

Jogos de máscaras e “escolas do diabo”

Resumen

El artículo aborda el uso que algunos jóvenes hacen de diferentes máscaras como estrategia de afirmación identitaria. A partir de metodologías de desocultación de lo que oscuramente representan, las máscaras son discutidas en diferentes escenarios de actuación, tomándose por referenciales empíricos los *estilos juveniles*, *tribus urbanas* y *fiestas de muchachos*. El itinerario de investigación desemboca en un estudio de caso donde, en algunas escuelas, los jóvenes personifican la figura del propio diablo. La tesis que se avanza apunta hacia la posibilidad de que la violencia imputada a los jóvenes en esas “escuelas del diablo” puedan enmascarar otra realidad: la violencia simbólica a la que se encuentran sujetos.

Palabras clave:

estilos juveniles, tribus urbanas, ritos juveniles, estereotipos, violencia escolar

Abstract:

The article deals with the use that some young people make of different masks as a strategy of identity affirmation. Employing methodologies that reveal what masks obscurely represent, masks are discussed in different action scenarios, taking as empirical references *youth styles*, *urban tribes* and the *youth rites*. The research path leads to a case study in which, in some schools, young people personify the evil itself. The thesis put forward points out the possibility that the violence attributed to young people in this “evil schools” can mask/disguise another reality: the symbolic violence that they are subdued to.

Key words:

Youth styles, urban tribes, youth rites, stereotypes, school violence

Jogos de máscaras e “escolas do diabo”

1. Dos estilos às máscaras

Os estilos juvenis actuam frequentemente como máscaras. Que escondem elas? O tema tem merecido alguma reflexão no âmbito da sociologia da juventude. Para Hebdige (1979), os estilos são tão opacos quanto as relações sociais que os produzem e o seu significado aparece amortilhado pelo senso comum que validaria e, simultaneamente, mistificaria as formas ideológicas que os incorporam. Em toda a significação encontraríamos, assim, uma dimensão ideológica e em todo o estilo uma distorção da realidade: por um lado, pelo facto de a ideologia (nomeadamente na forma de senso comum) mascarar a realidade; por outro lado, por efeito de os estilos, sendo portadores de ideologia, aparecerem como refractores dessa mascarada. Neste registo analítico, as contradições de classe, exibidas

através de “estilos”, seriam magicamente solucionadas ao nível das aparências. Por esta razão, os símbolos apareceriam revestidos de uma capa *mitológica* cumprindo uma função de “naturalização” ou “normalização” do domínio das culturas hegemónicas. Num tal trilho interpretativo, os estilos juvenis transportariam significados secretos que, em código, expressariam uma forma subtil de resistência à ordem dominante.

Não interessa, aqui e agora, avançarmos para uma discussão teórica das teses de Hebdige, Stuart Hall, P. Cohen, John Clarke, Tony Jefferson e outros sociólogos do *Centre of Contemporary Cultural Studies (CCCS)*, de Birmingham, embora se deva sublinhar que a hipótese da “resistência” pode ser um artefacto teórico que, desde logo, mascara o simples desejo de existência por parte dos jovens. Porém, os trabalhos desenvolvidos pelos

sociólogos do CCCS alertam-nos para a possibilidade de os “estilos juvenis” se encontrarem cheios de significação, frequentemente oculta, resistindo à sua desvelação. Eis um desafio que se coloca à sociologia das culturas juvenis: o de, na linha teórica defendida por Barthes (1972), em suas *Mitologias*, decifrar as mensagens ocultas e codificadas nas cintilantes aparências dos estilos, de modo a descobrir-se o que obscuramente representam, mesmo quando são chamados a solucionar, “magicamente”, o que ocultam.

A forma como um jovem se veste reveste-se de um significado simbólico. Como sugere Spradley (1979), todo o *símbolo* envolve três elementos: o símbolo em si mesmo, um ou mais referentes e a relação entre símbolo e referente(s). Esta tríade é a base de qualquer “significado simbólico”. A descoberta dos significados dos símbolos passa pela compreensão dos significados que esses símbolos têm para os jovens, mas vai mais longe: passa também pela compreensão do *uso* que eles fazem desses símbolos. Um exemplo ilustrativo: o negro do vestuário dos jovens *vanguardistas* ou *góticos* é um símbolo. Qual o significado que o negro tem para eles? Ao perguntar-lhes porque usavam roupa negra, responderam-me: “porque gosto”. O símbolo refere-se, pois, ao gosto. Mas o referente “gosto” pode também converter-se em símbolo. O que representa? Qual o seu referente? Quando pedi a esses jovens que me

justificassem o “gosto pelo negro” responderam-me, invariavelmente, com um evasivo encolher de ombros: “porque gosto”. O que significava, entretanto, esse “encolher de ombros”? O negro dos jovens vanguardistas ou góticos conota significâncias que se situam para além do significado referencial *gosto*. O negro é para esses jovens um símbolo que denota gosto. No entanto, este referente é conotável com outros referentes analíticos dos quais os jovens não têm consciência (Pais, 2003b). Não basta perguntar-lhes o que representa o “negro”. Há que averiguar a relação que o símbolo (*negro*) tem com outros símbolos. Por exemplo, os que se referem ao meio social em que esses jovens vivem, à forma como outros jovens se vestem, etc. Só desse modo podemos descobrir que o uso do negro pode expressar um real desejo —embora não manifesto— de distinção e distância social (Pais, 1993a).

O exemplo acabado de dar o que mostra? Que as modas ou estilos arrastam simbologias distintas cujo significado nem sempre é visível ou manifesto. Desse modo, não podemos cair na tentação de embarcar nas chamadas *falácias descritivas* (Austin, 1996) que tomam por enunciados fácticos expressões “sem sentido” ou mascaradas. O que Austin contesta é que as expressões emitidas (exemplo: “*Bom dia! Como está?*”) tenham de ser necessariamente explicadas em termos dos significados das expressões emitidas (sejam palavras, grafitos, ou peças de vestuário). Por isso nos propõe uma

teoria fundamentada nas “forças ilocutórias” para ultrapassar os problemas colocados pelo uso locutório. Essas forças ilocutórias referem-se ao contexto em que se produzem os actos locutórios. Austin (1996) desenvolve ainda o conceito de actos perlocutórios (*perlocutionary acts*). Frequentemente —e mesmo normalmente— dizer algo, segundo Austin, produzirá certas consequências ou efeitos sobre os sentimentos e acções do auditório. É possível que ao dizer algo o façamos com o propósito, intenção ou desígnio de produzir tais efeitos. Estamos, neste caso, perante actos perlocutórios.

Por exemplo, que representam os *grafitos*? Eles devem ler-se por referência às forças ilocutórias (de contexto) e aos seus efeitos (perlocutórios). Entre os *writers* (grafiters) o que mais conta são os efeitos perlocutórios que provocam uma avaliação, entre pares, de uma expressão artística clandestina: não apenas em função de padrões estéticos mas também dos riscos inerentes à sua prática (Pais, 2007). Entre os grafiters aparece muitas vezes embaralhado o que se diz com o que se mostra. O mesmo acontece com algumas expressões da cultura *punk*. Por exemplo, que representa a suástica usada frequentemente pelos punks? Segundo Caiafa (1989), representa uma negação: a negação de que o seu uso se liga ao discurso que ela representa; a ostentação de um símbolo (suástica) como negação da ideologia que lhe aparece associada. Mas a compreensão desse uso é impossível ao mero nível locutório.

É aos níveis ilocutório e perlocutório que o símbolo se desvenda em outras significações. Da mesma forma, algumas expressões da cultura *punk* só aparentemente são símbolos de violência. Esses símbolos não são ostentados como uma bandeira ideológica. Eles são apenas usados como *actos locutórios*: botas, fuzis, capacetes, camuflagens, máscaras...

2. Das máscaras às tribos

O investimento de alguns jovens em seus rituais e imagens corporais produz olhares fascinados pelo fenómeno do tribalismo (Pais, 2004). Esses olhares, abundantes no *sensocomum* e nos *mass media*, buscam um “outro” críptico para o etiquetar, da mesma forma que a velha etnografia farejava o exótico para melhor o colonizar. Num ou noutro caso, o carácter estranho do exótico —o “outro” é *ex-óptico* porque cai fora da “óptica” da normalidade— é uma fonte constante de *taxonomias* reveladoras. Reveladoras de quê? Não propriamente do “outro” mas, sobretudo, do modo como o “outro” é olhado, percebido, categorizado, construído, estigmatizado.

Contudo, pode também ocorrer que as etiquetas com que alguns jovens são demonizados sejam por eles apropriadas enquanto emblemas de identidade (Reguillo, 2001). Os jovens são o que são, mas também são (sem que o sejam) o que deles se pensa, os

mitos que sobre eles se criam. Esses mitos não reflectem a realidade embora a ajudem a criar. O importante é que não nos deixemos contagiar por equívocos conceptuais que confundem a realidade com as representações que dela surgem, numa espécie de “racismo semântico” (Ruíz, 1995: 81). É que as palavras também nos tribalizam. Há um poder mágico nas palavras pelo simples facto de representarem coisas. O modo como este poder opera parece razoavelmente óbvio, manifestando-se na construção de um mundo feito de palavras, qualificativos, etiquetas. Uma vez que uma coisa é concebida numa palavra, algo surge que transcende ambas. Esse algo é o conceito, embora também o tenhamos que expressar por palavras. Com os conceitos compomos outro mundo, o das significações.

Clarificar o que vulgarmente se pensa quando se fala de *tribo* é um exemplo de penetração no mundo das significações. É o que faz Magnani (1992) quando, ao dar-se conta da ambivalência da noção de “tribo urbana”, se interroga sobre o seu uso metafórico, sobre as denotações e conotações de seus múltiplos usos, enfim, sobre os limites e alcances que o uso da metáfora implica, nomeadamente quando se confronta o “sistema de significações” de onde a noção de “tribo” foi extraída, em contextos passados, com o domínio de uso em contextos presentes. Através desse confronto, as potencialidades heurísticas da metáfora guerreiam com as suas

fragilidades ou, como sugere Magnani, a força metafórica da *alusão* corre risco de se transformar num equívoco de *ilusão*. Essa *corrosão* de sentidos é posta em relevo ao compararmos diferentes usos da noção de “tribo” em contextos temporais diferentes, quando valorizamos o poder alusivo da metáfora, esquecendo os seus desvios “ilusivos”. Magnani (1992) configura bem esta problemática quando se confronta com o poder evocativo da metáfora: a evocação é uma chamada à imaginação de uma realidade existente, ou seja, é uma reprodução da realidade que não a traduz necessariamente, que a pode trair quando a traz à lembrança. E porquê? Porque, como sustentava Aristóteles no livro terceiro da sua *Retórica*, qualquer metáfora surge da intuição de uma analogia entre coisas dissemelhantes. Então, no campo das evocações, pode ser interessante, mas não é, certamente, suficiente, evocar as figuras de “primitivo”, “selvagem”, “vivências comuns”, “agregados”, “ritos”, etc. Essencial é explicitar as *dissemelhanças* que estão na base de uma *analogia*, sem perder de vista que qualquer analogia estabelece uma relação de semelhança entre objectos diferentes.

No caso que nos interessa, a analogia radica no uso semelhante que diferentes grupos sociais fazem de alguns atributos. Por exemplo, os atributos presentes no próprio significado etimológico do termo *tribo*. Com efeito, *tribo* é um elemento de composição de palavras que

exprime a ideia de *atrito* (do grego *tribē*), isto é, a *resistência* de corpos que se opõem quando se confrontam. Esta dimensão de resistência grupal, substantivamente ligada à ideia de atrito, encontra-se presente no fenómeno das tribos urbanas. Aliás, em muitas palavras da família tribo a ideia de atrito está presente: a *tribofísica* é a parte da física que estuda o atrito; a *triboelectricidade* designa a electricidade desenvolvida por fricção; a *atribulação* sugere um estado de confusão ou aflicção; os próprios *tribunais* são lugares de confronto ou de atrito. Se muitos grupos juvenis carregam com o apodo de *tribo* é porque as suas vivências são consideradas “desestruturadas”, contestatárias, subversivas (Maffesoli, 1988; Costa, Pérez e Tropea, 1996; Feixa, 1998; Simões, 2001). Vejamos algumas dessas manifestações de *atrito*.

Por exemplo, na *tribo dos grafiteiros*, que faz nascer um jovem *writer*? A pobreza? O subúrbio? O *tag* (assinatura que identifica o autor do grafiti)? O risco da infracção? A arte visual? O que quer esteja na sua origem, há um protesto latente que domina a cultura *grafiti*. Contra as *censuras moralistas*, os jovens *writers* difundem *grafitis muralistas*, através de *tags*, desenhos e *lettering* (inscrições de letras). O que os grafitis encamam é o que Husserl, numa linguagem fenomenológica, designa de *noema* ou sentido *noémico*, aquela camada de sentido que se intercala entre a palavra e a coisa. E é deste modo que os grafitis correm sobre as suas pegadas, independentemente

dos sujeitos de enunciação, apesar de estes atestarem, com assinatura, uma autoria. Mais do que os signos, propriamente ditos, interessa a relação, a ponte, a mediação. Para um jovem *grafiteiro*, desafio é desfilar palavras, emblemas, estilos, com a pressão do risco de ser apanhado pela polícia. Impõe-se uma actuação rápida, ter o instinto do instante. A perseguição arrasta um reconhecimento de valentia. A inserção dos *writers* numa *crew* (conjunto de *graffiteiros* que habitualmente pintam em conjunto) pode também corresponder à necessidade de sociabilidades alternativas a espaços falhos de integração social. Um *writer*, numa *crew*, vê renascer a sua individualidade, ganha nome próprio entre os companheiros.

Muitos *grafiteiros* pertencem à *tribo dos skaters*. O *skate* é um meio rápido de fuga quando se está em dificuldades. Por isso é praticado em rampas (*half*) ou ruas (*street*) livres de atrito, em toda a superfície que permita o deslize: escadas, corrimãos, passeios ou praças. O *skate* e o *grafiti* servem-se do tecido urbano, como urdidura de movimentos, campo de provas. Conquistar um túnel ou um viaduto tanto pode significar viajar nele como deixar marcas grafitadas dessa navegação. Os *skaters* fogem do atrito mas a ocupação que fazem da rua afronta as convenções urbanas estabelecidas. Depois há todo um conjunto de expressões linguísticas que reforçam uma pertença grupal. Muitas delas são de origem anglo-saxónica e vulgarizadas em revistas da

especialidade (Pégard, 1998; Christopher, 1991; Brooke, 1999). Ao ver as performances dos jovens *skaters*, o que ressalta são deslizes em voo, numa espécie de “não-lugares”, que eles trazem na velocidade do deslocamento. Os *skaters* procuram retirar o máximo de possibilidades do deslize, as dificuldades de percurso são transformadas em oportunidades de manobra. O móbil é contornar os obstáculos de percurso, como se estivessem a exercitar capacidades para contornar atritos da vida real.

Nas tribos *punk* e *funk* —muito em voga nos subúrbios do Rio de Janeiro— o atrito é também marcante, mesmo a nível endogrupal (Viana, 1988 e Caiáfa, 1989). É o que acontece com o *mosh pit*, dança frenética que ocorre nos palcos de alguns *shows*. Em vez de se dançar com o par em movimentos pré-estabelecidos, no *mosh pit* os jovens agitam-se em abandono, chocando entre si, como se, sinestésicamente, balanceassem, num mar dionísio de braços, pernas e suor. Alguns sobem ao palco daí mergulhando na multidão que os acolhe. Numa dança clássica de salão, os movimentos dos corpos encontram-se disciplinadamente limitados pela coreografia, ritualizam-se de forma linear. No *mosh pit* vale tudo. Os jovens usam a aleatoriedade e a violência ritual para quebrar as convenções sociais lineares e atingir um estado de turbulência. É o que se passa com o *deep mosh*, dança de empurrões e pontapés com botas de ponta de aço. Ao contrário dos *hippies*, cujo atrito com a cidade era contornado com retiradas ou refúgios em

acampamentos bucólicos, os *punks*, *heavy metal* e *funks* enfrentam o terror urbano tentando sobreviver nele. Por vezes envolvem-se em movimentos radicais de questionamento da realidade, como também acontece com alguns jovens *rappers* (*gagsta rap*), promovendo uma cultura de violência, de sexo e drogas, em qualquer dos casos protagonizada como cultura de *invasão*, a que se associa o imaginário de “classes perigosas”, mas também de *evasão* (Giroux, 1996).

As fugas à realidade entre jovens das tribos *rave* (Gaillot, 2001/2 e Queudrus, 2000) podem também ser lidas como manifestações de *atrimento*. Nos encontros *rave*, com danças ao som de música eletrônica, procura-se um transe grupal, por efeito de drogas psicadélicas. Os ritmos eletrônicos das *rave* pautam-se por batidas aceleradas, com pequenas variações de difícil percepção. Esses ritmos (*techno*, *garage*, *trance*, *jungle*, *acid house*, *acid jazz*...) caracterizam-se pela velocidade, pelas batidas constantes que reflectem a subversão das temporalidades ordenadas da vida urbana, por exemplo, as que opõem o dia à noite, ou o trabalho ao descanso. A exploração dos *riscos*, reais ou antecipados (Pourtau, 2002/3), é um desafio que sujeita a vida de muitos jovens a constantes atritos, disso sendo exemplo os acidentes rodoviários por excesso de velocidade ou as sobredosagens de droga consumida.

Também nas produções mais consensualmente artísticas, os jovens colocam em confronto ou atrito diferentes realidades. No caso dos *new hippers*, os jovens surgem como criadores de novas realidades, subversivas em relação à realidade percebida de modo convencional. Os signos da criação artística substituem os seus referentes simbólicos, liquidando-os enquanto objectos, mas, ao mesmo tempo, perpetuando-lhes uma existência associada a simulacros da realidade. Como a arte, também as drogas consumidas alteram as percepções habituais, gerando uma multiplicidade de sentidos, exercitando a sensibilidade, criando um novo mundo, relativizando a unicidade da realidade. Muitas vezes diz-se que os jovens se envolvem em toxicodependências para fugirem à realidade. Não está apenas em causa uma fuga à realidade, mas uma estratégia de sobrevivência que consiste na ideação de novas realidades que desvalorizam a realidade corrente.

É esta desvalorização da realidade –acidentalmente da realidade da própria existência– que parece mobilizar as *tribos suicidas*. São jovens que desafiam a morte, como acontece, em São Paulo e no Rio de Janeiro, com os *surfistas de trem* (viajam nos tejadilhos de comboio, enfrentando os túneis com rebaixamentos de corpo) ou com aqueles outros que, em Portugal, jogam com a vida nas linhas ferroviárias. Colocam-se entre os carris e somente os abandonam quando sentem a

proximidade do comboio. O último a abandonar os carris, o que mais desafia a morte, é o vencedor. Outros deitam-se no leito rebaixado entre os carris e somente se levantam depois de os comboios passarem.

Muitos comportamentos tribais são vistos como *anômicos*, sem sentido. Nuns casos porque os jovens que os protagonizam parecem viver num mundo alienado; noutros casos porque as sociedades adquirem uma relativa estabilização em torno de valores com os quais se julgam a si mesma. Mas o interessante é descobrir que os sentidos também podem existir onde parece reinar a sua ausência (Pais, 1993a). Só desse modo podemos renunciar às ocultações do poder das etiquetas com que algumas tribos são rotuladas. Muitos jovens usam o espaço público para se colocarem em cena, não porque simplesmente existam mas para que possam existir, com identidade própria. É por esta razão que as tribos podem ser tipificadas como exemplos de *communitas*, no sentido que Turner (1988) lhe dava, isto é, como corpos de vínculos sociais que se produzem em condições de liminaridade, de indeterminação, de carência de referentes.

Ora, os territórios de liminaridade são territórios de atrito, onde a ordem dominante é afrontada, transgredida, posta em causa. Como Nietzsche repetidamente sustentava, a transgressão e a ruptura de limites são desafios que proporcionam uma sensação de liberdade.

Mas entre as chamadas *tribos urbanas* a subversão está também estreitamente ligada à conversão. Por outras palavras, as *tribos* geram um sentimento de pertença que assegura marcos conviviais que são garante de afirmações identitárias. Por isso, nas chamadas *tribos* encontramos manifestações de resistência à adversidade, mas também vínculos de sociabilidade e de integração social.

Se os jovens que integram algumas tribos urbanas se distanciam de determinados padrões sociais não é necessariamente com o objectivo de se isolarem do que os rodeia mas para se reencontrarem em grupos de referência próximos dos seus ideais (Fournier, 1999: 67). Como é difícil preservarem a sua diferença nas tramas da sociedade convencional —ou dela saírem quando a diferença é uma manifestação de exclusão social— investem-se em redes relacionais de proximidade que recriam novas afiliações sociais. De facto, da mesma forma que as antigas tribos se identificavam com determinados *meio-ambientes*, também as novas tribos se identificam com asfalto, bairros, ruas, territórios de agrupamento de sociabilidades. O que a metáfora da *tribo* sugere é a emergência de novas formações sociais que decorrem de algum tipo de reagrupamento entre quem, não obstante as suas diferenças, procura uma proximidade com outros que, de alguma forma, lhe são semelhantes de acordo com o princípio “*qui se ressemble s’assemble*” (Fournier, 1999: 60).

3. Caretos diabólicos

Outro exemplo de *communitas*, para recuperar a terminologia de Turner, podemos encontrá-lo, na península ibérica, em rituais de adolescentes. Em Portugal esses rituais são conhecidos por *Festa dos Rapazes*; em Espanha por *Rito dos Carochos* (González, 2004). O ritual toma lugar no ciclo natalício e no ciclo carnavalesco, correspondendo às antigas *bacanais* da época romana, em honra do deus Baco. Vejamos como estas festas decorrem, tomando Portugal como referencial empírico.

Os rapazes solteiros, principais protagonistas do ritual, aparecem de trajas bizarras e coloridas, usando máscaras feitas de couro, madeira, cortiça ou folhetas de latão, pintadas com cores garridas (vermelhas, pretas, amarelas ou verdes), representando configurações grotescas de diabos ou animais (bois, bodes ou serpentes). Por andarem com máscaras os rapazes são designados de *caretos*. Também são designados de *chocalheiros* por à cintura portarem chocalhos tilintantes. Diabólicos e misteriosos, sempre que os caretos vislumbram um “rabo de saia” é a loucura. As moças são perseguidas em correrias desordenadas e, quando agarradas, são chocalhadas em simulações de acto sexual.

As *festas dos rapazes* podem interpretar-se como ritos de iniciação à virilidade, onde a identidade masculina é celebrada de forma festiva, transgressora, orgiástica. Alguns rapazes apanham então as primeiras

bebedeiras. Os adultos incentivam as crianças a fumar, num rito de iniciação em que o limite de idade não para de baixar. Uma avó, em entrevista a um jornal, manifestou orgulho no seu neto de cinco anos: “Não é por ser meu neto, mas tem muito jeito para pegar no cigarro”, e virando-se para ele: “Fuma lá, meu filho!” (jornal *O Público*, 7/1/2007). É neste reino de sociabilidades mascaradas que se vai construindo a identidade masculina, feita numa trama de cumplicidades que, mais tarde, se prolongarão nas tabernas, nos cafés ou nas casas de putas. Aliás, a festa dos rapazes é uma oportunidade para que, afastando-se das “saias das mães”, se iniciem em vícios de homem. Esta afirmação de virilidade sugere, precisamente, a transição do mundo das “saias da mãe” para o mundo de outras saias, onde a sexualidade possa ser vivida.

Apelando as máscaras ao imaginário, por que razão as máscaras actuam como agentes de mediação entre o imaginário e a ordem social? Esta questão intrigou-me quando me confrontei com um dos momentos altos do ritual, as chamadas *loas*. Para melhor apreender o espírito das *loas*, deixemo-nos guiar por uma sugestiva descrição literária:

“Dois grupos de rapazes, armados de embude (espécie de funil largo, para projectarem melhor a voz) colocavam-se estrategicamente em dois altos sobranceiros à aldeia [...] e em jeito de

diálogo burlesco, recheado de oh-oh-oh’s e uh-uh-uh’s chocarreiros e pausados, anunciavam os casamentos. É claro que à moça mais catita da povoação destinavam os meliantes o noivo mais mal-amado, e vice-versa; à mais desempenada o mais cambado, e vice-versa; à mais rica o mais pobretanas, e vice-versa. Quanto maior o contraste, maior o escárnio. E havia casamentos que ofendiam, e desforços que se tiravam por via deles.

- Ó compadre. Com quem habemos de casar a Rosa do tio Américo?, perguntava, silabando bem, uma voz cava, tornada ainda mais cava pelo embude.

A resposta vinha lenta, amplificada também pelo embude e pelo silêncio da meia-noite:

- C’o Zé Parreira!

A desproporção era evidente, porque do lado de lá respondiam em coro:

- Oh-oh-oh-oh!

E o rosário de casamentos prosseguia por este teor, até não ficar rapariga solteira nem mulher viúva por casar” (Cabral, 1991: 20-21).

Como vemos, as *loas* fabricam casamentos improváveis, baralhando hierarquias sociais, ricos a casarem com pobres, num ritual de inversão de status. Estamos perante uma paródia anarquizante da ordem que se reforça na justa medida em que a anarquia é só a brincar. Ninguém pode ficar sem casar, essa é a

mensagem latente que se retira das *loas* e que ressoa em provérbios do tipo “não há panela sem testro, nem penico sem tampa”. O objectivo das *loas* é dar solução a um problema, o do casamento, envolvendo disputas familiares. Quem casa com quem? Quem está à altura do pretendente? Quem merece uma moça prendada? Desmascarando os arranjos patrimoniais que, na verdade, regulam os casamentos, as *loas* promovem arranjos caricaturais onde o contraste é a nota dominante e hilariante.

Neste caso, que nos dizem as máscaras dos caretos? Elas desmascaram, jocosamente, as vivências da aldeia. Ao proporem casamentos insólitos, as *loas* provocam risadas gerais e exclamações de espanto entre os assistentes (*Oh-oh-oh-oh!*). Estas reacções podem ser interpretadas como sanções sociais na medida em que põem a descoberto o subentendido, isto é, as regras tácitas que orientam os casamentos feitos numa base interesseira. De facto, quando os jovens chegam à fase namoradeira, o senso-comum aconselha-os: “se queres bem casar teu igual vai procurar”. Aliás, os pais dos jovens também são admoestados pela sabedoria proverbial: “casa teu filho com teu igual e de ti não dirão mal”. O que as máscaras nos dizem é que as setas de Cupido não podem viajar desnorreadamente. Só nas *loas*, porque aí tudo é brincadeira. Porém, a brincar a mensagem é séria. Os casamentos devem obedecer a regras

endoclassistas.

Mais recentemente as *loas* apontam para uma realidade em mudança. Por efeito das migrações, enquanto que os rapazes abandonam os estudos para emigrar, as moças apostam no prolongamento das trajectórias escolares. Por tal razão, passam a rejeitar os rapazes pouco escolarizados preferindo os de fora das aldeias de origem. O desequilíbrio é de tal ordem, que algumas aldeias transmontanas já são conhecidas como “aldeias de solteirões”. Um dos solteirões queixou-se, numa reportagem da televisão: “Há poucas mulheres. E as poucas que há fogem todas!”. Um outro, já com mais de quarenta anos, corroborava: “A maior parte delas... vão-se embora! Vão procurar outra coisa... que aqui não há futuro”. Como lá diz o ditado, “quem ao longe vai casar leva pulha ou vai buscar”.

Esta desordem é sugerida por *loas* mais agressivas. A deserção das raparigas para os braços dos forasteiros é lamentada, subentendendo-se que elas fogem para conquistar bons partidos que na sua terra não encontram. A lógica das uniões interesseiras é claramente denunciada: “Em casa do ti Zé Grande/Já me cheira a chouriço/A sua Manuela/ Vai casar com um suíço”; “A sua prima Mitó/ De elegante aspecto/ Tem o futuro nas mãos/ Namora um arquitecto”; “A sua prima Joca/ Não veio ao Natal/ Ela anda a namorar/ Um assistente social”.

A inacessibilidade das raparigas aparece

invertida nas *loas*. Elas são acusadas de se entregarem a qualquer um: “A Graciete do Ti Noberto/ Já perdeu a cabeça/ Anda no tira e mete/ Com o primeiro que apareça”. As *loas* que as máscaras apregoam mostram que o mundo parece ser outro quando visto de pernas para o ar, o mesmo é dizer, quando é desmascarado pelo poder das injúrias ou do sarcasmo. Porém, o mundo de pernas para o ar apenas sugere a necessidade de o assentar nos ordenamentos de que emana uma consciência colectiva, cujas andas determinam um *imperativo de casamento* (“quando se faz uma panela faz-se logo um testo para ela”); um *imperativo endogâmico* (“quem longe vai casar ou se engana ou vai enganar”) e um *imperativo isogâmico* (“casar e compadrear, cada um com seu igual”).

4. “Escolas do diabo”: quem veste a pele do mafarrico?

E nas escolas haverá também lugar para as máscaras? Em Portugal, as “escolas do diabo” —assim são designadas por alguns professores, tal a imagem de violência que lhes aparece associada— revelam uma particularidade digna de registo. A maioria é frequentada por jovens provenientes de bairros degradados das periferias urbanas. Como corre a idéia de que há nestes bairros uma predominância de famílias de origem africana e cigana, ocorrem

duas outras particularidades não menos dignas de registo: uma delas vinca a associação da violência aos jovens de origem africana e cigana; a outra faz com que, de modo geral, os professores fujam dessas escolas como o diabo da cruz.

Por que razão muitos professores recusam leccionar nestas “escolas do diabo”? A evidência que salta à vista é a indisciplina dos alunos, sendo menos evidente, provavelmente não menos real, a incapacidade dos pais em os educar convenientemente. Não é apenas sobre evidências que “saltam à vista” que vale a pena reflectir. Importa também questionar o modo como essas evidências saltam à vista e aquelas outras realidades que, por menos evidentes ou visíveis, não deixam de se constituir em realidades sociologicamente problemáticas. De facto, nas escolas ditas do “diabo”, a realidade da violência não se restringe aos comportamentos de indisciplina ou à que é contabilizada nas estatísticas policiais. A recusa de alguns professores em leccionar nessas escolas remete-nos para outro género de violência: uma *violência de encher a cabeça*. Há professores —não todos, evidentemente— que metem na cabeça uma idéia fixa: escola que tenha “pretos” e “ciganos” é uma escola dos “diabos”. Como a cabeça é usada não apenas para acolher idéias fixas mas também para, a partir delas, gerar corolários e deduções compatíveis, alguns professores racionalizam a escolha das escolas, optando por ambientes

sossegados, isto é, livres de pretos e ciganos. Quando algum aparece, há logo a tendência para o olhar como “fonte de problemas”, deste modo originando-se outra forma de violência, a da *presunção*.

Investigações desenvolvidas em contexto escolar multicultural sugerem que entre muitos professores há um “desagrado no trabalho com classes multiculturais, com presença de alunos negros e ciganos [...]”. O que efectivamente constrangia os docentes era a cor —o negro—, como marca visivelmente definidora de estereótipos e de preconceitos enraizados” (Silva, 2005: 3). Outros professores, no entanto, têm dificuldades em reconhecer a existência de racismo nas escolas. Assegurando que “não há racismo”, formulam uma espécie de profecia que esperam poder cumprir-se por si mesma, na medida que acreditam que o que é negado não existe. Certamente que há jovens negros e ciganos que são violentos e delinquentes, mas não é certo que todos o sejam. Curiosamente, o próprio discurso sociológico é permeável a esta *violência de encher a cabeça* quando, por exemplo, tende sobretudo a explicar por que razão os jovens negros, ciganos ou pobres inevitavelmente delinquem.

Quando nos questionamos sobre as origens da violência juvenil, não é invulgar encontrarmos na imprensa ou na literatura sociológica noções como: desequilíbrios afectivos, distúrbios emocionais, orgulho perverso etc., ou seja, noções

que instituem os actos de violência como traços de individualidade. Frequentemente, dos “actos” passa-se às “maneiras de ser” e estas são mostradas como não sendo outra coisa do que os próprios “actos de violência”. Implicitamente, surge o reconhecimento de que um acto de violência cometido por um jovem negro ou cigano resulta da “maneira de ser” das suas etnias de pertença. Neste julgamento, o que se pune não é o acto de violência em si (Foucault, 2001), mas a imagem preconcebida do jovem delincente: ou porque usa brinco na orelha, ou porque tem um corte de cabelo exótico, ou porque exhibe uma tatuagem, ou pela simples cor da pele.

Esta *violência da presunção*, manifestação típica da *violência de encher a cabeça*, frequentemente resulta da tendência em amarrar as condutas indisciplinadas dos jovens às suas pertenças étnicas, o mesmo acontecendo com o insucesso escolar (Sebastião, 2001 e Batalha, 2004). Esta etnicização da violência e do fracasso escolar alimenta e é alimentada por representações sociais de natureza metonímica, uma vez que a parte é confundida com o todo e vice-versa. A hipótese que aqui se levanta é a de esta representação social se ir empolando à medida que se vai projectando, embora, em abono da verdade, nem todos os professores alinhem por esta cindida *color-line*.

Outra manifestação da *violência da presunção* resulta da *imputação da burrice* feita na base das aparências ou da intuição.

Manifestações dessa violência encontram-se em atitudes de pais e professores que vaticinam futuros sombrios para alguns jovens: “este não vai chegar longe!”. Facilmente, muitos destes jovens conformam-se com a *predição* que os leva à *perdição*. Interiorizam o estatuto que lhes é atribuído e os resultados escolares não tardam em materializar ou ratificar as profecias: tornam-se tal qual os descrevem. A máscara de “burro” com que os pintam é tomada por esses jovens como real, ao mesmo tempo que desinvestem da escola, assumindo que não gostam mesmo dela.

Quando avaliam os seus alunos em função das expectativas preconcebidas que têm sobre eles, tais professores convertem a avaliação escolar na confirmação das suas próprias profecias. Outros não dão mostras de atentarem nas carências dos seus alunos, embora essa ignorância raramente seja posta em causa. Por camuflar realidades que finge não ver, esta violência subtil —*da vista grossa*— dificilmente é reconhecida, embora seja sentida por muitos alunos e percebida por alguns professores. Numa reportagem sobre violência escolar, uma professora confessou a um periódico: “muitas vezes não conseguimos chegar ao seu sofrimento” (jornal *Diário de Notícias*, 9/9/2002). Possivelmente há muros na comunicação entre professores e alunos “inadaptados”, muros que colocam em risco as possibilidades educativas. Um professor de “terreno” —não dos muitos que falam de pedagogia sem qualquer experiência

de ensino— sustenta: “Todas as escolas deveriam ser espaços [...] de múltiplas interações, comunicação, cooperação, partilha... Sabemos que não é bem assim. As escolas são, quase sempre, espaços de solidão” (Pacheco, 2003: 10).

A este ponto chegados, impõe-se dizer que todas essas violências são de ordem e natureza diferentes (Actas, 2001, e Costa e Vale, 1998): num caso estão em jogo estereótipos simbólicos que se traduzem numa estigmatização social; noutra caso estamos perante uma violência material traduzida em roubos, agressões físicas etc. O facto de alguns alunos serem vítimas, na escola, de uma violência simbólica não implica, obviamente, a desculpabilização daqueles que, efectivamente, praticam actos violentos traduzidos em danos físicos, materiais ou outros. Apenas se sugere que as malhas com que se tece a “violência escolar” são de textura heterogênea e de urdiduras bem mais complexas do que à primeira vista possa parecer. É lícito admitir que essas distintas ordens de violência apareçam entrelaçadas, longe de qualquer imputação causal de sentido unívoco ou determinístico. Como quebrar esse aparente ciclo vicioso? Sendo as escolas instituições *educativas*, qual o seu papel nesse encadeamento de acções, reacções e retroacções?

A este respeito, há pelo menos duas perspectivas que se podem contrastar no campo das políticas educativas. Uma delas, ao considerar a ênfase exógena da «violência escolar», sugere que a escola nada pode fazer

para remediar uma situação que é eminentemente estrutural e gerada fora dela. Pela mesma ordem de idéias, os professores também se sentiriam impotentes para resolver problemas que lhe são alheios, desse modo se justificando que alguns fujam das “escolas do diabo” como o mesmo da cruz. É uma estratégia de *debandada* e ponto final. No entanto, apesar de diversos estudos alertarem para a influência que as variáveis de contexto social têm sobre o desempenho escolar e a própria violência essa relação não é determinística (Charlot e Emin, 1997; Vienne, 2003 e Debarbieux, 2006). Se o fosse estaríamos a legitimar a “naturalização” (Sebastião *et al.*, 2003) da violência entre os jovens de contextos sociais mais desfavorecidos ou, pior ainda, a contribuir para uma espécie de criminalização da miséria.

Assim sendo, numa segunda perspectiva, ainda que se reconheça o peso avassalador dos factores exógenos à escola, também se admite que tais factores não impedem o sucesso escolar nem legitimam que a escola se libere de suas responsabilidades. Para alguns defensores desta segunda posição, os rituais de resistência à escola protagonizados por jovens que desafiam os códigos por ela legitimados seriam expressão de contradições não apenas exógenas mas também endógenas ao sistema de ensino (McLaren, 1992). E isto aconteceria por quê? Porque —é o argumento avançado— o sistema de ensino não se mostra capaz de comunicar com culturas diferentes do seu padrão “normal”.

Para os defensores desta posição, a integração escolar, de natureza assimilacionista, depende da capacidade de os jovens se adaptarem ao desempenho de um padrão normalizado. Chegam à escola diferentes —porque têm origens sociais e memórias culturais diferentes—, mas a escola pretende à força torná-los iguais, caindo na falácia de identificar democratização com massificação e homogeneização. Aliás, não é por acaso que a crise da escola é frequentemente vista como reflexo da sua massificação (Mônica, 1997; Magalhães e Stoer, 1998; Boudon *et al.*, 2001). Uma possível razão? O padrão-norma não respeitaria as individualidades, fechando-se em relação à diversidade (Sebastião *et al.*, 2003, p. 38-39). Na lógica dessa argumentação, os mesmos jovens que são olhados como *diferentes* (pretos ou ciganos) passariam agora a ser avaliados como *iguais*, segundo o “padrão-norma”. Este *absolutismo modal* afectaria todos aqueles que se afastassem da mediania: não apenas os “herdeiros” (Bourdieu e Passeron, 1964; Fonseca, 2003) de capitais familiares (sociais e culturais) que, antes da democratização do sistema de ensino, se beneficiavam da natureza “burguesa” do sistema escolar, como os actuais “deserdados” (Dávila *et al.*, 2005).

Há jovens —negros ou ciganos— que entram numa escola ideologicamente orientada pelo princípio da igualdade de oportunidades, mas, na realidade, eles são muitas vezes tratados como diferentes quando deveriam ser tratados como

iguais. É o que acontece ao serem olhados de lado, sendo desse modo estigmatizados. Outras vezes, esses jovens gostariam de ser compreendidos na sua diferença, mas acabam por ser tratados como iguais. É o que acontece quando não há uma mínima preocupação com as suas carências econômicas ou afectivas. Ora bem, quando as diferenças não são levadas em linha de conta ou sempre que, por razões não justificadas ou de simples presunção, se é tido como *igual* mas olhado como *diferente*, pode surgir entre quem é alvo de discriminação um sentimento de revolta.

Esse sentimento surgirá mais provavelmente entre alunos que não reconhecem a escola como sua. Perscrutarei esta hipótese a partir de um estudo de caso constituído por uma das chamadas “escolas do diabo”, localizada nos subúrbios de Lisboa, tomando por alvo de reflexão alunos ciganos. Das pesquisas realizadas constatei que há famílias ciganas que continuam a desconfiar da formação que a escola dá aos seus filhos; preocupam-se, sobretudo, com a deformação que lhes possa dar, enchendo-lhes as cabeças com ideias avessas às suas tradições e, por consequência, desencaminhando-os das famílias. As causas aparentes do insucesso escolar (falta de interesse, absentismo, violência, recusa em estudar...) podem ser, afinal, efeito de uma inadaptação profunda à escola que está longe de ser uma inadaptação individual. Neste sentido, convém não confundir os efeitos com as causas

do fracasso escolar. Para muitos ciganos a escola é sempre a escola dos outros. De um modo geral, as crianças ciganas são educadas no temor ao que lhes é estranho. A escola forma parte desse mundo estranho, onde coisas estranhas lhes são ensinadas. Num periódico da comunidade estudada (*Boletim Informativo Príncipes do Nada*, 2002: 4), um assistente social referia: “Acho que a escola deveria ser diferente. As escolas são prisões e as crianças ciganas não aguentam estar lá fechadas por muito tempo”.

Estamos perante crianças convidadas a participar num mundo escolar onde frequentemente a sua etnicidade –imputada ou assumida– é convertida em fracasso escolar (Enguita, 1996). O seu absentismo é uma forma de evitarem a “inadaptação” à escola, por eles vista como “prisão”. Em contrapartida, para a administração escolar o absentismo serve para desculpar o fracasso da escola em lidar com os jovens ciganos. Na confluência destes dois movimentos, as identidades são sacralizadas, hipostasiadas em sistemas monobloco, e como tal reificadas, exibidas, glorificadas ou diabolizadas.

É possível que o comportamento rebelde de algumas crianças corresponda à afirmação compensatória de um contrapoder relativamente àqueles que têm supremacia escolar na sala de aula. No recreio ou à saída da escola, principalmente entre os rapazes, surgem os inevitáveis ajustes de contas. Um dia, a professora de uma escola primária frequentada

por crianças ciganas, abriu a gaveta da sua secretária mostrando-me uma apreciável coleção de navalhas apreendidas. Por que trazem as navalhas para a escola? Possivelmente, elas são armas de rejeição à submissão da cultura da escola, através da ritualização de uma agressividade simbólica que se emblematiza como própria da “cultura cigana”. A afirmação da identidade requer reconhecimento por parte dos demais. Existir também quer dizer ser percebido e reconhecido como distinto. Quanto mais negado, ignorado ou reprimido se é, mais necessário se torna afirmar a existência, para os outros e para si mesmo. Nesse sentido, as navalhas ciganas não são apenas armas de intimidação. Independentemente da ilegitimidade do seu porte, são também instrumentos de significação simbólica que denunciam tanto a estrutura superficial de confronto entre alunos com posições sociais distintas quanto a gramática profunda de reclusões étnicas.

As navalhas ciganas não são trazidas para a escola com o objectivo premeditado de ferir ou matar. A simbologia da navalha pode ser entendida como uma mediação que capacita o jovem cigano a moldar a realidade. Como todos os símbolos, o da navalha arrasta um poder conotativo pelo próprio facto de os símbolos serem multivalentes, incongruentes, polissémicos, fendentes. A exibição da navalha tem esse poder mágico de fazer circular visões complexas do que ela pode representar. A própria apreensão da navalha não esgota a capacidade que ela tem de,

mesmo guardada na gaveta da secretária da directora da escola, condensar a representação dos muitos golpes e diabruras que poderia causar. Os símbolos têm esse poder de estruturar a imaginação e proclamar ou emoldurar a desordem, assim como a ordem, invocando um excesso de significantes.

A professora que zelosamente guarda as navalhas na gaveta da sua secretária contou-me que, durante o tempo de recreio, o que as crianças ciganas mais gostam de fazer é subir ao telhado da escola, como se andassem em busca de tesouros escondidos. Na verdade, confessou-me, procuram ninhos de pássaros. O telhado da escola é ressignificado pelas crianças ciganas. De função de coberta, o telhado transforma-se em superfície de descoberta, como se nesse processo de ressignificação as crianças nos quisessem dizer que o prazer da aprendizagem se passa fora da sala de aula. A aventura vive-se no telhado, com o céu por perto, à ilharga do inferno da aula. O conhecimento de telhado é epistemologicamente diferente do conhecimento de sala de aula. Ele é feito de audácia, de risco, de curiosidade, de aventura, de um prazer de descoberta provavelmente diferente do conhecimento de sala de aula, quando reificado através de retóricas infladas, no seu distanciamento e abstracção do mundo vivido, do mundo real. Que fazer dos que, violando as regras costumeiras do sistema escolar, descobrem o prazer da descoberta no telhado da escola? Deixá-los vadiar pelo telhado a seu bel-prazer, numa lógica de “queremos lá

saber”? Sujeitá-los à humilhação da palmatória ou de outros castigos físicos e psíquicos? Ou, mais drasticamente, instaurar-lhes processos disciplinares expulsando-os da escola?

Talvez o problema da disciplina e da ordem tenha vindo a ser mal equacionado. Ou talvez nem sequer seja problematizado quando é subsumido numa sobrevalorização de constrangimentos “étnicos”. Quando, astutamente, a directora da escola propôs às crianças ciganas que não manusessem os pequenos pássaros (alguns morriam de tantos solavancos) e, antes, cuidassem da sua alimentação, para cujo efeito providenciou uma gaiola, todos os dias as crianças passaram a trazer de comer às aves (bolachas, pão esfarelado etc.), pois tinha-lhes sido dada uma *responsabilidade*: a de cuidarem dos pássaros, tarefa a que se dedicaram com entusiasmo e empenho. Até que um dia descobriram que não fazia sentido manter os pássaros presos na gaiola, como eles próprios presos se sentiam na sala de aula. O exemplo dado sugere que, mesmo quando a celebração cega da etnia tende a expulsar os alunos da escola, há professores com artes de os cativar.

A agressividade das crianças ciganas pode considerar-se “expressão de um mecanismo de protecção” (Liégeois, 1998: 114) contra atitudes (reais ou supostas) de rejeição. Desde logo, quando na sala de aula são colocadas à parte, olhadas de lado. O conformismo silencioso de alguns professores, que se traduz num encolher

de ombros (*Que fazer? São ciganos!*), apenas os incita à retaliação. Numa revolta tantas vezes murada de silêncio, as crianças ciganas interiorizam as acusações depreciativas de que são alvo, acabando por assumir o estigma. Este, por ser socialmente produzido, pesará de tal forma que as acusações e censuras dirigidas às crianças acabam por consolidar a identificação com o estigma, todos elas aparecendo como produtos da mesma mácula. Nos dicionários correntes da Língua Portuguesa, o próprio termo “cigano” aparece identificado como sinónimo de trapaceiro, ladino, traficante de mercadorias subtraídas aos direitos, avaro, impostor etc. Nas feiras que percorri em busca dos seus modos de vida, dei-me conta de como nos próprios pregões transparece a força de um estigma social interiorizado, embora exteriorizado de forma irónica: “Escolham, escolham! Cinco euros! Não tem defeito! Não tem defeito!”; ou “Dez euros cada peça! Foi roubado ontem, foi roubado ontem!”. O estigma cria repulsa e exclusão mas recria também sentimentos de pertença e de inclusão entre os que se sentem estigmatizados.

Os sentimentos de “orgulho” de pertencer a uma etnia ou os desejos fantasiados de poder pertencer a outra etnia diferente têm sido estudados pela Psicologia. No caso das crianças ciganas, há dados de investigação que apontam o desejo das mais novas (seis anos) pertencer a outra etnia, o mesmo não acontecendo com as mais velhas (dez anos).

Possivelmente, quando o estigma da etnia começa a ser reconhecido pelas crianças ciganas, há uma tendência à rejeição da etnia de origem. Depois, a identidade étnica parece ser assumida, com todas as consequências daí resultantes, a começar pela do enclausuramento identitário, eventualmente associado a uma “auto-estima” (Monteiro, 2002).

5. Conclusão

Vimos como, em diferentes cenários, os jogos de máscaras marcam uma significativa presença nas culturas juvenis. Se a realidade nos aparece mascarada é sensato não desprezar as suas máscaras, embora seja certo que elas, como os mitos, não podem explicar-se por si só, como nos ensinou Lévi-Strauss (1979). Para desvendar o que as máscaras ocultam é necessário decifrar os seus enigmas. Foi esse o desafio lançado, tomando-se como referenciais empíricos diferentes cenários de actuação das máscaras.

Numa sociedade marcada pelo “marketing de imagens”, os estilos juvenis podem transformar-se em “armas de resistência”. Assim, os *jeans* remendados e gastos ou o vestuário em “segunda mão” podem representar uma rejeição do “ethos” dominante do moderno consumismo; os cortes de cabelo dos jovens africanos “rap” podem

afirmar-se como um símbolo de convivência étnica ou “soluções estéticas” a uma pluralidade de problemas criados por ideologias racistas. Porém, as culturas juvenis são mais do que rituais de resistência. Reflectem um desejo de existência, correspondendo, frequentemente, a afirmações de sociabilidade, como no caso das filiações associadas às chamadas tribos urbanas. Por outro lado, no caso da *festa dos rapazes* vimos que só aparentemente as transgressões podem ser lidas como perturbadoras da ordem. Pelo contrário, a subversão é uma manifestação de conversão, permitindo reforçar a ordem social. Por último, nas chamadas “escolas do diabo”, a hipótese de investigação equacionada sugere que as condutas rotuladas de “violentas” podem ser efeito da aversão das crianças ditas violentas a uma escola que não sabe como as acolher nem como lhes inculcar sentido de responsabilidade e disciplina. Nas escolas sentem-se em reclusão. O fechamento étnico ou identitário –assumido ou imputado– em nada ajuda à sua integração. Neste caso, a pesquisa sugere que a violência mais visível – em actos ou palavras– pode mascarar formas ocultas de violência que, de tão sutis, passam despercebidas, embora se teçam nas tramas do quotidiano.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, Benedict (1991). *Imagined Communities*. Londres. Verso.
- AUSTIN, John Langshaw (1996). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona. Paidós.
- BARTHES, Roland (1972). *Mythologies*. París. Paladin.
- BATALHA, Luís (2004). «Contra a corrente dominante: histórias de sucesso entre cabo-verdianos da segunda geração». *Etnográfica*, v. VIII n° 2, p. 297-333.
- BENNETT, Andy (1999). «Subcultures or Neo-tribes? Rethinking the relationship between youth, style and musical taste». *Sociology*, vol. 33, pp. 599-617.
- BOUDON, Raymond, BULLE, Nathalie e CHERKAoui, Mohamed (dir.) (2001). *École et Société. Les Paradoxes de la Démocratie*. París. Presses Universitaires de France.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1964). *Les héritiers*. París. Minuit.
- BROOKE, Michael (1999). *The Concrete Wave: The History of Skateboarding*. Toronto. Warwick.
- CABRAL, A. M. Pires (1991). *Os Arredores do Paraíso (Crônicas de Grijó)*. Macedo de Cavaleiros. Câmara Municipal de Macedo de Cavaleiros.
- CAIAFA, Janice (1989). *Movimento Punk na Cidade. A Invasão dos Bandos Sub*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor.
- CHARLOT, B. e EMIN, J.-C. (coord.) (1997). *La Violence à l'École. État des Savoirs*. París. Armand Colin.
- CHRISTOPHER, Matt (1991). *Skateboard Tough*. Boston. Little Brown.
- COSTA, M. E., e VALE, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- COSTA, P. O., PÉREZ, J. M. e TROPEA, F. (1996). *Tribus Urbanas*. Barcelona. Paidós.
- DÁVILA, Oscar, GHIARDO, Felipe e MEDRANO, Carlos (2005). *Los desheredados. Trajectórias de vida e nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso. Centro de Estudios Sociales (CIDPA).
- DEBARBIEUX, Éric (2006). *Violence à l'École*. París. Armand Colin.
- ENGUITA, Mariano Hernandez (1996). "Escola e etnicidade: o caso dos ciganos". *Educação, Sociedade & Cultura*, n° 6.
- FOUCAULT, Michel (2001). *Os anormais*. São Paulo. Martins Fontes.
- FEIXA, Carles (1998). *De Jòvenes, Bandas y Tribus. Antropología de la Juventud*. Barcelona. Ariel.
- FOURNIER, Valérie (1999). *Les Nouvelles Tribus Urbaines. Voyage au Cœur de Quelques Formes Contemporaines de Marginalité Culturelle*. Chêne-Bourg. Georg Editeur.
- GAILLOT, Michel (2001/2). "Les raves, 'part maudite' des sociétés contemporaines". *Sociétés. Revue des Sciences Humaines et Sociales*, n° 72, pp. 45-54.
- GIROUX, Henry (1996). *Fugitive Culture: Race, Violence & Youth*. Londres. Routledge.
- GONZÁLEZ, Juan Francisco Blanco (2004). *Los Carochos. Rito y Tradición en Aliste*. Zamora. Editorial Semuret.
- HEBDIGE, Dick (1979). *Subcultures. The Meaning of Style*. London y Nueva York. Methuen.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1979). *La voie des masques*. París. Plon.
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1998). *Minoría y escolaridad: el paradigma gitano*. Madrid. Presencia Gitana.
- MAFFESOLI, Michel (1988). *Le Temps des Tribus*. París. Mériidiens Klincksieck.
- MAGALHÃES, António M. e STOER, Stephen R. (1998). *Orgulhosamente Filhos de Rousseau*. Oporto. Profedições.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor (1992). "Tribos Urbanas: metáfora ou categoria?". *Cadernos de Campo. Revista dos alunos de pós-graduação em Antropologia* ano 2, n° 2. Departamento de Antropologia, FFLCH/USP. Sao Paulo.
- McLAREN, Peter (1992). *Rituais na escola*. Rio de Janeiro. Vozes.

- MÔNICA, Maria Filomena (1997). *Os filhos de Rousseau*. Lisboa. Relógio d'Água.
- MONTEIRO, Maria Benedicta (2002). “A construção da exclusão social nas relações inter-étnicas: orientações teóricas e de investigação na perspectiva do desenvolvimento”. Texto policopiado.
- PACHECO, José (2003). *Sozinhos na escola*. Porto. Profedições.
- PAIS, José Machado (1993a). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- (2003b). *Vida cotidiana, enigmas e revelações*. São Paulo. Cortez.
- (2007). *Chollos, Chapuzas, Changas. Jóvenes, Trabajo Precario y Futuro*. Barcelona. Anthropos.
- PAIS, José Machado e BLASS, Leila Maria (coord.) (2004). *Tribos urbanas e Produção Artística*. São Paulo. Annablume.
- PÉGARD, Olivier (1998). “Une pratique ludique urbaine: le skateboard sur la place Vauquelin a Montréal”. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. CIV, pp. 185-202.
- POURTAU, Lionel (2002/3). “Le risque comme adjuvant. L'exemples des raves parties”. *Sociétés. Revue des Sciences Humaines et Sociales*, nº 72, pp. 69-82.
- QUEUDRUS, Sandy (2000). *Un Maqui Techno. Modes d'Engagement et Pratiques Sociales dans la Free-Party*. Paris. Éd. Mélanie Sêteun.
- REGUILLO, Rossana (2001). “La Gestión del Futuro. Contextos y Políticas de Representación”. *Revista de Estudos sobre Juventud*. Instituto Mexicano de Juventud, ano nº 5, nº 15 (setembro-dezembro).
- RUIZ, Manuel Delgado (1995). “Cultura y parodia. Las microculturas juveniles en Cataluña”. *Cuadernos de Realidades Sociales*, nº 45-46.
- SEBASTIÃO, João (2001). *A produção da violência na escola*. Lisboa. CIES, IIE.
- SEBASTIÃO, João, ALVES, Mariana Gaio e CAMPOS, Joana (2003). “Violência na escola: das políticas aos quotidianos”. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 41, pp. 38-39.
- SILVA, Maria do Carmo Vieira da (2005). “Ser aluno ‘negro’ na escola da grande cidade: imagens de professores”. *Urbanitas. Revista de Antropologia Urbana*, ano 2, v. 2, nº 1, p. 3.
- SIMÕES, José Alberto de Vasconcelos (2001). “Globalização e Consumo: Reavaliando o conceito de audiência. O caso das (sub)culturas juvenis”. *Revista de Comunicação e Cultura*, 30, pp. 77-106.
- SPRADLEY, James P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Nueva York. Rinehard and Winston.
- TURNER, V. (1988). *El Proceso Ritual*. Madrid. Taurus.
- VIANA, Hermano (1988). *O Mundo Funk Carioca*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor.
- VIENNE, Philippe (2003). *Comprendre les Violences à L'École*. Bruselas. De Boeck.
- Obra colectiva:
Actas do Colóquio *Violência e indisciplina na escola*. XI Colóquio AFIRSE (Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica e Educação) (2001). Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Periódicos portugueses citados:
Boletim Informativo Príncipes do Nada, Diário de Notícias, Público.