com uma amiga ocupa alguma centralidade nos registos. Amiga da A. C. e da L. É a mais tímida das três. Alguma preocupação com a Escola, as tarefas.</p> <p>Não apareço referida.</p>	sim

	Jovens	Idade	Ano	Descrição	Referidos/as nas Notas de Terreno
2	D (rapariga)	12	7º	<p>Não cronológico - um acontecimento ordena todo o discurso. A Escola foge perante a importância que são os conflitos na Escola. Toda a situação é descrita com pormenor. A Escola é muito importante mas não é um lugar agradável.</p> <p>Anda na explicação com a C.</p> <p>Apareço explicitamente referida.</p>	Sim
3	S (rapariga)	14-15	7º	<p>Pontualmente cronológico - são referidas as aulas, bem como actividades desenvolvidas nesse contexto. Os quotidianos são referidos, bem como as amizades e as dificuldades em gerir alguns conflitos nessa área. Descreve algumas situações com pormenor.</p> <p>Apareço explicitamente referida.</p>	Sim

	Jovens	Idade	Ano	Descrição	Referidos/as nas Notas de Termino
4	C (rapariga)	12	7º	<p>Não cronológico - um acontecimento do foro da amizade é o mote inspirador dos registos. A partir dele faz-se uma reflexão para o mundo da Escola, de extrema importância, para o universo das amizades, cheio de conflitos e da vida. A escrita com figuras de estilo procura dar ênfase aos sentimentos que se querem transmitir. São muitos os implícitos. A sua vida gira à volta da Escola e de uma amizade. O seu futuro está projectado, é necessário protegê-lo.</p> <p>Anda na explicação.</p> <p>Apareço referida explicitamente.</p>	Sim

	Jovens	Idade	Ano	Descrição	Referidos/A Outras Notas de Terreno
5	R (rapaz)	12-13	7°	Cronológico – A Escola é referida através dos testes e dos trabalhos que se fazem com a ajuda da Internet. Pratica Karaté e algum tempo com o computador.O sono é a temática central dos registos. Escreve com algum humor.Não aparece referida.	Sim
6	H (rapaz)	12	7°	Cronológico – o andebol, que pratica, ocupa grandes espaços de referência. A Escola aparece na figura dos testes e de TPCs. Não aparece referida.	Sim
7	P (rapaz)	12-13	7°E (18)	Cronológico – descrição de rituais diários. A Escola formal está muito presente através das referências ao estudo para os testes. No entanto não são referidos quotidianos informais na Escola e outras coisas relativamente às aulas.Costuma jogar futebol. Escrita simples e clara.Não aparece referida.	Sim

	Jovens	Idade	Ano	Descrição	Referidos/as nas Notas de Terreno
8	x (rapaz)	12-13	7°	Cronológico - fala sobre as aulas e algumas actividades delas. Descreve o seu dia quando sai da Escola. Vai referindo acontecimentos pontuais que considera importantes para ilustrar. Costuma jogar futebol. Não apareço referida.	Sim
9	x (rapaz)	12-13	7°	Cronológico - enumera aulas. Não apareço referida	Sim
10	J (rapaz)	15	7°	Numa página faz uma apresentação de si, fala do que faz quando não tem aulas, e a vida fora da Escola. Um amigo importante ocupa parte importante das referências. Pertence à comunidade cigana. Não apareço.	Sim

Jovens	Idade	Ano	Descrição	Referidos/as nas Notas de Terreno
11 x (rapariga)	14	8º	<p>Não cronológico - a Escola formal nunca é referida. Pressinto a Escola através de ténues referências a espaços e acontecimentos.</p> <p>A vida amorosa, a vida familiar conturbada é o que despoleta a escrita quase sofrida dos registos.</p> <p>Apresenta diálogos, pensamentos seus e dos outros.</p> <p>Não aparece referida.</p>	Sim

	Jovens	Idade	Ano	Descrição	Referidos/as nas Notas de Terrano
12	T (rapariga)	15	7º	<p>Cronológico - Divide os registos em duas partes, separando a sua vida na Escola e em casa da sua vida íntima.</p> <p>A Escola aparece de fugida, entre os furos que se referenciam com gosto. Os horas livres é que são expostas. Fora da Escola a vida é intensa. Está muitas vezes com amigas e com a família.</p> <p>Tudo é descrito ao pormenor, repetindo-se a mesma coisa sempre que na vida se repete.</p> <p>Se sobre a sua vida na Escola não acrescenta qualquer comentário ou reflexão, a sua vida amorosa e de amizades apresentam pensamentos complexos, meta-reflexões.</p> <p>Apareço referida explicitamente.</p>	Sim

	Jovens	Idade	Ano	Descrição	Referidos/as nas Notas de Terceiro
13	M (rapariga)	15	7º	Pontualmente cronológico - tratamento tradicional de diário. A Escola aparece como um contexto muito importante de vida e para o futuro. Os amigos são nomeados um a um. Reflexões sobre a Escola, sobre acontecimentos da Escola e sobre a actualidade e sobre os rapazes de quem se gosta. A família é referenciada. Não tem outras actividades fora da Escola. Apareço explicitamente referenciada.	Sim
14	AM (rapariga)	15-16	9º	Não cronológico - começo explosivo com referência a injustiças. A Escola é referenciada como algo importante. Testes e receber testes é o focado. Apresentam-se argumentos para maus resultados escolares. Estes são uma parte do registo muito importante. Os namoros são uma temática importante. Os sentimentos passados são de revolta, de injustiça, de incompreensão. Apareço implícita na narrativa.	Não

	Jovens	Idade	Ano	Descrição	Referidos/as
15	G (rapariga)	15	9º	<p>Não cronológico - faz uma apresentação de si directa, sobre os seus gostos, faz o seu retrato. A Escola está bastante referenciada, quer por acontecimentos marcantes, quer por rotinas e rituais. Faz muitos comentários e reflexões.</p> <p>O seu quotidiano fora da Escola é referido, mas apenas pontualmente.</p> <p>Parece gostar de enfatizar algumas ideias, de expressar o que está a sentir. Os pontos de exclamação parecem ter essa função.</p> <p>A Escola, através das tarefas escolares prolonga-se até casa. Reflexões sobre a actualidade, sobre os problemas do mundo.</p> <p>Parece ter vocabulário e conhecimentos para poder conversar sobre isso. Refere-se à sua história passada em Macau.</p> <p>Faz desenhos representando-se a ela e a mim.</p> <p>Fala sobre conversas. Os amigos estão</p>	Não

				presentes. Anda na catequese, no coro e na natação. Apareço na narrativa.

	Jovens	Idade	Ano	Descrição	Referidos/as nas Notas de Terreno
16	D (rapaz)	14-15	9º	<p>Cronológico - A vida na Escola quase não é referida. Mencionam-se alguns testes, recepção de notas. Tudo gira à volta da vida em casa, referindo-se tarefas domésticas, dos objectos tecnológicos, do seu uso, do seu fantástico estilo de vida. Refere-se à namorada. A Escola é um lugar estranho a este rapaz. O Karaté é tudo! Escrita interessante, cuidada, com metáforas e uma certa ironia. Inclui pensamentos e reflexões sobre si, sobre a sua vida, sobre o seu futuro.</p> <p>Eu estou implícita na narrativa.</p>	Não

	Jovens	Idade	Ano	Descrição	Referidos/as nas Notas de Aparição
17	J (rapariga)	14-15	9º	<p>Num jeito humorista não cronológico- equilibram-se referências: ao mundo da Escola destacando aulas que são secas e episódios destas, ou que estas representam, tarefas escolares que se prolongam pelo fim de semana, a importância das notas dos testes; e o mundo da vida, apresentado sob a forma de momentos com os amigos na Escola, fora dela e na vida religiosa que emerge com força na narrativa. Não aparece projecto de vida. Apareço de forma explícita.</p>	Não
18	T (rapaz)	14-15	9º	<p>inventa um nome para o registo a quem se dirige.Fala sobre si, o que sente, o que considera que a caracteriza. A sua relação com outros é o mais importante. Destaca episódios marcantes que envolvem amigos e amigas. A Escola existe nas aulas referidas sem entusiasmo.Não aparece referida.</p>	Não

	Jovens	Idade	Ano	Descrição	Referidos/as nas Notas de Terreno
19	M (rapaz)	14-15	9°	Cronológico (de modo geral) - quase que só existe referência ao mundo da Escola: aos testes, às aulas, às notas e ao estudo, sempre o estudo. Escrita pontual, crua. Não apareço referida.	Não
20	C (rapariga)	14-15	9°	Não cronológico - o seu quotidiano é preenchido pelas tarefas da Escola, pelas aulas, testes e notas. Faz alguma reflexão sobre o futuro próximo. A separação dos amigos é algo que se imagina. Faz parte de um grupo de jovens. Não apareço referida.	Não
21	C (rapariga)	14-15	9°	Cronológico - apresentam-se as manhãs e as tardes. Tudo tem uma ordem. As aulas enumeradas, os testes para os quais se estuda e se fazem no dia seguinte, o estudo, a vida familiar e os amigos. Referências pontualizadas. Não apareço referida.	Não

	Jovens	Idade	Ano	Descrição	Referidos/as nas Notas de Termino
22	H (rapaz)	14-15	9º	<p>Cronológico – organização em manhãs e tardes.</p> <p>A sua vida é passada na Escola e/ou para a Escola. Talvez porque os resultados das últimas notas não foram os melhores e a retenção ser uma possibilidade, o estudar em casa e na Escola é uma constante. Encontra-se algum tempo para jogos de futebol e televisão.</p> <p>É acólito.</p> <p>Não apareço referida</p>	Não
23	ASR (rapariga)	14-15	9º	<p>Não cronológico – escreveu muito pouco. As referências à Escola é sob as figuras dos testes.</p> <p>Dá ênfase a acontecimentos, acidentes marcantes.</p> <p>Faz parte do coro, da catequese e de um grupo de jovens.</p> <p>Apareço referida explicitamente.</p>	Não

	Jovens	Idade	Ano	Descrição	Referências Notas Atenc
24	"Angel" (rapariga)	14-15	9º	<p>Não cronológico - Não tem nenhum carácter de diário. As coisas são contadas ao correr da pena, do que tem relevância e que pode ter acontecido há meses. A Escola tem uma apresentação central. Aparece quer sobre a forma de reflexões sobre o lugar da Escola na vida, no futuro, enquanto projecto, quer sobre a forma de notas e dificuldades crescentes coma matéria, mas também pelo demasiado tempo que ocupa. A Escola parece ser uma inevitabilidade necessária.</p> <p>As restantes referências são dedicadas à vida injusta e incompreendida dos jovens, à guerra do Iraque e aos amores a que não corresponde e que diz não ter interesse.</p> <p>Mais do que uma escrita com humor, tem uma escrita irónica, onde expressa a sua vida Apareço de modo implícito.</p>	Não

	Jovens	Idade	Ano	Descrição	Referidos/as nas Notas de Terra
25	VA (rapariga)	14-15	9º	<p>Cronológico pontualmente - Um problema Não familiar provoca a narrativa. Fala de si na Escola. Refere-se às notas, enuncia as aulas e principalmente os furos, os intervalos e tudo o que durante os mesmos se pode fazer.</p> <p>Anda no coro.</p> <p>Apareço implícita</p>	Não

	Jovens	Idade	Ano	Descrição	Referidos/as nas Notas de Terreno
26	VB (rapariga)	15	9º	<p>Não cronológico - é uma narrativa típica de adolescente, talvez de rapariga adolescente, revoltada contra os pais, as injustiças que os adultos cometem para com os jovens, as amizades, os amores difíceis e arrebatadores, a possibilidade do suicídio, a vida que não se suporta. Numa linguagem cuidada, expressiva e reflectida vai-se narrando num enredo onde os amigos e as amigas são o assunto principal. A Escola nunca é referida directamente. Pressinto que existe, porque é o espaço à volta da Escola que se frui para estar com amigos e amigas, porque estes e estas existem por causa da Escola. A Escola, as notas aparecem referidas como exigência familiar. Sintetiza o dilema entre o ser jovem e o ser aluna.</p> <p>É uma narrativa para si, sobre os seus sentimentos, as suas opiniões sobre como lhe</p>	Não

	Jovens	Idade	Ano	Descrição	Referidos/as nas Notas de Apareço
27	P (rapariga)	14-15	9º	Não cronológico - o que ordena o texto são acontecimentos que ocorrem na Escola informal. Dilemas amorosos, os problemas que parecem não ter solução. Os amigos e as amigas ocupam um lugar de destaque. Nunca se refere à Escola, ou às aulas. Apareço implícita.	Não
28	J (rapaz)	14-15	9º	Cronológico - mas sem ser repetitivo. É uma escrita despreocupada que a Escola aparece, quer na figura dos professores e professoras e suas metodologias. Os trabalhos são uma preocupação, porque ocupam muito tempo, mas o esforço é necessário. Referem-se várias actividades, como o futebol na Escola, como o computador em casa. A sua vida familiar é referida. Refere a dieta de peixe que está a fazer. Apareço implicitamente.	Não

	Jovens	Idade	Ano	Descrição	Referidos nas Notas Terrenas
29	Zé Ninguém ou Homem-Aranha (rapaz)	14-15	8º	Não cronológico - A Escola aparece com grande ênfase. É algo muito importante na sua vida, por isso se cumprem as tarefas estipuladas ainda que se achem demasiadas. As tarefas são discriminadas e descritas. Refere-se a actuação nas aulas, a sua prestação. Apareço referida.	Não
30	x (rapariga)	14-15	9º	Não cronológico - É a Escola dos significados e dos afectos que é mais citada. No entanto, num momento pontual em que se imagina o futuro e se destilam desejos foi possível encontrar a Escola como algo que possibilita o alcance de algumas coisas. As aulas são referidas para dar espaço aos intervalos, que revelam amizades, amores, tumultos. Tem aulas de informática. Não sou mencionada.	Não

	Jovens	Idade	Ano	Descrição	Referidos/a
31	x (rapariga)	14	9º	<p>Não cronológico – Se por um lado a Escola não parece não existir na sua vida, pelo menos não existe na narrativa, tira boas notas que refere pontualmente. A vida é revelada como algo muito complicado onde todos os dias acontecem traições. A vida amorosa é a mais descrita e enfatizada. Conta episódios complicados e com os quais parece não saber lidar. Apresenta na narrativa o olhar sobre si, considerações sobre a sua personalidade. Pratica Kickboxing. Apareço referida.</p>	Não

	Jovens	Idade	Ano	Descrição	Referidos/as nas Notas de Termino
32	N (rapariga)	14-15	9º	<p>Pontualmente cronológico - a Escola faz parte da sua vida onde cultiva projectos, etapas a cumprir. O momento escolar que vive de transição para o secundário é a fonte das indecisões e de alguma preocupação. Em casa, como na Escola, é muitas vezes esta quem predomina, na figura das aulas, dos professores, dos TPCs, dos testes, do estudo.</p> <p>No entanto, referem-se momentos de divertimento com amigas fora da Escola.</p> <p>Curso de inglês.</p> <p>Não apareço referida.</p>	Não
33	T (rapariga)	14	9º	<p>Cronológico, mas com alguma reflexão e com enredo.</p> <p>Preocupações com o desempenho escolar que tem sido menos bom nos últimos tempos.</p> <p>As aulas são refridas pelas dinâmicas periféricas que nelas ocorrem.</p>	Sim

