

3

Diferença adolescente e diálogo na EM

A questão de pesquisa *Como os sujeitos investigados significavam adolescência, indisciplina e violência escolar?* se justifica pela metodologia e pela perspectiva teórica privilegiadas neste trabalho. O principal objetivo deste capítulo é apresentar algumas respostas à primeira parte dessa indagação, centrando na discussão dos diferentes significados atribuídos à expressão *adolescência*, mas também explorando desdobramentos desses processos de significação, em termos dos processos de construção identitária, da dialogia e da regulação do coletivo, no contexto deste estudo.

Quanto à metodologia, essa questão é basilar devido à opção pela realização de uma investigação empírica na linha etnográfica, que supõe, entre outros aspectos, a busca da identificação e da compreensão das lógicas e referências que ordenam as relações no espaço pesquisado. Como assinala Geertz (1989, p. 10), não se trata de tentar se transformar no nativo/sujeito investigado, ou de fazer do enfoque antropológico “uma variedade de leitura de mente à distância”, mas sim de buscar tornar a configuração cultural em discussão acessível ao trabalho de interpretação do pesquisador.

No que concerne à perspectiva teórica, em seu diálogo crítico com o pensamento da pós-modernidade, a interculturalidade reafirma para a didática a importância da dimensão lingüística nos processos de construção identitária:

Uma vez que toda experiência é a experiência do significado, precisamos reconhecer o papel que a língua desempenha na produção da experiência. Você não vive uma experiência e então procura uma palavra para descrevê-la. Em vez disso, a língua ajuda a constituir a experiência ao oferecer uma estrutura de inteligibilidade ou um instrumento mediador por meio do qual as experiências possam ser compreendidas. (McLaren, 2000, p. 127)

Nesse sentido, os significados com que os sujeitos da pesquisa operavam com a palavra *adolescência* constituíram elementos fundamentais para a compreensão daquele contexto escolar, pois era também¹ a partir desses processos

¹ É importante destacar mais uma vez a complexidade dos processos de construção identitária: não se supõe aqui qualquer relação de causalidade linear entre as construções lingüísticas discutidas e esses processos; afirma-se, entretanto, que tais construções *também* participam dos processos em questão, daí o sentido de investigá-las. Do mesmo modo, a modulação de relações e comportamentos referida tampouco pressupõe linearidade causal.

de significação que se definiam identidades, que, por sua vez, modulavam relações e comportamentos ali praticados.

Concordando com Stuart Hall, talvez seja mais preciso falar em *identificação*, de modo a ressaltar o aspecto processual da construção das identidades, que teria a ver “não tanto com as questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde nós viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como nós podemos representar a nós próprios’” (Hall, 2000, p. 109).

Para esta pesquisa, interessou pensar a dimensão interacional desses processos: se as identidades se constroem “a partir de co-padrões intertextuais específicos de relações de significados e seus usos” (McLaren, 2000, p. 46), estas são necessariamente polifônicas e apresentam marcas (ainda que instáveis) do seu contexto de inserção mais imediato, assim como das configurações socioculturais mais amplas que as contextualizam. Desse modo, analisar os diversos entendimentos da adolescência registrados nas observações e entrevistas realizadas na Escola dos Murais traz notícias não apenas do acontecimento específico estudado, como do momento histórico-cultural vivido pela nossa sociedade, posto que:

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho, nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou. (Bakhtin, 1981, p. 176)

É interessante observar que, diferentemente de Peter McLaren ou Stuart Hall, Bakhtin obviamente não se ocupava das questões do multi/interculturalismo ou da pós-modernidade. Entretanto, a ênfase já mencionada na pluridiscursividade e dialogia do social permeia toda sua obra e permitiu-lhe construir uma teoria da linguagem que pode oferecer elementos bastante apropriados para análises de interações comunicativas na perspectiva intercultural. Para a presente análise, a noção de interesse nesse instrumental é a de *polifonia*, conforme referida no capítulo 2 deste relato.

Com base no que foi dito, pode-se afirmar que na composição de quase todo enunciado do homem social – desde a curta réplica do diálogo familiar até as grandes obras verbal-ideológicas (literárias, científicas e outras) – existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de outrem, transmitidas por um ou outro processo. No campo de quase todo enunciado

ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo. (Bakhtin, 1993, p. 153)

Bakhtin interessou também por assumir a dimensão constitutiva da palavra do outro nos processos de identificação em estudo: “O homem não dispõe de um território soberano interno mas está, todo ele e sempre, sobre a fronteira; mergulhando ao fundo de si mesmo o homem encontra os olhos do outro ou vê com os olhos do outro” (Bakhtin apud Freitas, 2001, p. 181).

Entretanto, Stuart Hall nos lembra que esse tipo de afirmação não resolve a questão de *como* se dão tais processos. Ainda não dispomos de uma teorização que

descreva quais são os mecanismos pelos quais os indivíduos considerados como sujeitos se identificam (ou não se identificam) com as ‘posições’ para as quais são convocados; que descreva de que forma eles moldam, estilizam, produzem e ‘exercem’ essas posições; que explique por que eles não o fazem completamente, de uma só vez e por todo o tempo, e por que alguns nunca o fazem, ou estão em um processo constante, agonístico, de luta com as regras normativas ou regulativas com as quais se confrontam e pelas quais regulam a si mesmos – fazendo-lhes resistência, negociando-as ou acomodando-as. (Hall, 2000, p. 126)

As discussões aqui apresentadas não abordarão, portanto, os aspectos mais individualizados dos processos de identificação e significação em questão. O foco está na reflexão sobre os sinais – exteriores e perceptíveis pela observação e interação – dos diversos sentidos atribuídos às palavras adolescente e adolescência. Nessa disputa cotidiana por significação, enunciados correntes na nossa sociedade emergiram nas interações entre professoras, gestoras, voluntárias, funcionários e estudantes observados na Escola dos Murais, recriados em enunciados inéditos, porque contingentes, mas também marcados por esse entorno cultural que os contextualizava. Tais discursos participaram polifonicamente da construção dos momentos de identificação – identidades em processo – flagrados na observação da escola e seus sujeitos. As análises a seguir focalizam essas diferentes vozes, buscando identificar e problematizar os discursos correntes e atuantes, naquele ambiente escolar, acerca da adolescência e do adolescente.

3.1 Jovens adolescentes

Na investigação desses processos de significação, uma primeira constatação empírica esclareceu quanto à terminologia predominante na EM: apesar de haver

registros do uso das expressões “jovem” e “juventude”, para referência aos alunos das séries em estudo, na maior parte do tempo, gestoras, professoras, voluntárias, funcionários e alunos falaram em “adolescência” e “adolescentes”.

A diferenciação entre esses termos não é consensual nos diferentes campos acadêmicos que se ocupam de tais questões, nem tampouco entre gestores de políticas públicas, ou mesmo no senso comum. Por exemplo, enquanto o IBGE considera como jovem a faixa etária que se estende dos 15 aos 24 anos, o Estatuto da Criança e do Adolescente demarca a adolescência pelo período que vai dos 12 aos 18 anos.

Abramo (2005b) lembra que, no Brasil, até a década de 70, juventude era a denominação mais freqüente nas abordagens acadêmicas, assim como nos debates públicos. A ênfase costumava estar na formação escolar, na medida em que nesse grupo social depositavam-se as esperanças e, principalmente, os temores quanto ao futuro da nação. Entretanto, a década seguinte ficou marcada pelo fim da ditadura militar e pela crescente recessão econômica, que, entre outros aspectos, se evidenciava no alarmante número dos chamados meninos de rua. Essa situação deflagrou um amplo debate social, resultando na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente e na promoção de uma série de programas de intervenção social, limitados, porém, ao atendimento dos adolescentes de até 18 anos. É somente a partir da década de 90 que a juventude volta à cena pública, com questões específicas do grupo etário que não havia sido contemplado por essas ações, ou seja, dos jovens com mais de 18 anos. A concentração dos homicídios do país em pessoas do sexo masculino entre 18 e 25 anos de idade expunha de forma dramática as conseqüências dos altos índices de desemprego que atingiam a economia brasileira e recaíam principalmente sobre aqueles ainda não plenamente inseridos no mercado de trabalho. Vista então como grave problema social, a juventude torna-se alvo freqüente tanto de publicações e pesquisas na academia, como das políticas públicas e da mídia, criando-se mesmo uma Secretaria Nacional da Juventude, com a função de articular as políticas dos diferentes ministérios envolvidos com essa questão, e um Conselho Nacional da Juventude, para fazer a interface entre o governo e a sociedade civil.

De acordo com Freitas (2005), nos debates atuais sobre políticas públicas para esses grupos etários, existe uma tendência a se distinguirem dois momentos na juventude: a adolescência, indo dos 12 aos 17 anos, praticamente

acompanhando o estabelecido pelo ECA; e a juventude, que passa a nomear a fase posterior, freqüentemente qualificada com adjetivos como “propriamente dita” ou “jovens adultos”. Em relação à adolescência, a ênfase recai sobre os aspectos de “desenvolvimento e de preparação”, apesar de também se mencionar a necessidade de inserção cidadã. Já no trato com a juventude, o discurso e a ação pública têm focado prioritariamente “as noções de experimentação e inserção na vida social”, considerando que esses sujeitos estão mais próximos do mundo adulto, com todas as exigências, possibilidades e dificuldades específicas dessa situação (Abramo, 2005b, p. 29). No entanto, é ainda Freitas (2005) quem adverte para os limites do alcance dessa redefinição, observando que a imprecisão permanece em outros espaços de discussão.

Em termos de produção acadêmica, a opção por um ou outro termo não se dá propriamente em função da idade que se aborda, mas sim por conta do campo de atuação. Percebe-se que a expressão adolescente é mais freqüente nos estudos do campo da psicologia, enquanto a sociologia costuma dar preferência às palavras jovem e juventude (Freitas, 2005, Abramo, 2005b, Sposito, 1997).

Essa constatação poderia levar à interpretação do uso mais freqüente do termo adolescente na EM como resultante da influência mais consolidada da psicologia na educação. No entanto, como se verá a seguir, apesar de o discurso da psicologia ter estado presente naquele espaço, não foi percebido como predominante. É provável que a existência de uma legislação específica destinada ao público discente do ensino fundamental tenha contribuído para esse quadro, na medida em que reafirma aqueles sujeitos como adolescentes – e o Estatuto, ainda que polêmico, certamente era uma presença forte nos discursos de adultos e alunos da EM. Além disso, uma especificidade dessa escola deve ter se somado a esses fatores: o aluno mais velho das turmas de 8ª série tinha apenas 17 anos, e a maior parte dos estudantes pesquisados se situava entre 14 e 15 anos² de idade. Ou seja, tratava-se dos *jovens mais jovens*, em alguns casos visualmente mais próximos do corpo infantil do que do adulto, o que pode também ter contribuído para sua identificação como adolescentes.

² Segundo dados do Censo Escolar de 2005 (IBGE), enquanto a média da distorção idade-série no país é de 38,8% e no município do Rio de Janeiro é de 44,1%, na EM, essa defasagem foi medida em 13,4% (disponível em www.inep.gov.br; acesso em 14/8/07).

3.2 Psicologia (pouco) presente

Besteira! Tá perdida nos seus dramas adolescentes e não tem tempo pra estudar!
(professora Paula, caderno de campo 1, 3/4)³

É um momento em que temos que pensar no nosso futuro, no que vamos fazer daqui pra frente. E isso tudo junto com a explosão dos hormônios, com os sentimentos e as nossas mudanças físicas. (Astrogildo⁴, aluno da 7ª série, trabalho cedido pela professora de Língua Portuguesa, março)

“Dramas adolescentes...”, “momento em que...” – chama a atenção a presença do referencial etário: não se trata de características de qualquer aluno, são problemas da idade, passageiros e esperados.

A referência à questão hormonal e ao entendimento da adolescência como uma fase do desenvolvimento natural do ser humano remete a enunciados já seculares na psicologia, até certo ponto assumidos pela escola, mas também pelo senso comum.

Na verdade, não foi surpresa identificar vozes da psicologia nos discursos registrados nas entrevistas, observações e mesmo em materiais produzidos por alunos. A psicologia foi a ciência que primeiro fundamentou as práticas educativas e, desse modo, concorreu significativamente para a profissionalização dos educadores. Entretanto, a incorporação dos aportes dessa ciência não tem se dado sem problemas:

Por uma questão de estilo, de luta por territórios, por se localizar marginalmente no campo da produção do conhecimento psicológico, a repercussão das polêmicas travadas entre escolas de psicologia caracterizou-se, nos meios educacionais, pelo acirramento dos confrontos, pela radicalização das rupturas, por tentativas de zerar o passado, pela ausência de nuances de adesões e exclusões. Por seu turno, ao serem instrumentalizados para legitimar reformas e movimentos na política educacional, os textos de psicologia, quando dirigidos aos professores, mantinham um tom prepositivo, prescritivo, quando não condenatório, como atos e autos de fé em teorias, em métodos de investigação e aplicação, em concepções sobre o conhecimento e aprendizagem, em teorias sobre a natureza da criança e do adolescente. (Souza, 2000, p. 43)

Assim, as abordagens de cunho psicológico, com frequência, chegavam aos debates educacionais em suas versões mais essencialistas e sectárias. Por outro

³ Essa fala foi registrada quando fazia anotações dos dados das fichas dos alunos na secretaria. A professora Hilda manifestava sua preocupação com uma aluna da 7ª série que não lhe parecia bem e foi dessa forma respondida por outra professora.

⁴ Os nomes aqui utilizados nas referências a alunos das turmas de 7ª série foram escolhidos por eles próprios. Nas turmas da 8ª série, isso não foi possível por questões operacionais.

lado, a psicologia não difundiu seus saberes acerca da infância e da adolescência apenas entre educadores. No seu clássico estudo sobre a história da família e da criança, Philippe Ariès (1981) observa que a construção sociocultural das noções de infância e de adolescência contou com vasta literatura de vulgarização dos conhecimentos da psicologia, e, posteriormente, da psicanálise, nos dias de hoje atualizada em revistas, jornais, programas de televisão, de rádio e nas páginas da internet.

Entretanto, contrariando minhas expectativas pessoais, que se fundavam na histórica influência desse saber no campo educacional, os enunciados da psicologia estavam presentes, porém não predominavam na EM. Praticamente ausentes das entrevistas, era no dia-a-dia do convívio escolar que aparecia a identidade adolescente projetada pelos diálogos entre o campo educacional e o senso comum e a psicologia, ainda que tampouco se fizesse hegemônica nesse espaço.

Com relação aos estudantes adolescentes entrevistados formal e informalmente ao longo da pesquisa, houve poucos registros de enunciados a respeito de si próprios enquanto adolescentes ou sobre a adolescência em geral. Quando houve, deveu-se a algum tipo de solicitação por parte de um adulto. Um desses casos foi exemplificado na epígrafe deste item, com a reprodução de um trecho do trabalho do estudante Astrogildo, proposto pela professora de língua portuguesa para uma das turmas de 7ª série. Embora o título por ela apresentado fosse “O que é adolescência?”, a maior parte das produções respondia explicitamente à pergunta “Ser adolescente é difícil?”, o que sugere que o trabalho tenha sido solicitado desse modo.

A adolescência

Ser adolescente é complicado. Tanto para os próprios adolescentes, como para os pais, professores e quem os rodeia.

Para os adolescentes é difícil porque eles estão em uma fase em que tudo muda, o corpo, o jeito deles pensarem, etc. [...] É a fase das mudanças em geral.

Giovanna

Adolescência

É difícil sim, porque nós passamos por transformações no nosso corpo e na atitude e no copotamento⁵. O adolescente pode ser impocível as vezes e pouco chatos a pesar que nós vamos passar disso algum dia.

Ricardo

⁵ Reproduzo o texto dos trabalhos sem correção.

Entretanto, mesmo nesse caso a referência à condição bio-psicológica da adolescência foi minoritária, pois a dificuldade que foi massivamente apontada por esses estudantes foi o relacionamento com os responsáveis e os adultos em geral.

Ser adolescente é difícil????????

Na minha opinião ser adolescente é muito difícil porque os pais sempre estão nos cobrando tudo já arrumou o quarto já fez o dever [...] Por isso acho que ser adolescente é difícil porque ninguém entende agente mas estão sempre querendo que nós o entendêssemos.

Eduardo

Ser adolescente é difícil!?

Os nossos pais não deicham agente fazer nada, não podemos sair e se sair tem hora para volta, sempre que pedimos alguma coisa falam que não dá. Eu não agüento mas! não sei o que faço! [...]

Sabrina

O outro contexto em que se registraram enunciados sobre a adolescência de alguma forma relacionados com o campo da psicologia foi o das entrevistas formais, em que alunos de dois grupos da 7ª série, quando indagados sobre sua participação no Núcleo de Adolescentes Multiplicadores, manifestaram-se nesses termos.

P – E qual seria a função do Núcleo de Adolescentes aqui na escola?

Pâmela – Incentivar a gente.

P – Incentivar?

Anna – É.

P – A quê?

Pâmela – Porque ela é professora de Ciências, então ela fala de Ciências, o nome do grupo era Multiplicadores...

Anna – Sobre o corpo da gente...

Pâmela – Falava mais do corpo, da camisinha, da sexualidade... E tudo, e incentivava a gente a fazer certo...

Carol – Também esses problemas da cabeça da gente, com tanta mudança, essas coisas de adolescente... (entrevista com alunos da 7ª série)

Sabrina – [...] Ela tá sempre passando filme, faz brincadeiras, tá sempre ensinando tudo sobre adolescente. A gente tá na fase da adolescência, por que que ela vai ensinar outra fase? Ah, tá... tipo assim, essa... vamos dizer, essa onda de HIV, aids, ela sempre tá falando como se prevenir, da gravidez também... Ela sempre ensina tudo que o adolescente precisa saber. Porque é uma fase de muita coisa mudando, é uma fase que você tá se encontrando.

(entrevista com alunos da 7ª série)⁶

⁶ Os códigos usados na transcrição das entrevistas encontram-se reproduzidos no Apêndice 2. Recorte ampliado no Apêndice 3 (R1).

Provavelmente devido à referência ao NAM, os aspectos biológicos e relativos à educação sexual tiveram maior destaque do que outros. De todo modo, mais do que evidenciar a fraca presença dos discursos da psicologia nas falas adolescentes da EM, os registros da pesquisa apontam que esses estudantes não costumavam tematizar sua própria condição adolescente. Além disso, ao serem convidados a falar sobre as dificuldades da sua condição adolescente, não foi um estado de crise o problema maior apontado, mas sim a relação com os adultos.

Quanto às implicações desses processos de significação para as interações dialógicas naquele coletivo, é interessante observar que foi freqüente perceber nas falas de adultos selecionadas para a categoria *diferença* adolescente, que se tratava de situações em que a naturalização e a depreciação dos aspectos comportamentais em questão representava uma solução, antes de tudo, por minimizar o problema em questão.

Ah! Nessa idade, eles são de uma infelicidade... (professora Sílvia, caderno de campo 1⁷, 28/4)

Quando a professora fala, ironicamente, durante um conselho de classe, que a infelicidade é uma característica dessa faixa etária, consegue desmobilizar a discussão em curso: outras duas professoras tratavam do caso de um aluno específico, e especulavam quanto à sua situação emocional, buscando entender sua atitude de desinteresse em sala de aula; pela sua postura ao longo de todo o conselho, a professora que interveio aparentava estar impaciente com aquele encontro e mais de uma vez havia procurado apressar as discussões, e pareceu ser esse o propósito da sua fala.

Vocês são contra tudo mesmo, é da idade. (Lis, uma das gestoras, caderno de campo 3, 30/8)

Nesse caso, uma das gestoras respondia a uma turma em que alunos haviam questionado o fato de uma colega ter sido autorizada a participar das de um concurso, apesar de ter faltado no dia da prova que selecionara os representantes da Escola nesse evento; era considerada ótima estudante e essa foi a justificativa apresentada pela gestora para o que alguns consideraram um privilégio. O tom da

⁷ As transcrições das anotações do caderno de campo mantêm os textos originais, com exceção das menções que pudessem identificar desnecessariamente os sujeitos referidos, e das palavras abreviadas, que foram corrigidas, para viabilizar a leitura desse material.

voz utilizado reforçava o conteúdo da sua fala, tirando a importância do ocorrido e do questionamento da turma.

Ainda sobre a voz da psicologia nos processos de significação da palavra adolescência na EM, um último elemento relevante para esta discussão é o fato de os enunciados – por parte de alunos ou de professoras – registrados a esse respeito não terem sido acompanhados de adjetivações que os localizassem em um tempo histórico específico ou em sujeitos determinados: não se registram expressões como “hoje em dia”, “essa turma”, ou “os meninos desta escola” nesses casos, o que sugere uma perspectiva essencialista da adolescência.

O essencialismo que marca esses discursos, entretanto, não é exclusivo das versões educacionais ou do senso comum das teorizações da psicologia: já desde o início do século XX seus textos originais também recebiam crítica semelhante, no seu próprio campo de produção.

Geralmente referido como o fundador dos estudos psicológicos voltados especificamente para a adolescência, Stanley Hall publicou em 1904 o livro *Adolescence: its psychology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, em que a identidade adolescente é descrita como marcada pelo conflito, instabilidade e crise. Apresenta, nesse estudo, o que denomina de “teoria da recapitulação”, que propõe que a vida humana se desenvolve em estágios correspondentes às fases da suposta evolução histórica da humanidade. Desse modo, a primeira infância equivaleria ao que o autor considera como os estágios primitivos da história da humanidade, enquanto a adolescência corresponderia aos períodos de turbulência revolucionária da modernidade. Definia-se a adolescência, portanto, como idade de crises e inquietações, determinadas por questões biológicas, o que implicava seu caráter universal e mesmo natural (Salles, 1998). Já na década de 1920, Margareth Mead publicou o estudo antropológico *Coming of age in Samoa*, onde criticou o essencialismo das teorizações de Hall. Apontava, em seu livro, que esse autor havia generalizado o que considerava ser um “privilégio de classe”: os jovens das famílias trabalhadoras não viviam esse tempo de conflitos psicológicos, pois tinham de assumir, em idades bem próximas ao que era então entendido como infância, a maturidade da posição de chefe de família que trabalha para sustento dos seus. Contestava assim a fundamentação biológica da teoria de Hall e o conseqüente universalismo das suas proposições (Souza, 2000).

Décadas mais tarde, nos anos sessenta desse mesmo século, o psicanalista alemão radicado nos EUA, Erik Erikson⁸, publicou o livro *Identidade: juventude e crise*, que consolida a visão desse período da existência humana como etapa de moratória social – termo por ele cunhado – e de crise identitária. É importante destacar que Erikson afirmou expressamente o papel do ambiente social nos processos de construção identitária, como no trecho que se segue:

À medida que os progressos tecnológicos ampliam cada vez mais o intervalo de tempo entre o começo da vida escolar e o acesso final do jovem ao trabalho especializado, a fase da adolescência torna-se um período ainda mais acentuado e consciente; e, como sempre aconteceu em algumas culturas, em certos períodos, passou a ser quase um modo de vida entre a infância e a idade adulta. (Erikson, 1987, p. 128)

Nessa citação, o autor demonstra reconhecer que a adolescência não é, ou ao menos não é apenas, uma fase da *natureza* humana, posto que a relaciona com os “progressos tecnológicos” em curso, e refere-se a “algumas culturas, em certos períodos”, localização histórico-cultural ausente nas formulações de Hall. Em outras passagens desse mesmo livro, considera a dimensão de classe social como também determinante de variações dos processos que estuda. Entretanto, são também freqüentes as afirmações de cunho essencialista, como no seguinte exemplo: “de fato, existe em cada indivíduo um ‘eu’, um centro observador de consciência e de volição, que pode transcender e deve sobreviver à identidade psicossocial” (ibid., p. 135). Por fim, as noções de crise e de instabilidade como características essenciais dessa idade difundiram-se em maior proporção do que as ponderações relativas às implicações dos diferentes modos de socialização que o indivíduo pode viver em seus processos identitários.

No Brasil, a crítica à ausência da dimensão social nas abordagens da psicologia marcou o debate educacional no período posterior ao fim da ditadura militar. Em especial a partir do conhecido livro de Dermeval Saviani, *Escola e democracia*, hoje na sua 36ª edição, a psicologia educacional foi denunciada como conivente com os governos de exceção daquele período, na medida em que deslocava o foco das questões sociais para níveis individuais de análise, em especial nas suas vertentes comportamentalistas. Contudo, apesar dessas críticas,

⁸ Lembrado por se tratar do autor mais citado em teses e dissertações brasileiras que abordaram a questão da adolescência sob enfoque psicológico/psicanalítico, no período de 1980 a 1998 (Souza, 2000).

parece evidente que formulações essencialistas de cunho bio-psicológico ainda sobrevivem nos enunciados correntes na nossa cultura acerca da adolescência.

Vozes da psicologia estavam, portanto, presentes na polifonia discursiva circulante na EM, em versões que tendiam ao essencialismo e identificavam um adolescente marcado por crises, rebeldia e incompletude. Não eram, contudo, assumidas por todas as profissionais daquele espaço, e eram pouco frequentes entre os próprios adolescentes. Ainda assim, tendiam a afetar o diálogo entre adultos e adolescentes, na medida em que negavam legitimidade às vozes estudantis.

Entretanto, outros enunciados, que não aqueles herdeiros desse campo do conhecimento, também foram identificados como presentes e influentes no contexto investigado.

3.3 O rebelde novamente sem causa

Eu acho que a maioria, realmente, não se preocupa com o futuro, parece que o futuro não existe. Eles vivem o aqui, o agora, o hoje. (professora Silvana, entrevista⁹)

Eles estão extremamente abertos a participações, eles querem participar de tudo. (professora Margarida, entrevista¹⁰)

A partir da década de 90, decresce o número de trabalhos acadêmicos que privilegiam as abordagens da psicologia, ao mesmo tempo em que aumenta o interesse pelas questões de trabalho e escola, além de estudos sobre adolescentes em processos de exclusão, violência e participação política da juventude, geralmente com enfoque sociológico (Sposito, 2000). Observa-se também nesse período que os meios de comunicação em massa dispensam crescente atenção a esse segmento da população: são produções dirigidas ao público jovem/adolescente – revistas, cadernos especializados nos jornais, programas de televisão – mas também matérias e pesquisas destinadas a adultos *sobre* essa juventude. No primeiro caso, os assuntos costumam girar em torno do lazer e do comportamento: música, moda, estilo, aconselhamento, notícias, privacidade dos

⁹ Recorte ampliado no Apêndice 3 (R2).

¹⁰ Recorte ampliado no Apêndice 3 (R3).

ídolos, esportes – discursos presentes no cotidiano da EM inclusive materialmente, pois era comum a circulação de revistas desse tipo, com maior frequência entre as meninas. Quando a juventude aparece nos noticiários e editoriais de público adulto, é geralmente retratada como problema social: criminalidade, violência, vandalismo, gravidez precoce, drogadição (Abramo, 1997). Nesses casos, fala-se em juventude, porém, em referência a ampla faixa etária, que inclui a adolescência.

Embora a terminologia mais freqüente na EM fosse *adolescente*, esses enunciados da mídia sobre a juventude enquanto problema também estavam presentes nos discursos em circulação naquele espaço, nas entrevistas e nas interações do dia-a-dia, principalmente, entre os adultos.

Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros. (Bakhtin, 1993, p. 86)

Os discursos dos debates públicos da atualidade acerca de questões da juventude *fundiam-se com uns, isolavam-se de outros e cruzavam com terceiros*, porém deixavam suas marcas nos processos de significação correntes na EM a esse respeito, muitas vezes corroborando as abordagens e os desdobramentos das versões populares do enfoque psicológico.

A fala da professora Silvana, citada em epígrafe, respondia a uma solicitação, em entrevista, de caracterização dos adolescentes de hoje na sociedade em geral e na Escola dos Murais em particular. Traz o diálogo com discursos correntes na mídia e no senso comum, muitas vezes baseados em pesquisas e produções acadêmicas, onde se destacam o suposto hedonismo, o presentismo e o individualismo das novas gerações. Contrasta com o enunciado transcrito em seguida, formulado em condições semelhantes, porém com conteúdo divergente: ao invés de alienados, os adolescentes seriam “extremamente abertos a participações”. Representam de modo exemplar a diversidade de discursos sobre a adolescência que se encontrava na EM.

Abramo (1997) avalia que a concepção de juventude socialmente mais difundida é marcada pela perspectiva funcionalista da sociologia, em que se destaca o aspecto de transição dessa etapa da vida. Essa transição constituiria um momento de risco, dado que o processo de integração à sociedade, em papéis adultos, poderia sofrer desvios diversos nessa fase e ameaçar a continuidade

social. Apesar de todas as críticas já feitas às abordagens funcionalistas da sociologia, a autora observa que a juventude é “sempre depositária de um certo medo” nas análises de cunho sociológico desenvolvidas a partir da metade do século XX: “categoria social frente à qual se pode (ou deve) tomar atitudes de contenção, intervenção ou salvação, mas com a qual é difícil estabelecer uma relação de troca, de diálogo, de intercâmbio” (ibid., p. 30).

Desse modo, historicamente, a ênfase preferencial do discurso sociológico tendeu a recair sobre as possíveis disfunções dessa que seria uma etapa de passagem. Nos anos 50, tornou-se conhecida a identificação do jovem como o “rebelde sem causa”. O medo, então, se colocava explícito: haveria que controlar essa fase turbulenta, que não se justificava tanto por contingências hormonais, como pela própria instabilidade intrínseca à situação social de transição. Expressões culturais juvenis são então consideradas antagônicas à cultura adulta, como no caso do *rock 'n roll*, demonizado enquanto símbolo dessa perigosa rebeldia. Gradativamente, contudo, a generalização desse enquadramento da juventude dá lugar a outro discurso: alguma agitação é por fim considerada normal nessa faixa etária e, se devidamente controlada, seria superada com o tempo. O “problema” fica restrito aos grupos desviantes, e pode-se mesmo encontrar narrativas da sociologia funcionalista que já passam a propor a juventude como fonte de inovação social.

Essa valorização do jovem se consolida a partir dos anos 60-70. Movimentos estudantis tomam as ruas de diversos países para lutar pela paz e protestar contra regimes autoritários. A sociedade ocidental é profundamente questionada pela contracultura e pelo movimento hippie, que afirmam a juventude enquanto valor. É interessante constatar que, na atualidade, esses movimentos são, com frequência, referidos de forma bastante positiva, na academia e na mídia, pelas propostas de transformação social que defendiam. No entanto, esse ímpeto revolucionário causava pânico à maior parte das populações envolvidas. A juventude ameaçava, naquele momento, por pretender mudar os sistemas sócio-econômicos, mas também por comprometer a sua própria integração social com esse tipo de engajamento: no Brasil, por exemplo, quando aderiam à luta armada ou quando abandonavam a estética e os hábitos sociais estabelecidos e iam viver em comunidades alternativas, os jovens da classe média assustavam suas famílias e a sociedade em geral. Mesmo entre setores da esquerda, as mobilizações juvenis

podiam ser vistas com desconfiança, algo como arroubos pequeno-burgueses inconseqüentes que poderiam prejudicar um encaminhamento mais responsável das questões políticas. Abramo (ibid.) lembra que, no Brasil, não houve apenas repressão aos militantes políticos, pois também foram perseguidos jovens – de forma mais ou menos institucionalizada – pelos seus modos de se vestir e de se portar. Quando esses movimentos entraram em refluxo, o discurso que antes era minoritário passou a ser referência, criando-se um ideal de juventude que persiste como contraponto às gerações que se seguiram: a rebeldia passou a ser positivamente associada à utopia e à inovação social.

Contudo, esse movimento de valorização da *rebeldia com causa* da juventude já tinha importante anterioridade histórico-cultural. Renato Janine Ribeiro sublinha que, a partir da Revolução Francesa, “a sensação ao longo do século XIX é que cada vez mais há uma oposição entre o novo – que é a liberdade, vida, democracia – e o antigo, que é servidão, preconceito, mentira” (2004, p. 23). No século anterior, a nobreza usava perucas empoadas, fazendo de todos, velhos e, portanto, respeitáveis, dentro de uma cultura que valorizava a tradição. A indústria traz outro valor e significado para a novidade e a mudança, para a invenção e a inovação. Juventude, progresso, o inédito e a revolução passam, desde então, a tender a se associar em sentido e, eventualmente, em práticas sociais.

De modo paradoxal, esse discurso de elogio à juventude e ao novo vai fundamentar a condenação das novas gerações na década de 80, agora por recusarem o papel de propulsoras das transformações sociais que lhe caberiam enquanto categoria social.

O problema relativo à juventude passa então a ser a sua incapacidade de resistir ou oferecer alternativas às tendências inscritas no sistema social: o individualismo, o conservadorismo moral, o pragmatismo, a falta de idealismo e de compromisso político são vistos como problemas para a possibilidade de mudar ou mesmo de corrigir as tendências negativas do sistema. (Abramo, 1997, p. 31)

Na década seguinte, somam-se a esses enunciados as questões da violência e do vandalismo, que até hoje ocupam espaço significativo na mídia. Nossos presídios, além da cor, têm a marca da juventude, assim como nossas taxas de homicídio: maiores ameaças, maiores vítimas, encarnam as impossibilidades e perigos do nosso tempo, aproximando-se da imagem do rebelde sem causa dos anos 50.

Conforme assinalado por Sposito (2000), apesar das muitas variações de enfoque e do reconhecimento da multiplicidade de formas de concretização dessa condição, grande parte das análises de cunho sociológico identifica na transitoriedade a principal característica do ser jovem. A ênfase nesse aspecto conduz ao destaque de uma suposta instabilidade e à identificação do jovem/adolescente como um *vir-a-ser* – ou seja, por diferentes caminhos, essas análises também se aproximam de algumas construções da psicologia.

Nos últimos anos, contudo, tanto na sociologia como na psicologia, vem crescendo a crítica a esse entendimento da juventude. Entre outras, entidades como a Ação Educativa e o Instituto da Cidadania, em São Paulo, ou o Observatório Jovem do Rio de Janeiro, da UFF, têm desenvolvido pesquisas e publicado análises em que os jovens/adolescentes são considerados sujeitos político-sociais ativos e produtivos, com quem faz sentido dialogar. No campo da psicologia, a tendência ao universalismo e ao essencialismo que o justifica nas abordagens desenvolvimentistas também vem sendo criticada, como, por exemplo, no trabalho do Nipiac – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas, ligado à UFRJ. Essa linha de abordagem propõe investigar a infância e a juventude considerando que crianças e jovens não apenas se constituem e se situam socioculturalmente, como também contribuem na construção desse contexto sociocultural. Nesse enfoque, a diferença entre adolescentes e adultos não se define tomando este segundo pólo como parâmetro, mas sim buscando conhecê-la como característica de sujeitos que *já* atuam socialmente, que *já são*. Castro (2001) nos lembra que adultos agem freqüentemente de forma imatura e irresponsável, *já sendo*, mas também em *permanente vir-a-ser*, assim como costuma se atribuir, em conotação negativa, aos adolescentes. Na mídia, entretanto, notícias das investigações e reflexões desenvolvidas nessas perspectivas aparecem com menor freqüência do que resultados de pesquisas de publicidade e relatos alarmantes de violência e incivilidade por parte de adolescentes e de jovens.

Reformulações desse discurso negativista estiveram presentes nas falas de alguns de adultos da EM. Possivelmente, a maior abertura para esse tipo de discurso se explica pelo que Abramo (1997, p. 29) chama de “pânico moral”: historicamente, em contextos sociais identificados como críticos, os jovens são muitas vezes vistos como a encarnação dos problemas da sua época, fruto que

seriam das contingências desse seu tempo. Individualistas, alienados e hedonistas, refletiriam hoje a crise ético-política da nossa sociedade e estariam impossibilitados de assumir o suposto papel de motor das transformações de que tanto precisamos. A fala da professora Silvana exemplifica essa postura de pânico moral, freqüente – não entre os adolescentes, mas sim entre os adultos – nas entrevistas e nas interações cotidianas observadas: o desinteresse por qualquer coisa não diretamente ligada ao prazer seria a marca das novas gerações.

Não se entra mais na escola, porque eu vou progredir, porque eu vou estudar, porque eu vou ser alguém na vida, eu vou melhorar o nível de vida da minha família. Minha família era pobre e agora eu vou estudar pra ser alguém. Não tem mais essa idéia, entendeu? Ele vai pra escola e ponto. (professora Suely, entrevista¹¹)

A observação realizada – que incluiu entrevistas informais com alunos – não confirma a generalidade desses enunciados.

A escola é o essencial de tudo na vida, né, pra arranjar emprego, pra ter... Todo sonho tem dinheiro, né? (Sarah, aluna da 7ª série, entrevista¹²)

Vale assinalar que a fala da aluna Sarah foi destacada por duas razões: apareceu espontaneamente¹³ em conversa informal com um grupo de alunos da 7ª série, logo no segundo dia de observação dessa turma, e foi repetida mais uma vez pela mesma aluna, quando lhe perguntei, em entrevista formal, sobre o sentido da escola para ela. Não foi, tampouco, a única ocasião em que alunos relacionaram escola com trabalho e condição futura. Tanto de forma não provocada como quando diretamente questionados, a preocupação manifesta com o futuro não parecia inconsistente: discutiam entre si, perguntando e informando sobre aspectos específicos das profissões citadas. Em mais de uma situação, com diferentes alunos, apareceu a preocupação com desemprego futuro e arriscavam-se soluções, como formação técnica, escolha de determinadas profissões ou de instituições de formação socialmente mais valorizadas: “Aí, tu chega com um diploma da universidade pública e, pam, já impressiona!” (Gerisvaldo, aluno da 7ª

¹¹ Recorte ampliado no Apêndice 3 (R4).

¹² Recorte ampliado no Apêndice 3 (R5).

¹³ Seria incoerente falar em enunciados espontâneos dado que explicitarei a perspectiva polifônica do discurso, o que inclui a dimensão responsiva de todo enunciado. A referência à espontaneidade dessa e de outras falas informa que o enunciado em análise não foi provocado diretamente por qualquer questionamento explícito da minha parte. No entanto, na situação em que conversava com Sarah e seus colegas e em outras similares, ficava clara a forma pela qual eu, indiretamente, provoquei o assunto: respondendo a perguntas sobre o meu próprio trabalho na escola, surgiram comentários quanto à minha profissão, o que deu início a esse tópico de conversação.

série, caderno de campo, 12/6). Muitas brincadeiras, palavrões e equívocos a respeito de algumas informações evocadas também marcavam essas conversas: não se imaginem adolescentes prodígio, bons moços a contar com larga experiência de trabalho e de vida que fundamentassem suas proposições. O que pretendo sublinhar aqui é que, dentro dos limites do sentido e consistência que essa discussão pode assumir entre jovens de 14-15 anos, não se poderia afirmar que a despreocupação com o futuro caracterizava os adolescentes da EM.

Também é relevante a fala de Suzy, aluna da 8ª série, em uma das entrevistas formais. Esse foi o único grupo que inicialmente respondeu de forma jocosa à questão que lhes fiz sobre o sentido que a escola tinha para eles; insisti na questão, aproveitando a oportunidade de uma voz dissidente:

P – Isso que a Laís falou, de futuro, de escola servir para o futuro... ninguém mais pensa nisso, então?

Suzy – Não, tipo, tudo bem, mas eu tô falando... que a escola ela é futuro... mas se você tem um professor legal, ele... ele ajuda você a aprender mais rápido. Por exemplo, a professora de [...]... ela não é uma boa professora, ela manda a gente ler o livro, sabe, ela nem dá aula, ela até manda outra pessoa ler o livro por ela. Então, isso não ajuda, sabe, a gente não aprende [...]. Mas a professora de geografia já é legal, então, ela ensina a gente, então, a gente aprende geografia, aí acho que serve pro futuro, né?

Ou seja, é possível que em algumas situações a secundarização da escola se dê por críticas (justificadas) à instituição e não devido a alguma rejeição apriorística por parte das novas gerações. Entretanto, independentemente desse tipo de questão em relação à escola, considero indiscutível seu peso na vida de grande parte dos adolescentes desta pesquisa. Pude, no início da pesquisa empírica, quando a minha presença ainda se confundia com várias novidades de começo de ano letivo, observá-los, aparentemente sem ser notada, e o assunto mais freqüente nessas conversas entreouvidas era a escola: comentavam-se atitudes e falas de professores e alunos, trabalhos, a nova sala de aula, o ventilador quebrado, a nova professora, o conteúdo das disciplinas, adultos “legais”, adultos “chatões”, personagens “muito sem noção”.

Anotações sobre a ocupação do tempo não-escolar desses alunos podem jogar um pouco de luz sobre esse quadro. Lembro mais uma vez a faixa etária em questão: de 13 a 17 anos, com maior contingente entre 14 e 15 anos – isto é, são em sua maioria recém-chegados à adolescência/juventude, têm pouca autonomia para deslocamentos na cidade e para decidir quanto às suas atividades. Eram freqüentes as queixas de que não tinham o que fazer em casa e de que os

responsáveis os controlavam em excesso, o que, somando-se a restrições de ordem financeira, lhes deixava poucas opções de lazer. Trata-se de uma geração que vive a lamentável associação rua-violência, o que pode estar levando muitas famílias a esse tipo de controle. A Escola tinha, desse modo, papel fundamental na construção da rede de amizades daqueles meninos e meninas, que freqüentemente não mais podem contar com outros espaços urbanos para fazê-lo, fora do âmbito familiar.

Ainda sobre o suposto desinteresse desses adolescentes pelo seu próprio futuro, o depoimento da professora Alice, em entrevista, traz elementos para essa discussão:

E - Uma vez eu fiz um trabalho aqui, tentei trazer as profissões do... daquele jornal... Folha Dirigida? Tinha um trecho da Folha Dirigida que trazia sobre as profissões, alguma coisa. Eu trouxe uma vez aqui, numa oitava série, há três anos atrás e não surtiu muito efeito não. Eu achei que isso fosse surtir um efeito maior, fossem se interessar...

P – Você trouxe dentro da sua aula de [...]?

E – Dentro da aula de [...].

P – Mas se propondo a fazer algum trabalho relacionado com [...] ou não? [fs] Era ler mesmo [fs]...

E – [fs] Não, não, eu tentei mesmo passar pra eles o que cada profissão fazia [fs] e eu esperava que eles se estimulassem, pra poder saber, e não houve estímulo nenhum, não houve nada. E eu sinto muito isso: isso tá piorando a cada ano que passa, eles estão nessa inércia assim, parece que não querem nada... Estão esperando o ano terminar pra ver o que vai dar lá na frente.

P – E você acha que essa é uma característica dos alunos dessa escola ou da adolescência em geral hoje em dia?

E – Da adolescência em geral.

O interesse nessa fala está no fato de a professora não parecer considerar a possibilidade de a atividade ter tido problemas de ordem metodológica na sua condução. Tratava-se de uma aula rotineiramente com alta dispersão discente, problema que no período da observação não teve encaminhamentos bem sucedidos por parte dessa docente. O texto pode não ter sido apropriado em termos de linguagem, e a falta de continuidade e de contextualização podem também ter prejudicado a atividade. Esse é um exemplo de diversas situações que ocorreram na EM, por mim presenciadas ou a mim relatadas, em que se evidenciava que o julgamento contido na caracterização dos adolescentes freqüentemente tinha pouco embasamento empírico, parecendo incorporar, sem aprofundamento reflexivo, enunciados correntes na mídia e no senso comum acerca dos jovens de hoje.

Também uma suposta alienação sociopolítica foi destaque na fala dos adultos:

Eles não... Parece que não querem se apegar a nada do que seja ruim pra eles, eles só querem curtir, curtirão. Coisa que você vê, outras gerações não eram... Eram mais engajadas, mais participativas na sociedade... Você vê todo aquele pessoal da cara pintada, né? (professora Silvana, entrevista¹⁴)

O interesse nesse enunciado aparece quando o contrastamos com outro trecho dessa mesma entrevista:

P - Você lembra de algum tema de crônica [fs] que eles gostaram mais? [fs]

E – [fs] Tinha tema social. [fs] Eu me lembro de um que foi sobre um mendigo, que tava passando mal diante de uma loja e ele acabou morrendo e... As pessoas, quando passavam por ele, sentiam várias coisas, inclusive os comerciantes do local não sabiam se sentiam pena ou se achavam que ele tava incomodando ali, e aí eles se posicionaram, né? Eu achei que foi uma aula legal, porque eles, é... se interessaram pelo assunto e se posicionaram. Quer dizer, todo mundo deu sua opinião, foi uma coisa legal.¹⁵

Em um mesmo diálogo, portanto, a professora Alice afirma a alienação e desinteresse generalizado dos alunos, mas também o envolvimento desses mesmos estudantes na discussão de temas sociais abordados em crônicas, aparentemente sem perceber qualquer contradição no seu depoimento.

Dado que a Escola dos Murais tem características pouco comuns na rede municipal de ensino – em vários sentidos, como por exemplo não estar localizada em área de risco, baixa distorção idade-série, presença, ainda que minoritária, de alunos oriundos de famílias com escolaridade de nível superior – torna-se interessante comparar as observações e análises apresentadas com dados de pesquisas de larga escala a respeito da juventude do Brasil contemporâneo, para melhor situar estas reflexões.

Dentre as várias investigações recentemente realizadas dedicadas a essa temática, duas se destacam, considerando-se sua abrangência territorial e quantitativa: a pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira*, desenvolvida pelo Instituto Cidadania, de 2003 a 2004, e a pesquisa *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas*, concluída em 2005, fruto de uma parceria entre o Ibase – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, e o Polis – Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas

¹⁴ Recorte ampliado no Apêndice 3 (R6).

¹⁵ Recorte ampliado no Apêndice 3 (R7).

Sociais¹⁶. Três eixos de investigação comuns a essas duas pesquisas dizem respeito às discussões aqui desenvolvidas: discurso jovem em relação à escola, ao trabalho futuro e à participação política.

Na pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira*, a escola é referida como “muito importante” para o futuro profissional por 76% dos pesquisados, e apenas 7% declararam que não era “nada importante” assim como foi considerada igualmente importante para fazer amigos por 74%. Concluindo sua análise dos dados dessa pesquisa relativos à escola, Sposito (2005, p. 123) afirma que: “Para esta geração, predominantemente urbana [...], há um mergulho na ‘sociedade escolarizada’, pois a instituição escolar está no centro das referências identificatórias, independentemente de uma possível adesão ou crítica”. Outro item (aberto) do questionário aplicado permitiu identificar a educação (38%) seguida do emprego (37%) como temas de maior interesse dos entrevistados, seguidos de cultura e lazer (27%) e esportes (21%). Quanto aos problemas que mais lhes preocupam, pergunta também aberta, segurança e violência foram apontados em primeiro lugar por 27% dos respondentes, tendo a questão do emprego um segundo lugar bem próximo ao primeiro, 26%.

Esses dados indicam que os depoimentos de alunos da EM coincidem com o discurso mais geral identificado por essa pesquisa, empreendida em nível nacional: a escola é importante por vários motivos, o futuro existe e preocupa jovens e adolescentes, afinal, “todo sonho tem dinheiro”. Não foi lazer o tema de maior interesse, como os enunciados acerca dos jovens e adolescentes circulantes na mídia e no senso comum e muitas vezes registrados nas observações da EM poderiam levar a crer que seria. Esse tema esteve presente, porém, para a maioria, cedeu os primeiros lugares a questões como educação e trabalho. Nessa preocupação com emprego futuro, a escola ainda é o caminho preferencial, apesar de Sposito (2005) observar que a importância atribuída à escola não significa falta de crítica em relação à mesma, o que percebi também na Escola dos Murais.

¹⁶ Ambas investigaram a faixa dos 15 aos 24 anos, porém disponibilizaram dados relativos aos grupos de jovens entre 15 e 17 (Abramo, 2005a; Rodrigues, 2006), que se aproximavam mais do perfil etário dos alunos da EM. Desse modo, foi possível constatar que havia de fato variação entre os percentuais desse e dos outros grupos etários, mas também que era pequena em relação à média geral, autorizando-se assim a utilização dos dados das duas pesquisas, mesmo quando não diferenciados por subgrupos etários.

Outra pesquisa pode esclarecer acerca desse aparente paradoxo: com altos índices de desemprego pressionando negativamente os salários e inviabilizando os “sonhos” desses jovens, por que ainda apostar na educação como meio de ascensão social?

Estudo desenvolvido pelo IBGE, *Perfil das Despesas no Brasil*, baseado na *Pesquisa de Orçamentos Familiares 2002-2003*, indica que “famílias com responsáveis de onze ou mais anos de estudo apresentavam renda mais elevada (R\$ 3.796,00), enquanto com menos de um ano de instrução recebiam cinco vezes menos (R\$ 752,00)” (IBGE, 2007). Em outras palavras, o estudo pode não assegurar emprego, mas parece ajudar de modo significativo na empregabilidade e na remuneração. Essa pesquisa confirma estudo anterior, *Retornos da Educação*, realizado pela Fundação Getúlio Vargas, também baseada em dados do IBGE, que informa ainda que o Brasil é o país da América Latina que proporciona os maiores retornos financeiros para o estudo universitário. O texto de conclusão desse estudo é contundente:

Por exemplo, cursos completos apresentam salários maiores que cursos incompletos seja no ensino fundamental, ou no ensino médio. A hierarquia dos níveis educacionais se espelha no ranking trabalhista. Mesmo no caso da alfabetização de adultos, o salário é 10% maior e a chance de ocupação 66% maior do que dos adultos que nunca freqüentaram a escola. Nos desculpem os céticos, mas educação é fundamental. (FGV, s/d, p. 3)

Em sua maioria, filhos de porteiros, taxistas, suboficiais militares e comerciários, os adolescentes da EM dificilmente poderiam contar com outra possibilidade de ascensão social que não a escola. Se é verdade que a escolaridade não garante emprego e bom salário, sua ausência certamente constitui fator de peso na determinação do desemprego e/ou da baixa remuneração.

Quanto à questão da participação político-social dos jovens e adolescentes, esse tema foi diretamente abordado na pesquisa do Ibase-Polis, *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas*¹⁷. Uma das perguntas do questionário indagava como o entrevistado classificaria sua participação política, escolhendo entre três alternativas: “Procuo me informar

¹⁷ Em um primeiro momento, 8000 questionários foram respondidos por jovens e adolescentes de diversas cidades do país; na segunda etapa do estudo, optou-se por uma metodologia qualitativa, formando *Grupos de Diálogo*, em que um total de 913 participantes da primeira fase da pesquisa se reuniram para discutir os temas do projeto, em regiões metropolitanas (Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo).

sobre a política, mas sem participar pessoalmente”; “Não procuro me informar sobre a política, nem participar pessoalmente”; e “Considero-me politicamente participante” (Ribeiro, Lânes & Carrano, 2005, p. 47). Apenas 8,5% dos entrevistados se declarou participante; entre esses, são mais numerosos aqueles com mais de 18 anos e os mais escolarizados; o grupo mais jovem – entre 15 e 17 anos – e os menos escolarizados apareceram como os que menos se informavam ou participavam. Na EM, é provável que os índices de participação política fossem ainda mais baixos, porém, não apenas entre os adolescentes, como também entre os adultos: não soube de nenhum engajamento dessa natureza por parte das professoras, gestoras ou funcionários. Como esse levantamento não foi feito de modo sistemático, não poderia afirmar que nenhum adulto naquele espaço mantinha algum tipo de participação política, mas ficou patente que discursos dessa ordem não circulavam na Escola dos Murais.

Entretanto, o não engajamento não necessariamente significava desinteresse político. No relatório final da pesquisa, os autores chamam a atenção para um dado importante: a maioria dos entrevistados demonstrou interesse por temas sociopolíticos e os Grupos de Diálogo revelaram jovens “ávidos por ‘fazer alguma coisa’”, porém, com dificuldades para colocar em prática tais desejos (ibid., p. 49). A ampla aceitação da própria metodologia utilizada já pode ser considerada dado dessa pesquisa, assim como interpretei a grande disponibilidade da maior parte dos alunos das turmas observadas na EM para as entrevistas como indicativo da valorização das oportunidades de diálogo e participação por parte daqueles estudantes. Na pesquisa do Ibase-Polis, conclui-se que:

Os(as) jovens foram convocados(as) a esse exercício de diálogo, de compartilhamento de decisões, e responderam positivamente, dizendo dos caminhos que estão dispostos(as) a seguir e das condições para isto. Essa disposição está bastante evidente na forma como o discurso ‘muda de tom’ ao longo do Dia de Diálogo. Os(as) jovens que começam o diálogo falando da falta ou responsabilizando o Governo, cobrando investimento, terminam esse dia ainda cobrando a ação e investimentos governamentais e até mais: cobrando honestidade, transparência, competência no exercício do poder político. Mas também se vêem, descobrem potencialidades, assumem a postura de reivindicar ou acionar formas de ‘partilhar as decisões’. (ibid., p. 83)

Os percentuais revelados por essas pesquisas trazem, portanto, um quadro menos pessimista dos jovens/adolescentes do Brasil de hoje, mas também apontam minorias ainda numerosas que não se encaixam nessa descrição mais favorável às novas gerações. Por que esses grupos minoritários prevalecem nos

discursos públicos e privados sobre a juventude, com enunciados que, na escola pesquisada, se reproduziam em generalizações sem fundamento empírico?

Pensando em termos sociais mais amplos, pode-se especular que os danos diversos impostos ao coletivo por essas minorias são suficientemente graves para justificar a atitude de suspeita e temor. No contexto da Escola dos Murais, era evidente o desgaste da equipe docente diante da falta de condições para o seu trabalho, o que podia levar a reações menos ponderadas às posturas de fato problemáticas de alguns alunos. Contudo, ainda que respondendo a essas contingências, os enunciados apocalípticos que se constroem sobre esses jovens e adolescentes remetem-se, a meu ver, ao *pânico moral* referido por Abramo (1997).

Acusar as novas gerações de alienação política, quando se sabe do refluxo mundial vivido pelos movimentos sociais (adultos), evidencia a expectativa mais geral quanto à suposta responsabilidade desses jovens pelos movimentos de transformação e inovação social. No caso dos estudantes pesquisados, a sua pouca idade expõe a inadequação dessa crítica, pois o controle que o mundo adulto lhes impõe – seja na vigilância exercida pelos adultos, que cerceia seus movimento e ações, seja na violência que esses adolescentes de fato precisam evitar, mas que não foi por eles criada – inviabilizaria qualquer engajamento político mais autônomo. Por outro lado, os registros de entrevistas e observações desta pesquisa apontam para uma boa receptividade, por parte de um número significativo de alunos dessa faixa etária, para discussões de cunho social e participação em atividades coletivas em geral. O discurso do pânico moral parecia mesmo responder a situações e angústias que ultrapassavam os muros da escola e era acionado naquele espaço, possivelmente, pelas limitações no diálogo ali desenvolvido: lidava-se nesses casos com elementos da *condição* dessa adolescência, porém, não com sua *situação*.

A diferenciação entre condição e situação é proposta por Abad¹⁸ e citada por Sposito (2003, p. 10): a condição juvenil seria “o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida”, e a situação

¹⁸ A autora refere-se a: ABAD, M. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil en Colombia. DAVILA, O. (ed.). *Políticas de juventud en América Latina: políticas nacionales*. Viña del Mar: CIPDA, 2003.

juvenil, “os diferentes percursos que a condição juvenil experimenta a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero e etnia, entre outros”.

Uma das marcas da condição jovem/adolescente da contemporaneidade é a sua generalização para o conjunto da sociedade, não mais estando restrita a alguns grupos socialmente privilegiados. O fundamento da crítica de Margareth Mead ao essencialismo da caracterização do adolescente em Stanley Hall, centrado no argumento de que essa suposta fase do desenvolvimento humano era na verdade privilégio de classe, vem perdendo sentido diante do acesso a essa condição por quase todos os grupos sociais. Se os trabalhos sobre a adolescência nas linhas críticas da sociologia costumavam abrir seus textos citando Bourdieu (1983) – “a juventude é apenas uma palavra” – os escritos atuais tendem a ressaltar a existência de *juventudes*, alertando para as diferentes situações em que a condição juvenil pode se realizar, porém, afirmando ao mesmo tempo a sua generalidade social: “Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida” (Abramo, 2005b, p. 44).

Além da abrangência dessa condição, mudaram também diversos contornos do ser jovem. Uma das especificidades da condição juvenil na atualidade é a superação do “modelo de instalação” para definir os limites desse momento: segundo esse modelo, o ingresso na vida adulta se definia pela saída da casa dos pais, assunção da vida profissional e constituição de família. Em contraposição a essa definição, Chamboredon (1985¹⁹, apud Sposito, 2003) propõe que os modos de entrada na vida adulta estão diversificados e não mais atrelados entre si: viveríamos processos de “descristalização”, o que nomearia a dissociação de vivências anteriormente atribuídas em conjunto à vida adulta. Por exemplo, não se espera necessariamente a condição adulta plena para se praticar a atividade sexual, hoje dissociada das funções reprodutivas ou da perspectiva de constituição de unidade familiar. Do mesmo modo, manter-se na casa dos pais quando já se integra o mercado profissional tornou-se comum até idades bastante avançadas para os padrões de algumas décadas atrás. Os papéis adultos, portanto, tendem a ser assumidos sem uma normalização mais rigidamente definida.

¹⁹ A autora refere-se a: CHAMBOREDON, J. C. Adolescence et post-adolescence: la juvénisation. In: ALEON, MORVAN, LÉBOVICI. *Adolescence terminée, adolescence interminable*. Paris: PUF, 1985.

As dificuldades dos primeiros empregos, o que inclui não somente sua pouca disponibilidade, como também a precariedade das condições de trabalho e de remuneração, associam-se a expectativas de tempo de vida significativamente superiores às das gerações anteriores, implicando um prolongamento do tempo da adolescência/juventude, já bastante anunciado pela academia e pelos meios de comunicação em geral. A noção de “moratória social”, portanto, é em certa medida ressignificada, além de se ampliar em termos de incidência social e de duração temporal.

Nesse contexto, o interesse comercial por esse grupo social é crescente: é amplamente reconhecida a importância desse segmento para a indústria e para os serviços de lazer e entretenimento, e a intensa atuação do *marketing* voltada para essas populações não deixa dúvidas quanto a esse aspecto da condição juvenil do Brasil atual. É na situação dos diferentes grupos jovens/adolescentes que as desigualdades vão aparecer, pois nem todos vão poder desfrutar em igualdade de condições do que o mercado oferece para sua faixa etária.

A enorme concentração de renda, histórica no nosso país, associada a uma conjuntura de desemprego e desvalorização salarial generalizada, altos índices de violência urbana e rural, além da corrupção freqüente nas esferas públicas de organização social, são dados bastante conhecidos, mas que não poderiam deixar de ser lembrados, pelo peso que assumem na definição da condição juvenil da atualidade. Novaes (2006, p. 110-111) associa essa conjuntura ao sentimento de medo que também caracteriza essa condição: medo do futuro, relacionado ao desemprego e a questões econômicas, e medo do presente, por conta da violência, “marco geracional importante” da atualidade. Essa mesma autora chama a atenção também para a diversificação das agências socializadoras dos jovens, hoje não mais restritas à escola e à família, o que traz no seu bojo o incremento da influência dos meios de comunicação, que, por sua vez, contribui ainda mais para a força da publicidade e do apelo consumista como importante elemento da condição dessa juventude.

Essas últimas observações são importantes, por possibilitarem uma melhor compreensão do sentido dos enunciados acerca dos jovens/adolescentes abordados nesta discussão. O hedonismo apontado por professoras da EM como característico das novas gerações não é uma invenção despropositada, pois encontra fundamento no contexto sociocultural que vivemos e no qual os alunos

daquela escola estão se formando. O desencontro entre esses enunciados e as práticas e discursos dos adolescentes observados pode ser interpretado então como uma certa distância entre essa *condição juvenil* e a *situação* daqueles jovens específicos. Algumas professoras pareciam perceber esse quadro.

Em contraste com os discursos de parte dos adultos da EM, a professora Margarida, afirma que “eles querem participar de tudo”; outra professora, aqui nomeada como Violeta, declarou, em entrevista, que o sentido da escola para aqueles adolescentes estava na perspectiva de ascensão social. Em termos gerais, minhas observações e entrevistas com alunos confirmam esses enunciados. Margarida e Violeta exemplificam as professoras que, ainda que minoritárias, eram influentes na Escola e se destacavam pelos poucos problemas de comportamento discente na condução das suas aulas e no apreço e respeito que os alunos por elas demonstravam. Ambas reconheciam a diversidade de origem sócio-econômica do corpo discente, o que não era percebido por todas as professoras, pois várias afirmaram em entrevista tratar-se de uma escola que atendia a famílias de classe média, cujos pais tinham em sua maioria nível superior de escolaridade. A disposição para o diálogo, que marcava a interação com seus alunos, parecia ser um importante diferencial do trabalho dessas professoras: “Então, eu aprendi a respeitar um pouco mais, porque, às vezes, a gente não respeita o aluno. Aprendi a ouvir e isso foi uma conquista que eles fizeram comigo.” (professora Violeta, entrevista)²⁰. Essa abertura era repetidamente reconhecida e valorizada pelos alunos com quem convivi:

‘Não, a Margarida é diferente, é muito boa professora, ela conversa, ela te ouve.’ (Sabrina, aluna da 7ª série, caderno de campo 3, 31/10)

‘Cara, ela é assim, meio tipo durona, mas ela ouve a gente, ela é humilde, pára mesmo pra conversar com a turma, pra saber o quê que tá havendo.’ (Cássio, aluno da 8ª série, falando da professora Violeta, caderno de campo 3, 13/9)²¹

A produtividade das suas aulas era visivelmente acima da média das demais observadas durante a pesquisa²², e um dos elementos aos quais credito essa diferença é a sua abertura para o diálogo com os alunos. É provável que,

²⁰ Não apenas por esse depoimento, mas principalmente pelas observações que realizei, posso confirmar o conteúdo dessa fala. Recorte ampliado no Apêndice 3 (R7A).

²¹ Essas duas falas foram registradas quando de conversas informais com alunos dessas séries. Com frequência, o assunto das nossas interações era a própria escola, sem que eu direcionasse a conversa nesse sentido. Acredito que isso se explique pelo fato de eu ter me apresentado para os alunos como alguém que estava fazendo uma pesquisa sobre o funcionamento da escola.

²² Essa observação será retomada em maior detalhe no capítulo 5.

dispondo-se à escuta, essas professoras tenham conseguido distinguir entre a *condição* e a *situação* daqueles jovens adolescentes. É também digno de nota o fato de, apesar do intenso convívio que tive com essas professoras, poucos foram os registros de falas suas em que generalizassem acerca da adolescência, de modo positivo ou negativo que fosse.

A postura de relativo interesse e respeito, de grande parte dos alunos observados nas aulas dessas professoras, quando comparada com as demais, confirma um dos pressupostos que justificaram este capítulo:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio, eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. (Bakhtin, 2003, p. 373-374)

Ou seja, as questões comportamentais precisam ser abordadas a partir das interações que participam da sua produção, sem se centrar em apenas um dos pólos envolvidos, professora ou aluno. No entanto, apesar de, conforme já argumentado, a aceitação, resistência ou ponderação individual das palavras que recebemos representar processo complexo, que de fato ainda não conta com teorização que fundamente sua análise (Hall, 2000), as aulas de professoras como Margarida e Violeta constituíram mais um sinal de que as formas de significação da diferença adolescente de algum modo se desdobravam em comportamentos e modos diferenciados de regulação do coletivo. Analogamente, porém em direção oposta, enunciados que identificavam aquela geração de alunos como os *novos rebeldes sem causa* pareciam corroborar com discursos essencialistas vindos de uma certa psicologia, reforçando o descrédito e a suspeita da palavra do adolescente da EM.

Foi quando me perguntaram o que eles falavam da merenda. Como avalei que essa não seria uma informação comprometedora, comentei que na entrevista que acabara de fazer os alunos tinham se queixado da merenda. Ela [uma das gestoras] e a professora Cleide se anteciparam à minha fala, deduzindo, com ironia na voz, que eles queriam bife com batata frita; respondi que não, que eles reivindicavam lanche no lugar da refeição, com o que eu concordava. (caderno de campo 3, 13/11)²³

²³ Conversa na sala dos professores. O assunto, que já estava em andamento quando cheguei, era o paternalismo do Estado, que tudo daria aos estudantes e, por isso, nem eles nem suas famílias dão valor à escola. Os alunos criticavam o fato de se servirem refeições como arroz, feijão e frango às 9h40 da manhã. Minha resposta não foi comentada e mudou-se o rumo da conversação.

Esse comentário poderia ter sido uma brincadeira que não correspondesse aos modos efetivos de dialogar com aquele grupo, mas há vários outros registros semelhantes, em que se pode perceber a tendência de alguns adultos daquela instituição a desconsiderar a voz adolescente. Além disso, chama a atenção o fato de não ter presenciado no ano da pesquisa qualquer iniciativa, por parte das gestoras, de parceria com os alunos para resolver problemas de regulação do coletivo, como discussão de regras ou consulta para encaminhamento de questões que afetavam aquele cotidiano.

3.4 Geração videoclipe

‘Eles não estudam, mas, por causa da globalização, são muito bem informados, sabem todos os direitos que têm.’ (professora Alice, caderno de campo, 19/7)²⁴

‘A palavra que eu encontro é desconexão. A escola não está oferecendo o que eles precisam, o que eles desejam, o mundo deles é outro, é o da internet, isso aqui não interessa.’ (Cláudia, uma das gestoras, entrevista)²⁵

Um último enunciado presente nos discursos em circulação na EM diz respeito também à condição adolescente discutida no item anterior, porém apresenta especificidades que justificam seu destaque neste item. Remete-se ao contexto social mais amplo da globalização e das novas tecnologias de informação e de comunicação, anunciando importantes traços da diferença adolescente na atualidade.

No caso do primeiro enunciado acima transcrito, o interesse está no tom da enunciação, pois as mesmas palavras poderiam ter sido pronunciadas em comemoração; a professora, no entanto, se colocava claramente desconfortável pelo amplo acesso à informação que hoje teriam os adolescentes. Apesar de não ser o discurso predominante naquele espaço – até porque a Escola dos Murais se caracterizava pela multiplicidade de discursos circulantes – sua presença pareceu significativa em várias situações dos processos de identificação dos adolescentes observados.

A condição que justifica esses enunciados afeta de modo bastante variado as populações adolescentes no Brasil, entendimento que já deve ter ficado explícito

²⁴ Momento recorrente na sala dos professores: troca de informações e/ou impressões sobre alunos, em geral ou em casos particulares.

²⁵ Recorte ampliado no Apêndice 3 (R8).

quando da incorporação da diferenciação proposta por Sposito entre *situação* e *condição*. Retomo aqui essa diferenciação, destacando, porém, que a condição descrita a seguir marca essa geração nas muitas situações em que se pode se encontrar, no sentido de constituir uma “experiência geracional”, isto é, um conjunto de “marcos culturais de uma época” que se fazem presentes na vida dos jovens e adolescentes, ainda que com diferentes significados para os distintos grupos sociais que participam dessa experiência (Novaes, 2000).

É bem conhecido o peso da publicidade e dos meios de comunicação nas formações culturais da atualidade. Sarlo (2004) sublinha que o discurso do *marketing* tem de ser universal, de modo a não eliminar, por princípio, até o mais improvável dos consumidores. A juventude é a mesma para todos: alegre, consumista, branca, sua identidade significada pelos objetos que ostenta. Afeta assim as novas gerações, que, de um modo ou de outro, estiveram expostas a tais enunciados desde o seu nascimento, dado que “a sociedade vive em estado de televisão” (ibid., p. 80):

Em algumas horas do dia ou da noite, milhões de pessoas estão vendo televisão na mesma cidade ou no mesmo país. Isso gera algo mais do que pontos de audiência a mais. Gera, sem dúvida, um sistema retórico cujas figuras passam para o discurso cotidiano: se a televisão fala como nós, nós também falamos como a televisão. Na cultura cotidiana de consumo mais fugaz, as piadas, as maneiras de dizer, as personagens da televisão fazem parte de uma caixa de ferramentas cujo domínio assegura um pertencimento; quem não as conhece ou é esnobe ou vem de fora. (id.)

No entanto, o que permite afirmar que jovens e adolescentes são especialmente atingidos por esses enunciados é não apenas o fato de constituírem uma geração que conviveu desde sempre com a cultura televisiva, como principalmente o próprio conteúdo e forma desses enunciados, em que a juventude é quase uma onipresença. Fischer (1996), que tem se dedicado ao estudo sobre as relações entre mídia e educação, demonstra que a estratégia preferencial da publicidade é expor o adolescente permanentemente na mídia, convidando-o ao consumo, ao mesmo tempo em que o apresenta como ideal de vida para todo o corpo social. A construção midiática de uma adolescência hedonista responde também a um contexto social em que o alongamento do período de moratória social se estende a ponto de enfraquecer seu caráter de preparação para a vida adulta e passa a adquirir sentido em si próprio (Sposito, 1997) – um sentido marcado pela lógica do consumo, posto que esses sujeitos ainda não devem estar inseridos no mercado de trabalho. Nos comerciais, nas revistas, nas novelas ou

nos seriados, pode retratá-lo como conservador ou como rebelde, reservando, contudo, as estatísticas oficiais e as páginas policiais para aqueles que não podem se transformar em modelos de consumo e devem permanecer invisíveis no mundo do *marketing*: são os menores, os meninos de rua, os trabalhadores precoces, aos quais não se consente sequer a denominação *adolescentes/teens*.

Entre os objetos que identificam o adolescente de hoje, os eletrônicos se destacam por marcar forte diferença em relação às gerações anteriores. Usuários diretos ou não, nossos adolescentes dialogam com enunciados da cultura do computador e da internet, do videogame e do celular. Se é certo que a midiaticização e a espetacularização da vida pública e privada já marcavam as últimas gerações, a interconectividade, por outro lado, pertence aos tempos atuais. Jovens e adolescentes da contemporaneidade convivem com a possibilidade de participar de redes de relacionamento que ultrapassam as antigas fronteiras da família, da escola e do bairro, e, ao se organizarem em tempos e espaços inéditos na interação humana, surpreendem e entusiasmam o senso comum, assim como o pensamento acadêmico:

[excitação e curiosidade] decorreram daquilo que de pronto a Internet oferecia a qualquer um que a ela se conectasse: a *possibilidade* inédita de *conhecer tudo* (isto é, de ter acesso a qualquer tipo de informação) e de *interagir com todos* (isto é, de poder entrar em contato com qualquer outro de seus vários milhões de usuários ao redor do mundo). Isso porque a *lógica de rede* reza que qualquer ponto de uma rede tem o *potencial* de se conectar a qualquer outro. (Nicolacci-da-Costa, 2006, p. 27)

Além disso, os videogames proporcionam uma vivência que subverte a lógica regular dos jogos tradicionais, posto que as regras são contingentes e devem ser descobertas pela experimentação. Embaixo de uma pedra na paisagem pode haver uma vida extra – ou não: o jogador só saberá se tentar, não há esclarecimentos prévios em manuais de instruções.

Também a lógica narrativa se altera com o mundo eletrônico da comunicação, seja com o hipertexto, seja via controle remoto da programação televisiva. Na internet, quando o texto se conforma em hipertexto, ele se explica, se multiplica e dialoga com inúmeros outros em propagação reticular virtualmente infinita. Leitura e escrita optam ou não pela linearidade, doravante mais um estilo do que uma imposição lógica. Na televisão, a narrativa planejada pela edição das imagens que transmite é subvertida pelo *zapping*, uma das principais marcas estéticas da cultura audiovisual das novas gerações. Sarlo (2004, p. 58) observa

que aquilo “que até quase meio século era uma atração baseada na imagem converteu-se numa atração sustentada na velocidade”: com oferta cada vez maior de canais de televisão, o expectador enlaça as imagens mais díspares ao comando do seu toque digital; a tv responde, aumentando a velocidade do seu texto, de modo a não deixar brechas que suscitem o *zapping*. Ou seja, quer o expectador *zappeie* ou não, a televisão disponível tende à vertigem de imagens, cores e textos.

Outro efeito importante das novas TIC é um certo nível de relativização da importância social da cultura letrada. É ainda Sarlo (ibid., p. 111) quem chega mesmo a afirmar que a cultura letrada “já não organiza a hierarquia de culturas e subculturas”, com o que concordo, a depender do contexto em que a questão se coloque. Outras formas culturais, como as baseadas nas linguagens audiovisuais, ganham legitimidade e começam a poder rivalizar, ao menos em alguns ambientes, com o saber das letras priorizado na escola.

Busquei aqui descrever em linhas gerais essa condição cultural, que, para autores como Green & Bigum (2002), geraria o “sujeito-estudante pós-moderno” (p. 209), para o qual a escola não estaria preparada. Apareceriam como “alienígenas” para os professores e vice-versa: total “desconexão”, como apontou Cláudia, uma das gestoras da EM, citada no início deste item. No entanto, concordando com Fischer (2007, p. 293):

É necessário ainda abandonar afirmações amplas demais, quase assépticas, que ignoram tempos e lugares específicos, grupos sociais, gente de carne e osso, enfim, quando se discutem as tais ‘novas tecnologias’. Assim, ao estabelecer um debate entre mídias, tecnologias e educação, creio ser fundamental delimitar de que grupos estamos falando, de que época e de que região do planeta estamos tratando.

Também identifiquei, na Escola dos Murais, “desconexão” e estranhamentos entre professoras e alunos que poderiam ser descritos como encontros entre terráqueos e alienígenas. Creditaria tais situações, contudo, menos à condição juvenil que venho buscando caracterizar e mais às formas de dialogia que nessas ocasiões se praticavam entre adultos e adolescentes.

As entrevistas formais e informais, assim como as observações dos adolescentes da Escola dos Murais apontaram marcas de vários aspectos dessa condição sociocultural nas práticas discursivas e não discursivas daqueles adolescentes, porém de forma mais heterogênea e híbrida do que as descrições acima poderiam sugerir.

Uma dessas marcas vinha do discurso televisivo, presença constante entre os adolescentes, na forma mais direta da repetição de bordões e de personagens ou de comentários motivados pelas suas programações. Na pauta da Rede Globo, encontravam-se os que tinham e os que não tinham televisão a cabo, adultos e adolescentes da Escola. Discutindo a questão das culturas populares face aos meios de comunicação massiva, Garcia Canclini (2006, p. 263) observa que “a refutação da onipotência dos meios ainda não levou a saber como se articulam na recepção com os demais sistemas – cultos, populares tradicionais – de organização do sentido”. Por essa razão, mas também porque o discurso da televisão mais ou menos se repete em outras linguagens audiovisuais que saturam nosso dia-a-dia, foi difícil precisar essas marcas, para além das referências explícitas – “Aí, fala sério!”.

Possivelmente, a relativa uniformidade estética entre os adolescentes observados obedecia também a padrões se não criados, pelo menos difundidos ou reforçados pela mídia, preferencialmente televisiva. É óbvio que o uniforme contribuía para essa padronização, mas só até certo ponto: embora alguns o boicotassem abertamente, a maior parte aderiu à combinação camiseta padrão e *jeans*²⁶; contudo, a grande variedade de modelos de calças *jeans*, tênis e acessórios poderia quebrar tal pretensão de uniformização. Porém, o que se verificava era uma relativa homogeneidade dos complementos do vestuário. Por exemplo, praticamente todas as alunas adolescentes usavam cabelo comprido, sendo que aquelas que o tinham liso ou alisado, em geral, mantinham-no solto, enquanto os cabelos cacheados ou crespos ficavam presos. Entre as meninas, as calças *jeans* variavam muito, mais claras, mais escuras, boca larga, boca fina, mas a cintura era quase sempre baixa e estavam na maior parte das vezes justíssimas ao corpo. Quando uma das concorrentes do *Big Brother* da época usou uma flor de crochê no cabelo, a EM floriu junto.

Entre os meninos, predominavam as calças frouxas e os tênis volumosos, os cabelos quase sempre curtos, com uma minoria arriscando um modelo mais comprido e os mais velhos usando cortes mais próximos de uma estética *funk*. Apesar de poucos de fato freqüentarem bailes *funk*, observava-se, entre os de maior idade, a disseminação de uma aparência “de periferia”.

²⁶ Essa ampla adesão pode se justificar também pelo fato de a SME ter distribuído novas camisetas nessa escola ao longo de todo o ano letivo.

Gerada ou não pela cultura midiática, essa aparente homogeneidade era decodificada pelos alunos, em sutis diferenciações que demarcavam grupos e respectivas posições de influência e poder.

Jovens que freqüentam um mesmo ambiente nunca deixam de impressionar o observador pela uniformidade de roupas, acessórios, penteados, gestual, vocabulário e entonação – chegando até, muitas vezes, a apresentar os mesmos tiques verbais e corporais. Ao mesmo tempo, não parecem propriamente um exército de clones, conseguindo apresentar-se como indivíduos altamente diferenciados entre si, graças a variações, às vezes mínimas, introduzidas por cada um em seus ‘uniformes’. (Portinari & Coutinho, 2006, p. 66)

Tive oportunidade de ouvir, de duas alunas da 7ª série, sua classificação dos colegas de turma em grupos, citados na seguinte ordem: “meninas principais”, “meninos”, “meninos novos”, “patricinhas”, “infantis”, “aquele trio”, “cdf’s”. O mais interessante foi que os grupos foram descritos com base em detalhes das roupas, gestos e acessórios, revelando significados dificilmente perceptíveis para os que não partilham dos códigos daquela cultura (caderno de campo 2, 14/6).

Ainda sobre o vestuário dos estudantes observados, as calças justíssimas traduziam em roupas enunciados correntes na sociedade, de valorização de um tipo de corpo e postura feminina de exibir esse corpo. Acredito que esse gestual contribuísse para uma identificação, por parte de alguns adultos da Escola, das jovens adolescentes como mais liberadas sexualmente do que os discursos e práticas das mesmas pareciam afirmar. Mais de uma vez, em conversas informais e também em entrevistas, professoras e gestoras trouxeram enunciados próximos a “Agora, elas é que assediam!” (Marília, uma das gestoras, caderno de campo 1, 21/2²⁷), projetando uma identidade feminina fortemente sexualizada e ativa. Não registrei em observações ou entrevistas, práticas discursivas ou não discursivas que confirmassem esses enunciados. Por outro lado, houve vários registros de expressões de cunho condenatório de supostas atitudes de maior liberalidade no comportamento sexual: “[...] é muito piranha. Já ficou com todo mundo nesta escola!” (aluna, caderno de campo 2, 29/6²⁸); “Só puta pra dançar uma música

²⁷ Esse comentário foi suscitado pela cena de uma adolescente que passou correndo atrás de um menino também adolescente, ambos rindo, em brincadeira que não acompanhei. Estávamos conversando no pátio, em dia de observação do recreio.

²⁸ Observava o recreio do turno da manhã, quando alunas de uma turma de 7ª série permaneceram por perto durante algum tempo. Esse comentário fez parte de uma conversa entre essas meninas, da qual fui apenas ouvinte.

dessas!” (aluna, caderno de campo 3, 30/8²⁹); “Eu falei pra [...] não ficar com ele. Já ficou falada. Ele pega todo mundo mesmo.” (aluna, caderno de campo 2, 14/6³⁰) – e, no entanto, ele não ficava “falado”, pelo contrário, era alvo de desejo manifesto de várias meninas na Escola. Como nos velhos tempos.

Além das roupas, objetos ícones da era das novas tecnologias também compunham a identificação visual daqueles jovens: o recreio era palco do desfile de vários eletrônicos, ainda que em suas versões mais baratas – celulares, *mp3 players*, *discmen*, câmaras digitais. Apesar de presentes cotidianamente, mantinham seu apelo, sempre mobilizando mais adolescentes do que apenas o seu proprietário. O fascínio por esses objetos era visível, confirmando naquela situação um importante aspecto da condição cultural dessa geração. No entanto, se cabe a leitura desse quadro como um tipo de manifestação do consumismo mais geral dos nossos tempos, também é importante sublinhar a especificidade da utilização que aqueles adolescentes costumavam fazer desses objetos. Tratava-se de um uso quase sempre partilhado. O celular freqüentemente mais parecia um brinquedo do que um telefone: mostravam-se os toques, os jogos, experimentavam-se recursos; os fones dos aparelhos de mp3 e *discman* andavam de ouvido em ouvido, autorizando pequenas danças e cantorias coletivas; as câmeras digitais, menos freqüentes, pareciam especialmente desejadas e proviam assunto posterior, no compartilhamento das imagens produzidas (geralmente, via MSN e/ou Orkut).

Esse mesmo espaço, por outro lado, estava também povoado por objetos e brincadeiras de outros tempos: com freqüência similar, viam-se corridas de pique-pega e, quando possível, jogos de queimado e de futebol³¹. Considero também significativa a unanimidade da resposta que obtive à pergunta “O que você mudaria na escola?”: nos nove grupos de alunos entrevistados, a primeira reivindicação foi uma quadra, seguida de melhora na merenda, substituição de

²⁹ Observação do recreio do turno da manhã. Meninas de 8ª série conversavam próximas a mim, a respeito de um grupo de outras meninas, que dançavam uma música que não consegui identificar, movendo sensual e repetidamente os quadris.

³⁰ Registrada em conversa com um grupo de quatro meninas de uma turma de 7ª série, em tempo vago por falta de uma professora.

³¹ O jogo de queimado era permitido no início do ano letivo, mas foi desautorizado, segundo uma das gestoras, porque alguns alunos estariam se valendo do jogo para agredir desafetos. Já o futebol sempre foi proibido, mas os alunos nunca desistiam de tentar burlar a regra: com uma persistência impressionante de ambas as partes, em praticamente todos os recreios que observei, um grupo de meninos, nem sempre os mesmos, aparecia com uma bola improvisada de papel e fita crepe e jogava até que uma das gestoras os visse e tomasse a bola.

alguns professores, ampliação do funcionamento da biblioteca³² e, por fim, uma sala de informática, demanda feita por membros de apenas dois grupos.

Como a maior parte dos alunos declarou ter computador em casa (72,8%)³³, poder-se-ia interpretar que não tivessem tal necessidade. Contudo, as conversas cotidianas com os alunos relativizavam esse dado estatístico: a posse do computador não assegurava seu livre acesso. Há o controle de tempo quando o acesso à internet é discado ou devido ao compartilhamento com outros familiares. Bernardo, aluno da 8ª série, relatou-me que só usava o computador escondido, pois não tinha autorização do padrasto para utilizá-lo (caderno de campo 3, 01/12). Entendo, portanto, que ainda que tivessem computador em casa, faria sentido para aqueles adolescentes desejarem acessá-lo também na Escola, até porque, dado o número de horas que passam diariamente na Escola, seria de se esperar que, mesmo podendo acessá-lo em casa, quisessem dele dispor inclusive naquele espaço. No entanto, a quadra para esportes – físicos, não virtuais – foi a escolha massiva. E não se imagine que tratamos aqui de excluídos digitais, que não podem reivindicar o que não conhecem. Não bastasse a declaração de acesso em casa, por parte de uma maioria do corpo discente, esse número chegou à quase totalidade dos alunos (91%)³⁴, quando a pergunta foi “Você costuma usar computador?”. Mesmo que consideremos que as respostas possam não corresponder à realidade da vivência daqueles alunos, essa estatística nos informa de alguma forma de acesso que pôde gerar esse desejo e esse valor, um valor sem dúvida geracional.

Nem cibernética, nem analfabeta digital. Entre a bola (de futebol, de gude, de queimado) e o mp3 *player*, o construto que melhor descreve esses aspectos da cultura juvenil que reconhecí na Escola dos Murais é o de *hibridação cultural*, no sentido proposto por Garcia Canclini (2006). O autor nos lembra que Plínio, o Velho, já utilizava esse termo para referir-se a práticas dos imigrantes na Roma Antiga (ibid., p. XVII) e que diversos outros pensadores também a ela recorreram para nomear formas diversas de contato intercultural. Seu emprego no contexto da virada do século XX-XXI remete às atuais discussões sobre identidade, cultura e

³² Conforme já mencionado, havia uma sala de leitura na EM, porém, como estava em fase de reorganização, não podia emprestar livros. Além disso, a carga horária da professora responsável não cobria o período de funcionamento da Escola, ficando a sala de leitura indisponível em grande parte do horário de aulas e tornando o trabalho de reorganização mais lento.

³³ Dados do *survey* do Gesed, quadro 10, em Anexo.

³⁴ Dados do *survey* do Gesed, quadro 11, em Anexo.

diferença. Nas palavras do autor: “uma primeira definição: *entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas*” (ibid., p. XIX). O impulso para tal movimento seria a necessidade de “reconversão” de um patrimônio existente – “uma fábrica, uma capacitação profissional, um conjunto de saberes e práticas” (ibid., p. XXII) – dentro de novos contextos socioculturais.

Na introdução à edição de 2001 do livro *Culturas Híbridas*, Garcia Canclini reconhece a pertinência da crítica às suas primeiras formulações dessa noção, em que a dimensão de poder e de conflito desses processos não recebeu o foco analítico devido. No caso aqui tratado, em que novas gerações constroem práticas culturais que de alguma forma integram tradições anteriores, como o queimado e o futebol, com os novos *gadgets* eletrônicos, não há como negar que esses últimos contam com a promoção da mídia e o poder das indústrias eletrônicas transnacionais. Podemos especular que se houvesse a necessidade de escolher entre uns e outros, ganhariam as novidades da informática. Só que essa escolha não se coloca: os adolescentes da Escola dos Murais valorizavam diversos modos de jogo e interação, não apenas aqueles do mundo das TIC.

A esse respeito, o autor Márcio Souza Gonçalves apresenta importantes ponderações no texto *Nós e a Internet* (2006). Retoma os conhecidos termos de Umberto Eco (2006), para comentar sobre o impacto das novas tecnologias no nosso tempo, que causaram reações “apocalípticas” e “integradas”: enquanto alguns anunciam o fim da interação presencial e até os perigos da inteligência artificial, outros celebram a rede e a eletrônica digital como a solução de todos os males sociais. “Em comum, essas perspectivas, apocalípticas e integradas, têm a idéia de que as novas tecnologias operam um corte em relação às antigas, instaurando uma nova situação. Temos assim um corte, uma revolução, seguido de uma valoração positiva ou negativa” (Gonçalves, 2006, p. 230). E é essa sua crítica, tanto a “apocalípticos”, quanto a “integrados”: há rupturas, porém, também continuidades. Denuncia que os “epocalismos” – isto é, a simplificação das mudanças socioculturais em grandes generalizações por épocas, como “moderna” *versus* “pós-moderna” – trazem uma generalidade pouco produtiva para a compreensão da complexidade dos nossos tempos. Há que se atentar ao

detalhe e ao específico para entender as “formas subjetivas concretas” (ibid., p. 238) que promovem as reconversões citadas por Garcia Canclini.

No caso da EM, a suposição de uma geração inatingível, porque formada em valores e códigos não decifráveis, era mais um enunciado a contribuir para o quadro mais geral de dificuldade de diálogo intercultural entre adolescentes e adultos. Não cabe aqui a imagem dos adultos “ciberfóbicos”, que temem se aproximar da eletrônica digital. Entre as 12 professoras das aulas observadas, 11 declararam possuir computador em casa e, entre essas, apenas uma não tinha acesso à internet. Das 10 com acesso à rede, 7 tinham banda larga, enquanto 3 possuíam acesso discado. Algumas demonstraram bastante familiaridade com essas tecnologias, mantendo *blog* ativo na internet, havia já alguns anos, com conteúdo de produção dos alunos, e criação regular de cd’s e dvd’s para registro de atividades e de material discente. Outras, ao responder esse levantamento, manifestaram seu pouco conforto com essa linguagem, afirmando, porém, não ter outra opção se não aprender a lidar com ela, dadas as exigências da vida profissional – digitação de provas e de outros materiais, além de comunicação por correio eletrônico – ou facilidades para a vida pessoal, como movimentação bancária ou como no caso da professora cujo filho morava no exterior e teve de aprender a usar o *Skype* para poder se comunicar gratuitamente com ele. Mas esses dados tornam-se mais expressivos quando confrontados com as entrevistas formais e informais dos alunos: as professoras com maior intimidade com a eletrônica digital não tiveram destaque pela sua atuação profissional, nem tampouco no campo afetivo; por outro lado, a professora que sequer possuía computador e se declarava, em sala de aula, uma “excluída digital” apareceu como unanimidade na identificação da qualidade das suas aulas e da relação com os alunos.

Entretanto, o enunciado que proclama a diferença incomensurável dos jovens e adolescentes da atualidade esteve presente em algumas situações daquele cotidiano. Em comum, o tom depreciativo do discurso: “É isso, é geração videoclipe, só querem o lúdico!” (professora Renata, caderno de campo, 3/7).

Será mesmo? Isso foi dito em comentário sobre a agitação de uma turma de 7ª série, na seguinte situação: conversávamos enquanto a turma respondia a um questionário de pesquisa aplicado por estudantes de museologia, para quem a professora havia cedido a aula. Os ruidosos alunos em questão já tinham

respondido e devolvido o questionário e brincavam entre si. A menção à condição geracional “videoclipe”, de certo modo resolvia a situação, na medida em que preservava a aula e seus responsáveis (adultos) da participação naquela situação. O problema, dessa forma, ficava localizado nos alunos e não na prática sistemática de interrupção e/ou suspensão de aulas pelos mais diversos motivos.

O outro sentido com que o enunciado “geração videoclipe” aparecia naquele contexto já foi referido na citação da professora Alice: geração altamente informada, conhecedora dos seus direitos. A questão da relação com o direito será retomada no próximo capítulo; por ora, interessa o enunciado sobre o acesso à informação e sobre o incômodo que isso aparentemente despertava em algumas professoras.

Antes de ir embora, passo na sala de professores e, enquanto bebo água e me organizo, ouço a professora Cleide, que conversa com a professora Sandra. Não peguei o começo da conversa, mas registro o comentário da professora Cleide: ‘Tem que tomar cuidado, essa geração é muito informada!’. Não consigo registrar o restante da sua fala, mas menciona algo como facilidade no acesso à informação. Pelo que entendi, a professora justificava não se ocupar do que não fosse pertinente à sua matéria, com o que a outra professora concordou. (caderno de campo 2, 14/6)

A questão da informação remete mais uma vez à crítica de Gonçalves (2006) ao trato – acadêmico, midiático ou pelo senso comum – das novas tecnologias e seu impacto social. A constatação das volumosas e inéditas proporções de informação disponibilizadas na atualidade pelos diversos meios de comunicação é tão inegável quanto genérica. Fazem-se necessários estudos sobre a recepção dessas informações pelos diversos segmentos sociais, inclusive as novas gerações de estudantes. Não cheguei a fazer um levantamento sistemático dos conteúdos acessados na internet e na televisão, porém, no convívio cotidiano com os adolescentes da Escola dos Murais, nas muitas vezes em que os questioneei sobre esse assunto, os alunos declararam usar a internet prioritariamente para jogos e programas de mensagem instantânea, como MSN, e sites de relacionamento, como o Orkut; quanto à televisão, os registros do caderno de campo indicam a preferência por novelas, filmes e programas humorísticos. De fato, existem bibliotecas inteiras já digitalizadas em várias línguas e a tv exhibe documentários de qualidade sobre os mais diversos assuntos – mas não parecia serem esses os conteúdos favoritos daqueles adolescentes. Considero urgente a realização de pesquisas mais amplas, para que esse tipo de afirmação genérica seja confrontada com dados empíricos de contextos concretos.

É importante ressaltar, contudo, que quando procuro relativizar a anunciada ruptura geracional da atualidade, de modo algum pretendo negar a existência de significativa diferença cultural específica da contemporaneidade. A cena protagonizada pela professora Cássia e por Olavo, aluno da 8ª série, é exemplar nesse sentido:

Quando entro em sala, Cássia está fascinada com o mp3 *player* que lhe é mostrado por Olavo. Ele explica o funcionamento e os recursos do dispositivo e, se fosse um pavão, estaria exibindo o colorido das suas penas, seu prazer era visível. A professora não estava mais no seu lugar habitual do adulto que tudo sabe, nem Olavo no lugar da incompletude absoluta. (caderno de campo 3, 23/10)

Se temos de tomar cuidado com generalizações apressadas, tampouco podemos ignorar sinais tão expressivos de diferenças. Enquanto condição cultural, essa é uma adolescência empoderada, em vários sentidos, um dos quais poder se mover de forma tão segura nos territórios cibernéticos que, quando não recusados, demandam um aprendizado relativamente custoso para grande parte dos membros das gerações anteriores. Não se trata de habilidade de menor importância: o mundo se organiza por meio das tecnologias digitais, que se impõem, seduzem e assustam os mais velhos. Cena hoje comum em família, seria outrora impensável: pais a dependerem dos filhos adolescentes para operar uma compra (agora, via internet), ou uma correspondência (agora, via correio eletrônico), ou a exibição de um simples filme (agora, em dvd, breve em *blu-ray*). Mas as novas tecnologias também empoderam as novas gerações por outros caminhos: a facilidade no contato com os pares e a circulação nos ambientes digitais tornam-nas, em alguns aspectos, menos dependentes dos ambientes da família e da escola. Some-se a esse quadro a promoção midiática da juventude como padrão de beleza e de prazer para todo o corpo social e podemos ter a dimensão do paradoxo de uma juventude desse modo empoderada, porém bastante limitada em termos de possibilidade de realização, dada sua condição de falta de autonomia financeira e jurídica, e freqüentemente desqualificada enquanto *vir-a-ser*.

Esses aspectos das diferenças culturais entre profissionais da escola e estudantes adolescentes, no entanto, não precisariam implicar a ausência de diálogo democrático, ao menos no contexto investigado. Não houve qualquer correspondência entre o uso de recursos digitais ou familiaridade com o mundo cibernético por parte das professoras que participaram da pesquisa e um maior ou menor sucesso nas suas práticas de regulação do coletivo ou na sua relação com

os alunos adolescentes. Parece haver rupturas, porém, também pontes potenciais para os que, por razões diversas, não se intimidam com mais essa diferença cultural.

3.5 Dificuldades com a diferença adolescente

Essa reflexão sinaliza para uma primeira resposta a uma das questões desta pesquisa, que indaga, na EM, *como a questão da diferença aparece nesses processos de significação?*: no que se refere à diferença adolescente, freqüentemente como desigualdade. Não há dúvida de que se tratava de uma diferença reconhecida e com freqüência explicitada; no entanto, era uma diferença por vezes essencializada e negativizada. Nesses casos, projetava uma identidade adolescente marcada pelo déficit e pelo *vir-a-ser*: “Eu sempre digo pra eles: eu olho pra vocês e vejo o futuro” (professora Suely, caderno de campo, 7/6)³⁵. A identificação desse traço de incompletude, que se soma aos aspectos de crise, instabilidade e rebeldia como característicos da adolescência, parecia contribuir de modo significativo para a fragilização do diálogo intercultural em muitas situações de regulação daquele coletivo, apesar de haver significativas exceções.

A qualificação *intercultural* define um modo específico de dialogia, em que as questões de poder são sempre consideradas. Nessa perspectiva, as identidades culturais são reconhecidas, mas não podem justificar a hierarquização apriorística das vozes participantes³⁶, o que acontecia com relativa freqüência na EM. É importante, entretanto, lembrar mais uma vez que a referência à Escola dos Murais no singular é uma simplificação da realidade que estudei, esta bem mais múltipla do que a nomeação única poderia fazer supor. Professoras, gestoras, funcionárias e voluntárias mantinham estilos bastante diversos de atuação naquele espaço, criando modos de dialogia igualmente múltiplos e, até certo ponto, independentes e/ou divergentes entre si. Trata-se de escola da rede pública de ensino, em que a direção não tem autonomia para definir sua equipe ou mesmo linhas de ação pedagógica.

³⁵ Conversávamos, na sala de professores, sobre o seu trabalho, e ela afirmava a importância do que chamava de “cultura geral” para a vida profissional futura dos seus alunos, assunto que iniciou espontaneamente.

³⁶ Conforme será retomado em diversas passagens nesta tese, não se negam com isso as especificidades do lugar adulto/profissional do ensino e do adolescente/estudante. A hierarquização aqui recusada se refere ao exercício arbitrário do poder adulto.

Os diferentes modos de diálogo intergeracional percebidos na EM e suas implicações para as práticas de regulação desse coletivo serão explorados em maior detalhe nos capítulos que se seguem, mas as limitações que derivam da identificação negativizada do adolescente já podem ser exemplificadas pela análise do diálogo travado entre alunos e instituição, por intermédio dos chamados representantes de turma.

Os representantes eram eleitos pelas turmas e sua atuação, correspondente às expectativas dos seus pares e dos adultos da escola, geralmente pouco tinha de *representação*. Cuidavam do recolhimento e da devolução das cadernetas, eram encarregados pelas professoras de pegar materiais diversos na secretaria, distribuíam provas e trabalhos e tentavam controlar o comportamento das suas turmas. Na maior parte do tempo, portanto, agiam como auxiliares das professoras e das gestoras³⁷ – que, sem dúvida, precisavam de ajuda nas suas sobrecarregadas funções. A única circunstância em que presenciei alguma aproximação do papel de representação propriamente dito foi nos conselhos de classe. Por determinação da SME, sua presença é obrigatória em parte dessa reunião, quando podem trazer reivindicações, avaliações de aulas, problemas e autocrítica da turma.

O diálogo que então se estabelecia parecia marcado pela identificação mais geral do adolescente nos termos já apresentados: sua voz tendia a ser desvalorizada, com seus pedidos e críticas quase sempre respondidos de forma a lembrar-lhes da sua posição de ser incompleto e não confiável:

Lis [uma das gestoras]: ‘Agora, você vai ter que falar alto e rápido!’; o ar é de impaciência. [...] o menino manteve-se falando, se colocando, trazendo as demandas dos colegas, apesar das respostas que recebia, prontas, rápidas, sem ponderação, atitude de recusa e pronta negação, e da pressão para que concluísse a fala, por parte da Lis. Essa pressa contrastou com sua fala prolongada em relação a uma reclamação quanto à limpeza do banheiro, na qual responsabilizou os alunos, lembrando a falta de cuidado com o espaço público. (caderno de campo 1, primeiro conselho de classe do ano, 28/4)

Foi surpreendente ver aquele menino cercado de adultos – poderosos, porque numerosos, porque professores, porque adultos, enfim – conseguir falar³⁸. Sua postura física e algum tremor na voz denunciavam constrangimento, mas esse representante de uma das turmas de 7ª série esteve presente em todos os conselhos

³⁷ Tura (2000) aponta questão semelhante no estudo de caso que realizou em outra escola da rede pública municipal carioca.

³⁸ No próximo capítulo, quando a questão da afetividade na EM for discutida, a postura desse aluno poderá ser melhor compreendida. Por ora, observe-se que o ambiente na escola se apresentava bastante acolhedor em diversos aspectos para um grande número de alunos.

de classe realizados, trazendo as discussões que havia tido com a turma. Seu empenho em representar seus colegas pode ser exemplificado pelo fato de ter levado ao conselho posições das quais discordava³⁹. Não foi o único representante a ter esse tipo de atuação, apesar de haver também aqueles que se mantinham na posição de auxiliar da instituição e, mesmo nos conselhos, valorizavam nas suas falas menos as discussões das turmas que deveriam representar e mais suas posições pessoais, assumindo discursos da cultura adulta daquele espaço.

O desconforto de algumas professoras com a presença discente nessas reuniões era visível e por vezes explícito: “Tinha que acabar com essa história de aluno vir aqui avaliar professor. Isso é ilegal!”. Esse enunciado não foi colocado em plenária, mas tampouco foi direcionado para alguém em especial, foi uma fala paralela, em voz relativamente baixa, com a qual várias professoras próximas concordaram. Na verdade, poucas professoras citadas nas falas dos representantes demonstravam considerar esse diálogo seriamente: a maior parte das suas respostas ora negava relevância às colocações, ora responsabilizava a turma pela situação trazida. Eram, quase sempre, oportunidades para discursos que reforçavam a posição subalterna do aluno, sempre portador do erro a ser corrigido e da lacuna a ser preenchida. Tive notícias de apenas uma professora⁴⁰ que, ao retornar à turma, dispôs-se a conversar para resolver o problema de relacionamento entre ela e a turma que havia sido levado ao conselho. Nessa época, em três situações diversas, diferentes alunos comentaram comigo, de forma não induzida e em termos elogiosos, a iniciativa dessa professora, o que interpreto como mais um sinal da valorização do diálogo por parte daqueles adolescentes. Um pouco mais numerosos, contudo, foram os relatos de “perseguição” por parte de outras professoras devido a reclamações da turma em conselhos de classe.

É importante ainda destacar mais uma vez as questões de poder que perpassavam esses diálogos. Enunciados da psicologia, da sociologia, da mídia e do senso comum eram freqüentemente ativados para justificar a desvalorização das vozes das culturas adolescentes: rebeldes, com hormônios a lhes confundir o pensamento, não havia mesmo que levá-los a sério. Tal identificação envolvia

³⁹ Não presenciei essas discussões em turma, mas tive acesso às anotações do representante e tive também a oportunidade de conversar com diferentes alunos dessa turma sobre esse assunto.

⁴⁰ Importante: a notícia de apenas uma professora ter tido tal postura não significa que fosse a única a promover esse tipo de diálogo com alunos, pois havia aquelas que o faziam, mas não tiveram seus nomes mencionados nos conselhos pelos representantes e não estão, portanto, incluídas nesta afirmação.

também disputas concretas que não podem ser ignoradas: em um contexto onde a autoridade adulta máxima – a diretora – tinha poder bastante limitado sobre sua equipe, de forma consciente ou não, a deslegitimação do discurso adolescente se colocava como estratégia eficaz, que minava a outra fonte potencial de controle. O poder dos estudantes, não fosse por outra razão, ameaçava pelo seu quantitativo e pela sua posição de testemunhos permanentes da atuação desses profissionais, assim como pelos espaços de participação que atualmente lhes são concedidos, como nos conselhos de classe. É certo que a atuação docente testemunhada por esses alunos era condicionada por uma estrutura precária, em diversos sentidos; é certo também que o julgamento e a ação discentes poderiam estar comprometidos por seus interesses e desejos mais imediatos. Ou seja, sob alguns aspectos e em algumas circunstâncias, resistir a esse tipo de avaliação poderia mesmo se justificar como algo próximo a uma *legítima defesa*. Não se trata, pois, de julgar, mas sim de tentar explicitar jogos de poder que também dão sentido aos processos de significação aqui em análise.

Percebe-se, portanto, que, devido aos hormônios, à condição de transitoriedade dessa fase ou à inserção no mundo das novas tecnologias, globalizado, presentista e consumista, a voz adolescente era muitas vezes desvalorizada e desconsiderada nos processos de regulação daquele coletivo. Por outro lado, profissionais que não assumiam tais discursos conseguiam desenvolver uma relação pedagógica mais dialógica e mais produtiva em termos didáticos com aqueles alunos.