

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOVENS E ADOLESCENTES NO ENSINO MÉDIO:
SINTOMAS DE UMA SISTEMÁTICA DESVALORIZAÇÃO DAS
CULTURAS JUVENIS.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Adriano Machado Oliveira

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

**JOVENS E ADOLESCENTES NO ENSINO MÉDIO:
SINTOMAS DE UMA SISTEMÁTICA DESVALORIZAÇÃO
DAS CULTURAS JUVENIS.**

Por

ADRIANO MACHADO OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2008
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**JOVENS E ADOLESCENTES NO ENSINO MÉDIO:
SINTOMAS DE UMA SISTEMÁTICA DESVALORIZAÇÃO DAS
CULTURAS JUVENIS.**

elaborada por
Adriano Machado Oliveira

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Elisete M. Tomazetti, Dra.
(Presidente/Orientadora)

Lúcia Rabello de Castro, Dra. (UFRJ)

Veneza V. Mayora Ronsini, Dra. (UFMS)

Santa Maria, 15 de Abril de 2008.

Você só tende a perceber as coisas e colocá-las no foco do seu olhar perscrutador e de sua contemplação quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente ou o decepcionam de alguma outra forma.

Zygmunt Bauman

DEDICATÓRIA:

À minha mãe, Vera, por ter elaborado as primeiras narrativas amorosas sobre mim.

AGRADECIMENTO

Agradeço o acolhimento de minha orientadora, Professora Elisete Tomazetti, que com sabedoria sempre incentivou minhas iniciativas. Agradeço a Deus, por mais esta oportunidade evolutiva, e a todos aqueles que, próximos ou distantes, torceram pelo meu êxito.

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	vii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	x
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	1
1. A CRISE DO ENSINO MÉDIO E DO PROFESSOR: UM MAL-ESTAR CONTEMPORÂNEO.....	13
1.1. As Culturas Juvenis e a Cultura Escolar: um encontro conflituoso.....	14
1.2. Entre a “velha” escola secundária e o atual ensino médio : sedimentos do passado e obstáculos a produção de sentido no ensino.....	18
1.3. A massificação do ensino médio: a escola como palco das culturas juvenis.....	20
1.4. Culpabilização docente: cenários de uma crítica social generalizada.....	25
1.5. A Crise da Autoridade Docente.....	27
2. ENTRE A JUVENTUDE E A ADOLESCÊNCIA: DEFININDO CONCEITOS.....	35
2.1. A adolescência: das concepções psicanalíticas clássicas e contemporâneas à teorização psicossocial de Erik Erikson.....	35
2.2. A adolescência: concepções histórico-culturais.....	43
2.3. A(s) Juventude(s): definições e vestígios históricos de uma concepção social.....	48
2.4. A questão das gerações.....	57
2.4.1. Juventude (s) e mundo adulto: tecnocultura, fronteiras geracionais e os professores do ensino médio.....	61
3. AS CULTURAS JUVENIS E OS NOVOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: A QUESTÃO DAS IDENTIDADES.....	67
3.1. Subjetividade, subjetividade social e subjetividade individual.....	67
3.2. Afinal, em que consiste ter uma identidade?.....	72

3.3 O império do “nós” nas construções subjetivas juvenis: nomadismos, reinvenções dos espaços sancionados e a lógica da identificação.....	80
3.4. Identidades juvenis e escola: “da cidadania negada às adesões distanciadas”.....	92
3.5. A práticas midiáticas e as culturas juvenis.....	101
3.5.1. Ensinar na “era do <i>ciberespaço</i> ”: entre a cultura midiática e a cultura escolar.....	108
4.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	116
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	128
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171
8. ANEXOS.....	180

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

JOVENS E ADOLESCENTES NO ENSINO MÉDIO: SINTOMAS DE UMA SISTEMÁTICA DESVALORIZAÇÃO DAS CULTURAS JUVENIS.

AUTORA: Adriano Machado Oliveira

Orientadora: Elisete Medianeira Tomazetti

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 15 de Abril de 2007

Esta pesquisa, vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Política e Cultura do PPGE/UFSM, visa aprofundar a discussão contemporânea sobre a relação entre as culturas juvenis e o ensino médio, a partir da análise das construções de sentido de jovens do terceiro ano do ensino médio de duas escolas da cidade de Santa Maria, uma pertencente à rede pública estadual de ensino e outra à rede privada de ensino. Com isto, procurou-se identificar os sentidos subjetivos elaborados por estes alunos sobre o ambiente escolar, a relação com os professores e sobre a própria juventude que habita as salas de aula da cidade de Santa Maria. Como procedimento metodológico, dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa educacional, foi adotada a utilização de grupos focais, a fim de que pudessem ser captadas as falas juvenis de uma forma coletiva, o mais próximas possíveis de suas habituais formas de comunicação com colegas e amigos. Em seguida, optamos pela análise de conteúdo, destacando-se então categorias emergentes das falas pesquisadas e que nos proporcionaram compreender mais detidamente as construções de sentido dos jovens do ensino médio da cidade de Santa Maria. O referencial teórico utilizado buscou abranger diversos autores imersos na produção de conhecimentos sobre a juventude e a adolescência contemporâneas, como pesquisadores da área da psicologia social, das ciências sociais, antropologia social, educação e psicanálise. Dessa forma, optamos por uma compreensão multidisciplinar da constituição das culturas juvenis brasileiras, no intuito de serem tecidos apontamentos que contemplem ao mesmo tempo as contingências psíquicas e sociais, globais e locais na produção de uma subjetividade juvenil presente nos espaços escolares. Identificou-se, após a análise dos dados da pesquisa, a presença de um “monoculturalismo escolar” orientado para o desempenho, o qual prescreve como possibilidades de sentido para o estudo no ensino médio apenas a adesão conformada aos processos seletivos ao ensino superior realizados pela Universidade Federal de Santa Maria. Percebeu-se, ainda, a partir das falas analisadas, a consolidação de uma subcultura juvenil centrada em uma forma utilitarista de adesão ao ensino, a qual, ao ser constantemente reforçada pelos professores e agentes escolares, termina por operar uma exclusão sistemática das demais culturas juvenis que habitam as escolas da cidade de Santa Maria. Concluímos a pesquisa enfatizando as conseqüências educacionais de uma lógica empobrecedora presente no ensino médio, a qual demarca negativamente as identidades juvenis que se afastam das tentativas de imposição de sentido elaboradas pelos professores em sala de aula.

Palavras-chave: Juventude – Ensino Médio – Identidades

ABSTRACT

HIGH SCHOOL YOUTH AND ADOLESCENTS: SYMPTOMS OF A SYSTEMATIC DEVALUATION OF YOUTH CULTURES

This research, linked to the Research Line Education, Politics and Culture of PPGE/UFSM, aims to reflect deeper upon the contemporaneous discussion about the relation between youth cultures and high school, having as starting point the analysis of meaning constructions of young students who are enrolled in the third year of high school of two schools in Santa Maria, one public state school and other private. Identification of the subjective meanings of these students was pursued, investigating their perceptions about school environment, relationship with teachers, and about young students in Santa Maria. Focal groups were used as method, considering a qualitative approach to educational research, aiming to depict the youth speeches in a collective way, as close as possible from their usual way of communicating with classmates and friends. Through content analysis, we pointed out emerging categories on the speeches. This resource allowed a better understanding about meaning construction of high school youth in Santa Maria. The theoretical reference used considered several authors who produce knowledge about contemporaneous youth and adolescents, such as researchers from the social psychology field, social sciences, social anthropology, education and psychoanalysis. Concerning this issue, we chose a multidisciplinary comprehension of Brazilian youth cultures constitution, aiming to consider the psychological and social, global and local contingencies about the production of a youth subjectivity present on school contexts. After data analysis, a “school monoculturalism” was identified, oriented towards achievement, that prescribes only the adherence to school procedures dictated by the selective processes regarding enrollment in undergraduate studies pursued by Universidade Federal de Santa Maria. Moreover, data analysis allowed the perception of the consolidation of a youth subculture centered in a form of adherence to teaching that considers only its use. This context of learning is constantly reinforced by teachers and scholar agents and operates a systematic exclusion of other youth cultures of schools in Santa Maria. We conclude the research, emphasizing the educational consequences of an impoverishing logic of high school teaching, that negatively marks the profiles of youth identities of subjects who move away from attempts to impose meanings pursued by teachers in classrooms.

Key words: Youth – High School - Identities

Considerações Iniciais

O estudo da juventude tem sido tema de reflexões por parte de pesquisadores brasileiros, nos últimos anos (Almeida & Eugênio, 2006; Castro & Correa, 2005; Esteves, 2005; Kehl, 2004; Costa, 2004; Almeida & Tracy, 2003; Castro, 2001; Sposito, 1997; Peralva, 1997). Percebe-se sensivelmente um aumento do interesse por parte dos pesquisadores da área da educação pelo tema da juventude, principalmente a partir dos anos 1990 (Sposito, 1997). Contudo, o descritor “jovem” ainda permanece atrelado às temáticas que buscam estudar a ação pedagógica, revelando-se um maior interesse no processo de aprendizagem, e desta forma jovens e adolescentes aparecem nas pesquisas como objetos do ato educativo – o que privilegia sua condição de aluno, sua condição mais imediata e observável (Ibid.). Neste sentido, tem-se hoje uma necessidade de se contemplarem outros aspectos das cenas juvenis produzidas na escola, os quais privilegiem seus aspectos culturais, em sua inter-relação com as modificações do mundo contemporâneo.

Diante dessas considerações, apresenta-se a necessidade de compreensão conceitual do tema juventude em suas diferentes definições. Isto porque a categoria juventude é fruto de construções históricas e sociais, interdependente, dessa forma, das culturas a que se vincula a sua elaboração (Peralva, 1997; Kehl, 2004). “Jovem”, nas sociedades pré-modernas, era todo aquele o qual já se apresentava em condições de aproximar-se dos adultos para o aprendizado de um ofício (Sposito, 1997). Entretanto, ainda não possuía as qualificações requeridas para o ingresso no mundo adulto, com especial ênfase, para a capacidade reprodutiva. Nesta perspectiva, tal concepção pouco diferenciava-se da infância, pela inexistência do período advindo na modernidade, em que um espaço de moratória social foi concedido aqueles que não estavam mais na infância sem, contudo, poderem assumir as contingências da adultez em sociedade.

Aqui, pois, apresenta-se de imediato uma outra questão, a qual não pode ser negligenciada sem que resulte em embaraços futuros: a distinção entre adolescência e juventude.

Tornou-se comum a utilização dos descritores adolescentes e jovens quase como sinônimos, de forma a não se distinguir teoricamente as construções que estão vinculadas a eles, de forma que sejam, assim, fases distintas ou concebidas de formas que não se superpõe.

O conceito de adolescência tem sido extensivamente estudado pela área da Psicologia, desde suas primeiras definições, entre elas a do psicanalista Erik Erikson. O autor de “Identidade, Juventude e Crise” (1972) considera o adolescente alguém que se encontra perante uma crise de identidade, na iminente dependência de integrar diferentes auto-imagens em uma noção de eu coerente e que possa ser reconhecida pelos demais. Dessa forma, a adolescência é concebida como período turbulento, somada ao fato de o autor apontar que nesta fase ressurgem os conflitos infantis, demandando urgências que o psiquismo se vê dificultado a resolver de imediato (Ibid.). Como consequência, a convivência com os adolescentes seria de difícil manejo, principalmente por aqueles encarregados socialmente de trabalhar mais detidamente com essa parcela da sociedade: *os professores*.

Noutra perspectiva, a teoria psicanalítica clássica buscou identificar as características da puberdade que afetam psicologicamente este período e, desta forma, considera a emergência da sexualidade um aspecto importante para a compreensão de conflitos (Marty, 2006; Aberastury & Knobel, 1981). O corpo, nesta perspectiva, exerceria um papel central. Isto porque a criança púbere se vê confrontada com a genitalização de seu psiquismo e de seu corpo – *de fato um corpo estranho* –, o que traz para o sujeito em desenvolvimento uma carga de angústia considerável (Jerusalinsky, 2004). O corpo do adolescente já não é mais o corpo da infância e, desta forma, a identidade herdada pelas sedimentações simbólicas maternas e paternas sofre seu primeiro impacto. Tornam-se necessárias novas identificações, as quais mantenham ainda uma coerência com aquelas originadas no seio familiar, de forma que o sujeito possa sentir-se reconhecido no concerto social (Ibid.). Tais aspectos levantados pela teoria psicanalítica, desta forma, também conceituam a fase da adolescência como um período de turbulência, de um *arrombamento* provocado inicialmente pelas demandas pulsionais do psiquismo (Marty, 2006), em seguida somado aos imperativos de uma nova simbolização frente às narrativas do próprio eu que necessita representar-se perante os demais.

Por outro lado, além dos posicionamentos acima, já sancionados na área psicanalítica, temos ainda o enfoque sociológico da temática jovem. Para Sposito (1997), a questão por si só encerra um problema sociológico, o qual pode ser passível de investigação, ou seja, as diferentes concepções de juventude. Considera, porém, no conjunto da sociedade brasileira, que sejam classificados como jovens aqueles segmentos incluídos na faixa etária que vai dos 15 aos 24 anos, ao optar por orientações de trabalhos demográficos. Por conseguinte, os critérios para se estabelecer o conceito de juventude são históricos e culturais, o que não permite a elaboração de quaisquer parâmetros de pretensões universalizantes. Acrescenta que, embora as diferentes análises sobre o tema, há uma convergência para o caráter de *transitoriedade* da juventude (Ibid.). Os diferentes aspectos sociais a afetar a constituição de

uma fase entre a infância e a adultez é que estariam aqui priorizados, em detrimento de fatores psicológicos, os quais estariam mais associados ao conceito de adolescência. Mais difícil se tornaria a missão de amparar em uma faixa etária este último, se tomarmos a perspectiva de Jerusalinsky (2004), para quem o que caracteriza esta fase é a “indecisão”, um estado no qual se experimentam as angústias ante a tarefa de decidir pelo próprio destino, longe da proteção e fantasia do período infantil. Para tal estado, por outro lado, classificações por idade seriam insuficientes, já que se trata de um *estado* mais ou menos perceptível naqueles que atravessam esse período de moratória social construído na modernidade (Ibid.). Algo diferente, sem dúvida, da posição francesa de François Marty (2006), para quem a adolescência constitui um processo do qual se emerge de forma mais ou menos conflituosa, particularmente após os anos que sucedem a puberdade.

Diante desse universo turbulento – *seja jovem ou adolescente* -, encontra-se o professor do ensino médio brasileiro. Em seu cotidiano, as diferentes denominações assumem grau de abstração diante das dificuldades enfrentadas, onde uma clientela muitas vezes violenta se apresenta (Reska, 2002). Os professores são convidados diariamente a uma relação conflituosa, a qual, para ter êxito, não pode muitas vezes prescindir dos recursos mais disciplinares, punitivos ou recompensadores (Dubet, 1997). Estão, pois, diante de uma clientela juvenil que se vê progressivamente diante de um mundo caótico, no qual a desregulação das relações sociais predomina em detrimento de antigos ancoradouros das identidades sociais, como as tradições e as instituições. O mundo moderno *desencaixou* os sujeitos de seus alicerces mais seguros (Bauman, 1998), oferecendo-lhes, atualmente, como único amparo institucional, praticamente, a escola – seja ela pública ou particular. Os pais, por sua vez, expostos a uma multiplicidade de discursos sociais, já não sabem mais quês modelos educativos adotar, quais as melhores posturas para com os jovens, como agir diante dos sintomas de um mundo desregulado, no qual o saber de senso comum se vê destituído de um lugar de reconhecimento.

Encontramos-nos, pois, em um momento em que a convergência de ideais sociais praticamente inexistem, bem como, a convergência de modelos educativos na própria escola (Esteve, 1999). Os professores, igualmente atores sociais, encontram-se em um emaranhado de discursos sobre a prática docente sem, entretanto, estarem certos de que o modelo adotado seja o melhor. Enfrentam o cotidiano da sala de aula com insegurança, com temores perante a clientela juvenil, e quando não vêem seu trabalho alcançar o resultado esperado, não raras vezes, acreditam que a responsabilidade do insucesso seja unicamente sua.

Tal crescimento das adversidades docentes têm sido objeto de estudos e reflexões no campo da educação, nos últimos anos (Obiols & Obiols, 2006; Santos, 2004; Souza, 2003; Lapo & Bueno, 2002; Reska, 2002; Brzezinski & Garrido, 2001; Lelis, 2001; Fanfani, 2000; Esteve, 1999; Nóvoa, 1998; Dubet, 1997; Lajouquière, 1996). Estas dizem respeito à crescente violência na escola, fruto de uma sociedade onde as desigualdades sociais geram uma desorganização das estruturas familiares com prejuízos incalculáveis; à atribuição cada vez maior de funções ao professor pela sociedade, muitas das quais ele se sente incapaz de dar conta; e ainda à desvalorização social em curso de que se vê o professorado objeto nas últimas décadas.

Neste cenário, encontra-se, pois, o professor do ensino médio, o qual, em muitos momentos, experimenta um sofrimento psíquico pelas demandas da instituição escola, o que faz optar não raras vezes pelos pedidos de licenças e até mesmo pelo afastamento completo da profissão (Esteve, 1999). Além do sofrimento referido, os docentes se vêem alvo de um crescente processo de culpabilização social, quando pais e sociedade em geral acreditam não estarem eles desempenhando suas atividades dentro do esperado (Lelis, 2001).

As queixas despejadas sobre os ombros docentes, relativas ao ensino médio, nos últimos anos, tem recaído sobre a questão da juventude. Pede-se ao professor que controle a violência escolar, que saiba ser um mediador de conflitos competente e que, além disso, consiga “convencer” os jovens de que devem estudar e se preocupar com o futuro profissional. Neste sentido, transferem-se responsabilidades antigamente atribuídas à esfera familiar para o professorado, dentre elas *a culpa* pelo insucesso dos alunos e mesmo pela violência infanto-juvenil quando esta acontece.

A juventude do ensino médio, dessa forma, vem sendo um tema central na problemática vivida pelos professores no ambiente escolar. Diante disso, torna-se importante a compreensão dos fatores que têm afetado a constituição desta nas últimas décadas, de forma a influenciar novas configurações identitárias e mesmo o surgimento de novas culturas jovens no interior dos colégios. Neste sentido, fatores culturais presentes no mundo contemporâneo podem estar auxiliando uma ampliação do mal-estar vivido pelos professores diante de seus alunos.

Dentre os fatores a influenciar a juventude no cenário escolar, nos últimos anos, encontra-se uma cultura do desempenho a avaliar de forma quantitativa o progresso dos alunos (Santos, 2004), seja pelos escores alcançados em disciplinas ou pelas estatísticas obtidas pelas instituições em processos vestibulares ou seletivos para o ensino superior. Aqui, pois, os professores assumem uma outra responsabilidade a lhes ser cobrada: auxiliar a memorização dos alunos para o sucesso destes em tais exames. Perde-se, assim, no ensino médio,

progressivamente o seu caráter de formação humana mais ampla para dar-se lugar a um ambiente orientado por metas advindas do mundo empresarial ou de políticas educacionais, das quais a escola ficou alienada em sua elaboração.

Na visão de Dubet (1997), a escola, para muitos alunos oriundos das classes populares, se vê completamente destituída de sentido. Isto porque, justifica o autor, os alunos de antemão não acreditam que o diploma escolar lhes garantirá alguma oportunidade de emprego ao concluírem os estudos. Na escola brasileira não estaríamos a viver uma situação semelhante? Teriam os professores condições de alterar disposições internas dos alunos em relação aos estudos no ensino médio, superando as contingências do ambiente familiar e social que os circundam diariamente?

A dificuldade em respondermos a estas questões nos revela uma pequena parcela das cobranças enfrentadas pelos professores nos últimos anos. Somando-se a isso, os próprios alunos, imersos em um ambiente onde praticamente o único sentido de se estar em sala de aula consiste em estudar para ser aprovado em processos seletivos, passam igualmente a responsabilizar os professores. Afinal, o bom professor passa a ser aquele que tão somente se faz um mero auxiliar de fixação dos conteúdos e não mais aquele que os faz pensar, refletir sobre as disciplinas ministradas.

Não estaríamos, aqui, diante da elaboração de um novo discurso culpabilizador a incidir sobre os professores do ensino médio brasileiro? De que forma as culturas juvenis¹ presentes no cenário escolar têm percebido os professores, diante das contínuas transformações pelas quais a sociedade tem passado?

Dessa forma, apresenta-se aqui uma pesquisa com a finalidade de analisar as variáveis culturais que têm incidido sobre a juventude do ensino médio, bem como as novas formas de interação decorrentes dessas mudanças, e que podem estar a afetar os professores como fontes de mal-estar. O tema “juventude” e o descritor “jovem”, neste sentido, consistem em elementos importantes para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelo professorado, sem os quais, permaneceríamos emaranhados nos discursos sociais que os culpabilizam, alienados da realidade cotidiana da sala de aula, a qual não se faz passível de idealizações.

¹ A utilização do termo “culturas juvenis”, nesta pesquisa, a partir de estudos recentes (Dayrell, 2007; Ronsini, 2007; Pais, 2006; Castro, 2006; Novaes, 2006; Castro e Correa, 2005; Matos, 2003; Almeida e Tracy, 2003; Fanfani, 2000, Spósito, 1998), tem por objetivo denotar o caráter plural e heterogêneo da juventude brasileira enfatizados por estes autores, e dessa forma abarca as diversidades de classe, gênero, produções culturais, escolarização, acesso ao consumo, participação social, filiações grupais, estilos de vida, construções, identitárias, etc., que tem caracterizado essa clientela do ensino médio. Para tanto, utilizaremos a expressão “culturas jovens” de forma intercambiável com “culturas juvenis”, considerando-a correlata do mesmo processo de múltiplas possibilidades de inserção social e construção de si. Tais questões serão analisadas ao longo dos capítulos I, II e III desta pesquisa.

Como considera Dubet (1997), as dificuldades do sistema escolar quando não esclarecidas e administradas são vivenciadas como problemas individuais, problemas psicológicos ou pessoais.

Neste sentido, esta pesquisa busca a identificação, a partir das construções de sentido dos jovens, dos pontos de encontro e desencontro entre estes e seus professores, bem como a visão que a juventude contemporânea possui em relação a eles. Concedendo-se a palavra aos jovens, por sua vez, poderemos adentrar nas nuances culturais que podem estar a influenciar suas formas de ser no cenário escolar, procedendo-se a uma análise psicossocial desses fatores.

Isto se faz necessário devido ao incessante fluxo de transformações pelas quais o mundo ocidental passou durante o século XX, tanto nas áreas tecnológicas e política, quanto nas formas de pensar e agir das coletividades, o que influencia a formação de novas subjetividades (Birman, 2004).

Para Bauman (1998), no século XX ocorreu a derrocada de um dos últimos amparos da identidade moderna: as instituições sociais. Se as tradições já estavam desacreditadas substancialmente desde a severa crítica iluminista ao determinismo das crenças e hábitos herdados; se a religião já se encontrava enfraquecida frente a parcelas significativas da população ocidental, as instituições sociais foram o último pilar do edifício da identidade moderna a desmoronar, desencaixando por definitivo os sujeitos de suas antigas redes de apoio social (Ibid.).

Tal derrocada dos antigos ancoradouros do indivíduo moderno não se deu sem que ocorressem profundas repercussões sobre as coletividades. No que tange à queda das instituições, desencadeada pelo abandono progressivo, a partir da década de setenta, do Estado de Bem-Estar Social, o qual dera lugar ao modelo Neoliberal de Thatcher e Reagan nas economias capitalistas (Antunes, 2005), ocorreu uma mudança significativa nas paisagens de grandes e médias cidades. Essa alteração, para Bauman (1998), modifica de forma significativa um dos importantes atributos responsáveis pela formação da identidade na modernidade: os projetos de vida. Planejar a identidade tal como se estivesse diante de uma grande tela, e poder traçar o itinerário de toda uma vida, antes parecia algo perfeitamente possível ao final do século XIX e meados do século XX. Essa perspectiva estava amparada pelas instituições sociais, públicas ou privadas, as quais, com raras exceções, sobreviviam com facilidade ao próprio ciclo biológico humano. Economicamente, os projetos de vida estavam simbolizados pelas “cadernetas de poupança” (Bauman, 1998), ou seja, pela existência de economias sólidas, capazes de financiar os sonhos da juventude, mesmo que o preço a pagar fosse a espera, o trabalho paciente e disciplinado.

As possibilidades acima, contudo, fragilizaram-se repentinamente com a emergência do modelo neoliberal. Tudo o que parecia sólido o suficiente para ancorar o planejamento de um projeto de vida individual agora se mostrava de duração incerta. Instituições sociais como bancos, corretoras financeiras, fábricas, dentre tantas outras, se viam de um momento para outro diante da iminente falência ante a competição de mercado (Ibid.).

Maria Rita Kehl (2004), ao refletir sobre a emergência desse novo modelo econômico, considera que a alta competitividade do mercado de trabalho somada à escassez dos empregos no mundo capitalista obriga os jovens cada vez mais a permanecerem residindo com seus pais, prolongando dessa forma a permanência em uma condição adolescente, ao ficarem em uma posição de dependência, sem a possibilidade de tomadas de decisão concretas quanto ao futuro.

Tudo isso leva a uma modificação, pois, da condição juvenil na atualidade, onde novas demandas passam a incidir sobre os indivíduos, de forma a interferir na constituição subjetiva e objetiva do mundo onde vivem. Somando-se aos impositivos econômicos descritos acima, Costa (2004) aponta que no mundo contemporâneo os objetos de consumo – signos por excelência do mundo capitalista – passam a agregar valor social aos seus possuidores, ou seja, tornaram-se os “crachás” que identificam os vencedores, os indivíduos afluentes, identificados hoje pelas roupas que usam, carros em que andam, eletroeletrônicos presentes em suas casas, lugares que frequentam; ou seja, tudo o que pode ser percebido na aparência. Dessa forma, a juventude contemporânea passa a buscar igualmente tais signos de sucesso oferecidos pelas retóricas publicitárias, dando lugar a uma “subjetividade exterior” (Costa, 2004b), desprovida de singularidade, onde o eu se dilui no convencional, adotando os critérios já estipulados para que o sujeito não se enquadre entre os que fracassaram. A cultura escolar, por conseguinte, passa a competir com a cultura do consumo, das retóricas publicitárias, as quais passam, não raras vezes, devido aos impositivos de identificação com o grupo de colegas ou amigos, a ocuparem lugar de centralidade. Para Bauman (1998), poucas pessoas em nossos dias estão dispostas a ocuparem o lugar de sujeitos “impuros”, fora do lugar, ou melhor, aqueles afastados ou impedidos de participar do jogo consumista.

Aqui, pois, encontra-se um dos desafios dos professores do ensino médio brasileiro: administrar uma relação com uma clientela repleta de ansiedades, ora oportunizadas pela puberdade, ora pelas pressões advindas da sociedade de mercado. Como os jovens têm percebido essa interação com os docentes, em meio a tantas demandas sociais que os solicitam a cada momento? De que forma as transformações sociais tem alterado a relação professor-jovem, no contexto do ensino médio brasileiro?

Pensar a situação do professor frente às mudanças significativas que a modernidade tardia ou pós-modernidade tem propiciado para os sujeitos, pois, significa também pensar a realidade dos alunos para os quais trabalham. A juventude que hoje habita as escolas públicas e privadas brasileiras se faz protagonista das alterações que vivemos, já que nela se podem perceber diversos aspectos incorporados do contexto social mais amplo (Jerusalinsky, 2004). Reduzir, por outro lado, os jovens à mera categoria de alunos, sem privilegiar suas falas, seus signos, suas formas de pensar e agir, seria negligenciar toda uma diversidade de culturas juvenis que da mesma forma que é influenciada por fatores sociais, como a mídia, também os influencia (Fischer, 2005). Os professores, por conseguinte, não se encontram apenas diante de “alunos”, meros receptores do conteúdo ministrado em aula; encontram-se perante uma nova população de sujeitos que ora vive com intensidade sua adolescência, seja através da cultura grafite, do skate, do hip-hop ou esportes radicais, ora decide desafiar os limites daqueles que tentam enquadrá-los dentro de espaços prescritivos, os quais restringem suas possibilidades de escolha frente ao futuro - observando-se, então, as subversões à lei nos cenários virtuais da internet e outros delitos (Pais, 2006). O comportamento de conformidade, dessa forma, de aceitação passiva do estabelecido pelo mundo adulto não se faz característica da juventude contemporânea, pelo contrário, já que esta tem aderido ao que Pais (2006) denomina de “espaços lisos”, abertos à mudança, ao nomadismo, à reversão imediata das escolhas feitas. O professor do ensino médio, por seu turno, apareceria então nos “espaços estriados”, nos quais as possibilidades de escolhas são poucas e estritamente rígidas, pré-estabelecidas pelos currículos e normatividade escolar. A escola, dessa forma, pode estar a figurar como um “local-problema” para a juventude, em sua busca de liberdade e riscos, ao passo que para os pais desses jovens muitas vezes a escola é vista como a única solução para o que consideram “desvios” em seus filhos.

Estaria, pois, a escola de ensino médio sendo o palco de uma relação onde o mal-estar se faz elemento constante entre professores e alunos? Teriam os jovens perspectivas de solução para os impasses que encontram no ambiente escolar?

Refletir sobre o contexto atual do ensino médio brasileiro, assim, no que tange às condições em que o labor docente se encontra, envolve como fator relevante a juventude. Faz-se necessário cada vez mais pesquisas que privilegiem as percepções juvenis sobre o ambiente escolar e sua dinâmica, o que proporcionará a compreensão de uma população que longe de ser coadjuvante no cotidiano escolar, ocupa um lugar de centralidade nas transformações e tensões que nele ocorrem. O jovem, pois, já vive em um mundo radicalmente novo, com novas categorias de inteligibilidade, que ele próprio ajuda a construir, enquanto os adultos ainda sofrem mais diretamente o impacto das retóricas do passado. Compreender essas novas

categorias, assim, auxilia-nos a elucidação das próprias transformações sociais que o mundo contemporâneo vive (Peralva, 1997).

Culpabilização docente, juventude e ensino médio. Três dimensões do cenário escolar atual que agora buscamos compreender com maior profundidade neste trabalho, e que não raras vezes aparecem separadas do contexto onde se criam e reelaboram as práticas culturais que as constituem. Como considera Morin (2004), não devemos separar o que foi tecido junto, sob pena de cairmos em abstrações que nos afastam cada vez mais da complexidade que molda os fenômenos.

A culpabilização social da qual os professores se fazem reféns em nossos dias, como constata Nóvoa (1999), é algo intolerável, que os têm submetido a uma crítica pública que dificulta substancialmente sua prática profissional. As exigências, ou melhor, *superexigências* com que a classe docente se debate em nossos dias, mais crescem na mesma medida em que a sociedade se vê incapaz de solucionar os seus próprios problemas (Nóvoa, 2001). Dessa forma, torna-se imprescindível uma análise da conjuntura social que envolve o ensino médio, o qual não se faz passível de idealizações, mas também das dificuldades encontradas no contato com as culturas jovens na escola, tais como a indisciplina, as agressões verbais e ameaças proferidas por alunos (Reszka, 2002). Adentrar, dessa forma, nas percepções juvenis sobre o professor do ensino médio e o contexto escolar se faz um importante recurso para a compreensão de um fenômeno complexo, no qual a própria juventude pode estar a formar um novo vetor a incidir na culpabilização social dos docentes. Afinal, a juventude contemporânea já não se apresenta dentro dos modelos prescritivos do passado, confinada a espaços estriados, fechados, como aponta Pais (2006), mas busca afastar-se desses em direção aos espaços lisos, abertos ao vai-e-vem das possibilidades de escolha. Tal busca, porém, esbarra no ambiente escolar quase sempre representado pelo professor, já que este não raras vezes se faz aquele que interdita comportamentos, que chama a atenção, a fazer o aluno retornar dos espaços livres de seus devaneios. Por outro lado, nem mesmo podemos falar com precisão de uma única juventude presente no ensino médio perante os professores, já que o que temos são culturas jovens (Novaes, 2006), com suas subculturas, dentre elas a grafitagem, o skate, o hip-hop, o funk etc.

Para essas culturas jovens, pois, apresenta-se hoje cada vez mais o corpo como lugar de centralidade e como fonte de todas as aspirações (Ortega, 2006). A subjetividade juvenil se apresenta, dessa forma, “corporificada”, perdendo-se progressivamente uma percepção de interioridade, o que faz com que muitos jovens busquem a permanência e a estabilidade não mais em valores cultivados, mas na marca do próprio corpo. Assim, *piercings*, tatuagens e outras modificações corporais, tais como os implantes subcutâneos de silicone, tornam-se o

recurso diante de um mundo fluido e incerto, no qual a identidade não se apresenta mais como aquela portadora dos signos valorativos da modernidade oitocentista e de meados do século XX – intelectualidade, trabalho, valores morais, lealdade etc. -, mas se transforma em uma “bioidentidade”, ou seja, um *self* representado pelo próprio corpo, um eu que perdeu sua dimensão de profundidade para precariamente sustentar-se através da aparência (Ortega, 2006).

Para Almeida (2006), vivemos hoje um processo de criação de novas subjetividades², diagnosticado principalmente através do deslocamento da “formação da identidade” para a “identificação”. Esta responde, em outras palavras, pela passagem da estruturação dos sentimentos não mais através dos sedimentos internos, biográficos, para uma dinâmica processual indeterminada, sem ancoragem alguma, onde os sentimentos agora adquirem significado e coerência apenas através da “negociação pública” de gestos e palavras emitidos pelos diversos atores sociais (Almeida, 2006). Noutro sentido, tal alteração na constituição das subjetividades juvenis também se faz repercutir sobre o ambiente escolar, agora não tido mais como modelo de socialização frente aos adolescentes, já que estes não buscam a adultez como fonte identificatória, tal como se dava no passado, mas hoje é a própria juventude que se faz modelo cultural, aspiração dos próprios pais em um processo de juvenização da sociedade (Obiols, 2006). O professor do ensino médio, por conseguinte, está desde já destituído de toda e qualquer capacidade de despertar identificações por parte de seus alunos adolescentes, como representante do mundo adulto que é, ao passo que os próprios alunos são aqueles a apresentarem a ele as novas gírias, as roupas da moda, as músicas do momento, os esportes radicais, introduzindo-o em um mundo no qual é apenas um estrangeiro. De fato, como considera Dubet (1997), os alunos não estão dispostos a estarem na escola e, se o fazem, tal permanência se dá com hostilidade, ao demonstrarem todo o aborrecimento que possuem diante da figura do professor.

Diante de tal quadro, percebe-se a gravidade que a situação docente assume em nossos dias. Incapazes de enfrentar as adversidades da instituição onde transitam diariamente, muitos optam pelo pedido de dispensas, licenças temporárias e, até mesmo, pelo abandono da profissão (Lapo, F.R & Bueno, 2002).

² A subjetividade será compreendida, nesta pesquisa, a partir do aporte teórico de González Rey (2004, p.133), o qual a define como “... um sistema aberto, que se expressa de forma permanente através da ação, seja a de sujeitos individuais ou a das diferentes instâncias e instituições sociais. Portanto, ela se caracteriza por seu caráter processual e em nenhum momento representa um conjunto de entidades estáticas, situadas em uma essência que atua como determinante dos comportamentos do sistema”. A subjetividade, nesta perspectiva, se constrói a partir das produções de sentido individuais e grupais que os sujeitos realizam no seu contato com o social, o que resulta então em sentidos subjetivos historicamente datados. No capítulo 3, item 1, dissertamos mais detalhadamente sobre essa concepção adotada e suas especificidades.

Cientes desse contexto, brevemente esboçado acima, ao elaborarmos essa pesquisa tivemos em mente três linhas de pensamento.

A primeira delas diz respeito à crescente crise vivida pelo professorado e que deflagra por conseguinte uma crise na educação brasileira. Tal panorama pode ser detectado pela situação de desmotivação diária no trabalho dos professores, o que provoca um alto índice de insatisfação profissional nesta classe e um desinvestimento constante das atividades a ela relacionadas (Nóvoa 1991, apud Lapo & Bueno, 2002). As causas dessa situação são várias, dentre elas a crescente cobrança da qual os professores se vêem hoje como alvos por parte da sociedade, exigências das quais os professores sentem não dar conta no seu campo profissional, o que é vivenciado como frustração e inutilidade em relação ao trabalho que realizam (ibid.). Tais sentimentos também envolvem a culpa de não conseguirem adaptar-se às constantes mudanças propostas pelas reformas educacionais, sendo que o sucesso ou insucesso destas tem sido atribuído ao professor (Nóvoa, 1991, apud Lapo & Bueno, 2002). Inicia-se, assim, um processo de culpabilização do trabalho docente por diferentes instâncias, a começar pelos pais e alunos, restando-lhes a sensação de impotência, o sentimento de que fracassaram, de que possam ser culpados do insucesso da empresa educativa.

Tais constatações nos levam ao segundo ponto ou linha de pensamento que motivou a elaboração dessa pesquisa: as alterações culturais da modernidade tardia e que hoje repercutem sobre a juventude brasileira, modificando significativamente a subjetividade dos alunos com os quais o professor convive em seu cotidiano.

Neste sentido operam diversas frentes argumentativas, algumas já esboçadas até aqui, e que diagnosticam a condição juvenil contemporânea como portadora de novos signos, apresentando-se de forma plural, não-homogênea, simultaneamente condicionada ao local e ao global, sendo seus traços fundamentalmente históricos e sujeitos a alterações (Pais, 2006; Novaes, 2006; Velho, 2006; Castro & Correa, 2005; Souza, 2003; Almeida & Tracy, 2003; Peralva, 1997). Essas modificações têm incidido sobre a identidade adolescente e sua estruturação, a qual tem se dado sem os antigos alicerces sociais fortemente convergentes, tais como o Estado e os vínculos familiares (Bauman, 1998), apresentando-se agora mais instável, movediça e sujeita às flutuações proporcionadas pelos ícones da sociedade de mercado. Dessa forma, os jovens do ensino médio, ao estarem desprovidos das sólidas identificações do passado, transformam sua subjetividade em algo exterior, palpável, simbolizada pelos objetos de consumo e pelo corpo (Costa, 2004; Ortega, 2006). Emergem desse contexto – tendo-se como pano de fundo o ambiente escolar -, diferentes culturas jovens com as quais se deparam os docentes. Violência escolar, desinteresse manifesto pelas aulas, desvalorização progressiva dos diplomas emitidos pelas escolas, os quais já não

servem mais como garantia ou promessa de um emprego digno no futuro (Dubet, 1997; Obiols & Obiols, 2006), dentre outros fatores, transformam a sala de aula em ambiente hostil entre professores e jovens. Aqueles, desgastados pelas constantes dificuldades, acabam por vivenciar um estresse ocupacional crônico, a manifestar-se pela sensação de esgotamento emocional e desenvolvimento de atitudes negativas para com o ambiente de trabalho e pelo próprio papel profissional (Moreno-Jimenez & Cols., 2002).

As culturas jovens presentes no cenário da instituição escola, pois, apresentam-se como dimensão importante para uma análise desse mal-estar contemporâneo, o qual tem como um de seus eixos sintomáticos os conflitos decorrentes da interação entre jovens e professores.

Por fim, como terceira linha de pensamento que nos levou a esta pesquisa, está o nosso vínculo com os assuntos educacionais ao longo de nossa graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (2001-2005). Esta envolveu a participação em eventos da área, a promoção de conferências acadêmicas sobre temas relevantes para a reflexão educacional, além da participação em projetos de pesquisa os quais tinham como categorias a serem analisadas adolescentes do ensino médio e suas percepções sobre os estilos de educação de seus pais (Teixeira, Oliveira & Wottrich, 2006). Importante, sobretudo, consideramos nossas percepções ao longo da graduação em Psicologia, a qual nos revelou uma constante culpabilização sofrida pelo professorado em disciplinas obrigatórias do currículo pleno, nas quais o objetivo era refletir sobre a instituição escola (PSI 116 – Escola, Aprendizagem e Contexto Cultural; PSI 121 – Psicologia e Prática Educativa) e as psicopatologias infanto-juvenis (PSI 114 – Psicologia da Educação e Problemas da Aprendizagem). Essa experiência se nos apresentou como muito significativa, ao percebermos que os problemas da instituição escola e sua clientela infanto-juvenil eram apresentados tendo-se como protagonistas principais os professores – não raro criticados por uma má formação e desprestigiados enquanto profissionais.

Feitas essas considerações, apresenta-se aqui uma pesquisa com o intuito de possibilitar a construção de saberes necessários para a reflexão no campo educacional, principalmente quando os professores do ensino médio encontram-se culpabilizados por retóricas sociais diversas que os desqualificam, desconsiderando os diversos vetores que os afetam em seu cotidiano, dentre eles, as culturas juvenis contemporâneas. Estas, pela sua complexidade, merecem um olhar mais atento, desprovido de prescrições, a fim de que possamos compreender através das gírias, neologismos, construções de sentido e estilos juvenis, um pouco mais da relação já antiga, porém quase inexplorada, interação entre culturas juvenis e professores.

1. A Crise do Ensino Médio e do Professor: um mal-estar contemporâneo.

Nos últimos anos, tornou-se corrente entre os pesquisadores da área da educação o diagnóstico de que a escola encontra-se em crise (Obiols & Obiols, 2006; Souza, 2003; Fanfani, 2000; Esteve, 1999; Nóvoa, 1998). Dentre os fatores a compor o rol de sintomas observados na instituição escola, são apontados os escassos recursos públicos, a caracterizar um subfinanciamento estatal (Fanfani, 2000), denotado pela falta de materiais e equipamentos; a ausência de sentido diante do ensino, experienciada por inúmeros alunos (Dubet, 1997); a violência infanto-juvenil (Reska, 2002); e, somando-se a esses, o progressivo mal-estar entre os docentes, com seus múltiplos fatores sociais, históricos, políticos e psicológicos (Lapo & Bueno, 2002; Nóvoa, 2001; Esteve, 1999; Lajonquière, 1998; Dubet, 1997).

De fato, falar na crise da escola se torna difícil sem considerarmos um de seus principais protagonistas: os professores. A escola de que falamos, porém, não corresponde ao ensino fundamental. Este, pelas suas peculiaridades, possui uma clientela mais dócil, mais disposta a corresponder ao que dela se espera por parte de pais e professores, pois, como afirma Fanfani (2000), a criança está sob uma unidade normativa entre o âmbito familiar e escolar, submetendo-se a uma mesma esfera de justiça que iguala o bom aluno com os bons comportamentos em sala de aula e fora dela. Algo diferente, porém, se dá com a escola do Ensino Médio, onde os clientes já se encontram em plena adolescência, no centro de uma conflituosidade interna na qual as pulsões sexuais bombardeiam o psiquismo (Marty, 2006), gerando mal-estar, e na qual o aluno já não se encontra sob a lei particular da infância (Jerusalinsky, 2004), nem tampouco, sob uma justiça normativa e homogênea na escola, já que “dar-se bem” no ensino médio pode não significar para muitos possuir bons comportamentos fora da sala de aula ou mesmo ser o aluno predileto do professor.

Por outro lado, os próprios professores, no ensino fundamental, sejam homens ou mulheres, vêem nos alunos não raras vezes a possibilidade de realizarem algo incompleto em si mesmos – algo inconsciente, como afirma Lajonquière (1998). O futuro inalcançado, pois, ver-se-ia realizado transferencialmente sobre o bom comportamento da criança, sobre suas boas notas, sobre sua educabilidade. Dessa forma, mesmo que sejam enfrentados problemas com algum ou outro aluno que não se sujeita facilmente à normatividade escolar, outros tantos servem perante o professor de receptáculo para a sua transferência, ou seja, acolhem a imagem inconsciente do bom aluno ou boa aluna, ou então do homem ou mulher ideais que ele guarda em seu inconsciente. De outra forma se dá quando se trata do aluno do ensino médio – o

adolescente -, já que este se encontra em pleno processo de construção identitária, de abandono das antigas identificações com os pais para a elaboração de outras com os grupos de amigos, com a sociedade mais ampla (Jerusalinsky, 2004). Neste contexto, a cultura escolar perde lugar para a cultura do *skateboard*, do hip-hop, do *funk*, da grafiteagem, as quais oferecem não espaços fechados, de contenção, mas espaços de abertura à criatividade, ao nomadismo, às inúmeras idas e voltas que têm caracterizado os espaços juvenis (Pais, 2006). O professor da escola de ensino médio, desta forma, distingue-se significativamente daquele do ensino fundamental, não somente em termos de prática pedagógica, mas, principalmente, em função de uma clientela que progressivamente se complexifica nos espaços urbanos e nas periferias de grandes e pequenas cidades, e que hoje se encontra diante dele na sala de aula.

Aqui, pois, apresenta-se um dos aspectos do ensino médio a denotar sua crise: as dificuldades dos docentes em conformar os jovens à cultura escolar.

Nas palavras de Dubet (1997,p.223),

Os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa.

1.1. As Culturas Juvenis e a Cultura Escolar: um encontro conflituoso.

A clientela escolar composta por jovens e adolescentes, brevemente descrita no fragmento acima, coloca o professor do ensino médio diante de uma população que se apresenta como sintoma das modificações culturais vividas no mundo contemporâneo (Kehl, 2004). Se, de um lado, jovens e adolescentes recebem o impacto das retóricas sociais as quais os levam a uma mudança significativa em seu processo de subjetivação (Ortega, 2006), de outro, eles próprios são agentes a construírem novos signos, diferentes formas de existir nos espaços urbanos, as quais igualmente têm influenciado a coletividade. Nesse contexto, a instituição escola já não se apresenta como a representante única e legítima de uma cultura a ser transmitida: hoje tal monopólio da produção de significados não se faz predominar frente às múltiplas formas oferecidas aos jovens para construírem percepções sobre o mundo (Castro & Correa, 2005; Fanfani, 2000), dentre elas o ciberespaço e os meios de comunicação de massa. Os jovens e adolescentes, pois, trazem à escola suas próprias linguagens e culturas (ibid.), fazendo-se atores, sujeitos ativos na construção de uma subjetividade no espaço escolar e não apenas sendo o receptáculo de conteúdos transmitidos para memorização. A escola e seus agentes, entretanto, tem relutado em abdicar desse papel, mesmo que em alguns momentos

sejam ensaiadas mudanças tímidas na direção do reconhecimento de uma diversidade juvenil que vê o cenário escolar como via de realização da sociabilidade (Castro & Correa, 2005), palco dos “rolos”, do “ficar”, das “azarações” e “zuação” entre os grupos de amigos.

Como consideram Castro & Correa (2005, p.19-20),

Crianças e jovens reiteram que vêm a escola como o espaço de fazer e encontrar os amigos, o que consideram um dos principais aspectos dessa instituição, mais até do que aprender os conteúdos disciplinares. A escola, por sua vez, parece resistente a assumir essa função – promover a sociabilidade – como uma de suas principais vocações na atualidade.

Tudo isso, pois, coloca o professor do ensino médio diante das próprias alterações culturais vividas na contemporaneidade, como o observador de um contexto que em muito se afasta daquele construído inicialmente com a escola moderna, a caracterizar-se pela ordem e disciplina em sala de aula, onde os conteúdos ministrados ainda possuíam um sentido em si, tanto para justificar uma preparação ao ensino superior bem como para o próprio estudo das obras clássicas (Obiols & Obiols, 2006), as quais tornavam o jovem portador de uma cultura estimada pelos demais membros das classes médias e altas da sociedade. Embora, por outro lado, tal contexto já não se apresente dessa forma, muitas características dessa escola ainda persistem, gerando um “choque” entre as culturas trazidas para a sala de aula pelos alunos e uma cultura escolar cujos saberes aparecem quase que completamente distantes do cotidiano e da realidade sociocultural predominante (Fanfani, 2000). Neste sentido, a crise da escola igualmente pode ser concebida como uma crise do sentido do seu ensino, o qual, não raras vezes, apresenta-se como herdeiro de um enciclopedismo pedagógico, ao enfatizarem-se a memorização dos conteúdos, a repetição e a reprodução do saber instituído, transmitido pelo professor. Esses processos já não se apresentam como eficazes para a produção de significados pelos jovens do ensino médio, acostumados que estão aos jogos eletroeletrônicos que lhes oferecem a oportunidade de controle em um mundo mais previsível, universo este que ainda lhes permite o uso da criatividade, de estratégias de enfrentamento dos obstáculos que se apresentam, bem como de sentirem-se os protagonistas e não os coadjuvantes (Ortega, 2006). Por conseguinte, sejam jovens da periferia ou do centro das grandes cidades, o universo escolar apresenta-se para eles como obsoleto em termos de dispositivos e recursos de interação com as informações disponíveis em diversas áreas. Isto faz com que o professor seja o representante não mais de um saber atualizado e conectado às demandas sociais de diferentes atores em processo de construção de suas identidades, tal com se dava no projeto da modernidade, no qual os ideais sociais eram convergentes e atuavam em sincronia – o professor, pois, passa a ser o representante de um mundo “velho” e que parece já não ser necessário.

Como considera Fanfani (2000, p.8),

Enquanto o programa escolar tem ainda as marcas do momento fundador (homogeneidade, sistematização, continuidade, coerência, ordem e seqüências únicas, etc.) as novas gerações são portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abertas, flexíveis, móveis, instáveis, etc. A experiência escolar se converte a miúdo em uma fronteira onde se encontram e se enfrentam diversos universos culturais.

Tal disparidade entre a cultura escolar e o contexto social de jovens e adolescentes pode estar a repercutir de forma diversa entre aqueles oriundos das classes mais baixas da sociedade e aqueles provenientes das classes mais esclarecidas e mais próximas do poder. O caráter propedêutico do ensino médio, neste quesito, exerce um papel importante. Se, de um lado, os alunos das classes médias e altas vêm na possibilidade de ingresso no ensino superior um sentido provisório para os saberes adquiridos em sala de aula, o mesmo não se dá com aqueles cujas existências são permeadas pelas dificuldades financeiras, violência em bairros e favelas, e toda uma diversidade de situações que os faz pensar antes no trabalho que lhes possibilite uma perspectiva de distanciamento dessas realidades que em estudar para ascender a um distante diploma universitário.

Como afirma Novaes (2006,p.106),

Entre os jovens brasileiros de hoje, a desigualdade mais evidente remete à classe social. Esse recorte se explicita claramente na vivência da relação escola/trabalho. A indagação sobre quando e como um jovem começa ou termina de estudar ou trabalhar expõe as fissuras de classe presentes na sociedade brasileira. Este “quando” e este “como” revelam acessos diferenciados a partir das condições econômicas dos pais.

Embora a problemática juvenil não se esgote com as condições de classe, estas revelam produções de significado diversas, demarcando espaços de acesso para uns e espaços-limite para outros tantos, de acordo com o nível socioeconômico das famílias de origem. Para Novaes (2006), os jovens das classes mais baixas já não se iludem com o “mito da escolaridade”, ou seja, a crença de que o diploma alcançado ao final da educação básica lhe garantirá uma inserção no mercado de trabalho. Por outro lado, muitos deles esbarram nos concursos, em processos de seleção, quando concorrem por vagas ao lado de candidatos com o curso universitário completo. Dessa forma, os jovens das classes populares passam a ter consciência de que o diploma do ensino médio se faz um “passaporte incerto” para o emprego almejado.

Essa percepção incide diretamente sobre suas experiências em sala de aula, o que pode vir a produzir um vazio de sentido ao se defrontarem com as informações colhidas no cotidiano, o qual lhes revela essas dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

Nas palavras de Dubet (1997,p.227),

... creio que a situação escolar se esvazia de todo seu sentido nos meios populares já que os alunos não acreditam mais que os diplomas vão lhes permitir abandonar sua origem social; muitos alunos têm a impressão que a escola não serve para nada. É claro que este problema não se limita somente à escola, ele tem sobretudo a ver com a situação do mercado de trabalho.

Como percebemos nas considerações acima, as perspectivas de mobilidade social influenciam o imaginário juvenil em sua relação com o ensino médio. Ao verem tais possibilidades de ascensão social cada vez mais precocemente frustradas pelos pré-requisitos cada vez mais extensos do mundo do trabalho, a experiência escolar se vê destituída de significado para muitos desses adolescentes e jovens das classes populares. De fato, ao verem distantes esses objetivos, mais difícil se torna a elaboração de um projeto de vida, ou melhor, como aponta Novaes (2006), tal impossibilidade de mobilidade social incide diretamente sobre uma incapacidade de projetar o próprio futuro.

Juventude, classe social e trabalho, dessa forma, formam um conjunto de fatores os quais, em interação, colaboram para a crise do ensino médio em nossos dias.

Como já mencionado, as questões de cunho sócio-econômico não encerram os problemas advindos do encontro entre culturas juvenis e escola. Somando-se a esses impositivos que afetam as diferentes inserções no espaço escolar, este vem padecendo ainda de dificuldades sem conta no seu próprio papel de escolarizar essa grande massa de alunos que todos os anos são recebidos pelos professores do ensino médio. Aqui, pois, a obrigatoriedade do ensino médio nos países latino-americanos, nas últimas duas décadas, têm trazido novos desafios para uma instituição que, ao mesmo tempo em que recebe novos clientes, não se vê auxiliada com um financiamento adequado para suas necessidades (Fanfani, 2000).

O atual ensino médio, como sabemos, nem sempre constituiu uma obrigatoriedade do Estado para com seus cidadãos. Sua organização atual é fruto de um longo processo de sedimentação de práticas e posturas ideológicas, teóricas, sujeitas às alterações históricas que a atravessam constantemente. Como considera Obiols & Obiols (2006), esse nível de ensino encontra suas origens na Europa, nos séculos XVI e XVII, quando começam a serem sistematizados os primeiros cursos preparatórios para o ingresso nas universidades. Não se tratavam de estudos aprofundados em determinadas áreas do conhecimento e tampouco existia um caráter profissionalizante – consistia, pois, em uma formação clássica, onde o bem falar, o bem escrever e o latim eram muito apreciados. Essa formação voltada para as humanidades, de fato, era valorizada por si mesma, além de possibilitar o acesso às universidades (Ibid.). O objetivo dessa escola, por outro lado, não era gerar um saber que não atendesse às demandas sociais, porém, formar indivíduos capazes de pensar criticamente

as alterações sociais vigentes. Dessa forma, estava na essência dessa escola moderna a mudança e a atualização contínuas do conhecimento transmitido (Obiols & Obiols, 2006). Segundo Cambi (1999), foi através da educação cívica e patriótica, laica e gratuita, defendida pelos grandes filósofos iluministas, a qual deveria ser de responsabilidade do Estado, que começou-se a pensar na idéia da unificação do ensino público em todos os graus. Contudo, a escola moderna, apesar das lutas sociais encetadas, como as reivindicações populares na Revolução Francesa, ainda era uma escola elitista, na qual apenas os mais aptos conseguiam prosseguir seus estudos e alcançar a universidade (Ibid.).

1.2. Entre a “velha” escola secundária e o atual ensino médio : sedimentos do passado e obstáculos a produção de sentido no ensino

As considerações feitas acima nos levam para um outro tópico de suma importância para compreendermos o processo de construção do atual ensino médio ou secundário, oferecido em caráter de obrigatoriedade nas escolas latino-americanas, a saber: a progressiva disparidade entre àquela escola idealizada pelo pensamento pedagógico iluminista e a realidade das escolas tradicionais já no final do século XIX e início do século XX.

A escola tradicional burguesa, destinada às elites, apesar das contribuições do pensamento positivista, o qual enfatizava a necessidade do estudo das disciplinas científicas, integrando-as aos currículos escolares, bem como da Escola Nova, a qual defendia uma educação voltada para a construção do conhecimento através da ação, valorizando-se a própria experiência do aluno (Cambi, 1999), não evitou que seus postulados resistissem aos velhos hábitos historicamente construídos da memorização, repetição, homogeneização de condutas e ênfase em um ensino considerado “livresco”. Isso resultou em uma prática veementemente criticada pelos escolanovistas, ao afastar o aluno da construção de sua própria experiência de aprendizagem: o enciclopedismo.

Para Obiols & Obiols (2006,p. 146),

El enciclopedismo fue el resultado de una escuela que no siguió el desarrollo de las ciencias, ni de las expresiones estéticas, ni fue permeable al desarrollo de normas y valores. La escuela enciclopédica, aunque heredera de la escuela moderna, se volvió tradicionalista y se alejó de la sociedad. Por fuerza perdió la autoridad legítima fundada en el reconocimiento social y se volvió fuertemente autoritaria.

Sem acompanhar, dessa forma, os progressos na área científica, traduzindo-os em conhecimentos pertinentes para o convívio em sociedade e tampouco fornecendo uma compreensão crítica da cultura, o enciclopedismo afastou-se significativamente da realidade

das transformações sociais vividas pelo alunado. Substituiu-se, pois, o conhecimento das coisas pelo conhecimento das palavras, através de uma pretensão de se abarcar a totalidade do saber que, além de não ser alcançado, traduziu-se em um ensino verbalista e centrado no livro como “depósito” do saber (Obiols & Obiols, 2006). Neste sentido, a escola tradicional correspondente hoje ao ensino médio apresentava-se em muito afastada dos contextos que eram próprios dos jovens que a ela chegavam.

Sobre tal afastamento significativo, considera Obiols & Obiols (2006,p.147):

La escuela que el iluminismo había concebido como una instancia de crítica progressista de la sociedad se convirtió en la institución conservadora ignorante y temerosa de las transformaciones que tenían lugar a su alrededor, em particular, ignorante de las jóvenes generaciones a las que se dirigía y que poco a poco constituían un mundo que les era propio del que la escuela nada sabía.

O contexto escolar esboçado acima e presente nas escolas preparatórias ao ensino superior das primeiras décadas do século XX, em muito se assemelha a realidade das escolas médias latino-americanas contemporâneas. Tal constatação se faz presente, dentre outros momentos, quando os professores do ensino médio se vêem diante de uma clientela escolar que já não se conforma aos padrões estritos de uma educação bancária e apassivadora (Freire, 1996), rebelando-se não raras vezes a este modelo de ensino memorístico através de um aberto boicote às atividades propostas em sala de aula. Para Dubet (1997), a relação do docente com os alunos se apresenta sob um aspecto desregulado – isto significa que o professor deve estar sempre a buscar reinteressar os alunos no conteúdo transmitido, sempre a persuadi-los, ameaçá-los com punições ou mesmo seduzí-los com recompensas. Num ambiente, por conseguinte, onde a autoridade não engendra por si só o respeito pelo saber transmitido (Souza, 2003), e onde a utilização de expedientes punitivos se faz necessária, denota-se uma crise de uma instituição que já não vê seus antigos dispositivos de ensino serem eficazes frente às transformações aceleradas vividas no mundo contemporâneo, onde não somente o aporte de tecnologias aos jovens se faz cada vez mais sofisticado, mas no qual os próprios adolescentes e jovens apresentam-se como sujeitos modificados e em transformação – agora não apenas pelas turbulências da puberdade, porém principalmente por uma nova subjetividade juvenil a determinar novas configurações identitárias e formas de existir (Almeida, 2006; Pais, 2006; Ortega, 2006; Fanfani, 2000).

Considera Dubet (1997), ao refletir sobre o panorama de crise vivido pela escola, tornar-se necessário que haja um reconhecimento da vida adolescente nos ambientes dos colégios, sem que esta seja considerada como desvio. Isto implicaria que os adolescentes não apenas obedecessem a regras e procedimentos normativos, mas que, por sua vez, pudessem

fazer outras coisas que não fossem somente assistir às aulas, ou seja, atividades que dissessem respeito diretamente às suas questões de adolescentes. Fanfani (2000) igualmente aponta na mesma direção, ao propor que os espaços escolares, dentre outros pontos, deveriam contemplar: uma abertura aos conhecimentos, interesses e expectativas dos jovens; direitos dos adolescentes a se expressarem em participação, expressão e comunicação; auxiliar o desenvolvimento de conhecimentos significativos para os jovens, proporcionando o desenvolvimento de competências e conhecimentos transdisciplinares, de valor prático para a vida social; e onde os jovens aprendessem o desenvolvimento da ética, da identidade e da sensibilidade.

Sobre tais necessidades de inserção da cultura juvenil nas escolas, afirma Dubet (1997,p.227):

... seria preciso ver, no caso do colégio, o lugar da adolescência pois hoje em dia é definido por um tipo de guerra fria entre os adolescentes e a escola. Não acredito de jeito nenhum que a pedagogia consistiria em reconciliar os alunos e os professores, em torna-los amigos. Mas, me parece que deveria ter regras de vida em grupo partilhadas, isto é, que o mundo do colégio seja um mundo em que haja uma cidadania escolar. Haveria em termos de educação para a cidadania, coisas fundamentais a serem feitas, ou seja, verdadeiros contratos de vida comum entre os professores e os alunos, mas que suporiam obrigações para estes alunos, obviamente, mas também obrigações para os professores.

Tudo isso, contudo, ainda parece distante da atual realidade das escolas de ensino médio, onde os sedimentos de um ensino enciclopédico, memorizador e livresco ainda se fazem presentes. Esteves e colaboradores (2005), em seu estudo sobre as percepções de alunos do ensino médio sobre a escola, destaca em sua análise, como um dos elementos mais apontados pelos jovens, a necessidade de a escola contemplar uma formação onde os pré-requisitos para uma boa inserção no mercado de trabalho fizessem parte dos conteúdos escolares. Dentre eles, destaca-se na fala dos jovens a necessidade dos conhecimentos da área da informática, considerada por muitos alunos como ferramenta indispensável e muito desejada para uma boa inserção e adequação social.

1.3. A massificação do ensino médio: a escola como palco das culturas juvenis.

Aqui, pois, após discorrermos brevemente sobre algumas influências históricas ao longo da constituição da atual escola média ou secundária, retornamos novamente à questão da obrigatoriedade do ensino médio na América Latina e, em particular, na educação brasileira. Como percebemos, o ensino médio ainda se faz palco de práticas de longa duração, as quais

nem sempre atendem à diversidade de interesses de uma clientela cuja principal característica é a “indecisão” (Jerusalinsky, 2004). Característica esta, que os faz pensar em possibilidades para minimizar uma angústia diante do futuro, reduzir um mal-estar frente a uma provável decisão a ser tomada e que irá redundar na entrada definitiva no mundo dos adultos (Ibid.). Neste universo onde a ansiedade se faz protagonista, somados os conflitos próprios da adolescência, como a relação com o próprio corpo e com os pares de colegas, a necessidade de pertencimento e de reconhecimento perante os demais, a escola passa a ser percebida como uma instituição ineficaz na vida dos jovens. De um lado recebe a crítica de não oferecer os subsídios necessários para uma plena inserção no mundo do trabalho, de outro é percebida pelos alunos como carente de recursos humanos e materiais (Esteves, 2005), e mesmo como um espaço desprovido de sentido (Dubet, 1997).

Todos esses elementos se multiplicam, por conseguinte, quando, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20/12/96), em seu artigo 21, o ensino médio passa a fazer parte da educação básica, tornando-se papel do estado oferecer educação gratuita a todos os jovens egressos do ensino fundamental, a fim de que possam dar prosseguimento a seus estudos e mesmo possam ascender ao ensino superior. Dados fornecidos pelo censo escolar demonstram o impressionante aumento do número de estudantes neste nível de ensino após a aprovação da lei. No ano de 1991, o total de alunos matriculados nos três anos do ensino médio era de 3.772.698 alunos. Em 2004, este número já chegava aos 9.169.357 alunos matriculados. Um aumento que ultrapassava os 140% entre esses dois períodos (apud Esteves, 2005). Esse aumento expressivo de alunos se faz repercutir sobre a própria dinâmica do ensino realizado até então. Enquanto não existia a obrigatoriedade em o Estado fornecer a seus cidadãos o prosseguimento de seus estudos após o término da escolaridade fundamental, os critérios de seleção predominavam, fazendo com que somente os mais aptos pudessem concluir os três anos do ensino médio. Neste contexto, nem sempre o crescimento quantitativo da oferta de vagas foi acompanhado da qualidade necessária em termos de recursos públicos, mas o que se efetivou não raras vezes foi uma diminuição dos gastos com a educação, traduzindo-se em recursos humanos escassos, bem como equipamentos e estruturas físicas deficitárias (Fanfani, 2000).

Sobre esse contexto, onde a massificação produz uma série de alterações nas instituições de ensino médio, considera Fanfani (2000, p.1),

A velha escola secundária reservada às elites deve, hoje, responder à demanda de novos contingentes de postulantes. E, por força das circunstâncias, as mudanças não podem acarretar prejuízos de qualidade. As instituições, como sistemas de regras e recursos que estruturam as práticas sociais e educativas, mudam de forma e significado. Os velhos dispositivos que regulavam a relação professor-

aluno e a relação com o conhecimento, que garantiam a autoridade pedagógica e produziam uma ordem institucional, se corroem quando deixam de ser eficientes e significativos na vida dos atores envolvidos.

Como se percebe, uma mudança de grande envergadura na educação nacional como a obrigatoriedade do ensino médio ou secundário, não somente no Brasil como em outros países da América Latina, como a Argentina, termina por acarretar novos elementos para a crise da escola, que já se encontrava acentuada antes dessas modificações. De fato, uma população de jovens invade o cenário escolar após essas medidas governamentais, porém não uma população homogênea, mas uma diversidade de culturas juvenis dos mais variados extratos sociais, trazendo consigo seus sonhos, medos, angústias e desejos diante de um futuro ainda incerto e desconhecido.

Ao analisar as condições em que se encontra o ensino médio brasileiro, Kuenzer (2000) considera fundamental uma análise de sua atual reforma em curso, em substituição ao modelo que integrava educação geral e profissional em uma mesma rede. Para a autora, tal separação promulgada na Resolução 03/98 do CNE, e parte integrante das medidas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso, não reconhece a diversidade juvenil brasileira. Ao se propor um modelo unitário, uma formação geral sem a possibilidade do intercâmbio com uma aprendizagem profissional, sob a justificativa de uma “educação para a vida”, estar-se-ia desconsiderando as condições materiais de existência que permeiam a vida de milhares de jovens brasileiros, para os quais o trabalho significa não raras vezes a única via de acesso à cidadania (Kuenzer, 2000). Por conseguinte, a realidade socioeconômica brasileira não comportaria tal modelo, sob pena de apenas ratificar no sistema de ensino a inclusão daqueles já “incluídos”, ou seja, os filhos das classes médias e altas nacionais. De outra forma, para essa autora, uma democratização do ensino médio, como advogam as atuais reformas em curso, tanto a levada a cabo pela LDB de 1996 como a Resolução 03/98 do CNE, envolveriam não somente o livre acesso ao ensino médio ou uma educação de caráter geral, mas o fornecimento dos meios materiais adequados para a realização do ensino, o que envolveria a melhoria de bibliotecas, construção de laboratórios, bem como a contratação de professores capacitados. Para Kuenzer (2000), ainda, a atual separação entre formação geral e profissional, acaba não por gerar novas opções para os jovens dos extratos sociais mais baixos da população brasileira, mas sim por determinar um destino já pré-fixado: desistir do ensino médio em curso em busca do trabalho necessário.

Dessa forma, esse tratamento “igual” para os mais variados alunos que todos os anos chegam às escolas públicas nacionais acaba por ser “desigual”, na medida em que desconsidera suas condições materiais de origem, as quais determinam necessidades, muitas delas urgentes,

e que não podem esperar por um certificado de conclusão que atualmente nada mais oferece que a incerteza para a maioria e o acesso ao ensino superior para uma pequena parcela de bem aquinhoados filhos das classes médias.

Ao refletir sobre essa perspectiva homogeneizadora para a qual as atuais resoluções governamentais relativas ao ensino médio apontam, considera Kuenzer (2000, p.28):

... esse tratamento não será suficiente para certas clientela, para as quais o Ensino Médio é *mediação necessária* para o mundo do trabalho, e nesses casos condição de sobrevivência. Para atender às necessidades dessa clientela, alguma forma de preparação para a realização de alguma atividade produtiva deverá ser oferecida. Não fazê-lo significará estimular os jovens que precisam trabalhar ao abandono do Ensino Médio, ou mesmo à sua substituição por cursos profissionais, abrindo mão do direito à escolaridade e à continuidade dos estudos.

Neste sentido, o Ensino Médio deverá contemplar em seu projeto, a fim de que seja de fato democrático, a diversidade cultural de seus alunos bem como a diversidade socioeconômica existente, elaborando propostas que realizem mediações não somente de caráter propedêutico, o que desconsideraria a complexidade de sentidos trazidos do meio social do aluno, os reduzindo aos sentidos já instituídos por uma pequena parcela cujo ensino superior significa a continuidade de uma cultura na qual já se está inserido no meio familiar, mas um ensino que ofereça os subsídios para a compreensão da própria condição sócio-cultural do aluno em consonância com as suas próprias necessidades, envolvendo não somente o conhecimento científico, mas igualmente um aporte tecnológico (Kuenzer, 2000). A ótica, pois, de um ensino unitário, de caráter básico e geral, atualmente em curso, atende de forma subserviente a atual lógica de mercado e diretrizes do Banco Mundial, as quais reforçam na área educacional o discurso “meritocrático”, para o qual os mais aptos sempre conseguirão avançar nos estudos, restando aos menos aptos a desistência da escola e a assunção de um trabalho precarizado (Ibid.), informal, onde o exercício da cidadania praticamente se inviabiliza.

Como aponta Abromavay & Castro (2003), o ensino médio deveria integrar um sentido em si mesmo e possibilitar um espaço de convivência entre gerações e entre os próprios jovens, não mais se apresentando como mecanismo de seleção. Em decorrência disso, a cultura própria da juventude estaria a ser incorporada. Contudo, embora tais premissas sejam consenso entre vários especialistas (Ibid.), o caráter propedêutico do ensino médio ainda predomina, apresentando-se não somente na visão de professores como na dos próprios alunos de escolas públicas e privadas.

Abromavay & Castro (2003), em estudo realizado em 13 capitais brasileiras, com alunos e professores tanto da rede pública de ensino como privada, obtiveram dados bastante significativos com relação a percepção de docentes e discentes quando indagados sobre os objetivos do ensino médio. Entre os jovens participantes desse estudo predominou a percepção de que a principal finalidade consiste em “preparar para o curso superior”, aparecendo em seguida a preparação para o trabalho. A primeira opção mencionada aparece assinalada por mais de cinquenta por cento dos jovens da rede pública, sendo que para aqueles pertencentes ao ensino privado essa opção supera os 70% na maioria das capitais pesquisadas (Abromavay & Castro, 2003).

Os professores, por sua vez, quando indagados sobre os objetivos principais do ensino médio, indicam como terceira opção mais assinalada a “preparação para o curso superior”, aparecendo então em primeiro lugar a opção “preparar o aluno para a vida”, seguida da opção “preparar o aluno para o mercado de trabalho”.

Para as autoras do estudo, tais resultados denotam a predominância no imaginário escolar de um discurso hegemônico, ou seja, aquele que acredita no ensino médio como via de mobilidade social, sendo esta alcançada pelo mérito individual. No que tange aos alunos, apontam as autoras que a principal motivação dos alunos diante do ensino médio não consiste na busca do diploma ao final dos três anos de estudo, mas a busca por “diferenciação social” mediante o ingresso no ensino superior (Abromavay & Castro, 2003).

No mesmo estudo em pauta, porém, quando da realização de entrevistas com o corpo técnico-pedagógico das escolas, apresentou-se como predominante nas falas não a “preparação para a vida”, apontada nos questionários, mas sim um unânime posicionamento favorável a preparação para o vestibular, objetivo este destacado como o móvel de todos os esforços tanto de escolas públicas como particulares (Ibid.).

Denota-se, dessa forma, que o caráter propedêutico do ensino médio ainda se faz prevalecer, apesar das retóricas presentes nas resoluções nacionais com vistas a reformar o ensino médio brasileiro. De fato, ao desconsiderarem-se as especificidades culturais de cada aluno, originadas por condições de classe pré-existentes à escolarização, sob pretexto de se oferecer um ensino de formação geral para a cidadania, sendo esta entendida como sendo convergente com as atuais demandas de competências do mercado de trabalho, termina-se por sancionar o já existente no cenário escolar: a meritocracia como mecanismo de seleção.

Neste sentido, características como flexibilidade, criatividade, capacidade de tomar decisões, bem como a fácil adaptação a mudanças e a trabalhos em grupo estariam sendo desenvolvidas no ensino médio, oferecidas como os pré-requisitos tanto para a cidadania quanto para a assunção a um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo. Tais

características, entretanto, pouco significado possuem para aqueles cujas condições materiais de existência demandam soluções urgentes para a vida diária, a qual não pode esperar pelo diploma universitário e nem mesmo pelo diploma do ensino médio. Como afirma Kuenzer (2000), as competências laborais são condição de sobrevivência para que esses alunos das camadas mais baixas da população prossigam seus estudos. Pode-se inferir, dessas constatações, que um ensino o qual torne fundamentalmente abstratos os conhecimentos para a vida laboral, como aqueles apresentados acima podem se apresentar, transforme a realidade escolar para muitos alunos em algo igualmente abstrato e sem sentido.

Nas palavras de Kuenzer (2000, p.38),

Mais do que nunca, o Ensino Médio deverá superar a concepção dual e conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Essa mudança é imperativo de sobrevivência num mundo imerso em profunda crise econômica, política e ideológica, em que a falta de alternativas de existência com um mínimo de dignidade, articulada à falta de utopia, tem levado os jovens ao individualismo, ao hedonismo e à violência, em virtude da perda de significado da vida individual e coletiva.

O ensino médio brasileiro, embora as reformas em pauta que o visam melhorar a fim de oferecer um ensino de qualidade para a população, apresenta-se sob sérias contradições, algumas delas já esboçadas até aqui. Massificação do acesso à escola, carência de recursos públicos, alterações nas diretrizes curriculares com ênfase em conceitos ainda abstratos, dentre outros fatores, fazem então do ensino médio um *canteiro de obras* inacabado, onde as antigas práticas do passado se fazem repercutir no presente e onde o futuro parece ainda incerto e vago.

1.4. Culpabilização docente: cenários de uma crítica social generalizada

No seio dessas modificações a incidirem sobre o espaço escolar, encontra-se, pois, o professor do ensino médio. Enquanto buscam-se soluções para a diminuição de postos precarizados de trabalho, através de propostas que visem um ensino mais coerente com competências necessárias ao domínio da tecnologia e da informação, o trabalho dos próprios professores, considerados agentes desse processo, encontra-se precarizado. Carentes do amparo social outrora destinado a eles, desprovidos de uma identidade profissional valorizada e cada vez mais desconsiderados pelas políticas salariais (Esteve, 1999), o corpo docente das escolas públicas brasileiras enfrenta sérios desafios.

Os professores, classe social até então considerada como fundamental para a transmissão de saberes públicos sancionados, hoje se encontram sob a mira de críticas de

diferentes instâncias, ora jornalísticas, familiares ou mesmo juvenis. Como considera Nóvoa (2001), os professores hoje são submetidos a uma crítica pública, a um julgamento intolerável e existem sempre aqueles dispostos a apoiar tais ataques. O que chama a atenção, em virtude das transformações no interior do ensino médio já em curso, é a ausência de diretrizes objetivas e bem elaboradas a fim de fornecer os subsídios técnicos necessários aos professores para adaptarem-se às mudanças em pauta. Longe disso, são promulgadas medidas governamentais para a educação de forma arbitrária (Kuenzer, 2000), na forma de resoluções ou leis, as quais chegam aos professores muitas vezes de forma tão abstrata quanto o são essas mesmas mudanças para seus alunos.

Em meio a esses decretos oficiais, bem como presente na literatura especializada, apresenta-se o conceito de “protagonismo juvenil”, o qual possui implicação não apenas para os jovens mas igualmente para os professores. O trabalho de Ferretti, Zibas & Tartuce (2004) aponta que esse conceito se apresenta passível de diferentes interpretações, assumindo uma forma híbrida, porém sempre sendo relacionado à juventude, tanto em documentos oficiais como em estudos que o discutem teoricamente. Tem sido utilizado, afirmam os autores, como estando muito associado a palavras como “participação”, “responsabilidade social” e “autonomia”, por exemplo, indicando uma clara ênfase em uma “... urgente necessidade social de promover, de maneira sistemática, a formação de valores e de atitudes cidadãs que permitam a esses sujeitos conviver de forma autônoma com o mundo contemporâneo” (Ferretti, Zibas & Tartuce, 2004, p.413). O estudo revela, ainda, que o conceito de protagonismo juvenil visa não somente a ação cidadã, mas auxiliar os próprios jovens e adolescentes diante de suas angústias no mundo contemporâneo, propiciadas, dentre outros fatores, por uma crise na esfera dos valores e pelas mudanças estruturais no mundo do trabalho, com suas novas tecnologias e demandas profissionais cada vez mais exigentes. Quando, por sua vez, relacionado à educação, o estudo aponta que o protagonismo refere-se a ações dos alunos no ambiente escolar que os façam enfrentar situações reais, assim como na comunidade e no concerto social mais amplo. Decorre disso, ainda, a centralidade de uma pedagogia cuja meta é criar condições para o jovem empreender a construção de si próprio, tanto com relação a um desenvolvimento psicológico quanto em termos de inserção social. Noutros momentos, porém, o conceito de protagonismo juvenil tem sido atrelado ao conceito de resiliência, o qual significa “... a capacidade de pessoas resistirem à adversidade, valendo-se da experiência assim adquirida para construir novas habilidades e comportamentos que lhes permitam sobrepor-se às condições adversas e alcançar melhor qualidade de vida” (Ferretti, Zibas & Tartuce, 2004, p. 417).

Um importante elemento, ainda, aparece configurado nas teorizações que envolvem a questão do protagonismo juvenil, quando são enfatizadas a participação dos jovens e uma “pedagogia ativa”, atuando no desenvolvimento de valores e ações que geram conhecimento: o deslocamento do foco das atividades para os jovens, restando ao professor “... mais a função de orientar do que de ensinar” (Ferretti, Zibas & Tartuce, 2004, p. 422). Essa perspectiva, de fato, não pode ser considerada como mera atribuição de uma nova postura aos professores, nem tampouco como uma competência que facilmente se adquire pela *simples força da vontade* no cotidiano escolar do ensino médio. De fato, se apresenta como um verdadeiro deslocamento da função docente de um lugar de centralidade, onde os saberes ancorados na autoridade do passado possuíam um valor em si mesmos (Obiols, 2006), para um papel de coadjuvantes perante os alunos, tornando-se então auxiliares de um processo onde os jovens se fazem os principais atores (Ferretti, Zibas & Tartuce, 2004). Ocorre, pois, nessa proposta, uma ênfase na *aprendizagem* e não mais no *ensino*, em linhas gerais, o que representa uma nova atribuição, ou melhor, uma nova demanda ao rol de cobranças feitas aos docentes.

1.5. A Crise da Autoridade Docente

Tais questões, levantadas acima, nos levam para um outro fator presente na crise do professor contemporâneo, e já diagnosticado por Hannah Arendt em “Entre o Passado e o Futuro” (1992): a *crise da autoridade*.

Ancorar-se na autoridade parece não ser mais um elemento que sustente a prática docente em seu cotidiano. Há algumas décadas, os professores amparados por modelos educacionais amplamente compartilhados por seus colegas e adotados por unanimidade, possuíam a certeza de que suas práticas estavam assentadas sobre uma convergência social de valores e saberes que deveriam ser transmitidos (Esteve, 1999).

Como afirma Esteve (1999, p. 30),

Se algum educador questionava individualmente algum dos valores socialmente aceitos, este era isolado e neutralizado, sem que o fato pudesse ser considerado mais com uma exceção ante o consenso no qual convergiam sociedade, família e corpos docentes. O resto dos professores estava seguro de encontrar o apoio de todos “fazendo o que tem de ser feito”.

Como se percebe nas palavras acima, sociedade e escola coincidiam para os mesmos ideais a serem perseguidos, o que proporcionava uma ausência de conflitos que pudessem

afetar a identidade e a prática docentes, amplamente respaldada por uma autoridade inerente ao sentido do ato educativo: preparar as novas gerações para um mundo estável, regulado e previsível. Isso proporcionava um sentimento de segurança pessoal ao professor, o qual passou a ser corroído justamente quando esses valores sociais e saberes ancorados no passado, na importância que este assumia no planejamento do presente e do futuro, passaram a ser questionados e colocados sob suspeita (Esteve, 1999).

Para Arendt (1992), a crise na educação faz parte de um processo mais amplo de derrocada da autoridade na sociedade moderna. Antigos pilares sociais como a religião e as tradições, os quais ofereciam uma compreensão do mundo baseadas em um respeito pelo passado, por tudo aquilo construído por aqueles que já habitavam um mundo preexistente aos recém chegados a ele, repentinamente se viram sob fortes críticas e suspeita contumaz (Ibid.). Do respeito ao passado, pois, o mundo ocidental passara à crença quase absoluta nos saber científico, considerado então fonte última da verdade. Entretanto, passar de um saber alicerçado no passado para um saber continuamente construído e sempre sujeito à crítica, à falseabilidade de seus pressupostos, não se constitui em uma simples mudança de hábito. Abandonar o passado para entregar-se à dúvida científica do presente insere o indivíduo moderno em um outro tempo, não mais repartido entre passado, presente e futuro, mas um tempo perene e linear, que dificulta a ação do pensamento para obter as respostas necessárias a muitas questões que nem mesmo conseguem ser formuladas como outrora (Arendt, 1992). Isso significa que a mente humana passou a não contar mais com o “acabamento” necessário diante de cada evento vivido, diante de cada fato histórico, ou seja, com uma elaboração que situe o sujeito em sua própria historicidade enquanto indivíduo e participante de uma história coletiva. Dessa forma, sem essa articulação operada principalmente pela memória, amparada pela tradição, narrar os fatos e organiza-los tornou-se uma difícil tarefa – tal como se nenhum testamento houvesse sido deixado para orientar a mente do homem (Ibid.).

Como afirma Arendt (1992, p.40),

... não parecemos estar equipados nem preparados para esta atividade de pensar, de instalar-se na lacuna entre o passado e o futuro. Por longos períodos em nossa história, na verdade no transcurso dos milênios que se seguiram à fundação de Roma e que foram determinados por conceitos romanos, esta lacuna foi transposta por aquilo que, desde os romanos, chamamos de tradição. Não é segredo para ninguém o fato de essa tradição ter-se esgarçado cada vez mais à medida que a época moderna progrediu. Quando, afinal, rompeu-se o fio da tradição, a lacuna entre o passado e o futuro deixou de ser uma condição peculiar unicamente à atividade do pensamento e adstrita, enquanto a experiência, aos poucos eleitos que fizeram do pensar sua ocupação primordial. Ela tornou-se realidade tangível e perplexidade para todos...

Na esteira dos apontamentos acima feitos, Anthony Giddens (2002) destaca o processo descrito pela autora alemã como parte dos “desencaixes” operados pela modernidade. Tais “descolamentos” separaram os indivíduos dos saberes pré-determinados pela tradição, bem como os distanciaram de forma progressiva das antigas noções de tempo e de espaço locais, cada vez mais submetidos ao rápido fluxo de informações que ultrapassava não somente as fronteiras regionais bem como as nacionais. Para Giddens (2002), esse processo traz à tona uma característica fundamental da modernidade: a *reflexividade*. Esta compreende a necessidade imposta pelo rompimento com o passado de se pensar e decidir a cada momento sobre uma série de comportamentos e práticas sociais, para as quais, até então, bastava a autoridade da tradição. Uma ordem “pós-tradicional”, pois, passou a exigir tomadas de decisão sobre os mais variados setores da vida social, desde as práticas institucionais até a escolha de estilos de vida individuais. A contínua construção individual e coletiva sobre uma vasta possibilidade de escolhas, dessa forma, lançara o sujeito moderno sobre aspectos até então inexistentes, como uma “... constante suscetibilidade da maioria dos aspectos da atividade social, e das relações materiais com a natureza, à revisão intensa à luz de novo conhecimento ou informação” (Giddens, 2002, p.25-26).

O saber educacional, por conseguinte, tradicionalmente amparado por práticas religiosas de longuíssima duração, as quais colocavam sobre o docente o poder de punir ou perdoar os espíritos rebeldes dos alunos, bem como sustentado por uma forte regulação social existente até então entre família, escola e sociedade, não poderia deixar de sofrer um forte impacto sobre suas práticas, agora sob o imperativo da “reflexividade moderna”. Todas as instituições sociais, sem exceção, agora estavam sujeitas à crítica e revisão de seus postulados, fossem estes de caráter leigo ou religioso, transmitidos pela ordem familiar ou defendidos politicamente – ou seja, nenhuma estabilidade, por mais longa que se apresentasse, poderia situar-se imune à contestação social de quaisquer grupos dispostos a fazê-lo.

A derrocada da autoridade enquanto valor social, no mundo ocidental, aparece, pois, como um sintoma das transformações da modernidade a repercutir nas mais variadas esferas, dentre elas, o ato de ensinar.

Como aponta Arendt (1992), passamos a viver desde meados do século XX uma profunda desvinculação entre as novas e as velhas gerações. Isto se traduz em uma perda de autoridade daqueles que já habitavam este mundo antigo frente aos novos que a ele chegam todos os dias, ou seja, o rompimento de um elo de ligação que sempre houvera desde a Roma antiga (Ibid.).

Para Arendt (1992, p.128),

o sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural...

Tal perda termina por refletir-se também na prática docente do ensino médio, onde o professor, representante legítimo de saberes públicos sancionados, vem perdendo progressivamente seu lugar de autoridade frente aos alunos. De fato, esse desprestígio de sua figura em sala de aula faz parte de um processo imerso na crise do homem moderno: a desconsideração pelos saberes e conhecimentos provenientes do passado. Este, pois, apresenta-se estreitamente ligado às disciplinas ministradas em sala de aula, as quais introduzem o jovem em um mundo velho e desconhecido, já pré-existente, mas necessário para a emergência do novo e do possível.

Nas palavras de Aquino (1998, p.16),

...escola é, por excelência, lugar do passado, no bom e imprescindível sentido do termo. E deve ser. Mesmo porque não há futuro plausível sem a imersão no traçado histórico dos diferentes campos de conhecimento (leia-se, as ciências, as artes, as humanidades, os esportes).

O respeito a esse passado, contudo, tem sido substituído avidamente pela informação, esta obtida pelas mais variadas formas: televisão, rádio, internet... Para a juventude contemporânea, assim, a informação assume caráter de conhecimento, perdendo-se a noção de que existem pessoas que podem servir como orientadoras em um mundo desconhecido e no qual são recém chegados. Como afirma Larrosa (2002, p.19), “como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação”. Diante disso, o saber de experiência dos pais é cada vez mais ignorado pelas novas gerações, ávidas de “novidades”, as quais pela rapidez com que são oferecidas no mercado do consumo ou do entretenimento, satisfazem a uma subjetividade nômade, mais afeita às identificações (Almeida & Tracy, 2003), aos movimentos de recriação dos espaços públicos sancionados (Castro & Correa, 2005) - ou seja, de reconfiguração do já existente e de produção de novas formas de existir. Tudo isso, entretanto, como se a aprendizagem para a vida social pudesse prescindir de qualquer orientação das gerações mais velhas. De fato, em muitos momentos torna-se visível em nossos dias a perda do elo de ligação entre os mais velhos e os mais novos, como se vivessem em mundos completamente opostos, onde a construção da convivência entre docentes e alunos tem de ser efetivada não raras vezes pela arbitrariedade ou autoritarismo (Dubet, 1997). O estudo de Obiols (2006), entretanto, aponta por outro lado um “apagamento”, um desvanecimento da brecha geracional antes existente

entre adolescentes e adultos, de forma a não haver mais um forte conflito entre gerações gerador de uma crise – aquela que confrontava o adolescente moderno com as bases sólidas e já prontas de uma sociedade hierarquicamente consolidada e fortemente conservadora -, mas sim uma correspondência entre os conflitos vivenciados pelos adolescentes e as ambivalências experimentadas pelos adultos de nossa modernidade tardia. Isto significa que os adolescentes já não teriam um luto claramente definido a efetuar, tal como preconizam definições reconhecidamente sancionadas em psicanálise (Marty, 2006; Aberastury & Knobel, 1981), já que não há mais um mundo adulto claramente definido e sólido contra o qual se opor, sendo que os próprios indivíduos categorizados por critérios etários como “adultos” se encontram experimentando vivências outrora atribuídas aos recém chegados à puberdade (Obiols, 2006).

Considera Obiols (2006, p.102), ao refletir sobre os adolescentes contemporâneos:

... creemos que la cultura que los rodea encarna aquellos conflictos que habían sido descriptos para su grupo etário. Um *collage* em lo referente a la identidad, crisis em los valores, ambigüidad sexual, hedonismo, características que no le permiten al adolescente entrar em conflicto com el medio ni com los adultos que lo sostienen.

Diante das considerações acima, que pensar então da agressividade desferida por adolescentes e jovens contra seus professores? Como significar o contexto de hostilidade com o qual a docência do ensino médio tem se deparado, já que um conflito geracional pode não ser mais o móvel do atual comportamento adolescente?

Como apontam Castro & Correa (2005), o contexto escolar tem enfrentado dificuldades em estabelecer e auxiliar a construção de um “nós” por parte dos adolescentes. Estes temem as “zoações” por parte dos colegas e, desta forma, a utilização da palavra de uma forma amistosa e sem receios não se concretiza com facilidade. Acrescentam as autoras, que ao ser concedida a palavra aos adolescentes para juntos refletirem “... parece ‘vir à tona’ uma massa virulenta de emoções que entope as vias de comunicação: são queixas, ódios e ressentimentos, desconfianças e hostilidades” (Castro & Correa, 2005, p.21). Como se percebe, a hostilidade adolescente está direcionada para *todos*, indistintamente, colegas e professores, fortalecendo a hipótese de Obiols (2006) de que já inexistente um luto adolescente com relação a identidade engendrada pelos genitores, capaz de canalizar as turbulências interiores advindas da puberdade através de um posicionamento contrário ao estabelecido e sancionado pela ideologia do mundo adulto. O fim das metanarrativas, pois, anunciado pelo pensamento pós-moderno (Freitas, 2005), estaria a se refletir na anulação de uma oposição antes existente: adultos e adolescentes hoje experimentam as mesmas ambigüidades, sofrem das mesmas angústias e não há mais uma cisão claramente definida entre seus mundos.

Pensarmos, desta forma, a atual hostilidade juvenil canalizada em sala de aula requer um olhar não mais embasado por uma noção de adolescência nos moldes convencionais e sancionados, mas uma abertura a compreensão de uma nova subjetividade, em plena construção, em um processo no qual a violência pubertária de que nos fala Marty (2006) assume primazia ante uma falta de simbolização do social – ainda não proporcionada aos jovens de forma aberta e sem reservas no contexto escolar.

Tal situação cultural acima descrita, onde os limites que demarcavam uma condição adolescente também são invadidos pelos adultos, deslocando a antiga territorialidade da adulez para a assunção de atributos juvenis, acaba por repercutir sobre um aspecto bastante importante trazido por Arendt (1992) em sua definição de educação. Esta é por ela definida em um duplo aspecto: o cuidado pelo crescimento do que é novo e está se desenvolvendo e, em segundo lugar, o zelo pelo mundo velho que preexistia à criança e que deve sobreviver a ela (Arendt, 1992). Ou seja, a definição arendtiana traz o pressuposto de que o ato de educar exige uma responsabilidade perante o mundo no qual vivemos, isto é, um compromisso para com a realidade que nos cerca, quer trabalhando pela sua manutenção quer por meio de uma tomada de posição crítica frente às questões que se deseja alterar. Neste ponto, pois, a autora acrescenta que a autoridade, na educação, está condicionada a esta responsabilidade pelo mundo assumida (Ibid.) – justamente um atributo hoje cada vez mais escasso de ser encontrado entre os próprios adultos, envolvidos em um “... proceso de adolescentización de la sociedad que parece haberse consolidado em los últimos años” (Obiols, 2006).

Dessa forma, como percebemos, os docentes do ensino médio, no intuito de construírem ou preservarem sua autoridade, se vêem diante de um duplo desafio: de um lado, assumirem-se como representantes do mundo adulto, oferecendo-se como suporte para a conflituosidade de uma subjetividade em construção; de outro, conectarem os saberes em aula transmitidos com as constantes alterações do mundo contemporâneo. Tal processo, entretanto, não pode prescindir de um posicionamento do professor perante o conteúdo ministrado, mesmo que para isso tenha de afirmar que desejaria uma realidade diferente daquela própria que se vêem a apresentar para seus alunos. De fato, sua autoridade se vê construída nessa participação ativa, ou melhor, nesta responsabilidade assumida, condição *sine qua non* para que o jovem reconheça o saber docente em seu lugar instituído.

Contudo, não raras vezes se busca esse lugar através de uma identificação entre as qualificações do professor (sua formação, seus títulos...) e autoridade, o que, para Arendt (1992, p.239), consiste em grave equívoco:

A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os novos acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.

Diante das considerações acima expostas, cabem as seguintes indagações: como estabelecer no mundo contemporâneo relações entre os saberes tradicionalmente destinados ao ensino médio e a realidade social vivida por diferentes culturas juvenis que o habitam diariamente? Os professores do ensino médio estariam responsabilizando-se pelo mundo aos olhos de seus alunos? De que forma os jovens percebem a figura do professor, ator diário no palco de seus conflitos, ansiedades e preocupações, de forma que suas presenças não sejam a de meros transmissores de saberes, descomprometidos com o contexto social que lhes cerca? Nesse contexto, pois, no qual a autoridade do professor se vê em progressiva queda, constróem-se discursos que culpabilizam os docentes pelos males dos alunos, sem que as dificuldades enfrentadas no ensino médio sejam percebidas como sintomas das mudanças sociais que adentram pátios, salas e corredores da instituição escola.

Na visão de Prata (2005, p.113-114),

Talvez a forma mais apropriada de encaminharmos essa problemática seja tentando sair do discurso da “culpabilização generalizada”, entendendo que tanto os professores quanto os alunos afetam e são afetados pelo mesmo processo de mudança social.

Por outro lado, as retóricas que buscam conectar os alunos com a avalanche de informações produzidas diariamente e veiculadas pelos meios de comunicação de massa não são escassas, a postular que a escola deva capacitar os alunos com as competências necessárias tanto para dominar as novas tecnologias bem como para manterem-se sempre atualizados com o fluxo de novidades (Kastrup, 2005). Esse tratamento dado ao problema da educação nos nossos dias, entretanto, ao passo que não problematiza o sentido do conhecimento, também não garante uma nova abordagem ou nova “política cognitiva” (Ibid.). Para Kastrup (2005), o problema da falta de atenção em sala de aula, tanto de crianças como de jovens, deve ser resolvido não através de uma submissão passiva a uma identificação entre informação e conhecimento, mas justamente através de sua crítica, incentivando não a resolução de tarefas mecânicas e pré-definidas, mesmo que virtuais, mas a problematização, ou seja, “... experiências novas, inéditas, que nos colocam em contato com a alteridade do mundo e da própria cognição” (Kastrup, 2005, p.15).

Ao enfrentarmos o problema da fluidez de informações ininterruptas que chegam aos alunos, antes mesmo que os próprios professores tenham se apropriado delas de forma satisfatória, sedimentando-as e as integrando a seus próprios saberes, encontra-se ainda a dificuldade em realizar e efetivar o que a autora chama de um encontro entre as subjetividades do professor e dos alunos, a fim de que exista um compartilhar de problematizações e experiências comuns a ambos (Kastrup, 2005). De fato, uma das principais dificuldades enfrentadas pelos docentes consiste em posicionarem-se como representantes de um mundo comum àquele vivido por seus alunos, dada a diversidade cultural presente em sala de aula, advinda de uma progressiva massificação do ensino médio nos últimos anos (Fanfani, 2000). Somando-se a isso, temos ainda uma subjetividade juvenil que se modifica no mesmo ritmo das transformações sociais, produzindo novas formas de ser e agir nos espaços urbanos (Pais, 2006; Ortega, 2006; Castro & Correa, 2005), e que difere substancialmente da subjetividade docente, amparada em signos e valores que ainda fazem projetar sobre seus alunos muitas vezes uma imagem idealizada e estereotipada sobre suas atitudes em sala de aula (Lajonquière, 1996).

Por tudo isso, a figura do professor se encontra em crise. Uma situação em que suas antigas formas de atuar já não garantem os resultados esperados, e onde tentar amparar-se na autoridade já se faz atitude ineficaz, fazendo com que muitos professores busquem a coerção como solução imediata (Dubet, 1997), na impossibilidade de lograrem sucesso através de outros dispositivos.

Diante de tal realidade, torna-se imprescindível uma análise das atuais contingências sociais que afetam a constituição das identidades juvenis no mundo contemporâneo, as quais hoje convivem diariamente com os professores, a fim de que se possa gerar um quadro compreensivo que auxilie uma problematização do ensino médio mais condizente com a realidade vivida pelas diferentes culturas jovens que nele adentram todos os anos. Ignorar ou prescindir dessa análise, por outro lado, reduz a complexidade das alterações sociais vividas pelos alunos, bem como simplifica e descaracteriza as reais adversidades encontradas pelos docentes, tornando os problemas de sala de aula problemas de foro íntimo (Esteve, 1999), ou então atributos de uma incompetência técnica e profissional (Nóvoa, 1999) – discursos tão caros aos setores sociais engajados em culpabilizar, despejando sobre os ombros docentes o peso de todas as responsabilidades sociais.

2. Entre a Juventude e a Adolescência: definindo conceitos.

As conceituações em torno da juventude e da adolescência jamais se apresentaram sob um caráter estático. Frutos de condições histórico-culturais específicas, sofreram alterações ao longo dos anos, o que faz delas definições arbitrárias e submetidas a um determinado contexto local e teórico, aos serem submetidas aos crivos de pesquisadores de diferentes áreas.

Diante disso, apresenta-se a necessidade conceitual de definirmos de uma forma mais pormenorizada essas duas conceituações que, embora tenham sido apropriadas pelo senso comum, não podem ser confundidas ou interpoladas em um trabalho de pesquisa sem que isso venha a gerar dificuldades futuras. Neste sentido, a juventude e a adolescência são conceituações que coexistem no mundo atual, embora distintas, e aqui buscaremos uma caracterização de ambas a partir dos autores que se detiveram em exaustivos estudos acadêmicos já sancionados em áreas como a psicologia e as ciências sociais, bem como daqueles pesquisadores contemporâneos os quais têm se detido em suas problemáticas e repercussões.

2.1. A adolescência: das concepções psicanalíticas clássicas e contemporâneas à teorização psicossocial de Erik Erikson.

Definir a adolescência, de um ponto de vista psicológico, passa, inevitavelmente, pela incorporação de um destino comum a todos aqueles que abandonam a infância: o confronto com a puberdade (Gallatin, 1986; Dolto, 1990). Encontrar-se-ia na puberdade, pois, todo aquele que, chegando a uma determinada etapa da vida, viesse a se apresentar em condições maturacionais plenas de executar a procriação.

Freud (1905, p.195), em seu estudo clássico “Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade”, assim definiu as transformações que marcam o final do período de latência:

Com a chegada da puberdade introduzem-se as mudanças que levam a vida sexual infantil a sua configuração normal definitiva. Até esse momento, a pulsão sexual era predominantemente auto-erótica; agora, encontra o objeto sexual. Até ali, ela atuava partindo de pulsões e zonas erógenas distintas que, independentemente umas das outras, buscavam um certo tipo de prazer como alvo sexual exclusivo. Agora, porém, surge um novo alvo sexual para cuja consecução todas as pulsões parciais se conjugam, enquanto as zonas erógenas subordinam-se ao primado da zona genital.

Em seguida, Freud conclui (1905, p.195-196):

Como em todas as outras ocasiões em que se devem realizar no organismo novas combinações e composições que levam a mecanismos complexos, também aqui há uma oportunidade para perturbações patológicas, caso essas reordenações não se realizem.

Analisando os excertos acima, podemos perceber a vinculação feita a seu tempo por Freud entre o período da puberdade e a emergência da sexualidade, até então represada pela fase de latência. As transformações anatômicas e hormonais a definir os papéis sexuais dos sujeitos, somados à reorganização da distribuição e canalização das pulsões, assumem primazia nessa teorização, o que lhe confere, desde então, um caráter normativo. Encontrar-se fora deste último, pois, significaria a possível inclusão em um quadro psicopatológico. Adentrar à puberdade, nesta definição, por conseguinte, significa encontrar-se em um momento de risco, de iminência de um desfecho da organização sexual o qual não se sabe ao certo como se dará e de que forma será administrado pelo sujeito – isto porque se encontra condicionado pelos determinantes psicológicos do desenvolvimento infantil.

Posto isso, o início do processo psicológico definido como adolescência estaria estreitamente vinculado à emergência da puberdade, como apontam teorizações psicanalíticas recentes (Aberastury & Knobel, 1981; Blos, 1985; Marty, 2005; Jerusalinsky, 2006), já que, esta possibilita uma ruptura com o corpo infantil, aquele da criança ainda em período de latência, embora não seja a única ruptura a ser efetuada. Blos (1985,p.5), ao teorizar sobre o tema, chega a definir essa vinculação de forma taxativa: “a palavra adolescência é usada para indicar os processos psicológicos de adaptação à condição de pubescência”.

Anna Freud (1982, p.1170), por sua vez, nos dá uma clara descrição da visão psicanalítica predominante na primeira metade do século XX, onde a puberdade se apresenta como simples desfecho de transformações e desenvolvimentos psíquicos ocorridos na infância e que agora a emolduram:

A puberdade é, meramente, uma das fases no desenvolvimento da vida humana. É a primeira recapitulação do período sexual infantil; num período ulterior da vida, uma segunda fase tem lugar no climatério. Cada um dos períodos sexuais é uma renovação e ressucitação do que antes se passou. Além disso, claro, cada um contribui com algo próprio para a vida sexual humana. Devido ao fato de que a maturidade física sexual é atingida na puberdade, a genitalidade ocupa o primeiro plano nesse período e as tendências genitais predominam sobre os instintos componentes do período pré-genital.

Neste ponto, pois, se faz importante assinalar que a autora, ao introduzir suas considerações sobre o tema em “O Ego e os mecanismos de defesa”(1982), termina por justificar a escassez de estudos psicanalíticos sobre a puberdade, ao apontar que a psicanálise

não aceita o pressuposto de que a sexualidade começa na puberdade, como acreditavam outras correntes da época – mas sim, na infância (Freud, A., 1982). Cabe ressaltar-mos, neste momento, que em seus escritos o termo “adolescentes” aparece para designar aqueles que atravessam a fase da puberdade, o que, neste sentido, sanciona para a corrente psicanalítica uma identificação entre entrada na puberdade e entrada na adolescência, apesar desta última não ter sido explorada pormenorizadamente pela psicanálise na primeira metade do século vinte. Caberia, pois, aos psicanalistas da segunda metade do século XX, definir e conceituar dentro de seu arcabouço conceitual o lugar da adolescência (Aberastury & Knobel, 1981; Blos, 1985; Marty, 2005; Jerusalinsky, 2006; Obiols, 2006). Tal necessidade, por conseguinte, fez com que se procurasse detalhar as experiências psíquicas daqueles a experimentar o processo adolescente para além das transformações da puberdade. Nestes novos desdobramentos teóricos, contudo, um dos primeiros lutos a seres efetuados pelos adolescentes apontou justamente para a puberdade: o abandono do corpo de criança.

Perder o corpo da infância, por conseguinte, não se apresenta como uma perda fácil de ser assimilada pelos adolescentes. Repentinamente e, muitas vezes, sem qualquer aviso paterno ou materno, meninos e meninas vêm diante do espelho e a cada dia que levantam pela manhã um corpo diferente, “estranho” a eles (Marty, 2006), já que bastante distinto daquele imaginário e que desde a infância se estabelecera com as narrativas maternas e paternas.

Como afirmam Aberastury & Knobel (1981, p.14),

A perda que o adolescente deve aceitar ao fazer o luto pelo corpo é dupla: a de seu corpo de criança, quando caracteres sexuais secundários colocam-no ante a evidência de seu novo *status* e o aparecimento da menstruação na menina e do sêmen no menino, que lhes impõem o testemunho da determinação sexual e do papel que terão de assumir, não só na união com o parceiro, mas também na procriação.

Não bastassem essas transformações, a puberdade, ao apresentar mudanças corporais bruscas, faz emergir igualmente mudanças psíquicas, as quais são correlatos dessas mudanças orgânicas (Aberastury & Knobel, 1981; Blos, 1985). Marty (2006), ao refletir sobre a violência na adolescência, nos apresenta esta fase como aquela em que irrompe de forma violenta sobre o psiquismo a sexualidade. Este “arrombamento pubertário” (Ibid.) seria o responsável pela instalação no interior do sujeito de um estado conflituoso, no qual uma carga afetiva hostil seria predominante, provocando, não raras vezes, discussões acirradas com pais, irmãos e professores. A sexualidade, nesta proposta, ultrapassa em muitos momentos a capacidade psíquica do sujeito em assimilá-la e canalizá-la convenientemente, tornando-o então impulsivo em muitas atitudes e agressivo em tantas outras, sem que isso, contudo, venha a constituir um quadro comportamental anormal. Para Marty (2006), por conseguinte, a agressividade verbal

seria um comportamento desejável na adolescência, ao proporcionar uma via de canalização simbolizada desta agressividade em sua origem pulsional, a qual “transborda” o psiquismo na puberdade, e que encontraria em um adulto estável e seguro psicologicamente uma barreira para seu fluxo incessante e incontrolável. Neste sentido, o psicanalista francês acredita que o adolescente, em um movimento de busca de uma fronteira última para sua instabilidade interna, buscaria no adulto este anteparo, o qual lhe proporcionaria uma sensação de ordem e estabilidade, a qual ainda não pode identificar em si mesmo, mas apenas projetivamente sobre aquele que se faz receptáculo de seus conteúdos internos hostis.

De outra forma, considera Marty (2006), quando a sociedade não permite que essa canalização agressiva se faça por via verbal, simbolizada, o adolescente buscará então a violência atuada, aquela que repercute fisicamente sobre outros indivíduos ou instituições sociais. Nesta proposição, pois, a violência não seria uma violência do adolescente, em um primeiro momento, mas uma violência da própria adolescência, encontrando-se nela a emergência do arrombamento pubertário, o qual faz com que o sujeito tenha de externalizar em muitos momentos sua carga afetiva hostil para o ambiente, a fim de que, ainda de uma forma precária e inconclusiva, procure uma estabilidade psíquica temporária.

Não bastassem os conflitos com o corpo e a genitalização do psiquismo (Marty, 2006), o processo da adolescência, em suas transformações psíquicas, apresentaria ainda a perda da identidade infantil e do mundo da infância por parte do menino e da menina que adentram em uma nova fase da vida. Conforme Aberastury & Knobel (1981), abandonar a identidade infantil significa abandonar um rol de comportamentos e atitudes que era aceitas e reconhecidas como corretas durante toda a vida do sujeito, até então. Ao adentrar em uma nova etapa, contudo, a lei particular da infância (Jerusalinsky, 2004), a qual havia sido elaborada especificamente para a criança pelos pais, começa a ceder lugar para uma pluralidade de perspectivas com a qual os adolescentes se deparam, principalmente junto a seus pares na escola. Percebem, então, que para muitos de seus colegas, as posturas adotadas até então são motivo de deboche ou censura e, que, em nenhum momento, neste novo contexto, a lei que impera em sua casa exerce qualquer influência ou barreira sobre o comportamento dos amigos, mesmo que se lhes reprovem a conduta expressamente. Neste instante, pois, aquela identidade infantil sedimentada durante anos vê-se frágil e impotente para sustentar-se em tal conjuntura, onde, pois, passa a imperar não mais a importância que os pais atribuem a determinadas condutas, mas, de outra forma, o valor e o peso que tais condutas assumem perante o grupo social que se forma na escola.

Ao se referir ao luto da identidade infantil, destaca Obiols:

Perder su rol infantil le obliga a renunciar a la dependência y a aceptar responsabilidades. La pérdida de la identidad infantil debe reemplazarse por una identidad adulta y em esse transcurso surgirá la angustia que supone la falta de una identidad clara (OBIOLS, 2006, p.98).

De acordo com o excerto acima, caracteriza-se a adolescência como uma fase na qual a angústia prepondera. A instabilidade emocional, um estado de vir-a-ser no qual o indivíduo ainda não é um adulto, enquanto, por outro lado, já não se faz mais uma criança; perder a identidade infantil, pois, lança o jovem púbere em uma situação que Jerusalinsky (2004) caracteriza como um “não-lugar” – o sujeito ainda não sabe como irá se representar por definitivo no laço social. Ao nos acercarmos, assim, desta etapa extremamente conflitiva do ciclo vital humano, percebemos o quanto essa perda da identidade infantil lança o adolescente em um terreno psíquico difícil de ser elaborado. Isto porque ao perdê-la, meninos e meninas têm de renunciar à idealização de seus pais, a qual não basta mais para sustentar suas decisões e opiniões frente aos amigos, e elaborar outras identificações, ainda bastante voláteis, a fim de construir uma outra identidade que possa substituir aquela existente até então.

Simultaneamente a esse processo, temos, ainda, a compor os lutos a serem elaborados pelos adolescentes a perda dos pais da infância. Perdê-los significa, por definição, a quebra das idealizações que se depositavam sobre eles até então (Aberastury & Knobel, 1981; Dolto, 1990, Obiols, 2006). O adolescente, ao confrontar-se com a pluralidade de perspectivas esboçadas no mundo escolar, a partir das diferentes falas de colegas, das diversas percepções de mundo e conseqüente variedade de posicionamentos sobre inúmeras situações cotidianas, passa a repensar o valor daquela teia de significações que compuseram durante anos o que Jerusalinsky (2004) chama de “lei particular da infância”. Desta forma, a antiga unidade do mundo da infância representado e elaborado a partir das narrativas paternas e maternas sobre a existência, repentinamente, começam a sofrer abalos – os quais, embora contrabalanceados muitas vezes pelo reforçar da autoridade e da repressão dos pais quando percebem a busca de autonomia de pensamento dos filhos, incidem de forma drástica sobre a construção imaginária que o jovem púbere possuía em relação a seus genitores. Antigos traços de personalidade, comumente desprezados ou que se apresentavam como irrelevantes, agora, assumem um papel central em discussões que se tornam freqüentes no seio familiar. Críticas mordazes, apontamentos sobre as incoerências até então ignoradas no comportamento dos pais se transformam em episódios constantes (Aberastury & Knobel, 1981), operando, dessa forma, uma desidealização progressiva de todos os atributos positivos que os cuidadores procuraram cultivar e reforçar desde a tenra infância. Neste sentido, os próprios genitores têm de elaborar o luto do status idealizado de que dispunham perante seus filhos crianças, sendo que esses

últimos, agora como adolescentes, lhes oferecem no lugar das antigas narrativas um espectro cada vez mais amplo de atributos negativos (Obiols, 2006).

Como afirma Alberti (2004, p.11):

Para os pais... é difícil, e às vezes muito difícil, sustentar a adolescência de seus filhos. Por terem vivido direcionados pelos pais durante a maior parte de toda sua existência até aqui, os adolescentes conhecem não somente os pontos fortes, mas também os pontos fracos do pai e da mãe... e é no momento em que começam a desempenhar a via da separação que justamente se armam desse conhecimento para afastarem os pais, criticá-los e atingi-los no âmago, com o único fim de enfraquecê-los (ALBERTI, 2004, p.11).

Quanto ao critério à delimitação temporal desse processo, cabe ressaltarmos agora, o pensamento psicanalítico não apresenta uma unidade. Se, de um lado, a puberdade pode ser considerada um marco da entrada do sujeito na adolescência, por outro não existe uma precisão precisa quanto ao seu término. Aqui, pois, torna-se necessário retomarmos a conceituação de Jerusalinsky (2004), o qual associa o término dessa fase ao momento em que o sujeito emerge de um profundo estado de indecisão. Dessa forma, uma condição subjetiva determinaria uma situação social, na qual o indivíduo pode permanecer independentemente da ação das instituições sociais. Isto porque, como salienta o autor, o adolescente somente se torna adulto quando encontra em si reunidas as condições psíquicas para representar-se plenamente no laço social (Ibid.).

O comentário de Dolto, neste sentido, vem a corroborar a idéia expressa acima, ao enfatizar a incapacidade da sociedade em demarcar para essa população uma passagem até a adulez:

Reduzidos a si mesmos, os jovens de hoje não são mais levados solidariamente de uma margem à outra; é preciso que eles mesmos se concedam esse direito de passagem. Isso exige deles uma conduta de risco (DOLTO, 1990, P.23).

Diferentemente de Jerusalinsky (2004), contudo, a autora situa o término da adolescência à posição que o indivíduo assume frente a seus genitores. Isso não impede, entretanto, que ambas as teorizações acabem por convergir para a inexistência de uma idade precisa para o encerramento desta fase da vida, bem como para uma primazia da condição subjetiva na caracterização das experiências que delimitam essa etapa.

Dolto apresenta sua perspectiva na seguintes palavras:

Um jovem sai da adolescência quando a ansiedade dos pais não produz mais sobre ele nenhum efeito inibidor. O que estou dizendo não é muito agradável para os pais, mas é a verdade que pode ajuda-los a serem perspicazes: seus filhos atingiram o estado adulto no momento em que são capazes de libertar-se da influência paterna, tendo o

seguinte nível de julgamento: “Meus pais são como são, eu não os mudarei e não procurarei mudá-los. Eles não me aceitam como sou, pior para eles, eu os isolo”. E sem sentir-se culpado por isso. Nesse momento de ruptura fecunda, muitos pais gostariam de que seus filhos se sentissem culpados, porque sofrem e estão angustiados por não poder mais vigiá-los... (DOLTO, 1990, p.27).

Como percebemos, até aqui, a vertente psicológica sustentada pelo pensamento psicanalítico, na segunda metade do século XX, analisa de forma pormenorizada os revezes da puberdade bem como aqueles originados da separação dos pais e do contexto familiar. A adolescência se apresenta, por conseguinte, interdependente das configurações familiares existentes em cada localidade, sem que, contudo, o sujeito possa vir a se subtrair de suas penosas contingências, sejam quais forem as características assumidas por seus genitores. Como afirma Marty (2006), dessa forma, o processo da adolescência e da puberdade possuem características normativas, as quais poderão ser experimentadas, contudo, de formas diversas pelos atores sociais, devido a maior ou menor capacidade de simbolização dos conflitos que cada sujeito poderá elaborar ou ser auxiliado a compreender. Apesar disso, todo e qualquer sujeito não poderá evadir-se do imperativo de sofrer as intempéries da puberdade e os lutos que as acompanham. Sobre este último, contudo, Obiols (2006) salienta a dificuldade enfrentada em nossos dias quando estes não são claramente indicados pela sociedade, o que viria a gerar uma nova condição cultural na relação entre adolescentes e adultos. Tais questionamentos serão analisados no capítulo seguinte, a fim de que possamos explorar melhor suas repercussões para a construção das subjetividades juvenis.

Além das perspectivas apresentadas acima e enfatizadas até aqui, outras também se apresentaram no cenário da psicologia do século XX a fim de explicar e prever os comportamentos adolescentes.

Dentre estas, destacamos agora a concepção clássica de Erik Erikson, para quem a mente do adolescente é caracterizada como:

... essencialmente uma mente do *moratorium*, que é uma etapa psicossocial entre a infância e a idade adulta, entre a moral aprendida pela criança e a ética a ser desenvolvida no adulto. É uma mente ideológica e, de fato, é a visão ideológica de uma sociedade a que afeta mais claramente o adolescente ansioso por se afirmar perante seus iguais e que está preparado para se ver confirmado pelos rituais, credos ou programas que definem ao mesmo tempo o que é mau, fantástico ou hostil (ERIKSON, 1971, p.242).

Como percebemos, Erikson se utiliza do conceito de moratória social, ou seja, uma fase a preconizar um estado de tranquilidade social, onde o sujeito adolescente não enfrenta as intempéries do mundo adulto, período no qual não há responsabilidades a assumir senão

aquelas estimuladas por grupos sociais encarregados de auxiliar e demarcar uma certa passagem entre a vida juvenil e a adultez.

Apesar de adentrar em um espaço, ou tempo social, a pressupor a concessão de uma espera até que o sujeito possa assumir a adultez plena, o que se constrói, sem dúvida, já a partir do século XIX, com a escolarização em massa de cada vez maiores contingentes juvenis, os quais são subtraídos do trabalho (Groppo, 2000), Erikson postula ser a adolescência uma etapa psicossocial na qual as etapas prévias de desenvolvimento do ego se superpõe, simultaneamente, de forma conflitiva, gerando o que o autor denomina de crise de identidade ou confusão de papel (Erikson, 1971).

Em sua definição, trata-se, pois, de um período no qual o sujeito deve esforçar-se por conseguir integrar de forma coesa e coerente os diversos papéis assumidos em sociedade, de forma que ao término da adolescência possa o menino ou menina emergir de forma saudável, o que significaria, em outras palavras, ter assumido uma identidade claramente definida e reconhecida pelos demais. Chegar a este clímax desejado, contudo, não seria algo factível sem atravessar constantes confusões de papel e questionamentos sobre questões como: identidade sexual, escolha profissional, filosofias de vida e religião, ideologias políticas, etc. Para Erikson, assim, o indivíduo adolescente encontra-se diante de duas polaridades opostas – e, portanto, em conflito – de forma que dependerá dele próprio e das condições psicossociais progressas que o condicionam a maior ou menor probabilidade de que o vértice positivo do conflito predomine. Este, para o autor, seria o sucesso na construção de uma identidade, enquanto aquele indesejável e temido, apresentar-se-ia, por outro lado, como uma confusão de papéis a prejudicar as etapas psicossociais seguintes de desenvolvimento do ego (Ibid.).

A teoria acima normatiza, como se percebe, a adolescência como um período de crise, mas não uma crise ocasionada simplesmente pelos reveses da puberdade – mas uma etapa na qual a crise deverá ser seguida de uma adaptação social plena na sociedade. De fato, a teorização eriksoniana lança suas bases sobre a sociedade norte-americana da década de cinquenta e sessenta, a qual, até aquele momento, apresentava-se fortemente regulada pelo Estado e amparada pelas instituições sociais, sob a égide político-econômica do estado de bem-estar social (Antunes, 2005). Neste sentido, o conflito psicológico apontado pelo autor como central para a compreensão do processo adolescente teria o respaldo social de instituições sólidas, ou melhor, de uma organização social coesa e cujas possibilidades de escolha estavam claramente indicadas, a auxiliar, pois, a construção da identidade juvenil.

Podemos depreender das observações acima, então, que a adolescência para Erikson se apresentava claramente mapeada e, portanto, passível de predição. De posse de suas teorizações, pois, professores e agentes escolares poderiam compreender melhor seus alunos e,

quem sabe, exercer um controle mais eficaz sobre os mesmos. Somando-se a isso, tais atores sociais poderiam desenvolver dispositivos que facilitassem a inserção social desses sujeitos, a fim de que, ao final dessa etapa diagnosticada como conflituosa, meninos e meninas pudessem então assumir uma identidade social desejável e aceita por todos.

2.2. A adolescência: concepções histórico-culturais.

Se até aqui nos detivemos em contribuições teóricas as quais buscaram compreender a adolescência a partir dos pressupostos psicanalíticos, os quais, sem dúvida, durante o século XX, ofereceram instrumentos conceituais para a compreensão dessa população de sujeitos, não são escassas, por sua vez, as contribuições de pesquisadores das ciências sociais, educação e psicologia social que buscam definir essa fase a partir de outros critérios – agora, pois, relacionando-a a determinantes históricos, alterações econômicas, alterações institucionais e governamentais bem como à produção de subjetividade em uma dada época, com seus fatores locais e globais.

Tratam-se, pois, de abordagens teóricas as quais privilegiam o enlace entre o social e o subjetivo, entre o histórico e as práticas sociais que são institucionalizadas formalmente ou de forma informal, mas que, ao se constituírem, colaboram na construção e descrição que os sujeitos fazem de si mesmos.

Para Kehl, ao refletir sobre a construção da adolescência no século vinte, considera:

A adolescência na modernidade tem o sentido de uma moratória, período dilatado de espera vivido pelos que já não são crianças, mas ainda não se incorporaram à vida adulta. O conceito de adolescência é tributário da incompatibilidade entre a maturidade sexual e o despreparo para o casamento. Ou, também, do hiato entre a plena aquisição de capacidades físicas do adulto - força, destreza, habilidade, coordenação etc. - e a falta de maturidade intelectual e emocional, necessária para o ingresso no mercado de trabalho (KEHL, 2004, p.91).

As palavras acima revelam uma origem social da definição de adolescência, ou seja, denotam a delimitação por parte de agentes sociais modernos – pais, escola, sociedade... – de uma transição a qual todos aqueles que não se encontravam mais na infância deveriam experimentar para, então, ao final de uma lacuna geracional claramente demarcada, dar-se o ingresso na condição adulta, qual seja, a esfera da lei: o lugar social onde todos os atos e palavras são julgados por suas conseqüências (Jerusalinsky, 2004).

A cristalização social dessa etapa da vida, entretanto, não se dera através de um consenso social formalmente estipulado. De outra forma, foi o fruto de transformações sociais de longo curso, as quais, em conjunção, terminaram por estabelecer uma nova forma de relação

entre as gerações mais novas e as gerações mais velhas, ou melhor, entre os adultos e seus filhos.

Para Peralva (1997), foi no momento em que os Estados Modernos tomaram a si a responsabilidade de oferecer educação pública gratuita e obrigatória à amplas camadas da população, subtraindo crianças e jovens às injunções penosas do trabalho, que começou a se cristalizar no mundo ocidental uma etapa da vida escandida entre a infância e a idade adulta. Dessa forma, a ação das instituições educativas modernas, no final do século XIX, foi determinante para a produção de um novo entre-lugar social, no qual apenas as contingências da aprendizagem em sala de aula estariam presentes e não mais as condições insalubres de fábricas e outras ocupações precárias a que até então estavam sujeitas grande parte das crianças e jovens filhos do proletariado urbano.

Gallatin, ao se referir à tardia concepção de infância no mundo ocidental, considera:

... ainda no século dezenove as pessoas das classes inferiores continuavam a fazer pouca diferença entre crianças e adultos, colocando seus filhos para aprender um ofício ou trabalhar no campo aos sete ou oito anos, submetendo-os às mesmas faltas legais que os adultos e casando-os no início da adolescência. Foi necessário que muitas crianças sobrevivessem à infância e que a classe média crescesse, antes que o conceito se estabelecesse firmemente (GALLATIN, 1986, p.7).

Como percebemos, foi somente com a ação efetiva do estado moderno sobre a sociedade civil, a fim de sancionar a educação universal e pública, que muitas crianças e jovens puderam ficar distantes das contingências da vida adulta.

Para Obiols (2002), nesta mesma linha de pensamento, esse entre-lugar social referido acima, de fato, somente se fez possível com a progressiva escolarização de que os filhos das classes burguesas, principalmente, foram objetos, ao final dos anos noventa. Caracteriza-se segundo a autora, assim, a emergência da adolescência nesse período, como uma experiência das camadas médias urbanas.

Ao discorrer sobre essas mudanças, argumenta Obiols:

Antes de eso, un hijo era concebido como un bien de la familia que debía trabajar en la casa o afuera para contribuir al bienestar de todos y compensar los gastos que ocasionaba. La adolescencia, a la cual primero entraron los varones y mucho después las mujeres, permitiría un período no sólo de formación en instituciones educativas, sino de experimentación de la propia autonomía y la consecuente búsqueda de una identidad definida por uno/a mismo/a (OBIOLS, 2002, p.24-25).

No trecho acima, pois, a autora nos traz um importante dado, o qual não pode passar despercebido nesse momento: os homens desfrutaram da moratória social que se instituiu antes que as mulheres, no mundo ocidental. Tal constatação, dentre outros fatores, explica-se

pela predominante visão masculina da sociedade no período, o que fazia com que o lugar feminino sempre fosse algo à margem do social e, de preferência, longe do espaço público. Assim, o lugar ocupado pelas mulheres era, praticamente, sinônimo do lugar materno (Obiols, 2002). Para a família, dessa forma, direcionava-se e se organizava todo o seu sentido de vida, suas aspirações e metas. Para tanto, a educação encarregava-se desde cedo em introjetar uma série de valores, os quais, com o tempo, terminavam por ser impressos definitivamente nas paisagens mentais e emocionais das moças de então. Apesar disso, e de poderem dispor de condutas que não eram lícitas para as mulheres, os moços da época não encontravam ainda o reconhecimento social que desejavam (Ibid.). Isso significa, por conseguinte, que o lugar pelo qual ansiavam era a adultez, de fato.

No fragmento abaixo, ao dissertar sobre as diferenças entre os gêneros, Obiols nos traz uma rica descrição sobre os contornos da infância e adolescência, tal como se instituíam até então, e dos sentimentos vivenciados pelos seus protagonistas:

Hay que recordar que, hasta mediados del siglo XX, la infancia se extendía hasta 15-16 años, edad en que los varones eran iniciados sexualmente, se les permitía usar pantalones largos, afeitarse, tener llaves de la casa. Las chicas, futuras novias, serían presentadas socialmente em una fiesta remedo de casamiento, en la cual se las expondría de la mejor manera para que consiguieran um “buen partido”. Desde esse momento, tendrían derecho a usar medias de seda, a usar polvo em la cara, algo de rubor, poquísimo *rouge*, alguna colônia y recibir a su novio em la casa ante la presencia constante de algún *chaperón*. Varones y mujeres entraban así em la adolescencia, que duraria hasta los 21 o 23 años. Em esa etapa, los jóvenes eran vistos como el expoente de todo aquello que debía ser combatido: el desborde de las pulsiones sexuales y agresivas, el apasionamiento, el desorden, la rebeldía contra el poder adulto. Los varones se sentían em tierra de nadie, lejos de las polleras de sus madres, sin tener lugar todavía em el mundo de suas padres. Las chicas sentían la necesidad de poseer una pequeña porción de mundo em la cual gobernar: su próprio hogar. El acceso a la adultez, para ambos sexos, estaba determinado por el matrimonio, aunque para el hombre era igualmente importante tener un trabajo (OBIOLS, 2002, p.27-28).

Se, por um lado, a noção de infância já havia praticamente se consolidado nas classes burguesas do final do século dezanove, como relata a pesquisadora argentina nas linhas acima, ficando as crianças protegidas e supervisionadas pelos pais (Obiols, 2002; Gallatin, 1986), não podemos falar o mesmo daqueles que adentravam a puberdade. Aqui, pois, consideramos que os contornos etários para a adolescência, apresentados acima, por Obiols (2002), onde, dentre outros aspectos, se apresenta o espaço do noivado como significativo para a sua ocorrência, não possam ser generalizados para os segmentos proletários do período em questão, já que as

contingências do trabalho penoso nas indústrias³ acabava por subtrair a amplas camadas da população da experiência de uma moratória social (Minharro, 2003). Neste sentido, se podemos falar na aceitação social do conceito de infância apenas tardiamente, no mundo ocidental, o mesmo se pode afirmar sobre a concepção de adolescência.

Sobre esse processo social de cristalização das etapas da vida, considera Peralva:

Nós sabemos hoje que as idades da vida, embora ancoradas no desenvolvimento bio-psíquico dos indivíduos, não são fenômeno puramente natural, mas social e histórico, datado, portanto, e inseparável do lento processo constitutivo da modernidade, do ponto de vista do que ela implicou em termos de ação voluntária sobre os costumes e os comportamentos, ou seja, naquilo que ela teve de intrinsecamente educativo (PERALVA, 1997, p.5).

A autora acrescenta, ainda, que esse processo de institucionalização social no mundo ocidental teve estreita relação com as leis trabalhistas estabelecidas no final do século XIX. Como modelo, a experiência francesa é trazida à tona, quando na Terceira República as crianças são definitivamente subtraídas ao trabalho e tornam-se objeto da ação educativa proposta pelo Estado (Ibid.). Como afirma Peralva (1997, p.17), “a escolarização avança *contra* o trabalho, contribuindo com sua lógica própria para a modulação social das idades da vida”. Até este período, cabe destacarmos, os termos “juventude”, “adolescência” e “puberdade” são utilizados para designar praticamente a mesma experiência e processos vividos por aqueles que deixam de ser crianças. Tal constatação não é difícil de ser verificada, na medida em que se vê presente nos estudos psicanalíticos do início do século (Freud, 1905), e mesmo em obras posteriores a esse período (Freud, 1946). Essa ocorrência não se reduz, entretanto, a esses escritos, como aponta Fischer (1996), mas prevalece ainda em muitas publicações contemporâneas, onde inexistente uma preocupação em distinguir essas conceituações, seja por considerá-las, de fato, sinônimos de um processo idêntico, seja pela influência do senso comum.

Por conseguinte, ao revisarmos as fontes histórico-culturais da concepção de adolescência, em muitos momentos nos deparamos com descrições que se utilizam ora do termo adolescência ora do termo juventude para designarem uma etapa da vida a qual se instituíam socialmente entre a infância e a adultez.

Exemplo disto encontramos em Groppo, ao refletir sobre a juventude:

Para melhor percebermos o movimento sócio-histórico de constituição da juventude na sociedade moderna, no qual considero as ciências modernas agentes determinantes, poderíamos discutir a criação do conceito de “adolescência” pela psicologia dos séculos XIX e XX. O

³ Esse argumento será melhor desenvolvido no subtítulo seguinte, no qual as vicissitudes da industrialização serão analisadas, com ênfase para as repercussões sócio-históricas desse período no Brasil.

cerne deste conceito, que define a juventude como “função de maturação do indivíduo” na sociedade capitalista, tornou-se referência central das demais ciências humanas para a constituição do objeto “juventude” (GROPPO, 2000, p.60).

Para Fischer (1996, p.27), tal confusão conceitual deve-se ao “... fenômeno atual do retardamento da entrada na vida adulta, decorrente de um estreitamento do mercado, que impele o ingresso tardio das populações jovens no mercado de trabalho”. Segundo a autora, o mundo da publicidade e da propaganda, à par desse processo, dedica inúmeras de suas campanhas televisivas e radiofônicas e este cada vez mais amplo segmento da população. Neste sentido, meios de comunicação de massa, publicidade e propaganda e sociedade de mercado atuam como fatores os quais colaboram para a utilização deliberada de termos que identificam de forma homogênea experiências e segmentos etários distintos como integrantes de um universo *teen* (Ibid.).

Ao refletir sobre esse processo, considera Fischer:

Adolescentes, jovens, adolescência, juventude, geração *teen*, estudantes, ninfetas, consumidores jovens, geração *shopping center*, geração “ficam com”, *teenagers*, entre tantas outras palavras e expressões, povoam os textos da mídia e passam a ser usadas sem qualquer rigor quanto ao critério de idade, embora obviamente haja uma total diferença entre uma menina de 12 anos e uma de 23. Aliás, as palavras menino e menina, curiosamente, já não denominam só as crianças e podem ser aplicadas a um adolescente de 18 ou a uma garota de 20 anos, sem problemas. Tudo se passa como se a infância – sobre a qual tantos poderes e saberes se debruçaram, durante tanto tempo, desde o século XVIII – agora estivesse em franco desaparecimento, para dar lugar ao alargamento cada vez maior de uma nova faixa etária, colocada em foco principalmente pelas luzes do mercado (FISCHER, 1996, p.27).

Para Costa (2004), ao analisar essa influência da sociedade de mercado sobre a juventude contemporânea, não são os meios de comunicação de massa agentes a gerar uma compulsão cega pelos bens de consumo. Segundo o pesquisador, são os próprios indivíduos que buscam nesses objetos o adorno social necessário em um dado momento às suas identidades sociais. Assim, se por um lado existe hoje um interesse manifesto em se produzir a identificação de indivíduos das mais variadas idades com os signos da adolescência e juventude (Fischer, 1996), por outro se apresenta a própria necessidade psicossocial dos sujeitos de serem reconhecidos sob esse status, mesmo que para isso a compra de bens de consumo se torne uma condição desse lugar almejado.

Nas palavras de Costa,

... a publicidade não é onipotente. Os indivíduos não são fantoches manipulados pela propaganda, como se costuma pensar. Se grande

parte deles se deixa persuadir pela propaganda é porque, em certa medida, encontra na posse dos objetos industriais um meio de realização pessoal. Essa aspiração à realização é o motivo do anseio pelos *objetos ditos de consumo* (COSTA, 2004, p.79).

Não bastassem essas indefinições apontadas acima, Fischer (1996) ainda acrescenta, por outro lado, a existência de uma ausência de consenso quanto ao critério etário da adolescência. Se, de um lado, há os pesquisadores que situam o período entre os 14 e os 18 anos de idade, há de outra forma aqueles que o compreendem como tendo início na puberdade e término com o pleno desenvolvimento maturacional do sujeito, por volta dos 20 ou 23 anos (Fischer, 1996).

Dessa forma, na medida em que o conhecimento científico se apresenta sujeito às alterações nas concepções dos pesquisadores e, neste sentido, se constrói muitas vezes a partir de um consenso entre um determinado grupo de autores, não podemos incorrer no erro da naturalização dessa fase da vida. Se, de um lado, portanto, o pensamento psicanalítico atribui características normativas a esta etapa da vida, determinando assim a existência de uma experiência subjetiva distinta na adolescência, por outro, essa mesma experiência encontra-se igualmente condicionada, como afirma Jerusalinsky (2004, p.57), ao fato de o sujeito ter de “...carregar seu corpo no plano simbólico que lhe é atribuído, e ele deve carregar esse fardo na direção que a cultura lhe impõe”. Isso significa que, embora inicialmente a vertente psicanalítica tenha relacionado o processo em pauta dentro de uma perspectiva bastante determinista, onde o social praticamente se via excluído, hoje o mesmo não se dá, sendo este último fator amplamente reconhecido na produção da subjetividade como se denota em diversos escritos recentes (Jerusalinsky, 2004; Kehl, 2004; Costa, 2004; Obiols, 2002, 2006).

Feitas essas considerações, cabe-nos agora buscar elucidar de que forma a juventude foi construída historicamente, em suas definições, não podendo ser superposta como um sinônimo do processo da adolescência.

2.3. A(s) Juventude(s): definições e vestígios históricos de uma concepção social.

De imediato, iniciamos nossa análise com as palavras de Groppo, o qual expõe seus argumentos nos seguintes termos:

Podemos definir a juventude como uma categoria social. Tal definição faz da juventude algo mais do que uma faixa etária ou uma “classe de idade”, no sentido de limites etários restritos – 13 a 20 anos, 17 a 25 anos, 15 a 21 anos etc (GROPPO, 2000, p.7).

Em seguida, o mesmo conclui:

Ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sócio-cultural e uma situação social (...). Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos (GROPPO, 2000, p.7-8).

Para esse autor, as definições de juventude sempre oscilaram entre o critério etário, herança das definições médicas e psicológicas, e o critério sócio-cultural (Ibid.), mais afeito às ciências sociais, à antropologia e à psicologia social.

Souza (2003), por sua vez, ao refletir sobre a juventude como tema de investigação, considera que o jovem deve ser compreendido sempre dentro de sua teia de relações sociais, econômicas, e jamais distante do meio sociocultural no qual se constitui. De outra forma, sua representação seria algo abstrato, desvinculado do real e portanto desprovida de significado.

Para essa pesquisadora, portanto:

A juventude deve ser encarada, pois, como categoria histórica. Isso implica não falar genericamente da juventude como se fosse um bloco homogêneo, mas sim uma categoria segmentada: estudantes e não estudantes, trabalhadores e não trabalhadores, homens e mulheres, moradores das grandes e das pequenas cidades ou ainda zona rural. A condição juvenil, portanto, não só varia de sociedade para sociedade, mas no interior de uma mesma formação social ao longo do tempo, de grupo para grupo ou de classe para classe (SOUZA, 2003, p.45-46).

Abramo (1994), nesta mesma linha de raciocínio, sinaliza para o caráter de variabilidade que essa concepção assume socialmente, podendo ser bastante distinta quanto ao tempo de duração dessa etapa, a representação que seus conteúdos assumem num dado contexto e localidade, e mesmo as significações e status atribuídos pelos diferentes atores àqueles que experimentam esse lugar ou entre-lugar social – o que estará vinculado, sem dúvida, aos diferentes segmentos existentes em cada sociedade.

Em seu estudo, a fim de remontar às origens da concepção de juventude, definida por ela como categoria social, a autora resgata aspectos sócio-históricos relevantes, dentre eles o processo de constituição do espaço privado da família moderna.

Conforme Abramo:

A partir do século XVII, ocorre uma mudança notável, fundada em dois fenômenos centrais. Um deles é a transformação da família que, juntamente com a profissão, vai crescentemente polarizando a vida social e fazendo desaparecer a antiga sociabilidade coletiva. A família no mesmo movimento se retrai para a esfera privada e torna-se elemento central para as referências morais...(ABRAMO, 1994, p.5).

Dessa forma, a cerceamento cada vez mais definido da vida privada familiar, na qual a criança passou a ser protegida, acabou por criar uma nítida separação entre a vida doméstica e a vida social, processo este que, somado com a emergência e disseminação das instituições escolares – na qual a criança permanecia temporariamente fora de casa e protegida do contexto social mais amplo – terminou por criar um espaço social diferenciado e até então inexistente no mundo ocidental (Ibid.).

Essa separação, pois, faz ainda com que a criança fique afastada das antigas formas de aprendizagem, na qual era misturada aos adultos e sujeita a muitas contingências de sua faixa etária distinta – ou seja, era tratada como tal, independentemente de sua pouca idade. Neste sentido, o surgimento de um novo espaço social acaba por se construir como um legado da sedimentação do sentimento de infância no mundo ocidental, num primeiro momento, para então, se fazer credor ainda da expansão da escolarização pública e gratuita, num segundo momento, auxiliando o surgimento embrionário da juventude moderna.

Nas palavras de Abramo:

A extensão progressiva do período de aprendizado escolar... foi dando consistência e visibilidade à etapa intermediária entre a infância e o mundo adulto, consistida pela adolescência e a juventude. O processo de especialização das classes de aprendizado auxiliou a distinção entre essas diferentes faixas de idade (ABRAMO, 1994, p.6).

A partir desse momento sócio-histórico, por conseguinte, começam a surgir os traços característicos dessa etapa a qual se convencionou denominar de juventude. Justamente, pois, ao se encontrar entre outros dois momentos sociais distintos – a infância e a adultez – e ainda sem ter chegado até esta última, um de seus principais atributos passou a ser a idéia de “transitoriedade” (Ibid.). Esta teria como caracterização a passagem de uma condição social de proteção a uma segunda, na qual predomina a exposição – o que vem a constituir esse espaço transitório como de “... preparação para o ingresso na vida adulta” (Abramo, 1994, p.11).

Nas linhas abaixo, pois, Abramo, nos traz ainda uma clara definição das idéias e pressupostos que passaram a estar associados a este caráter de transitoriedade daqueles designados como jovens, e que de certa forma parecem ter sido institucionalizados socialmente ao longo do século XX:

Essa passagem envolve muitas dimensões e é caracterizada de várias maneiras: da família de orientação para a família de procriação; de uma situação de dependência para uma outra de independência; do aprendizado para a produtividade; da tutela para a autonomia; do mundo da casa para o mundo da rua etc. A idéia central é a de que a juventude é o estágio que antecede a entrada na “vida social plena” e que, como situação de passagem, compõe uma condição de relatividade: de direitos e deveres, de responsabilidades e

independência, mais amplos do que os da criança e não tão completos quanto os do adulto (ABRAMO, 1994, p.11).

O aspecto de “relatividade” levantado pela autora, no fragmento acima, apresenta-se-nos como de suma importância no rol de características que se consideram constitutivos dessa etapa da vida. Isto porque, não se faz difícil perceber uma relativização de muitos comportamentos juvenis, sejam estes através de expressões verbais ou de atitudes, quando os mesmos são censurados de forma branda por pais e professores. Estes, dessa forma, demonstram em não raras situações cotidianas – seja no ambiente familiar, seja na escola – existir um certo consenso quanto ao fato de não se poder imputar aos jovens a totalidade das responsabilidades que geralmente são atribuídas aos adultos. Neste sentido, muitos professores relativizam agressões verbais ocorridas em sala de aula ou fora dela, e mesmo muitas das situações desafiadoras do ambiente escolar, tal como a depredação do patrimônio da instituição, os constantes atrasos de muitos alunos e mesmo o *bullyng*, o qual vem sendo apenas recentemente tema de pesquisa no Brasil (Fante, 2007).

Por outro lado, essa mesma atribuição de peculiaridade à condição juvenil se faz mister para a existência de uma moratória social nessa fase. Dessa forma, ao mesmo tempo em que essa relatividade das responsabilidades e deveres na juventude pode ser tema de reflexão para pais e professores – a fim de que as concessões não venham a constituir uma violação da alteridade –, tal pressuposto vem a assegurar socialmente um lugar diferenciado para esses sujeitos, lugar este que possibilita que vivenciem e experienciem sua condição juvenil sem as vicissitudes da adultez plena. Esta etapa social, por sua vez, estava claramente indicada em fins do século XIX e início do século XX. Os jovens sabiam o que era esperado deles quando se tornassem homens e mulheres na plenitude de seu desenvolvimento bio-psico-social. Como afirma Obiols (2002, p.29), “... los hombres sabían lo que se esperaba de un hombre y las mujeres de una mujer”. A adultez, pois, significava a principal etapa da existência, onde a sexualidade poderia ser vivida em sua plenitude, na qual se poderia viver com o próprio dinheiro, lugar onde os anseios afetivos poderiam ser vividos através do casamento. Um rol de comportamentos, assim, já estavam de antemão indicados, as possibilidades existenciais mapeadas – ou seja, ser adulto não se apresentava como uma representação social abstrata, difícil de ser decifrada, na medida em que “las roupas, los gestos, las conductas estaban perfectamente pautadas y separadas por género” (Obiols, 2002, p.20).

Obiols (2002), ao analisar a adultez no século XIX, considera que a referência social desse período estava centrada somente na figura masculina. Era, pois, em função deste que os demais membros da sociedade se organizavam, fossem eles mulheres, jovens ou crianças – o pai, pois, era a referência principal.

Nas palavras dessa autora:

En esse contexto, el hombre mayor de edad gozaba de tres derechos esenciales que lo convertían em dueño de su vida: al voto, a la posesión de los bienes y a la patria potestad de los hijos. Era el heredero del *pater familiais* romano, mientras que la mujer que lo acompañaba, sin importar la edad que tuviera, quedaba ubicada in loco *filiae*, es decir, em el lugar de hija mayor. A cargo de su marido y sus hijos en cuanto a cubrir sus necesidades y satisfacer sus deseos, pero incapaz de tener um lugar em el espacio público, de administrar sus propios bienes, de tomar decisiones importantes (OBIOLS, 2002, p.21-22).

Todos os modelos identificatórios, dessa forma, acabavam por convergir para a figura masculina, seu poder de decisão e conseqüente autoridade sancionada por uma homogeneidade de valores entre igreja, escola e família. Mesmo as raras mulheres que, no final dos anos novecentos, abdicavam da família e conseguiam estudar e trabalhar, acabavam por vestir-se inicialmente como homens, utilizando-se de paletós e cabelos curtos, símbolos, pois, de uma atitude masculina (Ibid.).

Como podemos perceber, se o sentimento de infância já se afigurava bastante enraizado nesse período, com a sedimentação do espaço privado da família (Abramo, 1994), a constituir-se, assim, em um marco social razoavelmente identificável e definido como etapa da vida dos sujeitos, a adultez, por sua vez, possuía um modelo rígido, verticalizado e predominantemente masculino. Dessa forma, os dois marcos sociais entre os quais se encontrava a moderna concepção de juventude nascente eram perceptíveis, mapeados socialmente.

Isto significa dizer que, em outras palavras, o surgimento de uma terceira etapa do ciclo vital dos indivíduos também deveria ser claramente identificável pela coletividade, a fim de assegurar a ordem vigente. Como sabemos, um dos fundamentos da modernidade constituiu-se na regularidade e previsibilidade de suas instituições, a fim de se alcançar a harmonia social (Bauman, 1998). Neste sentido, a nascente concepção de juventude estaria confinada a um espaço restrito, condicionada e dependente dos valores vigentes, das normas de conduta aceitáveis e, principalmente, atrelada estreitamente às significações e sentidos atribuídos ao rol do homem adulto (Obiols, 2002), como já esboçado brevemente.

A partir das considerações acima, esse indivíduo moderno, ainda distante das transformações contemporâneas das últimas décadas, encontrava-se sobre uma linha temporal na qual o passado representava a infância e a o futuro as possibilidades já prescritas por um contexto social fortemente convergente, o qual oferecia a possibilidade da aquisição papéis sociais sancionados por todos. Como afirma Spósito (1999, p.8), “... qualquer tomada de decisão sobre o destino dos jovens na modernidade sempre esteve voltada para uma idéia de futuro: o que deveriam ser quando fossem adultos”.

Dessa forma, acredita a autora em pauta, muito da imprecisão teórica que temos contemporaneamente em relação ao conceito de juventude deve-se à sua gênese sócio-histórica, na medida em que inicialmente apenas caracterizava uma transição entre duas etapas, um espaço formativo sem um sentido próprio em si mesmo, mas sim um entre-lugar caracterizado pela necessidade da assunção correta dos atributos adultos (Spósito, 1999). Nas palavras de Groppo (2000, p.60), tal idéia foi a responsável pela concepção da juventude como um momento social de “maturação do indivíduo”.

Spósito (1999), por sua vez, ao buscar uma conceituação mais precisa e condizente com o contexto atual das sociedades capitalistas, postula que essa transição na qual se encontram os jovens se estendeu nas últimas décadas, fruto das alterações sociais vigentes, as quais possibilitam cada vez mais uma diversidade juvenil de classe, gênero e cultura, a qual coloca abaixo a antiga idéia de uma juventude homogênea. Da mesma forma, e como resultado de uma pluralidade de discursos sociais, a sancionar condutas anteriormente condenáveis pela tradição e pela religião, bem como pela escola, como na área dos comportamentos sexuais e estilos de vida ligados a determinados grupos novos, por exemplo, a própria concepção da adultez com um período claramente delimitado e nítido veio a se perder (Obiols, 2006; 2002).

Nas palavras de Spósito, ao refletir sobre as repercussões dessa diversidade social, considera:

... é preciso considerar criticamente a idéia de transição que, freqüentemente, tem implicado a subordinação das fases de vida e, nesse caso, o sentido a ser imprimido à juventude estaria apenas restrito à preparação para algo que está fora dela, ou seja, a etapa posterior, consagrada na vida adulta. Por essas razões, torna-se fundamental reconhecer que o modo de se tornar adulto tem sido construído historicamente, tendo por base uma ampla diversidade sócio-cultural e assim, não obstante a percepção de certos traços comuns (sobretudo nas sociedades urbanas e industrializadas), é ponto forte nos diagnósticos sobre a vida dos setores jovens a idéia de uma significativa heterogeneidade, produzindo demandas diversas – e, por conseqüência ampliando a noção de direitos – que articulam as necessidades do presente com os projetos ancorados em alguma imagem de futuro (SPÓSITO, 1999, p.8).

A partir das constatações acima, defende a autora, desmoronam-se, pois, até mesmo as noções de temporalidade arbitrariamente atribuídas à fase da juventude, as quais, ao estarem hoje submetidas a uma sociedade desregulada e com escassas ofertas de projetos para o futuro (Bauman, 1998; Obiols, 2006; Pais, 2006; Ortega, 2006), não possibilitam mais a demarcação de uma transitoriedade homogênea para a fase adulta (Spósito, 1999). Por conseguinte, pode-se afirmar que ao mesmo tempo em que vigora socialmente um amplo espectro de estilos de vida diferenciados – enquanto outros simultaneamente são gestados e engendrados pelos atores

sociais, a partir de suas culturas, classe social, gênero, religião, etc. – da mesma forma e como extensão dessa condição social existirão inúmeras juventudes, com seus gostos, crenças, estilos musicais, marcas corporais, opções de lazer e tantas outras formas de ser quanto forem possíveis de serem criadas.

Na passagem a seguir, Dayrell reforça essa mesma perspectiva, ao ressaltar aspectos de uma heterogeneidade bastante difícil de ser negada:

... é preciso enfatizar que as práticas cluturais juvenis não são homogêneas e se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar, num contexto de múltiplas influências externas e internas produzidas no interior de cada agrupamento específico. Em torno do mesmo estilo cultural podem ocorrer práticas de delinqüência, intolerância e agressividade, assim como outras orientadas para a fruição saudável do tempo livre ou, ainda, para a mobilização cidadã em torno da realização de ações solidárias (DAYRELL, 2007, p.1110).

Acrescenta, ainda, o autor, agora a analisar as repercussões do espaço escolar sobre os jovens, que essa instituição se vê diante de uma nova condição juvenil, na qual a sociabilidade não se apresenta mais engendrada ou concretizada apenas pelo espaço do aprendizado em sala de aula – já que agora o que se evidencia é um predomínio de múltiplas formas de sociabilidade protagonizadas nos mais variados ambientes e momentos (Dayrell, 2007). Seja no interior dos colégios, através de intervalos entre as aulas, nos encontros de corredores, ou seja fora daqueles, em suas vilas ou bairros, na saída do trabalho, são os “espaços e tempos intersticiais” (Ibid.) que se constituem como via de sociabilidade e produção de significados para esses sujeitos. Estes, assim, operam uma reinvenção dos espaços antes sancionados (Almeida e Tracy, 2002; Dayrell, 2007), ressignificando-os e os transformando em formas de efetivação de necessidades sociais, sejam elas de lazer, de namoros e amizades, seja de produção de conhecimento através do intercâmbio de informações diárias realizadas no interior dos grupos. Ao apresentar suas reflexões, pois, Dayrell (2007) denota a ineficácia ou fracasso da instituição escolar em cumprir com seu antigo legado estritamente moderno: formas as novas gerações, socializar os jovens.

Acrescenta que esta negativa em aceitar que a escola “forma” a(s) juventude(s) se deve também ao fato desta última produzir e recriar constantemente em seus fluxos cotidianos

... territorialidades transitórias, afirmando por meio delas o seu lugar numa cidade que os exclui. São nesses tempos e espaços que criam o seu cotidiano, encontram-se, dão shows, divertem-se, perambulam pela cidade, reinventando temporariamente o sentido dos espaços urbanos (DAYRELL, 2007, p.1112).

Diante dessas constatações, por conseguinte, como ainda sustentar a juventude como um simples momento de transição para a idade adulta? De que forma permanecerem atores sociais importantes como os professores do ensino médio, por exemplo, atrelados a conceituações que visam subjugar o jovem a um lugar de escuta passiva e disciplinada, tal como se dependesse apenas do docente a “boa” ou “má” formação social de seus alunos?

Tudo isso, pois, destitui o antigo conceito de juventude, tal como foi construído historicamente, e aqui brevemente revisado, de sua antiga territorialidade, a qual postulava a escola e seus agentes como sujeitos fundamentais para a reprodução social. Torna-se consenso, dessa forma, entre diversos pesquisadores, a necessidade de considerar essa ampla camada da população brasileira a partir de sua pluralidade, ou seja, como “juventudes” e não mais apenas no singular (Spósito, 1998; Novaes, 2006; Dayrell, 2007; Groppo, 2000; Abramo, 1994; Velho, 2006).

Posto isso, apesar dessa consensual diversidade juvenil presente no mundo contemporâneo, Spósito (1998) aponta para temas comuns presentes nas vidas de milhares de jovens dos mais variados segmentos sociais, e que, portanto, podem ser considerados como parâmetros gerais para a compreensão dessa etapa do ciclo vital.

Para essa autora, essa peculiaridade própria presente em meio à heterogeneidade das juventudes contemporâneas se encontra radicada nos seguintes termos:

... a sua especificidade reside na idéia de que a fase de vida caracterizar-se-ia por ser uma entrada, um início de situações que poderão eventualmente acompanhar os indivíduos durante toda a sua vida. A força desse momento decorreria, então, da sua constituição como soleira, o que significa adentrar em processos que continuarão na vida adulta mas experimentados nesse momento com maior intensidade... (SPÓSITO, 1998, p.3).

A partir disso, a juventude traria consigo enquanto período da vida uma série de vivências sociais as quais seriam experimentadas pela primeira vez pelos indivíduos, jogando-os em uma nova condição, para além ainda das mudanças psíquicas vivenciadas na puberdade. Em outras palavras, uma série de sintomas do mundo contemporâneo passariam a ser vividos nesse novo ciclo (Ibid.), o que se apresentaria como uma inserção bastante turbulenta em meio às inseguranças, incertezas, indeterminações, dúvidas e dilemas que a modernidade tardia apresenta aos sujeitos (Giddens, 2001). Diferentemente, no entanto, de uma concepção de adolescência, onde se apresentam vicissitudes temporárias, ligadas a um processo psíquico do qual o indivíduo irá emergir cedo ou tarde, a definição acima considera que o conjunto de experiências que a juventude inaugura não serão superadas (Spósito, 1998). Dessa forma, constata-se, tal idéia vincula o arcabouço de situações com as quais os jovens se defrontam à esfera social, às demandas diversas que uma sociedade oferece e cobra, ao mesmo tempo,

situando esse período da vida em uma “borda”, tal como uma zona limítrofe, muito próxima da totalidade de vivências da adultez.

Além desses elementos acima descritos, apontados como comuns em meio à diversidade da juventude como categoria social, Spósito (1998) ainda defende um outro presente na vida de milhares de jovens contemporâneos: a dimensão do tempo. Outros autores também assinalam essa peculiaridade, ao enfatizarem os comportamentos dos grupos juvenis orientados para a vivência exclusiva do presente, como lugar predileto de todas as aspirações (Pais, 2006; Novaes, 2006; Almeida e Tracy, 2003; Obiols, 2006). Para Spósito (1998), pois, as referências simbólicas antes claramente demarcadas entre presente, passado e futuro hoje já não se dão, o que viria a dificultar a transição juvenil para a idade adulta. Jerusalinsky (2004), por sua vez, expressa essa mesma percepção ao se referir a uma perda da historicidade do sujeito, em nossos dias. Para ele, tal situação social acaba por gerar um déficit identificatório para os jovens, o que estaria na gênese de muitas tribos urbanas, as quais buscam preencher a vida do indivíduo com leis particulares e mitologias inventadas – o que vem a reparar temporariamente, pode-se dizer, a dissolução dos laços sociais que a sociedade vive (Jerusalinsky, 2004). Seria como se um nova película viesse a revestir o sujeito, agora não mais simbólica, anteriormente oferecida pelas narrativas maternas e paternas, mas agora concreta, efetivada pela tribo. Analisando estes grupos, de certa forma, principalmente aqueles que se reúnem com frequência diária, pode-se constatar a ausência de uma orientação para o futuro. Experienciam o presente, desfrutam da “zoação” e “curtição” com os amigos, contam piadas, divertem-se entre risos e gargalhadas sem, no entanto, existir em suas pautas uma preocupação com a seqüência de suas vidas.

Como afirma Pais,

Entre alguns jovens surge, então, uma forte orientação em relação ao presente, já que o futuro fracassa em oferecer possibilidades de concretização das aspirações que em relação a ele se desenham. Nestes casos, os projetos de futuro encontram-se relativamente ausentes. Ou, existindo, são de curto prazo. O importante é viver o dia-a-dia (PAIS, 2006, p.10).

Diante disso, essa modificação nas atribuições de sentido sobre o tempo, apontadas por Spósito (1998) como experiências comuns da juventude contemporânea, terminariam por gerar sobre esta como que um “enclausuramento” no presente, como apontam diversos autores acima já referidos.

Para Obiols (2006), entretanto, tais sintomas diagnosticados por diversos pesquisadores teriam como gênese uma mudança substancial em um dos antigos referenciais do conceito de juventude: a idéia de geração. Antes, porém, de chegarmos até seus apontamentos, cumpre-nos

examinar essa definição de forma mais criteriosa, a fim podermos então refletir sobre as implicações que a sua dissolução traria para as vivências juvenis.

2.4. A questão das gerações.

Usualmente, tal como as definições de juventude e adolescência, a utilização da palavra geração ou gerações têm se dado sem muito critério ou precisão. De fato, seu emprego tanto nos meios de comunicação de massa como pelo senso comum a tem definido com o objetivo de delimitar as experiências comuns daqueles que nasceram em um determinado período ou a forma como agem aqueles que se encontram inseridos em faixas etárias idênticas ou próximas. Nas ciências sociais, por outro lado, apesar das recentes tentativas de exploração do conceito de geração, a teorização clássica de Karl Mannheim (1982), conforme Rodrigues (2002, p.69), “... ainda é a mais interessante e completa tentativa sociológica de dar conta do tema”.

Para Mannheim, pois, o exame do problema em questão requer uma caracterização mais precisa. Com este fim, o autor distingue primeiramente o que ele denominou de situação de geração:

A similaridade de situação somente pode ser definida através da especificação da estrutura na qual, e através da qual, os grupos situados surgem na realidade histórico-social. A posição de classe baseava-se na existência de uma estrutura econômica e de poder em transformação na sociedade. A situação de geração está baseada na existência de um ritmo biológico na vida humana – os fatores de vida e morte, um período limitado da vida, e o envelhecimento. Os indivíduos que pertencem à mesma geração, que nasceram no mesmo ano, são dotados, nessa medida, de uma situação comum na dimensão histórica do processo social (MANNHEIM, 1982, p.71).

Dessa forma, uma situação social inicial, a vincular o indivíduo a um determinado tempo e período histórico, coloca-o sob uma mesma gama de potencialidades inerentes a essa fase de seu país e localidade, o que o coloca, dentro dessa primeira classificação mais ampla, sob uma situação de geração idêntica a de milhares de indivíduos. No entanto, esses mesmos sujeitos, a partir de sua infância e juventude, segundo o autor, são colocados diante de um “contato original” com a cultura na qual foram inseridos (Ibid.), o que vem a significar que “... nossa cultura é desenvolvida por indivíduos que entram de maneira diferente em contato com a herança acumulada” (Mannheim, 1982, p.74).

Esse processo social, acima descrito, tem para a juventude uma importância capital, na medida em que lhe possibilita a construção do novo e uma reinvenção do antes sancionado, o que vem a auxiliar, de fato, a superação de concepções, valores ou práticas sociais que não

atendam mais aos interesses coletivos ou que, por outro lado, possam ser ineficazes e obsoletas para os fins que pretendiam servir.

Neste sentido, argumenta Mannheim:

Que a experiência dependa da idade é, de muitas maneiras, uma vantagem. Que, por outro lado, falte experiência à juventude significa um alívio do fardo para os jovens; pois facilita a vida deles num mundo em transformação. Uma pessoa é velha, em primeiro lugar, na medida em que passa a viver dentro de um quadro de referências específico, individualmente adquirido e baseado em experiências passadas utilizáveis, de modo que toda experiência nova tem sua forma e situação determinadas em grande parte antecipadamente. Na juventude, por outro lado, onde a vida é nova, as forças formativas estão começando a existir, e as atitudes básicas em processo de desenvolvimento podem aproveitar o poder modelador de situações novas (MANNHEIM, 1972, p.78).

Depreende-se, por conseguinte, das palavras acima, que a juventude para esse autor se apresenta como uma categoria social chave da sociedade, ao considerá-la imprescindível para o surgimento do novo, de tudo aquilo que potencialmente encontra na população jovem espaço para ser criado e desenvolvido, e que, por outro lado, não poderia ser efetivado pelas gerações mais velhas, pelo simples fato de estas, como apontado acima, guiarem-se primordialmente no seu contato com o mundo por categorias de inteligibilidade alicerçadas no passado.

Ao prosseguirmos, pois, com a análise realizada por Mannheim (1982) sobre o conceito de geração, deparamo-nos agora com uma segunda definição específica. Depois de caracterizar a “situação de geração”, acima elucidada, o autor nos descreve o que ele denominou de “geração enquanto realidade”. Assim a descreve: “... falaremos de uma *geração enquanto realidade* apenas onde é criado um vínculo concreto entre os membros de uma geração, através da exposição deles aos sintomas sociais e intelectuais de um processo de desestabilização dinâmica” (Ibid., p.86). Para tanto, o autor menciona o exemplo de jovens camponeses situados no mesmo período histórico que jovens de centros urbanos de uma mesma nação. De posse das definições acima, estes se encontrariam na mesma situação de geração, conforme o autor, ao estarem submetidos potencialmente ao mesmo gênero de contingências sociais; entretanto, esclarece, não poderiam formar uma geração enquanto realidade, na medida em que os jovens camponeses não são afetados por uma série de acontecimentos que afetam a existência dos jovens urbanos. Dessa forma, o pertencimento a uma mesma comunidade histórica seria o critério mais amplo, capaz de unir diferentes sujeitos na mesma situação de geração. Dentro desta última, contudo, existiriam aqueles indivíduos a vivenciar estritamente uma série de contingências sociais comuns e concretas, que ultrapassam o nível da mera probabilidade – estariam, pois, agrupados em uma geração enquanto realidade

(Ibid.). Ao transpormos pois, o exemplo referido, para o Brasil contemporâneo, poderíamos, então, considerar um grupo de *hip-hop* da cidade de São Paulo e um grupo juvenil de danças gaúchas de São Pedro (pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul) como integrantes de uma mesma situação de geração, ao estarem submetidos a um mesmo contexto sócio-histórico mais amplo, o que torna o destino social de seus integrantes sujeito a possibilidades comuns; todavia, os jovens destes dois grupos não formariam uma geração enquanto realidade, ao não estarem concretamente submetidos a experiências sociais comuns. Assim, ao mesmo tempo em que os jovens gaúchos não experimentariam furtos, ameaças de “seqüestros relâmpagos”, o convívio com a diversidade étnica dos habitantes da cidade, a poluição visual, etc., por outro lado, os jovens paulistas não travariam contato no seu cotidiano com os dilemas da agricultura familiar e de médio porte, a escassez de oportunidades de lazer noturno, a necessidade de migração para centros regionais com maiores oportunidades de trabalho, as dificuldades de locomoção dos trabalhadores rurais, dentre outras contingências locais.

Caracterizadas estas duas primeiras definições, passemos agora à terceira delas descrita por Mannheim (1982) e que completa o arcabouço conceitual para a compreensão do fenômeno das gerações.

A “unidade de geração”, pois, seria então definida pelo autor em comparação com as demais, nos seguintes termos:

A unidade de geração representa um vínculo muito mais concreto que a geração real enquanto tal. *Pode-se dizer que os jovens experienciam os mesmos problemas históricos concretos fazem parte da mesma geração real; enquanto aqueles grupos dentro da mesma geração real, que elaboram o material de suas experiências comuns através de diferentes modos específicos, constituem unidades de geração separadas* (MANNHEIM, 1982, p.87).

Como exposto no fragmento acima, o autor especifica ainda mais o grau de convergência sócio-histórica possível nas vivências entre os grupos sociais, de forma que somente se encontrariam sob uma mesma unidade de geração, mesmo habitando uma cidade comum, aqueles que partilhassem de um quase que idêntico repertório comportamental diante de um contexto concreto, representando, em outras palavras, “... uma identidade de reações, uma certa afinidade no modo pelo qual todos se relacionam com suas experiências comuns e são formados por elas” (Ibid., p.89).

A partir dessas definições, por conseguinte, Mannheim (1982) chama a atenção para o fenômeno contemporâneo da contínua aceleração do ritmo nas transformações sociais e culturais. Quando tal se dá, acredita o autor, torna-se difícil para os diversos grupos sociais a própria cristalização de suas experiências em uma unidade de geração ou “entelêquia de

geração”, esta última originada do próprio impulso transformador que a sucessão de situações modificadas e fugidias propiciam. Dessa forma, com a celeridade de nosso tempo, marcado por mudanças bruscas e repentinas, no qual predomina uma desregulação social em várias esferas, desde a família até as instituições financeiras (Bauman, 1998; Giddens, 2001), os grupos sociais escalonados em faixas etárias não estariam conseguindo cristalizar uma unidade de geração, de modo a se diferenciarem entre si. Grupos etários mais avançados, neste sentido, comparados com grupo juvenis, por exemplo, possuiriam características internas frágeis ou suficientes para não conseguirem “... alcançar uma formulação original e fecunda de enteléquias de geração e de princípios formativos distintos” (Mannheim, 1982, p.93). Em outras palavras, embora distintos a partir de suas faixas etárias, grupos de adultos e grupos juvenis não possuiriam modos de ação e repertórios comportamentais suficientemente originais para configurarem unidades de geração ou enteléquias de geração. Coexistiriam, sem, no entanto, existir uma clara demarcação geracional entre ambos.

Tais contingências do mundo contemporâneo, a repercutirem sobre as gerações, foram analisadas igualmente por Peralva (1997, p.20), a qual denominou esse processo como uma “des-ordem na representação social do ciclo da vida”. Tal situação se evidencia, para a autora, a partir do momento em que essas transformações históricas não permitem a formação de identidades geracionais.

Nas suas palavras,

A consciência da identidade geracional deriva... de uma tensão entre duas ordens de significado expressos por gerações diferentes e é tanto mais forte quanto mais forte a própria tensão. Se a tensão se dissolve, ou por mudança excessivamente lenta, ou por mudança excessivamente rápida, já não há também possibilidade de cristalização de identidades geracionais diferenciadas. É o que parece estar ocorrendo agora: o prosseguimento em ritmo acelerado das mesmas transformações históricas... (PERALVA, 1997, p.20).

Diante disso, estaríamos a vivenciar um processo no qual as antigas fronteiras geracionais existentes entre jovens e adultos estariam se dissolvendo, perdendo sua consistência e clareza. Neste ponto, nem mesmo as diferenças etárias seriam suficientes para configurar uma unidade de geração, esclarece Mannheim (1982), pois essa diferenciação puramente biológica, embora possa ser um fator de atração entre os sujeitos, não traz consigo uma identidade de ações, percepções e formas de aprender a realidade social, em um mesmo contexto. Pelo contrário, não chega a emergir tal consciência coletiva, existindo apenas repertórios individuais isolados, desconectados uns dos outros e semelhantes em muitos momentos daqueles que se encontram em ciclos etários distintos. Isto tem se evidenciado,

principalmente, quando os pesquisadores analisam as relações contemporâneas entre jovens e adultos, bem como o contexto de profundas inovações tecnológicas que as acompanham.

2.4.1. Juventude (s) e mundo adulto: tecnocultura, fronteiras geracionais e os professores do ensino médio.

Os jovens de nosso mundo líquido-moderno, de fato, encontram cada vez mais escassas as barreiras que os separavam de seus pais e mestres. Na escola, os professores a partir dos anos noventa, principalmente, passaram a deparar-se com uma *onda* de novidades tecnológicas que, se por um lado causaram surpresa e perplexidade, por outro os introduziram em uma nova realidade – a qual, conforme diagnosticam diferentes autores –, não será breve ou de curto prazo, mas sim uma nova condição ou, como preferem Green & Bigum (1995, p.234), “um novo ecossistema”. Este se caracteriza e está vinculado “... aos novos desenvolvimentos tecnológicos e culturais, e especialmente à televisão, à computação e ao vídeo, como (re) organizadores da ação e do significado humanos” (Ibid, p.216-217).

Não são os professores, entretanto, aqueles a apresentar o novo cenário de uma *tecnocultura* a seus alunos – são seus próprios aprendizes que lhes introduzem nas novidades do *cyberespaço*, dos *games* e das tecnologias eletrônicas. Nesse sentido, jovens e adolescentes se fazem protagonistas de uma verdadeira inversão na lógica cultural de transmissão do conhecimento, ou seja, aquela que apontava o mundo adulto como o detentor do monopólio do saber, sendo o contato inter-geracional “verticalizado” nas instituições de ensino um de seus principais símbolos. Isto se justifica não somente através de atributos incorporados pelos adultos em uma cultura crescentemente “conectada”, imersa em ambientes virtuais nos quais ficção e realidade se confundem, mas igualmente através das novas formas de interação social vivenciadas pelos agrupamentos juvenis, nos quais se produzem gírias, marcas corporais, culturas musicais e estilos de vida que subvertem a ordem estabelecida nos cenários urbanos, como a *cultura grafite*, o *hip-hop*, o *funk*, o *skate*, ao elaborarem novas formas de ser e ocupar a cidade (Pais, 2006).

Acreditamos encontrar-se já em curso, diante disso, mesmo em espaços tradicionais de socialização como as escolas de ensino médio, um fenômeno de aculturação juvenil do professor, a manifestar-se através uma progressiva introjeção por parte deste de interjeições, signos, saberes e formas de ser produzidos pelos jovens contemporâneos. Um espectro de comportamentos os quais configuram uma subjetividade juvenil que invade diariamente o universo docente e o desloca de seu antigo lugar de centralidade na transmissão e produção de significados sociais. Os professores, assim, não se encontram apenas diante de “alunos”, meros

receptores do conteúdo ministrado em aula; encontram-se perante uma nova população de sujeitos que ora vivem com intensidade sua juventude, ora decidem desafiar os limites daqueles que tentam enquadrá-los dentro de espaços prescritivos, os quais restringem suas possibilidades de escolha frente ao futuro - observando-se, então, as transgressões da lei nos cenários virtuais da internet e outros delitos (Pais, 2006).

O comportamento de conformidade, por conseguinte, de aceitação passiva do estabelecido pelo mundo adulto, não se faz característica da juventude contemporânea, pelo contrário, já que esta tem aderido ao que Pais (2006) denomina de “espaços lisos”, abertos à mudança, ao nomadismo, à reversão imediata das escolhas feitas.

Tal condição juvenil a se presentificar diante do mundo adulto, pois, para Obiols (2006), aponta para um “apagamento”, um desvanecimento da brecha geracional antes existente entre adolescentes⁴ e adultos, de forma a não haver mais um forte conflito entre gerações gerador de uma crise – aquela que confrontava o adolescente moderno com as bases sólidas e já prontas de uma sociedade hierarquicamente consolidada e fortemente conservadora -, mas sim uma correspondência entre os conflitos vivenciados pelos adolescentes e as ambivalências experimentadas pelos adultos de nossa modernidade tardia. Isto significa que os adolescentes já não teriam um luto claramente definido a efetuar, tal como preconizam definições reconhecidamente sancionadas em psicanálise (Marty, 2006; Aberastury & Knobel, 1981; Dolto, 1990), já que não há mais um mundo adulto claramente definido e sólido contra o qual se opor, sendo que os próprios indivíduos categorizados por critérios etários como “adultos” se encontram experimentando vivências outrora atribuídas aos recém chegados à puberdade (Obiols, 2006).

Considera Obiols, ao refletir sobre os adolescentes contemporâneos:

... creemos que la cultura que los rodea encarna aquellos conflictos que habían sido descriptos para su grupo etário. Um *collage* em lo referente a la identidad, crisis em los valores, ambigüidad sexual, hedonismo, características que no le permiten al adolescente entrar em conflicto com el medio ni com los adultos que lo sostienen (OBIOLS, 2006, p.102).

Tal situação cultural acima descrita, onde os limites que demarcavam uma condição adolescente também são invadidos pelos adultos, deslocando a antiga territorialidade da adulez para a assunção de atributos juvenis, acaba por repercutir sobre um aspecto bastante importante trazido por Arendt (1992) em sua definição de educação. Esta é por ela definida em

⁴ A autora opta por se utilizar da definição de adolescência, já que explora principalmente as repercussões psíquicas desse fenômeno que incide sobre as gerações. Suas considerações, contudo, igualmente são relevantes quando no utilizamos do conceito de juventude, igualmente presente nas reflexões acima. Assim, acreditamos justificar a inclusão de considerações sobre a adolescência neste tópico.

um duplo aspecto: o cuidado pelo crescimento do que é novo e está se desenvolvendo e, em segundo lugar, o zelo pelo mundo velho que preexistia à criança e que deve sobreviver a ela (Ibid.). Ou seja, a definição arendtiana traz o pressuposto de que o ato de educar exige uma responsabilidade perante o mundo no qual vivemos, isto é, um compromisso para com a realidade que nos cerca, quer trabalhando pela sua manutenção quer por meio de uma tomada de posição crítica frente às questões que se deseja alterar. Neste ponto, pois, a autora acrescenta que a autoridade, na educação, está condicionada a esta responsabilidade pelo mundo assumida (Ibid.) – justamente um atributo hoje cada vez mais escasso de ser encontrado entre os próprios adultos, envolvidos em um “... proceso de adolescentización de la sociedad que parece haberse consolidado em los últimos años” (Obiols, 2006).

Mannheim (1982, p.84) aqui novamente se faz relevante, pois ao considerar a repercussão da aceleração das transformações sociais no século XX, termina por reforçar a tese de Obiols (2006) e de Green & Bigum (1995) sobre a condição das gerações no mundo contemporâneo. Ele acreditava, pois, que “com o fortalecimento da dinâmica social... a geração mais antiga se torna cada vez mais receptiva às influências da mais nova” (Mannheim, 1982, p.84). Como percebemos, esse teórico já previa, em meados da década de cinquenta, o processo de cada vez maior infiltração da cultura produzida pela juventude sobre o universo de significações da adultez.

Para tornar mais claro seu posicionamento, lance-mos o olhar sobre o fragmento abaixo, no qual o autor faz uma comparação entre o fenômeno de classes e o de geração:

Do mesmo modo que uma ideologia de classe pode, em épocas favoráveis a ela, exercer uma atração além da “situação” que é o seu *habitat* próprio, certos impulsos particulares a uma geração podem, se a tendência da época for favorável, atrair também membros individuais de grupos etários anteriores ou posteriores (MANNHEIM, 1982, p.91).

Tal impulso particular a atrair grupos etários posteriores, estaria, neste sentido, se dando no mundo contemporâneo, no qual, como argumentam Obiols (2006) e Peralva (1997), os adultos passam a assumir ostensivamente uma série de atitudes e inovações culturais próprias da juventude – práticas de lazer, esportes, ritmos musicais, formas de relacionamento entre os sexos mais instantâneas, dentre outros aspectos – , o que concede a eles, somente, na sua atual configuração social, apenas um status de geração enquanto situação. Isto significa, em outras palavras, que uma unidade de geração, tal como preconizou Mannheim (1982), não se configuraria na atual conjuntura social em que se encontram as populações adultas no mundo ocidental; e isto por dois motivos: em primeiro lugar, devido às rápidas e ininterruptas transformações do cenário social, tecnológico e econômico, os quais não permitem a

cristalização das experiências de uma geração (Peralva, 1997); e, em segundo, em virtude do fenômeno de juvenização da sociedade, mencionado acima, no qual os sujeitos abandonam os signos de sua geração para a assunção de outros, pertencentes à juventude (Obiols, 2006). Quando este último se dá, de fato, torna-se difícil para jovens e adolescentes visualizarem com nitidez quais modalidades de experiências e símbolos pertencem aos adultos, já que observam nestes estilos de vida repertórios comportamentais muito semelhantes aos seus. Esta dificuldade, dessa forma, assenta-se sobre a fragilidade da diferença, atributo necessário para o surgimento de identidades sociais distintas (Woodward, 2000) e que, praticamente, não tem se cristalizado no comportamento daqueles cronologicamente mais velhos (Obiols, 2002).

Neste sentido, aponta Domingues:

... uma geração não se define isoladamente: é na interação com outras gerações que cada uma delas delinea sua identidade e contribui para a produção das outras. É nesses processos interativos que as gerações se moldam e são moldadas (DOMINGUES, 2002, p.75-76).

Não bastassem os fatores até aqui mencionados, ainda temos no cenário contemporâneo das últimas décadas, a elaborada produção discursiva da mídia como dispositivo da sociedade de mercado. Esta, pois, apresenta-se aos sujeitos como possibilidade de realização irrefreada do gozo, de fruição incessante de novas possibilidades e escolhas. No seu “jogo”, assim – o qual não pode permitir que o vai-e-vem das novidades cesse –, possuímos seus objetos “até segunda ordem”, ou seja, enquanto outros não se apresentam mais atraentes e sedutores, acenando com novos prazeres. Para Lipovetsky (2007), uma sociedade que apresenta e estimula a busca de cada vez novos deleites, sem limites, somente pode conduzir ao desapontamento e à frustração. Nesta lógica, pois, quando o outro se apresenta como sujeito reivindicado, isto se faz não com relação a sua singularidade, sua alteridade, mas com vistas aos usufrutos que proporciona, seja em termos de bem-estar material ou prestígio social, seja na esfera do “ideal de prazer corporal”, hoje vigente (Costa, 2004, p.81). Assim, um sem-número de situações se apresentam, cada qual disputando maior popularidade na vitrine que se apresenta aos transeuntes insatisfeitos de nossa sociedade líquido-moderna ou, como prefere Lipovetsky (2007, p.7), no cenário da sociedade hipermoderna, “aquela que multiplica ao infinito as ocasiões de experiência frustrante, ao mesmo tempo em que deixa de proporcionar os antigos dispositivos ‘institucionalizados’ para debelar esse mesmo mal”.

Vivemos, dessa forma, nas atuais condições em que se apresentam as subjetividades em construção, um contexto onde as características culturais vividas por milhares de indivíduos terminam por equiparar-se, independentemente dos critérios etários. São homogêneos, nesse sentido, os apelos midiáticos ao prazer, ao lazer como estilo de vida, a

assunção de relacionamentos “de bolso” (Bauman, 2004), como critérios demarcadores da felicidade e que afastariam supostamente os sujeitos da decepção, de assumirem identidades *fora-de-moda*, desprovidas de elementos agregadores de valor social. Pais e filhos, professores e alunos, dessa forma, são submetidos a retóricas publicitárias que os aproximam e que, em diversas oportunidades, os igualam como potenciais consumidores de bens materiais e simbólicos. São convocados, pois, aos mesmos estilos de vida, tais como a cultura do risco, dos esportes radicais, bem como aos vínculos de uma “biossociabilidade” em alta, na qual os critérios de pertencimento são demarcados por constantes corporais, índices de colesterol, consumo e evitação de determinados alimentos, práticas ascéticas e modificações corporais (Ortega, 2006). Diante disso, se a ação da sociedade de mercado, por um lado, torna confusas as conceituações em torno da adolescência e da juventude, como analisado no segundo item deste capítulo (Fischer, 1996), por outro, ao direcionar seus discursos para uma ampla faixa etária de sujeitos – de forma que um pai de trinta e três anos e um filho de treze, por exemplo, possam indentificar-se com o mesmo apelo publicitário diante da televisão – acaba por colaborar para a progressiva dissolução das fronteiras geracionais antes existentes entre jovens e adultos.

Ao encerrarmos esse capítulo, acreditamos termos tornado mais nítidas as definições de juventude e adolescência, as quais estarão presentes ao longo de nossas análises. A primeira, mais ampla e que traz consigo a dimensão sócio-cultural (Spósito, 1997; Groppo, 2000), será utilizada para situar os jovens em suas relações com a sociedade, incluindo-se aqui as conjunturas locais e globais, bem como com a escola de ensino médio. A adolescência⁵, por sua vez, será utilizada sob um caráter mais restrito, a fim de dimensionar os fenômenos psicológicos implicados nas relações entre as gerações, entre os próprios jovens e entre estes e a escola.

Assim, portanto, optamos por um quadro conceitual no qual a juventude engloba a experiência da adolescência, sendo que, por outro lado, existirão jovens em nossas análises os quais serão “jovens vivenciando a experiência da adolescência” e “jovens que não mais se encontram dentro da adolescência”. Tal distinção torna-se necessária aqui, pois, na medida em que faremos referência a elas ao interpretarmos os dados desta pesquisa e refletirmos sobre a condição juvenil contemporânea.

⁵ Os reveses da puberdade serão considerados como inseridos dentro do repertório de experiências da adolescência, e referidos como tais.

Agora, pois, passaremos à análise de uma outra questão sócio-cultural que vem se afigurando como central, nos escritos de muitos cientistas sociais, psicólogos sociais e antropólogos: a questão das identidades.

3. As culturas juvenis e os novos processos de subjetivação: a questão das identidades.

No capítulo anterior, pudemos observar a variada produção teórica realizada em torno dos conceitos juventude e adolescência, os quais podem ser concebidos de formas distintas, de acordo com o pesquisador em pauta e seu arcabouço conceitual. Pensar a questão da identidade ou identidades no mundo contemporâneo têm se apresentado de forma semelhante: muito se tem dito sobre esse tema, sob variados ângulos e, assim, uma definição teórica quanto à essa terminologia será sempre arbitrária e não consensual.

Diferentemente do capítulo anterior, não temos aqui por objetivo uma discussão conceitual. Dessa forma, as definições teóricas das quais nos utilizaremos a seguir apresentam, desde já, aqueles autores cujas colaborações nos parecem as mais pertinentes e que, de alguma forma, se coadunam, auxiliando a nossa compreensão sobre as transformações nos processos de subjetivação juvenis.

3.1. Subjetividade, subjetividade social e subjetividade individual.

Mergulhar o bisturi da investigação na questão das identidades, em nossa sociedade líquido-moderna, necessita, antes de mais nada, de pré-requisitos teóricos indispensáveis a uma correta compreensão de nossos argumentos. Para tanto, o conceito de subjetividade necessita ser clarificado, a fim de que, desde já, possamos tecer considerações interpretativas sobre nosso objeto de estudo – jovens e adolescentes do ensino médio – e as novas formas de subjetivação no contemporâneo que têm se lhes apresentado e que, por outro lado, têm se construído através desses sujeitos.

Nesse sentido, a perspectiva histórico-social de Gonzáles Rey (2004), inserida na ampla e complexa teia de teorizações da psicologia social contemporânea, servirá de arcabouço conceitual para nosso entendimento da subjetividade. Isto porque sua construção, nesta proposta, não se faz mais encarcerada a definições que excluam o psíquico de seus postulados, por considerá-lo algo naturalizado e estático – tal como as propostas psicanalíticas iniciais, na qual a psique freudiana pretendia dar conta de uma miríade de fatos comportamentais, negligenciado-se o social como fator inextrincável do sofrimento humano –, nem, tampouco, se vê limitada por uma visão que sociológica que advoga para os fatos sociais uma independência dos fatores subjetivos do indivíduo, tal como se causas objetivas externas pudessem de forma unidirecional serem determinantes das escolhas e intencionalidades de homens e mulheres.

Dessa forma, para González Rey:

O conceito de subjetividade é um macroconceito que integra os complexos processos e formas de organização psíquicos envolvidos na produção de sentidos subjetivos. A subjetividade se produz sobre sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos individuais, com contextos sociais e culturas multidimensionais (GONZÁLEZ REY, 2004, p.137).

Assim, a subjetividade não se apresenta sob uma definição universalizante, já que se produz a partir das vivências de sujeitos históricos, em suas condições objetivas variadas e datadas, e se faz e refaz a partir das múltiplas formas de entrelaçamento da relação sujeito-cultura ou sujeito-sociedade, nas quais são produzidos sentidos específicos, carregados ou não de uma emocionalidade própria (Ibid.). Por conseguinte, a proposta em pauta contempla o psíquico, através das produções de sentido que se vão construindo, por exemplo, para um jovem do interior gaúcho, nas suas relações familiares, escolares e com os grupos sociais dessa localidade, dentre outras, e que podem ser absolutamente distintas daquelas de outros jovens da sua cidade; bem como ainda as várias formas de organização institucional, em seus tempos e discursos, somados os demais espaços sociais que servem de pano de fundo para as ações individuais e coletivas dos sujeitos (Ibid.).

Nas palavras do autor,

... a subjetividade se produz de forma simultânea em todos os espaços da vida social do homem. Isso faz com que o sujeito, subjetivamente constituído ao longo de sua história, desenvolva processos de subjetivação em cada uma de suas atividades atuais e que os sentidos subjetivos produzidos em cada uma dessas atividades constituam subjetivamente as outras, em um processo permanente de integração, organização e mudança que tem de ser captado em seu caráter processual (GONZÁLEZ REY, 2004, p.127).

Os sentidos subjetivos, por sua vez, referidos no trecho acima, são caracterizados por um encontro entre o simbólico e o emocional, entre uma trajetória particular de um sujeito ou de um grupo, com seus mitos, crenças, convenções, historicidade, e as emoções associadas a essas construções. Para sermos mais precisos, existe uma relação recíproca entre essas duas dimensões, a simbólica e a emocional, de forma que não se pode afirmar que uma seja a causa da outra, e vice-versa (Ibid.). Esta ligação, contudo, necessita de uma produção de sentido, gerada por uma situação, um acontecimento perante o qual, então, configura-se uma significação específica para o sujeito, o que vem a evocar uma série de símbolos e emoções, independentemente de qual se apresenta no primeiro momento.

A esse respeito, pois, Gonzalez Rey assim se expressa:

A produção de sentidos subjetivos ultrapassa a capacidade de conscientização da pessoa e as emoções imediatas que atuam como causas concretas. O processo de configuração de um sentido subjetivo é um processo histórico, mediato, em que a expressão comportamental é o resultado de uma longa evolução de elementos diferentes. Esses elementos vão se constituindo como sentido subjetivo só em sua relação necessária com outros elementos que aparecem na delimitação de uma zona da experiência do sujeito através de sua história pessoal. O cenário da produção de sentidos é o sujeito em seu caráter diferenciado e em sua ação, em sua integração inseparável com a personalidade que o constitui. No entanto, essa personalidade não é uma abstração despersonalizada, e sim a configuração histórica de sentidos de um sujeito particular (GONZÁLEZ REY, 2004, p.134).

Neste caso, o professor de ensino médio, em seu cotidiano escolar, encontra-se diante de inúmeros sujeitos, os quais, apesar da similaridade de sua posição instituída – a de alunos –, apresentam uma forma particular de se relacionar com o mundo, com a cultura escolar de uma dada instituição, com a postura pedagógica assumida por cada um dos professores, bem como com os conteúdos das diversas disciplinas com as quais se depara diariamente. Cada estudante, desse modo, apresenta uma produção de sentido particular diante das demandas escolares, devido às inúmeras e distintas condições histórico-sociais em que foram forjados esses indivíduos. Enquanto grupo, entretanto, simultaneamente se operam outros sentidos subjetivos, vivenciados como experiência recíproca e carregada de significado. Apesar dessas constatações, todavia, muitos professores prosseguem a buscar uma compreensão totalizadora sobre seus alunos, tal como se estes fossem meros objetos estáticos e homogêneos entre si, enunciando-se então dizeres como “a juventude de hoje é assim”, “ah, eles estão na fase da *aborrecência*, é assim mesmo” ou “aluno de ensino médio é tudo igual”. Com retóricas como essas, pois, perpetua-se nas escolas brasileiras um processo de contínuos desencontros entre professores e alunos: os primeiros desejam alguém que se encaixe na moldura já pronta do “bom aluno” ou “jovem que tem futuro”, geralmente representados por imagens de si não realizadas (Lajonquière, 1996); os segundos, por sua vez, não vendo sua forma particular de apreender o mundo aceita no espaço escolar, com a ausência de problematizações e discussões coletivas que fizessem com que os muros escolares fossem permeados pela realidade social, acabam, não poucos, apenas por aguardar os momentos de sociabilidade, nos espaços intersticiais que conseguem ocupar (Dayrell, 2007).

Entrar em contato com experiências cotidianas, a partir das idéias até aqui expostas, sejam elas interpessoais ou movidas por contingências materiais, dentro da perspectiva em pauta, pois, acaba por colocar o sujeito diante de uma série de situações onde vão se construindo sentidos subjetivos, a partir dos inúmeros elementos de sentido que permeiam a história pessoal desse indivíduo ou do grupo no qual se encontra inserido. Nesta mesma linha

teórica, dessa forma, considerar-se-á como processos de subjetivação os sentidos subjetivos – ou, se preferirmos, as produções de sentido – advindos das diferentes inter-relações do sujeito com a sociedade que lhe cerca, seja esta representada através de uma tribo urbana, pelos colegas de sala-de-aula ou amigos e amigas da *night*, seja através de acontecimentos macro-estruturais que afetam suas condições materiais de existência, tais como medidas governamentais relativas a impostos ou saúde pública, os quais podem alterar significativamente o orçamento familiar. Isso não significa, por outro lado, cabe aqui ressaltarmos, que esse processo se dê de forma passiva, com os atores sociais apenas sendo alvo de produções subjetivas que os engolfam e que assim determinariam suas construções de significado. De outro modo, para González Rey (2004), o processo de subjetivação depende inextrincavelmente dos sentidos subjetivos construídos por homens e mulheres ao se relacionarem com a cultura, em suas diversas faces. Em outras palavras, o psíquico se constrói na relação com o social e, este último, pois, oferece elementos de sentido que são interpretados pelo sujeito e integrados em sua experiência, o que irá variar segundo o histórico pessoal do agente e o grupo ao qual pertence.

Como afirma González Rey:

Nenhum evento adquire sentido isoladamente por sua condição objetiva. Toda produção de sentido produz-se na moldura de uma configuração que tem uma história e na qual o novo evento surge no processo de desenvolvimento de uma configuração subjetiva e só adquire sentido subjetivo como momento desse desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2004, p.143).

Dessa forma, a concepção de subjetividade aqui apresentada se afasta daquela postulada pelos Estudos Culturais, na medida em que esta preconiza que os sujeitos somente adquirem consciência de si a partir dos discursos sociais existentes (Bernardes e Roenisch, 2003). Assim, nada existiria por detrás da linguagem, concedendo-se a esta última uma primazia absoluta tanto na produção da subjetividade quanto na determinação das identidades. Os discursos e práticas sociais, neste sentido, seriam aqueles a “... recrutar indivíduos ou grupos sociais a ocuparem determinadas posições, a se identificarem com determinados discursos, tomando-os como verdades, sujeitando-se a determinadas significações que os tornam o que se é” (Ibid., p.113).

Para González Rey, de outra forma, sua abordagem conceitual opera uma ruptura com essa visão, na medida em que:

Rompe com o racionalismo que dominou as representações dominantes da psicologia, inclusive aquele que chamei de racionalismo semiótico (2002) que, na verdade, pressupõe uma certa ordem racional à produção de emoções, ao fazer com que elas dependam da mediação de sinais que estão organizados em códigos

produzidos socialmente e que, de certo modo, sempre representam uma produção racional. A produção de sentidos não segue nenhuma lógica nem racionalidade externa à configuração de sentidos em que se produz. Essa configuração subjetiva tem que ser descoberta de forma singular, tanto nos espaços sociais como nos individuais, e só a partir daí progredir para construções mais abrangentes que nos permitam estabelecer níveis de generalização diante de fenômenos tão complexos. Daí a ênfase na natureza construtivo-interpretativa da construção de conhecimentos que especificamos em nossa proposta de epistemologia qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2004, p.144).

Por conseguinte, a ênfase atribuída pelos Estudos Culturais às construções discursivas, ao utilizarem-se sobremaneira dos postulados de J.Lacan, o qual postula um “imperialismo do significante” (Bernardes e Roenisch, 2003, p.106), aqui não se faz presente. De outro modo, na perspectiva histórico-social, integram-se também, além das redes discursivas que permeiam o social, aqueles elementos os quais ainda não foram decodificados pela linguagem e que, portanto, “... estão além da capacidade atual de conscientização do sujeito, um aspecto que foi essencial na metáfora freudiana de representação da psique” (González Rey, 2004, p.137).

A par dessas ressalvas epistemológicas, duas outras conceituações, ainda, são apresentadas pelo autor em pauta, as quais consideramos importantes para nossa análise, a fim de clarificarmos a concepção de subjetividade aqui utilizada. Tratam-se, pois, dos conceitos de subjetividade social e subjetividade individual.

A primeira, pois, caracteriza-se pelo sistema mais amplo de configurações subjetivas possíveis de serem realizadas nos mais diversos espaços sociais, tais como instituições, grupos, integrando nessa complexa teia de significações também as construções de sentido individuais. Trata-se, nas palavras do autor, de uma subjetividade que “...integra-se como elemento de sentido na configuração subjetiva de outros espaços e expressa elementos subjetivos do funcionamento da sociedade em que se constitui” (Ibid, p.147).

A subjetividade individual, por sua vez, delimita-se através de todos aqueles aspectos da vida pessoal, objetivos e subjetivos, os quais não podem ser generalizados para os demais sujeitos, já que sua existência se faz atrelada a uma historicidade específica, singular, do protagonista de um dado ciclo biológico inserido em uma dada cultura (Ibid.). Neste sentido, toda uma história de sentidos subjetivos se faz, sendo que, simultaneamente, estas mesmas construções de significado podem não adquirir nenhum sentido para um outro sujeito, morador do mesmo bairro e submetido a contingências sociais idênticas, ao compartilhar de uma mesma geração enquanto realidade, na definição de Mannheim (1982).

No trecho abaixo, o autor especifica sua diferenciação entre essas duas subjetividades, acima brevemente esboçadas:

O histórico pessoal é precisamente o ponto que serve de limite entre a subjetividade individual e a social, na medida em que o histórico mencionado, na subjetividade individual, refere-se à história impossível de se repetir, de um sujeito concreto, que passou por uma determinada experiência social de uma maneira única, e que, portanto, na especificidade de seus processos de subjetivação, nos permite opções de interpretação sobre o contexto social que as experiências coletivas dos indivíduos que compartilharam esse espaço social muitas vezes não nos permitem (GONZÁLEZ REY, 2004, p.143).

Feitas essas considerações, cabe-nos, agora, passarmos ao problema da identidade, o qual tem se apresentado como central na análise de não poucos pesquisadores (Bauman, 2005; Giddens, 2002; Woodward, 2000; Castells, 1999).

3.2. Afinal, em que consiste ter uma identidade?

Como vimos no capítulo anterior, para Erikson (1972), essa resposta não somente era possível de ser dada, como ainda podia o autor definir o momento em que a identidade se tornaria um problema na vida do sujeito e o momento em que possui-la já teria se tornado factível para homens e mulheres. Assim, esse psicanalista a definiu como uma necessidade psicossocial, um conjunto de papéis reconhecidos socialmente, coerentes entre si e interligados sob uma persona estável, capaz de ser exemplar fidedigno de atributos subjetivos de antemão eleitos, como uma religião, uma ideologia ou causa social – ou seja, ter uma identidade, a partir disso, significaria alcançar essa coerência interna e externa perante o próprio eu. Para tanto, o “tempo correto” para que ela – a identidade – se estabelecesse seria a adolescência, momento de uma crise perceptível, crise esta determinada por uma diversidade de papéis potencialmente possíveis de serem escolhidos e que insere o sujeito em uma conflituosidade da qual poderá emergir dentro da normalidade, caso obtenha êxito na empreitada de formar uma identidade sólida e viável socialmente. Do contrário, o indivíduo permaneceria em uma “confusão de papel” (Erikson, 1972), a qual dificultaria sobremaneira as etapas seguintes de desenvolvimento do ego e que, portanto, colocaria o sujeito em uma posição de anormalidade perante seu ciclo vital.

Para o autor em pauta, como percebemos, ter uma identidade se apresentava como condição para o bem-estar subjetivo dos indivíduos e como algo perfeitamente factível de ser alcançado, em um contexto social previsível e fortemente regulado pelo estado, tal como se dava nos Estados Unidos das décadas de cinquenta e sessenta. Isto porque, cabe aqui ressaltarmos, nesta nação vigoravam os pressupostos político-econômicos do estado de bem-estar social (Antunes, 2005). Neste sentido, biografia individual e meio social eram

complementares, com o segundo oferecendo através dos dispositivos estatais uma série de oportunidades para que o indivíduo pudesse concretizar uma carreira, inserindo-se produtivamente na comunidade (Bauman, 1998). Assim, a tarefa preconizada por Erikson (1972) de construir uma identidade alcançava êxito, salvo aqueles indivíduos que assumiam comportamentos desviantes, comumente considerados inadaptados ou delinquentes sociais (Groppo, 2000). No entanto, para a maioria dos sujeitos a passagem da adolescência, apesar de seus conflitos, os conduziria em seu desfecho à assunção de uma identidade sólida e perene por toda a vida – uma identidade capaz, pois, de representá-los por décadas, firme o suficiente para a convivência com os demais e rígida o bastante para servir com um “escudo” nas demais contingências da vida moderna.

Diante de tudo isso, por conseguinte, poderíamos transpor tal conceituação eriksoniana para os dias atuais, onde variadas vicissitudes urbanas deslocam os cidadãos constantemente de uma estabilidade material e subjetiva de longo prazo? Por outro lado, teria sobrevivido às constantes alterações político-econômicas dos últimos anos essa identidade “sólida”, preconizada por esse autor?

Giddens (2002), por sua vez, ao refletir sobre a construção da identidade na modernidade tardia, considera-a uma tarefa da qual nenhum sujeito pode se evadir, indubitavelmente. Desencaixados, pois, da tradição, a determinar as condutas e orientar quanto ao futuro, e das religiões, as quais consolidavam os comportamentos rigidamente estabelecidos como corretos e incorretos, o homem moderno, afirma esse cientista social, encontrar-se-ia não mais determinado por essas instâncias e agora livre para, desde o século XVII, praticamente, optar entre uma infinidade de possibilidades existenciais potencialmente possíveis.

Bauman (2005), ao analisar essa mesma questão, considera que embora a modernidade tenha trazido à tona uma crítica contumaz ao *status quo* das sociedades pré-modernas, o sentimento de pertencimento a uma dada localidade ou lugar ainda permaneceria por longa data no mundo ocidental, de forma que, para muitos sujeitos da era moderna recém inaugurada, a identidade ainda não se constituía como um problema a ser pensado, e menos ainda como uma tarefa a ser realizada. Em sua argumentação, o autor traz então como exemplo um censo nacional realizado na Polônia, antes da segunda guerra mundial eclodir. Neste, pois, do qual participaram os diversos grupos étnicos, com diferentes línguas, credos e costumes, os funcionários do censo, treinados para obter respostas quanto a nacionalidade desses indivíduos, dentre outras, fracassaram em preencher seus formulários tal como havia sido programado previamente. O que ocorreu, de fato, narra o sociólogo polonês, foi uma multiplicidade de respostas consideradas vagas e imprecisas – bastante distantes de uma concepção de identidade nacional – , tais como “... ‘somos daqui’, ‘somos deste lugar’, ‘pertencemos a este lugar’

“(Bauman, 2005, p.24). Com isso, o autor sugere que a questão da identidade somente pode surgir, como um problema ou tarefa, no momento em que as referências étnicas, como a tradição, a religião, as diferentes línguas e credos, bem como a sua reprodução, não eram mais suficientes para sustentar os sujeitos socialmente. Isto porque, até então, para aquelas comunidades polonesas, “no interior dessa rede de familiaridade do berço ao túmulo, o lugar de cada pessoa era evidente demais para ser avaliado, que dirá negociado” (Ibid., p.24). Dessa forma, infere-se que a ação dos estados nacionais nascentes foi determinante para desarraigar progressivamente o sentimento de pertencimento por séculos vigente, e isto foi efetivado primeiramente através da imposição – com base no pressuposto fictício de que nascer em uma dada localidade produz um elo indissociável entre indivíduo e nação – das identidades nacionais. E a esta tarefa, os governantes de suas jovens federações, debruçaram-se por longa data a fim de garantir a legitimidade de suas pretensões e a ordem, fortalecida, principalmente, pelo nascente patriotismo constantemente incentivado (Ibid.).

Dessa forma, conclui Bauman, ao referir-se a progressiva ação do Estado sobre as comunidades de pertencimento:

Foram necessárias a lenta desintegração e a redução do poder aglutinador das vizinhanças, complementadas pela revolução dos transportes, para limpar a área, possibilitando o nascimento da identidade – como *problema* e, acima de tudo, como tarefa. As margens incharam rapidamente, invadindo as áreas centrais da coabitação humana. De súbito, era preciso colocar a questão da identidade, já que nenhuma resposta óbvia se oferecia (BAUMAN, 2005, p.24).

Esse novo sujeito, pois, herdeiro das transformações locais e globais que os estados nacionais fizeram acelerar ao longo dos últimos trezentos anos da história do mundo ocidental, seria então o protagonista de um novo processo – apesar de, como vimos acima, essas alterações afetarem de forma distinta e, em tempos distintos, os diferentes agrupamentos humanos.

Se o período pré-moderno, portanto, não permitia a elaboração individual de quaisquer projetos, senão aqueles já destinados e programados pela tradição e religião, a modernidade inaugurava, para Giddens (2002), o eu como um “projeto reflexivo”. Tal processo, para esse autor, estaria simbolizado e traria como signos de sua existência a possibilidade dos projetos de vida e dos estilos de vida individuais. Construir a si próprio reflexivamente, pois, além de significar optar entre uma variada gama de comportamentos e procedimentos diários desde a alimentação até as condutas sexuais, traz consigo ainda o futuro como algo a ser construído, planejado, idealizado (Ibid.). Para tanto, a fim de sustentar esse eu que necessita da própria narrativa do indivíduo para existir – já que desprovido agora de qualquer determinação prévia

–, o estilo de vida seria aquele dispositivo social a gerar uma identificação social da pessoa para com os demais. Assim, para Giddens (2002), possuir uma identidade significa, antes de mais nada, ter de construí-la indefinidamente ou de uma forma jamais conclusiva por aquele que a sustenta. Apesar de concordar com Erikson (1972), dessa forma, quanto a sua importância para o bem-estar subjetivo, como veremos a seguir, o cientista social inglês discorda de uma concepção de identidade imutável e plenamente alicerçada.

Para tanto, prefere utilizar-se do conceito de auto-identidade, embora o termo identidade igualmente se apresente para designar o mesmo constructo subjetivo, como podemos ver nas palavras abaixo:

A “identidade” do eu, ao contrário do eu como fenômeno genérico, pressupõe uma consciência relativa. É aquilo “de que” o indivíduo está consciente no termo “autoconsciência”. A auto-identidade, em outras palavras, não é algo simplesmente apresentado, como resultado das continuidades do sistema de ação do indivíduo, mas algo que deve ser criado e sustentado rotineiramente nas atividades reflexivas do indivíduo (GIDDENS, 2002, p.54).

Sustentar a auto-identidade, dessa forma, faz com que se tenha de empregar um esforço ativo e constante de construir a si próprio e de ver essas narrativas pessoais igualmente representadas, seja através de um estilo de roupas adotado, seja através de um grupo de amigos que compartilhe de condutas e gostos semelhantes. Esses outros sujeitos, com quem são travadas relações, entretanto, nessa concepção teórica, não são aqueles a definir ou conceder a identidade do indivíduo. Ao mesmo tempo em que não são os responsáveis pela sua existência, contudo, são reforçadores sociais das narrativas pessoais elaboradas por aquele que opta por esse grupo, facilitando seu processo de construção. O caracteriza, como podemos perceber, o processo de construção da identidade ou auto-identidade, para Giddens (2002), é a capacidade de homens e mulheres conseguirem manter em andamento uma narrativa particular sobre si próprios.

Esse autor acrescenta, ainda, que as bases da auto-identidade começam a se estabelecer desde cedo, inicialmente no primeiro ano de vida, recapitulando a teorização eriksoniana, quando se dá o estabelecimento da “confiança básica na existência” (Ibid.). A constância parental perante as rotinas diárias da criança, constituindo um ambiente externo estável e sem turbulências, serviria, pois, como sedimento para a interiorização progressiva de um sentimento de continuidade biográfica. Por outro lado, a confiança básica, ao fazer com que muitos perigos potenciais sejam ignorados, permite que o indivíduo possa se desenvolver, já que seria impossível viver pensando, em todos os momentos, na infinidade de vicissitudes sociais e subjetivas que poderiam nos alcançar.

Como afirma Giddens:

A confiança que a criança, em circunstâncias normais, investe nos que cuidam dela – argumento – pode ser vista como uma espécie de *inoculação emocional* contra ansiedades existenciais – uma proteção contra ameaças e perigos futuros que permite que o indivíduo mantenha a esperança e a coragem diante de quaisquer circunstâncias debilitantes que venha a encontrar mais tarde. A confiança básica é um dispositivo de triagem em relação a riscos e perigos que cercam a ação e a interação. É o principal suporte emocional de uma carapaça defensiva ou *casulo protetor* que todos os indivíduos normais carregam como meio de prosseguir com os assuntos cotidianos (GIDDENS, 2002, p.43).

Para aquele que não se encontra mais na infância, pois, e por isto submetido às contingências sociais mais amplas, desde a interação com estranhos à vivência de situações inesperadas em ambientes pouco familiares, torna-se necessária a construção de uma rede pessoal de relações que possa servir, em certo sentido, como um suporte, um tecido relacional que o ampare e que possa substituir de forma eficaz a película protetora da infância (Jerusalinsky, 2004).

Ter uma identidade, desse modo, esforçar-se no contínuo processo de elaboração autobiográfica pelo qual todos estamos expostos desde a eclosão dos desencaixes sociais da modernidade traz consigo, além do dever diário de “... integrar continuamente eventos que ocorrem no mundo exterior, e classificá-los na “estória” em andamento sobre o eu” (Giddens, 2002, p.56), a tarefa de ver essa mesma narrativa pessoal reconhecida e aceita como tal. Isto é, ela necessita, de forma eficaz, representar o sujeito no tecido social (Jerusalinsky, 2004).

Diante desse imperativo, pois, apresenta-se em nosso mundo contemporâneo uma imensa dificuldade de se sustentar uma identidade por longo prazo (Bauman, 2005). Encontramo-nos em uma conjuntura societária a qual não nos permite manter, por muito tempo, nossos projetos existenciais ancorados definitivamente em um mesmo lugar ou situação idêntica. Submetidos à volatilidade das forças de mercado, saber esquivar-se o suficiente dos perigos iminentes da obsolescência social – já que muitos fracassam e poucos conseguem atingir o “topo”, isto é, um status que lhes permitam poder de compra e a aquisição dos signos da sociedade de consumo – , assim como ser flexível para atender às sempre novas demandas de estilos comportamentais, mais condizentes com a moda ou com as necessidades institucionais, se apresenta como uma contingência da qual o sujeito não pode se evadir (Bauman, 1998). Assim, sustentar ou manter uma autobiografia estável e coerente em andamento e sem quaisquer conflitos se faz, nas atuais condições da modernidade tardia, uma possibilidade ainda utópica. Se, de fato, o cenário estadunidense no qual Erikson (1972) elaborou sua teoria se apresentava fortemente regulado e coeso, de forma que a identidade

poderia ser claramente indicada para o candidato à adultez, tal situação não pode ser transposta para o ambiente social em que vivem os jovens contemporâneos – em particular, as juventudes de nosso país. Não só estas não se encontram protegidas pelas medidas governamentais de um estado de bem-estar social, como, ainda, se vêem diante de uma multiplicidade de adversidades sócio-culturais, tais como o convívio com a delinquência infanto-juvenil nos centros urbanos, as escassas oportunidades de inserção em trabalhos legalizados (Novaes, 2006), as infindáveis ofertas de divertimentos diariamente veiculadas por meios televisivos ou radiofônicos, que aumentam a angústia daqueles que não possuem recursos para tal, bem como a dificuldades geradas por uma cultura que coloca a perfeição corporal como vértice de todas as aspirações (Ortega, 2006) – tudo isso, pois, a fomentar uma sensação de ansiedade diante de tantas demandas das quais jovens e adolescentes se vêem objeto atualmente.

Não somente, por outro lado, a concepção eriksoniana de identidade se vê abalada diante das atuais vicissitudes sócio-econômicas e culturais, mas também as possibilidades de se efetivar com sucesso uma auto-identidade, tal como definida e descrita por Giddens (2002). Para Bauman (2005), esse fenômeno, se assim o podemos chamar, se dá através da repercussão de fatores estruturais sobre a subjetividade dos sujeitos. A queda do estado de bem-estar social, nesse sentido, nos países capitalistas centrais, bem como de todas aquelas antigas fontes de segurança de que os combalidos pelas intempéries da vida se utilizavam sem dificuldades, como a solidez das previdências sociais, nos países da América Latina (Antunes, 2005), por exemplo, colaboraram para que planejar uma carreira e o próprio destino se transformassem em empreitadas de difícil resolução (Bauman, 1998).

Ao refletir sobre esse processo de descentralização das responsabilidades estatais, considera Bauman,

Tendo transferido a maior parte de suas tarefas intensivas em mão-de-obra e capital aos mercados globais, os Estados têm muito menos necessidade de suprimentos de fervor patriótico. Até mesmo o patriotismo, o ativo mais zelosamente preservado pelos Estados-nações modernos, foi transferido às forças de mercado e por elas remodelado para aumentar os lucros dos promotores do esporte, do *show business*, de festividades comemorativa e da indústria da *memorabilia*. No outro extremo, as pessoas em busca de identidade encontram pouca segurança, para não falar em plenas garantias, dos poderes do Estado, o qual reteve apenas minguados remanescentes de uma soberania territorial que um dia já foi indomável e indivisível (BAUMAN, 2005,p.34).

No lugar da estabilidade outrora vivenciada, pois, onde as instituições sobreviviam ao ciclo biológico humano (Bauman, 1998), afigurou-se no cenário internacional o modelo neoliberal, o qual, por sua vez, concedeu máxima capacidade de ação para as forças de

mercado e suas reivindicações, ao passo em que nada ofereceu em troca aos trabalhadores desprovidos de seus direitos de negociação plena através dos sindicatos, estes agora enfraquecidos e em plena de decadência (Antunes, 2005). Ofereceram-lhes, tão somente, e como símbolos de melhorias sociais, a livre iniciativa da compra de seus produtos, então facilitadas pelos cartões de créditos, os quais, como diz Bauman (2005, p.54), “... eliminam a distância entre a espera e o desejo”.

Pode-se afirmar, dessa forma, que se de um lado a queda da tradição e da religião possibilitaram a emergência da identidade moderna, tal como preconizada por Giddens (2002), as alterações econômicas e sociais em pleno curso em nosso mundo contemporâneo, somando-se todos os efeitos de um mundo globalizado, de outro, terminam por colocar hoje como um problema ainda insolúvel a tarefa de construir e manter uma identidade ou identidades que dêem conta do sem número de indivíduos ávidos por segurança – queremos dizer, um pouco de estabilidade subjetiva, de uma consistência autobiográfica mais duradoura –, em nossa modernidade tardia.

Nas palavras de Bauman,

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, “nem-um-nem-outro”, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser “identificado” de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto (BAUMAN, 2005, p.35).

Essa ambigüidade do sentimento de segurança de que nos fala o autor, no trecho acima, de fato, apresenta-se com um dos grandes paradoxos contemporâneos em torno do tema da identidade. Desejamos possuí-la ardentemente, aplacando temporariamente nossas angústias frente à exposição ao outro, capaz de nos reconhecer na posição-de-sujeito que nos esforçamos por ocupar; buscamos, em outros tantos momentos, contudo, permanecermos em uma condição maleável, indefinida, capaz de não nos privar das inúmeras possibilidades de escolha que o presente e o futuro podem nos oferecer.

Apesar disto, Bauman (2005) define a identidade como um “eu postulado, o horizonte em direção ao qual eu me empenho e pelo qual eu avalio, censuro e corrijo os meus movimentos” (Ibid., p.21). Esse eu, entretanto, conforme a análise do autor em pauta, não se apresenta mais sólido como em períodos anteriores, mas instável e inconstante, a fazer da

unidade em torno de apenas uma identidade social uma aquisição improvável de ser lograda. Em contraposição, por conseguinte, apresentar-se-iam inúmeras outras identidades atraentes em suas promessas de prazer e aceitação pública, como as oferecidas pelas retóricas publicitárias, repletas de jovens cujos corpos apresentam musculatura tonificada e sensual ou homens e mulheres possuidores dos artefatos eletroeletrônicos e automotivos que os identificam entre os “turistas vencedores” (Costa, 2004), ou seja, aqueles que conseguem se engajar e desfrutar do jogo consumista sem quaisquer coerções (Bauman, 1999). Para tanto, essa oferta, sem dúvida se faz desigual, embora seu apelo seja direcionado a todos indistintamente, seja um jovem da periferia, que luta diariamente para sobreviver, seja um jovem de classe média do centro da cidade (Ibid.), cuja maior preocupação, muitas vezes, gira em torno de quais os melhores lugares nos finais de semana para “zoar” com os amigos e “ficar” com alguém (Almeida e Tracy, 2003). Muitas dessas ofertas, todavia, aparecem e desaparecem com a mesma velocidade de seus comerciais, tão logo outras “novidades” tecnológicas, do mundo da moda ou mesmo comportamentais se apresentem mais atraentes do que as vigentes, em um ciclo ininterrupto que tornam provisórias e descartáveis as identidades assumidas – o que, de fato, torna os atores sociais de nossa modernidade tardia tal como atores de uma peça de teatro cujos *scripts* lhes são ocultos, ou seja, cada vez que as cortinas se fecham têm de assumir novas máscaras, as quais até então ignoravam. Ter de abandonar e assumir outras identidades, assim, em nosso contexto líquido-moderno se apresenta como uma contingência, a qual, por sua vez, desfaz por completo a possibilidade de efetivação de uma construção identitária definitiva e inabalável.

Como diagnostica Bauman:

As principais razões de as identidades serem estritamente definidas e desprovidas de ambigüidade (tão bem definidas e inequívocas quanto a soberania territorial do Estado), e de manterem o mesmo formato reconhecível ao longo do tempo, desapareceram ou perderam muito do poder constrangedor que um dia tiveram. As identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno vôo, usando os seus próprios recursos e ferramentas (BAUMAN, 2005, p.35).

Diante do exposto acima, cabe-nos, agora, analisar de que forma essa construção identitária plural dos sujeitos têm repercutido sobre jovens e adolescentes brasileiros e, ainda, como estaria se estabelecendo um novo processo de subjetivação nas culturas jovens contemporâneas. Passemos, então, a analisar essas questões.

3.3. O império do “nós” nas construções subjetivas juvenis: nomadismos, reinvenções dos espaços sancionados e a lógica da identificação.

Galera reunida, música alta nos carros, olhares se entrecruzando e a “azaração” fluindo sem castrações quaisquer. A *night* se apresenta como o palco de novas formas de interação que em muito se afastam das construções teóricas modernas, nas quais o plano do eu introspectivo, coeso e estável predominava. Em seu estudo etnográfico “Noites Nômades” (2003), Almeida & Tracy diagnosticam novas formas de construção da subjetividade juvenil que se revelam, em um primeiro momento, através do domínio do espaço sobre o tempo – ou seja, para esses jovens contemporâneos o que estaria em jogo seriam as possibilidades de ocupação e reconstrução dos locais sancionados, transformando e modificando a sua territorialidade instituída. Cinemas, calçadas de ruas e avenidas, *hall* de condomínios, postos de gasolina, dentre outros locais são agora destituídos de suas atribuições imediatas e ressignificados como locais de lazer e “zoação”, desterritorializados e ocupados pelas culturas jovens urbanas em seus fluxos incessantes em busca de estar com a “galera”, com os amigos, de se representarem através de um “nós” sempre mutável e jamais ancorado (Almeida & Tracy, 2003). Em substituição a uma localização previsível e estável, a juventude contemporânea apresentar-se-ia sob um caráter nômade, a transformar os “não-lugares” em “lugares”, ou seja, a reconfigurar a estética urbana através de uma lógica comunicacional (ibid.), na qual o espaço da interação prepondera e subverte o que estava sancionado pela geografia urbana. Dayrell (2007, p.1113), nesta mesma linha, aponta ainda para o predomínio dessa lógica não somente nos lugares públicos, mas igualmente dentro das instituições escolares, onde os jovens reinventam sua territorialidade ao construírem espaços “... intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer”. A partir disto, embora num primeiro momento as escolas se nos apresentem em sua rigidez estrutural, física, como um dispositivo castrador da mobilidade e ações deliberadas do sujeitos, ao adentrarmos seus pátios e corredores, logo se percebe um fluxo juvenil em suas dependências, seja nas “gargalhadas” que ecoam nas salas-de-aula, seja nos grupos de passantes que transitam constantemente – pelos mais variados motivos para “dar uma volta”, tais como ir ao banheiro, tomar água, falar com a direção, dar um telefonema, etc. – , subvertendo-se dessa maneira as práticas normativas sancionadas. Por esta razão, parece-nos que o nomadismo igualmente habita e torna “porosos” os antes rígidos ambientes escolares, agora submetidos aos fluxos itinerantes de seus clientes, sempre hábeis em buscar novas formas de estar em movimento.

Nas palavras de Almeida & Tracy,

É uma espécie de consenso entre os analistas sociais que a contemporaneidade introduziu um elemento de mobilidade nas experiências sociais e subjetivas, em todos os níveis. Isso levou à qualificação metafórica de um grande número de fenômenos como nomádicos, em um paralelo explícito com outras formas de organização social que encontram nos nômades do deserto seu protótipo (ALMEIDA E TRACY, 2003, p.41).

Esse caráter nômade nos agrupamentos juvenis, para Jerusalinsky (2004), antes que ser uma invenção dessas culturas, constitui-se como uma incorporação por parte dos jovens de um aspecto mais amplo do cenário contemporâneo. Os fluxos migratórios entre pequenas, médias e grandes cidades, principalmente entre aqueles na faixa etária inferior aos 35-40 anos, neste sentido, estariam a configurar uma organização social onde os laços se apresentam frágeis, debilitados, não raras vezes negando aos sujeitos qualquer possibilidade de refúgio nos laços de parentesco, já que a “família de origem ficou para trás” (Jerusalinsky, 2004, p.61). A comunidade, pois, a vizinhança e sua lógica regida pela familiaridade e mútuo reconhecimento perdem assim sua capacidade de oferecer proteção e segurança, para predominarem nos centros urbanos uma luta para estar junto com os demais, mesmo que essas filiações grupais permaneçam vivas apenas por um momento (Bauman, 2005). De uma construção subjetiva alicerçada sobre o pertencimento, pois, sobre os muros antes erigidos pela comunidade e pela familiaridade (Ibid.), passamos em menos de um século de desintegração e desmoronamento dessas instâncias, a um eu reflexivo que busca desesperadamente amparar-se sobre um “nós” instável e movediço, ou seja, cujo processo necessita de uma constante interatividade, no qual “a lógica da identificação apóia-se na idéia de um *self* múltiplo que se expressa através de inúmeras motivações gregárias: motivações estéticas, imagéticas e sensoriais” (Almeida & Tracy, 2003, p.113). Pode-se afirmar, diante disso, que no momento em que os antigos ancoradouros da construção da identidade se tornam frágeis e movediços, como se constata hoje com a família, as comunidades locais, a escola e mesmo as relações amorosas (Bauman, 2002), as quais poderiam oferecer um refúgio diante da falência daqueles, os sujeitos contemporâneos, entregues a si mesmos, passam a ver a tarefa diária da construção e descrição de si como algo cada vez mais penoso e incerto – ou seja, não há mais garantias quanto ao futuro; vive-se de tal forma a duvidar da própria consistência das identidades que nos esforçamos por manter, e nenhum dos “velhos portos” se mostra confiável o bastante para proteger os jovens marinheiros cujas bússolas não oferecem a clareza para se seguir na direção e sentido almejados. Como afirma Henning (2006, p.47), “os modos de ser não se engendram mais predominantemente a partir de instituições específicas, como escola e família, mas a partir de dispositivos dispersos no tecido social”. Assim, pois, o eu reflexivo,

prescindindo dos recursos simbólicos indispensáveis para manter a sua historicidade passa, inevitavelmente, a buscar amparo e refúgio nas tribos urbanas de nosso mundo líquido moderno, as quais, com sua lógica e discursos particulares, oferecem elementos para a construção de sentidos subjetivos mais duradouros por parte dos indivíduos, mesmo que estes ainda se apresentem instáveis e sujeitos à mudança. Encontrar-se sozinho, dessa forma, momentaneamente solitário, basta para muitos jovens sentirem-se isolados, fora do “fluxo do mundo” (Almeida e Tracy, 2003, p.70). Torna-se necessário, então, estar junto, não perder as oportunidades de fruição e prazer que a interação com os demais proporciona. Como analisa Castro (2006, p.442), para muitos jovens “estar com o outro é a garantia de diversão, alegria e pertencimento em todos os momentos da vida”.

Ter uma identidade, neste sentido, sustentar-se reflexivamente através de uma auto-identidade, como descreve Giddens (2002), mais e mais tem se tornado um imperativo ingrato de se cumprir a sós. Almeida e Tracy (2003), por conseguinte, ao diagnosticarem um processo de construção subjetiva onde prepondera a interatividade, afirmam já não nos encontrarmos sob a lógica da identidade, mas sob “o novo espírito do tempo, conduzido pelo primado da identificação...” (Ibid., p.114).

Em “Psicologia das massas e análise do eu” (1921), Freud realizou sua tentativa teórica mais completa sobre esse processo psíquico (Laplanche, 1992), no qual declara: “tudo o que verificamos é que a identificação aspira a formar o próprio Eu analogamente ao outro tomado como modelo” (Freud, 1921, p.54). Em seguida, o mesmo conclui: “... a identificação constitui a forma mais precoce e primitiva da ligação afetiva” (Ibid., Ibidem., p.55). Nesse processo, pois, o sujeito assimila traços de personalidade, características, aspectos do outro, remodelando-se a partir deste (Laplanche, 1992).

Inicialmente, Freud analisou as identificações realizadas durante o desenvolvimento da criança, particularmente durante o Complexo de Édipo, no qual o menino deseja assumir a posição do pai perante a mãe. Mais tarde, em seu desfecho, o garoto renuncia à sua busca infrutífera e, inconscientemente, identifica-se com o pai e com tudo o que ele simboliza: a cultura, as leis, a sociedade. Resolve, dessa forma, seu conflito edipiano, sob a lógica inconsciente de que, ao introjetar atributos do genitor, poderá vir a possuir tudo o que este conquistou (Freud,1930). A identificação, no entanto, não se dá apenas nestes casos, onde existem ligações parentais, mas, como salienta Freud (1921, p.56), “... em todos os casos em que o sujeito descobre em si um traço comum com outra pessoa que não é objeto de seus instintos sexuais”.

Ligação afetiva, assunção de atributos do outro, desejo de assemelhar-se a um indivíduo, reconfiguração de aspectos do eu para sedimentar um laço desejado ou já iniciado,

tudo isso, pois, embora não nos interesse aqui a discussão epistemológica sobre o modelo psíquico freudiano, colabora para nosso entendimento das identificações, as quais têm se apresentado bastante flutuantes e breves com destaque Almeida e Tracy (2003). Em parte isto se dá no atual cenário contemporâneo, devido ao fato de os aspectos sociais enaltecidos e destacados nos programas de televisão, reportagens de revistas, *sites* e demais meios massivos, apresentarem-se bastante frágeis e de curta duração. Ou seja, identificar-se por longa data com determinados atributos de uma pessoa, sejam quais forem, tornou-se algo arriscado. Resultaria, em outras palavras, em um enrijecimento do eu, correndo-se o risco de que o estilo adotado venha a tornar-se obsoleto, fora de moda, desvalorizado ante as constantes novidades da sociedade de consumo. Dessa forma, como afirma Bauman (1998), o melhor é jogar o lastro ao mar e ficar à mercê de ventos e ondas, sem quaisquer posições fixas pré-estabelecidas. Algo bem diferente, desse modo, do que a construção da identidade pressupunha, isto porque nesse processo as identificações também estavam presentes – contudo, davam-se em momentos pontuais da vida, nos quais o sujeito assumia atributos que o acompanhavam, praticamente, até o final do seu ciclo vital, tais como: papel sexual, ideologia política, estilo de vestir, crença religiosa, gostos musicais, formas de exercer a profissão, etc. O que temos hoje, de outra forma, são identificações múltiplas, inconstantes, móveis, fugazes, de forma a não conceder ao indivíduo a assunção de atributos pessoais permanentes, inalteráveis ou irremovíveis. Como salienta Costa (2004), tornamo-nos maleáveis, flexíveis, de forma a podermos acolher a qualquer momento as demandas da sociedade de mercado.

Podemos perceber, ainda, essa nova forma de subjetivação já em curso, através de um discurso o qual igualmente se apresenta para jovens e adultos – se é que ainda conseguimos distingui-los com nitidez –, e que nos diz que relacionar-se, estar com alguém, desde que de forma “leve” e “frouxa”, se faz a meta ideal (Bauman, 2004). Ou seja, manter-se “aberto” a outras possibilidades, afastando-se de toda e qualquer interação com o outro que leve a condições existenciais rígidas, nas quais o “permitir-se” conhecer pessoas se vê dificultado, faz-se algo digno de reprovação social (Ibid.).

No seguinte trecho, Bauman nos traz uma perspicaz análise dessas questões, demonstrando existir uma indisfarçável ambivalência em homens e mulheres contemporâneos:

Está em movimento, antes um privilégio e uma conquista, torna-se uma necessidade. Manter-se em alta velocidade, antes uma aventura estimulante, vira uma tarefa cansativa. Mais importante, a desagradável incerteza e a irritante confusão, supostamente escoraçadas pela velocidade, recusam-se a sair de cena. A facilidade do desengajamento e do rompimento (a qualquer hora) não reduzem os riscos, apenas os distribuem de modo diferente, junto com as ansiedades que provocam (BAUMAN, 2004, p.13).

Nesse contexto, desse modo, podemos afirmar que o anseio pela interação com o outro, a busca das relações interpessoais, se faz constante, o que impulsiona os indivíduos ao esforço por manterem-se no fluxo das vivências interativas. Dessa forma, se tais eventos, por um lado, não se apresentam através de mecanismos idênticos aos das culturas juvenis, de outro, denotam ter sua gênese na mesma busca por identificações nos espaços urbanos.

A lógica da identificação, no atual cenário sociocultural em que nos encontramos, assim, responde pela emergência de nova dinâmica subjetiva na construção de si por parte dos sujeitos, onde o eu introspectivo cede então lugar para a emergência de um *self* gregário, submetido a fluxos subjetivos regidos pela espacialidade e não mais pela dimensão temporal (Almeida e Tracy, 2003). Dessa forma, o eixo da construção de sentidos subjetivos dos indivíduos, pode-se afirmar, desloca-se da narrativa pessoal sobre si para as múltiplas formas de identificação grupais, dentre as quais, preponderam, na configuração desses laços sociais, a expressividade e o caráter emocional das interações (Ibid.).

Nas palavras de Almeida e Tracy, desse modo, tal transição pode ser definida nos seguintes termos:

... configurações identitárias hegemônicas, arbitrárias e históricas – fruto de processos de objetificação baseados na estruturação da experiência psíquica em torno da separação entre interior e exterior – deixam de se apresentar como referências ou como elementos marcadores centrais nestas contingentes e movediças paisagens subjetivas. (...) Mais uma vez, destaca-se... a importância da dimensão de processualidade, mutabilidade e imprecisão de contornos, implicada na composição destas novas cartografias subjetivas. Nada mais indissociável das paisagens subjetivas contemporâneas do que as forças da processualidade (ALMEIDA E TRACY, 2003, p.119).

Diante do exposto, cabe frizarmos aqui uma importante ressalva. Ao considerarmos o processo acima descrito, com suas inevitáveis conseqüências para a compreensão das culturas juvenis, não podemos, por outro lado, afirmar a “morte” ou “inexistência” da auto-identidade, tal como descrita por Giddens (2002). Neste sentido, ao nos utilizarmos de ambos os referenciais sobre a questão das identidades, consideramos que as construções subjetivas através de narrativas autobiográficas ainda estejam em curso, apesar das imensas dificuldades geradas pelas vicissitudes sociais acima já referidas. Em outras palavras, o eu como um projeto reflexivo, tal como propõe o autor inglês, em nossa acepção, faz parte de contingências irreversíveis geradas pela modernidade. Desse modo, ao estarmos de acordo que as juventudes urbanas estejam vivenciando outras formas de construção identitária, não significa que possamos generalizar tal paradigma para todos os jovens e adolescentes, cada um dos quais pertencentes a contextos particulares, variados e que oportunizam vivências subjetivas igualmente diversas.

Aqui, pois, Dayrell ratifica nossas palavras:

... é preciso enfatizar que as práticas culturais juvenis não são homogêneas e se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar, num contexto de múltiplas influências externas e internas produzidos no interior de cada agrupamento específico (DAYRELL, 2007, p.1110).

Por conseguinte, nossas considerações em torno da lógica da identificação, a partir de Almeida e Tracy (2003), visam ampliar o diagnóstico psicossocial em torno de nosso objeto de pesquisa, considerando-o como um recurso do qual os indivíduos tem se utilizado a fim de manterem suas narrativas em andamento, mesmo que, para isso, tenham de ancorar-se no terreno movediço das produções discursivas alheias.

Acreditamos, portanto, que ambos os processos encontrem-se em vigor simultaneamente, de forma que um não impede a vigência do outro na subjetividade social, como elementos nas paisagens existenciais dos sujeitos contemporâneos – e assim, neste caso, compreendemos a contribuição de Giddens (2002) e Almeida e Tracy (2003) como intercambiáveis. Essas pesquisadoras, neste sentido, apresentam um diagnóstico sociocultural sobre a forma como as culturas jovens urbanas têm construído sentidos sobre suas experiências grupais, as quais, por sua vez, têm se mostrado centrais para a construção subjetiva de si – enquanto o cientista social britânico, a seu turno, nos faz apreender de que forma a modernidade torna os sujeitos herdeiros de suas próprias narrativas, de tal modo que, privar-se desse dispositivo e retornar ao mundo regulado de outrora, não se faz mais possível.

À par desses esclarecimentos, lancemos novamente o olhar sobre Bauman (1999), o qual, de outro ângulo, analisa esse caráter de constante movimento nas paisagens existenciais líquido-modernas, atribuindo-lhes uma outra interpretação.

As interações intensas e frágeis, a velocidade das rotinas e dos relacionamentos, o ímpeto pela companhia dos grupos, a necessidade das flutuações gregárias pelos espaços urbanos, tudo isso, pois, na análise do sociólogo polonês, traz junto consigo, pelo caráter fugaz e de instantaneidade desses processos, os sintomas da sociedade de consumo. Participar desta, por sua vez, requer que o candidato tenha introjetado e esteja de acordo com uma série de normas implícitas no rol de consumidor. Dentre estas, apresenta-se como imperativo um “crachá” o qual distingue o sujeito que cumpre as regras daquele que não está disposto a participar do jogo consumista: manter-se insatisfeito (Bauman, 1999). Em uma sociedade na qual os bens de consumo são fabricados com um prazo de durabilidade já estipulado (Antunes, 2005), de forma que o indivíduo tenha de substituir constantemente seus aparelhos eletroeletrônicos por outros mais novos ou da “nova geração”, faz-se uma condição igualmente que esses indivíduos não apenas estejam dispostos a pagar por isso, mas que, principalmente,

estejam convencidos de que, de fato, “falta-lhes” algo (Costa, 2004). Dessa forma, passamos já a não nos vermos como compradores de produtos – tão somente o que somos, na realidade –, mas acreditamos que ao utilizarmos nossos cartões de crédito estamos satisfazendo “necessidades”, ao aceitarmos a incorreta atribuição de uma palavra a qual originalmente revela um ato orgânico, de incorporação de alimentos, na esfera econômica, de aquisição de objetos. Tornamo-nos, dessa forma, consumidores (Ibid.).

No trecho abaixo, ao refletir sobre essas questões, Costa esclarece as condições subjetivas pelas quais os indivíduos adquirem cidadania na sociedade de mercado⁶ – e não “de consumo” –, designação esta mais fiel ao papel de compradores desempenhados pelos sujeitos, na acepção do autor:

... a sociedade de mercado, como qualquer artefato cultural, depende das atitudes e disposições psicológicas dos indivíduos para agir e pensar “como se ela existisse”. As disposições e atitudes que contribuem para a reprodução da sociedade de mercado atual são, em linhas gerais, as seguintes: o sujeito 1) deve se deixar seduzir pela propaganda de mercadorias; 2) deve possuir uma identidade pessoal flexível, compatível com as novas relações de trabalho; 3) deve estar convertido à moral das sensações, ou seja, ter pretensões a satisfações em curto prazo, em detrimento de satisfações que exigem projetos de longo alcance (COSTA, 2004, p.76).

Como percebemos, as considerações acima se coadunam com as perspectivas de Bauman (1999), as quais apontam para um sujeito o qual busca primordialmente satisfazer suas necessidades. Isto exige, assim, uma identidade maleável, igualmente ressaltada acima, a qual, pela sua própria elasticidade, faz com que o sujeito não se vincule demoradamente em valores ou princípios a serem seguidos. Não somente, com isso, fica à disposição das retóricas institucionais especialmente perfiladas para os grupos de funcionários, os quais devem manter-se fiéis somente aos objetivos daquelas, bem como mantém-se mais receptivo a diferentes discursos que o interpelam “não tanto a avidez de adquirir, de possuir, não o acúmulo de riqueza no seu sentido material, palpável, mas a excitação de uma sensação nova, ainda não experimentada – este é o jogo do consumidor” (Bauman, 1999, p.91).

Por conseguinte, o caráter de movimento, fluxo constante de interações, busca de novas experiências e sensações grupais, apontadas por Almeida e Tracy (2003), encontrariam também como um dos fatores de sua gênese a incorporação das demandas discursivas da sociedade de consumo. Ser um consumidor significa, como vimos, estar sempre à espera da próxima novidade, atento às informações impressas, virtuais ou televisivas sobre novos

⁶ Nesta pesquisa, optamos pela utilização indistinta entre os termos “sociedade de consumo” e “sociedade de mercado” apesar da ressalva de Costa (2004), devido a primeira já ter seu emprego amplamente sancionado, bem como pelo fato de as duas designações terem por objetivo representar ações sociais idênticas.

produtos, diferentes lugares para se freqüentar, lançamentos musicais para “curtir”. A lógica do consumismo, pois, produz indivíduos em constante busca, seja visual, nas telas dos computadores, por exemplo, seja concretamente, no vai-e-vem dos *shoppings centers* e lojas dos centros urbanos, em um processo no qual a instantaneidade e fugacidade caracterizam esses eventos: satisfeito um desejo de compra, tão logo a monotonia predomine sobre a novidade, nova ansiedade irá se produzir em torno de quaisquer outros objetos postos em destaque nos meios de comunicação de massa. Entretanto, tal não ocorre tão somente pela função que aqueles prometem atender, mas, principalmente, pela nova “aventura” que oportunizam, ou seja, o gozo no próprio percurso pelo não fruído (Bauman, 1999). Em outras palavras, “os consumidores são primeiro e acima de tudo acumuladores de *sensações*; são colecionadores de *coisas* apenas num sentido secundário e derivativo” (Ibid., p.91).

Tudo isso, como vemos, nos revela uma interessante similaridade entre as descrições realizadas em torno do caráter nômade dos agrupamentos juvenis, marcados por uma estética sensorial e comunicacional, e aquelas realizadas acima, a respeito da sociedade de consumo, cuja centralidade gira em torno de uma liberdade de escolha ansiogênica e que pouco promete senão um curto e fugaz “sentimento de posse” somado a voláteis identificações com signos agregadores de valor social (Costa, 2004). A busca por identidades, dessa forma, apresenta-se como um dos elementos comuns dessas duas construções culturais, seja através das convivências gregárias, no primeiro caso, seja através do consumo, como expresso no segundo, o qual abordaremos em suas interfaces com as práticas midiáticas, no tópico seguinte.

Tal similitude, assim, pode ser verificada ainda no trecho a seguir de Bauman, no qual a palavra “consumidor”, caso suprimida, permitiria que a frase em questão mantivesse seu sentido igualmente se a completássemos com o adjetivo “nômades”:

Para os consumidores da sociedade de consumo, estar em movimento – procurar, buscar, não encontrar ou, mais precisamente, não encontrar nada – não é sinônimo de mal-estar, mas promessa de bem-aventurança, talvez a própria bem-aventurança (BAUMAN, 1999, p.91).

Não somente esses aspectos de velocidade e busca de identificações se fazem intercambiáveis entre nômades e consumidores, mas também um atributo subjetivo bastante significativo introduzido pela lógica de mercado: a completa ausência ou inexistência da “espera” entre o “querer” e o “adquirir” (Ibid.). Ou seja, na sociedade de consumo as inúmeras facilidades de crédito permitem que o gozo da compra seja saciado mesmo que as contas bancárias estejam “negativas”, em muitos casos, enquanto nas atuais relações entre jovens e adultos, estes últimos com freqüência não impõe mais barreiras à plena e imediata satisfação dos desejos de diversão daqueles (Obiols, 2006), permitindo-lhes permanecer nas “zoações” e

“curtições” da *night* com recursos suficientes para um prazer ilimitado – onde a única barreira considerada se faz pelo cansaço físico (Almeida e Tracy, 2003). Nesse contexto, pode-se inferir, pois, que as contingências psíquicas e sociais da sociedade de consumo – ou “de mercado” – tal como expostas por Bauman (1999) e Costa (2004) atuam como um “segundo plano” nos cenários sociais nos quais se produzem as paisagens existenciais das juventudes contemporâneas. Neste sentido, se não podemos afirmar àquela como produtora da configuração nomádica de jovens e adolescentes, certamente se pode considerá-la como elemento importante na configuração dos sentidos subjetivos que operam na construção das subjetividades nômades, tais como postuladas por Almeida e Tracy (2003).

Em outras palavras, a subjetividade social de nosso tempo, a qual se faz presente nos espaços de empresas, escolas, universidades, locais de lazer, dentre tantos outros locais institucionais e não-institucionais (González Rey, 2004), traz consigo produções discursivas que permeiam o cotidiano dos sujeitos, em suas redes de relação, espaços de trabalho e demais locais de sociabilidade. Assim, esta discursividade serve de elementos de sentido que são apropriados e ressignificados pelos indivíduos na elaboração de suas subjetividades individuais. Os resultados dessa interação, como já frisado no primeiro tópico deste capítulo, dependerão das especificidades dos históricos pessoais de pessoas e grupos, dos sentidos já configurados através de uma autobiografia reflexiva, repleta de elementos simbólicos e emocionais, bem como das narrativas particulares elaboradas por diferentes tribos ou conjuntos de sujeitos que se identificam entre si. Dessa forma, não podemos postular um caráter homogêneo nas relações entre sociedade de consumo e culturas juvenis, por exemplo (Castro, 2006). Dentro, pois, desse cenário móvel gerado pela inquietação da compra e da busca de fruição esboçados nas linhas anteriores, uma multiplicidade de situações e condições existenciais diversas se apresentam, as quais podem significar o acesso irrestrito de uns poucos bem aquinhoados a boates e bares das zonas nobres de médias e grandes cidades, de um lado, e a negação desse acesso para milhares de outros jovens, os quais têm de reinventar criativamente novas formas de lazer em suas localidades, através de festas *funk*, rodas de pagode, grupos de *hip-hop*, campeonatos de *games* “piratas” na casa de amigos, encontros para cantar em *karaokês* na casa de amigas, visitas a *cibers* para bate-papos virtuais, etc. A partir disso, ao mesmo tempo em que as ofertas da sociedade de consumo são propagadas de forma homogênea e sem distinções entre os grupos sociais, de forma que todos recebem em seus televisores e aparelhos de som retóricas idênticas e que os igualam como potenciais compradores de produtos, esta mesma lógica termina por excluir a maior parcela da população de suas “novidades”, deixando-lhes, entretanto, o gosto amargo da insatisfação e noutros momentos, da revolta.

Aqui, pois, encontramos-nos diante de um paradoxo. Para esses jovens da periferia, as possibilidades de movimento são mais restritas, não são abertas e lisas, tais como aquelas que se apresentam para aqueles outros, habitantes dos prédios de classe média ou condomínios fechados das melhores zonas das cidades. Entretanto, mesmo ocupando espaços onde não dispõem de passeios de automóvel ou inúmeras casas noturnas para transitar, esses grupos juvenis, ao que nos parece, conseguem manter interações flutuantes em suas festas locais, em relações igualmente velozes, como a dos demais grupos juvenis, o que lhes permite, portanto, a vivência da estética comunicacional, com sua expressividade e busca de prazer, que vem caracterizando o que se convencionou chamar de subjetividades nômades (Almeida e Tracy, 2003). Neste sentido, o nomadismo não se constrói somente nos espaços sociais concretos, delimitados pelas possibilidades de deslocamento físico, mas também através da virtualidade do *ciberespaço*, onde diferentes “disfarces” (Pais, 2006) podem ser assumidos, descartados e reutilizados, permitindo acima de tudo uma mobilidade entre diferentes comunidades de amigos, dos mais diferentes lugares, os quais ultrapassam em muito a territorialidade instituída dos espaços urbanos.

Como afirma Pais:

As “realidades virtuais” permitem que, em sociedades dominadas por um desemprego juvenil estrutural, muitos jovens se envolvam em “alucinações virtuais”, “drogas virtuais”, “ociosidades virtuais”, “sociabilidades virtuais”, “aprendizagens virtuais” – enfim, realidades que não o deixam de ser simplesmente porque são virtuais (PAIS, 2006, p.13).

Para Bauman (1999), por sua vez, ao refletir sobre as diferenças socioeconômicas, o que distingue os sujeitos na contemporaneidade não são mais os simples adereços pessoais ou bens materiais, mas sim a capacidade de o indivíduo poder manter-se em movimento, escolhendo dentre inúmeras possibilidades de viagens, novos lazeres e lugares para conhecer.

Esclarece o autor:

Como todas as outras sociedades, a sociedade pós-moderna de consumo é uma sociedade estratificada. Mas é possível distinguir um tipo de sociedade de outro pela extensão ao longo da qual os de “classe alta” e os de “classe baixa” se situam numa sociedade de consumo é o seu grau de mobilidade – sua liberdade de escolher onde estar (Ibid., p.94).

Nesta mesma linha de raciocínio, Castro et al. (2006) aponta, em estudo empírico, a existência de discursos juvenis que demarcam essas fronteiras, ao analisar figuras de alteridade em oficinas de discussão.

Dentre elas, destacou-se na fala dos jovens, de diferentes segmentos sociais, a figura dos “pobres”:

Os pobres representam o lugar negativizado do outro, aquele que ninguém gostaria de ocupar. Estar nessa posição significa estar “fora” do regime de oportunidades, recursos e reconhecimento social na cultura de consumo contemporânea. Além disso, ser pobre é estar posicionado numa condição subalterna e de fragilidade perante o outro (CASTRO et al., 2006, p.443).

Dessa forma, a autora em pauta destaca as posições-de-sujeito que os jovens assumem em suas construções identitárias, de forma que estas últimas se encontram vinculadas às produções discursivas vigentes na sociedade e que permeiam o cotidiano das cidades. Identificar-se como “pobre”, neste sentido, coloca o sujeito em uma determinada posição em relação aos demais, a qual possui um determinado valor social e que, desta forma, engendra possibilidades e impossibilidades percebidas pelo próprio agente e pelos demais, todos submetidos aos marcos desestabilizadores, porém comuns, das identidades. Por conseguinte, apesar da construção de sentidos subjetivos por parte dos indivíduos, ao travarem contato com determinada identidade, ao ser capturada para si (Bauman, 2005), o processo de construção identitária jamais se faz completo (Castro et al., 2006). Em outras palavras, “... a identidade não é: ela se constitui permanentemente não sendo, não podendo definir-se de forma unívoca, porque é permanentemente desestabilizada pela diferença...” (Ibid., 2006, p.439). As diversas oportunidades de identificação no mundo contemporâneo, dessa forma, necessitam do contorno da diferença para serem apropriadas pelo indivíduo (Woodward, 2000), o qual, em determinado momento, ao distinguir-se de posições-de-sujeito indesejáveis, porque desvalorizadas socialmente, termina por assumir uma outra, igualmente localizada nesta ampla geografia discursiva. Entretanto, nem sempre isto se faz possível, permanecendo-se então em posições indesejáveis devido a contingências econômicas, como é o caso de “ser pobre”, atribuição esta que, como já ressaltado acima, aparece nas falas juvenis como negativa ao colocar o sujeito “... à margem da fruição, da diversão, da circulação, enfim, da dinâmica dos processos culturais e sociais da cidade” (Castro et al., 2006, p.443). A nova estratificação apontada por Bauman (1999), assim, vê-se corroborada empiricamente nas elaborações discursivas de jovens brasileiros, os quais demarcam fronteiras entre si tendo como pano de fundo as desigualdades frente à sociedade de consumo – o que vem a configurar, como conseqüência, desiguais possibilidades de movimento nas territorialidades instituídas. Na cidade de Santa Maria, por exemplo, essas demarcações periodicamente podem ser verificadas sem maiores esforços, quando da ocorrência do chamado “passe livre”. Este consiste em uma política adotada pela administração municipal, e que consiste na concessão de um dia no mês

em que não são cobradas passagens de ônibus. Tão logo, contudo, essa prática foi instituída e todas as lojas do centro da cidade passaram a permanecer fechadas nestas datas, o que justificam pelo medo de assaltos e vandalismos. Ou seja, uma medida efetivada para proporcionar acesso ao lazer e vias de mobilidade para aqueles que geralmente não o podem fazer, devido aos escassos recursos econômicos, não se vê suficiente para conseguir romper as barreiras sociais segregacionistas já estabelecidas e sequer ocultas. Em outras palavras, quando os “impuros” (Bauman, 1998), os incapazes de participar do jogo consumista, tentam apenas vislumbrar as vitrines das lojas do centro da cidade, acabam por ver, de fato, que não são “bem vindos” a esses territórios urbanos – em outras palavras, a institucionalização do repúdio à diferença e da “ameaça dos pobres”, dessa forma, denotam o poder das demarcações identitárias no tecido social, tal como evidenciado por Castro et. al.(2006) e Bauman (1999).

Ao prosseguirmos mesma linha de reflexões, pois, uma outra figura de alteridade ainda destacou-se na pesquisa empreendida por Castro et.al. (2006), a qual, de fato, parece servir como referência, como contorno e diferença para a delimitação de si de muitos dos jovens desse estudo: trata-se da “patricinha”. Esta, por sua vez, apresentou-se como uma figura ambígua. De um lado, desejada por simbolizar uma pessoa com alto poder aquisitivo, a qual pode então tudo adquirir, em matéria de objetos de consumo; de outro, contudo, foi enunciada negativamente, apontada como “... superficial, tão movida pela aparência que quer construir, tão volátil, que acaba se dissolvendo como pessoa” (Castro et. al.,2006, p.444), ou então como “... quem perdeu sua capacidade de ser sujeito: de pensar, escolher, e até saber perder” (Ibid., p.444). A “patricinha”, por conseguinte, como figura de alteridade, destacou-se para muitos jovens pela sua posição-de-sujeito privilegiada na sociedade de consumo, o que coloca a lógica desta última como uma das matrizes identificatórias importantes do mundo contemporâneo.

Aqui, pois, a análise de Bauman corrobora esse pensamento, ao analisar posições-de-sujeito produzidas nesse cenário:

Uma vez que o critério de pureza é a aptidão de participar do jogo consumista, os deixados fora como um “problema”, como a “sujeira” que precisa ser removida, são *consumidores falhos* - pessoas incapazes de responder aos atrativos do mercado consumidor porque lhes faltam recursos requeridos, pessoas incapazes de ser “indivíduos livres” conforme o senso de “liberdade” definido em função do poder de escolha do consumidor. São eles os novos “impuros”, que não se ajustam ao novo esquema de pureza. Encarados a partir da nova perspectiva do mercado consumidor, eles são redundantes - “verdadeiros objetos fora do lugar” (BAUMAN, 1998, p.24).

Diante do panorama acima exposto, portanto, reforça-se a tese em vigor de que a construção da subjetividade individual, em sua permanente interação com a subjetividade social (González Rey, 2004), tem obedecido a uma lógica diversa daquela preponderante nos

primeiros séculos da modernidade – no qual identidades “sólidas” eram erigidas (Bauman, 1998) –, agora assumindo um caráter processual, desregulado, plural e inconstante, a denotar a primazia já amplamente diagnosticada das identificações (Castro et. al., 2006; Almeida e Tracy, 2003; Bauman, 2005; Woodward, 2000; Castells, 1999). Encontramo-nos, pois, em um cenário líquido-moderno no qual as narrativas particulares sobre si (Giddens, 2002) não encontram mais um contexto social coeso, com instituições cujos discursos estavam alicerçados sobre um consenso bastante evidente para ser colocado em dúvida (Esteve, 1999), e onde os projetos de vida individuais tinham no Estado uma de suas garantias, ao proporcionar-lhes economias reguladas e trabalhos vitalícios. De fato, como diz Bauman (2005), as atuais contingências que permeiam o cotidiano de homens e mulheres fazem com que os pontos de referência para os sujeitos, antes fixos e perenes, hoje se encontrem “sobre rodas”.

Tal estado de coisas, sem dúvida, não poderia deixar de gerar repercussões sobre o cenário escolar brasileiro. No próximo item, assim, à par da magnitude dos processos acima descritos, buscamos compreender de que forma as alterações identitárias em pauta produzem novas demandas para os professores do ensino médio.

3.4. Identidades juvenis e escola: “da cidadania negada às adesões distanciadas”.

Ao tomarmos por base a conjuntura sócio-histórica esboçada nas páginas anteriores, a qual pudemos delinear até aqui, não nos cabe mais, por outro lado, pensar a questão juvenil segundo pontos de vista a postular modelos de socialização prescritivos (Pais, 2006). Antes de mais nada, torna-se necessário compreendermos jovens e adolescentes na sua performatividade, em suas múltiplas formas de sociabilidade, nas quais, sem dúvida, a escola de ensino médio não se apresenta mais como monopólio na produção de formas de ser e agir no contexto urbano (Dayrell, 2007). Neste sentido, o espaço escolar se apresenta com um dos muitos lugares onde se produzem as subjetividades individuais, com seus sentidos, valores, símbolos, culturas, a fazer com que os professores se encontrem diante uma heterogeneidade sociocultural incontestável, consolidada principalmente através da massificação do ensino médio nos últimos anos (Abramovay e Castro, 2003; Fanfani, 2000; Esteves, 1999). Aqui, pois, os agentes escolares podem optar pela ação através de duas vias inconciliáveis: de um lado, aceitar que a atual massificação do ensino médio brasileiro se faz um processo irreversível, de abertura para a diversidade, de aceitação do novo e da imperiosa busca de repensar posturas e conceitos, sentidos e práticas relativas ao ensino; de outro, permanecer vinculados a representações que colocam o jovem sempre em uma posição de “vir-a-ser”, projetada sobre o futuro (Dayrell, 2007), seja este o alcance de titulações acadêmicas, seja

mesmo o lugar da pobreza e marginalidade, ao estigmatizarem seus alunos – estas duas projeções, ou melhor, estes dois destinos vislumbrados pelos professores, contudo, apesar de suas distinções, trazem consigo a marca da negação da condição presente desses sujeitos. Suas identidades, suas formas de pensar e conceber a existência, seus gostos, ritmos musicais, formas de lazer, seus anseios de vida, suas indagações quanto ao sentido da escolaridade, tudo isso, pois, não tem encontrado espaços de escuta e reconhecimento nos ambientes escolares brasileiros (Carneiro, 2001).

Como conclui Dayrell:

Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta (DAYRELL, 2007, p.1117).

Uma genuína atitude de abertura para a diversidade, de real entendimento das profundas distinções entre os sentidos subjetivos que esse jovens trazem para os espaços escolares, por conseguinte, não pode significar simplesmente a concessão da existência de “grêmios estudantis”⁷ em algum local físico da escola. Isto porque este fórum de participação parece encontrar-se em descrédito para muitos estudantes, transformando-se então em uma formalidade desprovida de significado ou cuja finalidade é ignorada, senão por “colocar som” para as turmas durante os recreios. Noutros momentos, têm-se apresentado as eleições para direção e vice-direção das instituições, nas quais o voto discente figura como decisivo para as pretensões dos candidatos. Brigas, discussões, polêmicas, polarização de grupos são protagonizados entre os professores, os quais arregimentam para si a colaboração voluntária de muitos alunos, que então terminam por envolverem-se nas referidas querelas e as propagam⁸. Ou seja, sob o rótulo de participação estudantil efetiva nos destinos da escola, o que se observa é a manipulação de interesses com vistas a ocupação de cargos e conseqüente aumentos de salários, já que ter concedido apoio a este ou aquele professor, em sua candidatura, mais parece uma busca de afeição para com determinado docente ou manifestação

⁷ Entre os alunos pesquisados, como veremos na análise dos dados desta pesquisa, apresentou-se como consensual uma visão dos diretórios estudantis como distantes e alheios às reivindicações dos alunos perante as escolas.

⁸ As eleições para direção foram relatadas pelos alunos da escolha pública pesquisada, o que gerou discussões e contrariedades entre alguns jovens.

do desejo de ter sobre si um olhar singular de alguns professores, do que uma autêntica adesão a um projeto pedagógico.

Essas modalidades de participação, não obstante, poderiam ser fontes úteis de escuta e reconhecimento juvenil sim, acreditamos. Contudo, para tanto, tornar-se-ia necessário focalizar as necessidades acalentadas pelos alunos antes que buscar o apoio destes para as suas próprias, como esboçado acima. Somando-se a isso, além da consolidação dos grêmios estudantis como dispositivos de participação de todos e não apenas de alguns poucos indivíduos, torna-se uma condição *sine qua non* para a abertura à diversidade sociocultural da escola uma maior e efetiva interação interpessoal entre jovens e professores. Isto significa, em outras palavras, que a mera formalização de espaços normativos, nos quais se reúnem alguns jovens para “bate-papos” nos intervalos das aulas não conduz a uma efetiva integração desses sujeitos à cultura escolar. Tal processo requer mais do que espaços físicos sancionados ou oportunidades de voto de tempos em tempos, mas sim uma franca abertura dos docentes para o diálogo, para a interação, a qual possa ultrapassar os momentos de ensino em sala de aula para alcançar os espaços intersticiais, onde se dão e se constroem sociabilidades, e nos quais se forjam identidades entre os grupos ou tribos que habitam a territorialidade escolar (Dayrell, 2007).

Como argumenta Carneiro:

A educação transforma indivíduos e não turmas (classes, séries). Por isso, o sucesso do trabalho do professor depende de sua competência em *individualizar* o contato com seus alunos. A individualidade deve constituir o centro da atenção escolar, como condição de a escola tornar-se “*uma escola do sujeito*”... (CARNEIRO, 2001, p.14).

A corroborar esse pensamento, podemos somar o fato de os professores de ensino médio, no atual quadro contemporâneo onde predomina a lógica das identificações, não conseguirem mais formar uma idéia coesa e una sobre a juventude. Se há muitos, no entanto, que lançam seus olhares sobre os alunos de forma a negar suas diferenças, pautando-se ainda em concepções prescritivas sobre a juventude, emoldurando-a de forma plana, lisa e sem contradições, tal ação somente termina por gerar maior conflito e insatisfação no trabalho docente. Isto porque suas antigas pretensões de “controle” e “predição” do comportamento juvenil fracassam, restando-lhes apenas o apelo a posturas autoritárias ou sedutoras frente aos alunos (Dubet, 1997). Isto significa, pode-se inferir, que a escola permanece a projetar sobre uma população heterogênea, a qual adentra seus portões todos os anos, identidades passivas, indistintas entre si, para as quais a única finalidade da escolarização são o estudo metódico e a conquista de resultados acadêmicos. Aqueles outros, porém, a não se encaixar nesse perfil estreito e ilusório – os quais constituem a maioria dos estudantes, de fato, já que o estar com os amigos tem se apresentado como uma construção de sentido central para os jovens brasileiros

(Dayrell, 2007; Castro e Correa, 2005; Matos, 2003; Almeida e Tracy, 2003; Carneiro, 2001) – recebem, pois, as projeções de caráter negativo, ou seja, não acolhem em suas imagens a figura idealizada pelo docente (Lajonquière, 1996). Para Dayrell (2007, p.1117), por sua vez, são essas construções de sentido de caráter negativo que têm constituído o padrão dominante na visão sobre os jovens a partir dos agentes escolares, identificando-os “... com um hedonismo individualista ou mesmo com o consumismo”. Acrescenta o autor, ainda, que no caso de jovens negros, essa visão tende a ser mais preconceituosa, vinculando-os “... à idéia do risco e da violência, tornando-os uma ‘classe perigosa’” (Ibid., p.1117).

A partir dessas considerações, portanto, podem estar hoje os professores de ensino médio a incorrer em um duplo equívoco: de um lado, ignoram a diversidade sociocultural presentificada através de uma pluralidade de identidades, as quais se manifestam nas mais variadas formas, tais como uso de adereços corporais, pertencimento a fãs-clubes (Coelho, 2006), modificações corporais (Ortega, 2006), adesão assumida a determinadas tribos, etc.; de outro, enunciam em seus discursos identidades polarizadas – a oscilar geralmente entre concepções de “bons” ou “maus” alunos –, o que termina por dificultar as identificações possíveis entre jovens e escola. Dessa forma, a desconsideração pelas aspirações de mobilidade social nas escolas públicas, efetuada principalmente pela separação entre ensino médio e ensino profissionalizante (Kuenzer, 2000), já analisada nesta pesquisa, não constitui um fator único nos processos de exclusão social hoje vigentes dentro dos espaços escolares. Em outras palavras, as análises centradas sobre as classes sociais não são suficientes (Dayrell, 2007), se isoladas, para que possamos compreender o forte desinvestimento que a clientela juvenil tem demonstrado com relação a cultura escolar (Abrantes, 2003).

Como afirma Dayrell,

... no contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada, muitos dos desafios vivenciados pelos jovens pobres ultrapassam as barreiras de classe, podendo, assim, trazer contribuições para uma compreensão mais ampla da relação da juventude com a escola (DAYRELL, 2007, p.1107).

Dentre esses desafios, pois, os quais incidem sobre os mais variados contextos sócio-econômicos, apresenta-se, como já referenciado em páginas anteriores, o deslize da lógica da identidade para as identificações. Esse aspecto do mundo contemporâneo, assim, embora seja vivenciado de forma distinta por uma multiplicidade de sujeitos, devido a imperativos locais dessemelhantes, a fazer da “oferta” de identidades no tecido social um mercado excludente e seletivo – com demarcações e fronteiras bastante perceptíveis (Castro et. al, 2006; Bauman, 1999) – pode estar a encontrar nas vivências escolares um denominador comum. Tal argumento se faz pertinente devido a uma variada e heterogênea quantidade de grupos juvenis,

sejam eles pobres ou de classe média alta, os quais não encontram reconhecimento e tampouco vias de cidadania perante professores e demais agentes escolares.

Não se trata, entretanto, de um modelo de cidadania o qual visa enquadrar os sujeitos em determinadas normatividades e formas de ser pré-definidas. De outro modo, a partir das reflexões de Pais (2006, p.110), trata-se de uma proposta de cidadania que “... contemple e reconheça as diferenças nomeadamente dos que não fazem parte da ‘ordem normal’ dos enquadrados”. O que se reivindica, dessa forma, tomando-se por base os apontamentos desse autor, inclui o abandono de concepções homogeneizantes de cidadania escolar, as quais, por sua vez, acabam por deixar de fora, como indivíduos mal-adaptados ou “alunos-problema”, todos aqueles que não conseguem se uniformizar a padrões de antemão estipulados e que não reconhecem as peculiaridades subjetivas de cada indivíduo, suas particularidades e idiossincrasias. Tal cidadania requer, portanto, a aceitação da singularidade das produções lingüísticas, por exemplo, protagonizadas por esses jovens e adolescentes, sejam elas um grupo de *punk rock*, o qual deseja compartilhar de suas produções “caseiras” com os demais colegas, seja uma banda de pagode ou música gaúcha, com as mesmas pretensões.

Como afirma Pais:

Falar de cidadania implica falar de *caras*, de identidades. De identidades *individuais* (de uma pessoa, de uma voz, de uma posição, de uma subjetividade) e de identidades *grupais* (“nós”, que nos assemelhamos, em relação a “outros” que de nós se diferenciam). (PAIS, 2006, p.109)

Uma cidadania escolar, por conseguinte, nos moldes acima esboçados, requer uma autêntica abertura do ensino médio para a diversidade brasileira, mas, contudo, uma abertura que não se limite somente a critérios quantitativos, de forma a considerar-se como inclusão escolar a simples permanência dos alunos nas escolas. Como diz Spósito (1998, p.8), “... o crescente aumento das matrículas não supera um distanciamento existente entre a realidade escolar e o mundo juvenil”. Ao predominar esta concepção, assim, tem-se apenas uma “cidadania *assimilacionista*” (Pais, 2006), a qual visa conformar, tornar plano, sem contornos e imprecisões o que é heterogêneo, plural, disforme e nômade – o que resulta, então, na exclusão das culturas juvenis da cultura escolar. Ou seja, “estão lá”, ocupam os espaços escolares sem, todavia, ocuparem “a mente” com os saberes curriculares, tão distantes que estes estão dos “...funkeiros, skatistas, surfistas, *darks*, grunges, *rappers* e tantos outros jovens de diversas tribos e galeras que por seu modo de vestir e agir se afirmam e diferenciam” (Castro e Correa, 2006, p.104). Isto faz com que predomine no cotidiano juvenil, como afirma Spósito (1998, p.9), “... uma relação bastante enfraquecida não apenas com as dimensões

cognitivas do processo de ensino e aprendizagem mas com as práticas educativas inerentes às atividades da escolar.

As formas de cidadania escolar, pode-se inferir diante dessas reflexões, terminam por afastar muitos jovens e adolescentes de potenciais pontos de encontro entre eles e os saberes que a escola proporciona. Torna-se necessário, então, uma outra cidadania, a qual possa enfim, identificar a singularidade dos sujeitos, reconhecendo-os em meio a massificação do ensino médio já em curso. Se, como diz Pais (2006, p.119), “a cidadania é... um movimento de rejeição da cidade planejada a favor da cidade praticada”, da mesma forma, podemos afirmar, ao nos valermos das premissas do autor, que a cidadania escolar é um movimento de rejeição da “escola planejada” a favor da “escola praticada”. Em outras palavras, esta última caracterizar-se-ia pelo acolhimento das culturas jovens em seus espaços e tempos, de forma a legitimar a diferença, concedendo vias de ação-participação tanto para as formas de fruição prazerosa da sociabilidade, bem como nos desafios e vicissitudes da instituição escolar.

O atual contexto líquido-moderno em que nos encontramos, neste sentido, ao mesmo tempo em que torna muitos grupos juvenis distantes, com identidades particulares e linguagens que os fazem incomunicáveis, em muitos casos, termina por uni-los, paradoxalmente, por outro lado, ao torná-los atores centrais de uma “causa” idêntica – mesmo que essa posição-de-sujeito não seja reconhecida, quando se encontram no espaço-tempo da escola. Ou seja, diante das dificuldades ou resistências dessa instituição em conviver com as culturas juvenis, ao tentar reduzi-las ao mero status de “alunos”, homogêneos entre si (Carneiro, 2001), jovens de diferentes segmentos sociais se tornam alvo de uma discursividade que os exclui indistintamente. Seja uma “patricinha” ou um jovem da periferia, seja um adolescente oriundo de uma pequena cidade do interior gaúcho e outro de uma próspera cidade da região metropolitana de Porto Alegre, todos acabam subsumidos ante uma lógica ainda vigente que os não reconhece enquanto sujeitos singulares e como habitantes de universos juvenis plurais e multifacetados. Assim, de forma inusitada, jovens e adolescentes encontrariam na própria cidadania estudantil – compreendida aqui como cidadania juvenil dentro da escola, com suas formas particulares de dar sentido à vida e à escolaridade –, a qual lhes é negada, uma posição-de-sujeito potencialmente comum; enquanto esta mesma posição, contudo, continuar a receber atribuições de sentido restritas e superficiais por parte de muitos professores, estes continuarão a isolá-los e distanciá-los tanto das aproximações com a cultura da escola, bem como dos diálogos necessários com eles próprios. Por outro lado, muitos alunos vêem dificultadas as possibilidades de encontros com a diversidade que habita a escola, na medida em que o espaço escolar não lhes oportuniza outros pontos de referência comuns que não sejam provas, exames e pertencimento a uma turma de alunos. Dessa, mesmo que determinados alunos sejam colegas

de sala-de-aula, por exemplo, ao não partilharem construções de sentido comuns, ou melhor, ao não terem a oportunidade de construir sentidos subjetivos comuns a partir de uma cidadania escolar que os faça perceber possíveis “causas comuns”, terminam por permanecer ensimesmados em suas próprias significações construídas frente à escola e junto aos grupos particulares dos quais participam – tribos estas que nem sempre coincidem com as turmas efetivadas a partir das “listas de chamada”. Diante dessas considerações, cabe-nos a seguinte indagação: se, como referido, os professores em suas interações com os alunos e com a instituição onde trabalham terminam por enunciar identidades estudantis de “bons” ou “maus” alunos, de forma genérica, quais identidades, por outro lado, estariam sendo forjadas a partir das construções de sentido dos alunos na interação com a cultura escolar, atualmente?

Abrantes (2003), a partir de estudo realizado na periferia de Lisboa, considera que nos últimos anos têm se dado uma relação particularmente “utilitarista” entre muitos jovens e suas dinâmicas de escolaridade, as quais compreendem “... as experiências, culturas, contextos e estratégias que rodeiam, conferem sentidos e estruturam o percurso escolar dos jovens” (Ibid., p.94). Sua pesquisa empírica revela, dentre outros aspectos, que os jovens têm se utilizado do que ele denominou como uma “adesão distanciada” para com a cultura escolar, utilizando-se então de uma série de estratégias as quais lhes permitem em muitos momentos resistirem às regras e normatividade escolar e noutros, de forma oposta, participarem das atividades demonstrando contentamento. Trata-se, segundo o autor, de uma forma “flexível” de adesão às propostas escolares, o que não deixa de configurar um desinvestimento em relação a estas. Uma relação ambígua, por conseguinte, termina por se constatar, pois, ao mesmo tempo em que demonstram insatisfação e desinteresse com muitas das rotinas que vivenciam em seus cotidianos junto a professores e colegas, noutros tantos se mostram participativos e atenciosos às solicitações e instruções que lhes são dadas nas variadas disciplinas.

Como afirma Abrantes:

... encurralados entre um ensino no qual vêem pouco sentido, uma família que os quer na escola e um cenário laboral competitivo e sobrelotado, muitos jovens deixam-se andar pelos pátios da escola, faltando a algumas aulas, estando distraídos em outras, esforçando-se pouco, num misto de apatia e indiferença, revelando dificuldades em estruturar projectos de vida (ABRANTES, 2003, p.100).

Todavia, o estudo empírico em pauta aponta para uma variedade de disposições juvenis frente à escola. Estas, por sua vez, dão origem a determinadas identidades que, para o autor, configuram a relação que esses jovens mantêm com escolarização. Dentre estas, apresentam-se as “identidades de projecto”, as quais englobam aqueles estudantes que estabelecem uma relação mais utilitarista com o ensino, seja por almejarem o ensino superior, seja por buscarem

uma colocação profissional melhor quando adentrarem no mercado de trabalho, ao concluírem seus estudos. Dessa forma, segundo Abrantes (2003), muitos jovens acabam por se utilizar do que ele denomina uma “fachada identitária”, a qual “...lhes permite integrarem-se parcialmente na escola e obterem qualificações” (Ibid., p.96). De outra forma, contudo, apresentam-se aqueles oriundos de contextos sociais desfavorecidos, os quais, então, passam a assumir “identidades desvalorizadas”. Estas se devem a falta de integração desses sujeitos com os demais, colocando-os sempre à margem das atividades, fazendo-os sentirem-se como estranhos, somados ainda os desempenhos acadêmicos insuficientes, os quais redundam em freqüentes reprovações. Essa modalidade de identidade, para o autor, se vê reforçada pelo “sentido projectivo” vigente nas escolas, ou seja, pela lógica educacional que coloca na assunção de resultados o seu objetivo, o que acaba por efetivar, assim, uma relação instrumental de muitos alunos para com o conhecimento (Ibid.). Entretanto, a confirmar a diversidade que caracteriza os grupos juvenis, mesmo nesse último composto por estudantes de classes menos favorecidas encontram-se alguns alunos que aderem com sucesso ao processo de aprendizagem, mobilizados principalmente pela ânsia de mobilidade social e, desta forma, acabam por não assumir “identidades desvalorizadas” e assumem “identidades projectivas” (Ibid.) ou “construtivas”, por encontrar-se em “... uma posição confortável quer na escola, quer no universo juvenil, detendo recursos e dominando os códigos em ambos os campos” (Abrantes, 2003, p.112). Além destas identidades até aqui destacadas pelo autor, apresentar-se-ia, ainda, uma outra, caracterizada em termos gerais pela adesão ao tempo presente e à busca das vivências na sociedade de consumo, simultaneamente à permanência no espaço escolar, sendo denominadas então como “identidades transitórias”. Estas, pois, seriam a contraparte oposta das “identidades projectivas”, daqueles que estão bem adaptados aos objetivos e normatividades da instituição de ensino.

Apesar dessas diferentes posições-de-sujeito referidas acima, o estudo em pauta traz como principal elemento na avaliação das disposições dos alunos frente à escola o caráter de “adesão distanciada”, o qual se afigurou para a maioria dos indivíduos pesquisados. Ou seja, movidos por objetivos utilitaristas reforçados socialmente, tanto por pais e professores, jovens e adolescentes acabam por desenvolver estratégias particulares, as quais, de uma forma ou de outra, terminam por conduzi-los às aprovações necessárias, com rendimentos mínimos para o alcance de suas pretensões. O autor critica, então, o que ele considera a ausência de um sentido intrínseco na motivação escolar dos jovens contemporâneos, ou melhor, o fato destes estarem na escola de uma forma pragmática, sem um interesse genuíno por aquilo que aprendem.

Ao concluir esse estudo, Abrantes nos apresenta uma importante reflexão:

... a pesquisa nos permitiu constatar a relativa autonomia que possuem, no meio escolar, as dinâmicas interacionais, face às condições estruturais impostas. Ainda que enformadas por quadros estruturais, são as interações locais e informais (geradoras de redes, instituições e práticas) que regem a sociedade escolar e que, em grande medida, produzem as disposições e identidades dos jovens (ABRANTES, 2003, p.113).

Como percebemos, as identidades juvenis contemporâneas não podem ser compreendidas através de modelos teóricos que as aprisionam a determinismos institucionais ou que as consideram reféns de um controle externo a incidir sobre suas formas de subjetivação. A própria tipologia identitária apresentada acima se mostra um pouco vaga e mesmo frágil diante da incontestável diversidade sociocultural em que vivemos, embora ela possa diagnosticar algumas disposições mais amplas dos jovens para com a escola, residindo aí, acreditamos, a importância desse estudo para nossas considerações. Neste sentido, antes que identidades claramente definidas e reconhecidas pelos próprios jovens, esse modelo nos parece apresentar sim “dimensões” de engajamento juvenil para com o ambiente escolar, o que se faz bastante importante para compreender alguns sentidos construídos individualmente e coletivamente por muitos alunos. O próprio autor, assim, termina por reconhecer, como demonstra o excerto acima, a predominância das identidades produzidas no tecido social e através das sociabilidades juvenis que se dão nos espaços institucionais, de forma que os núcleos escolares não são mais os dispositivos por excelência na produção das subjetividades de jovens e adolescentes. Aos professores de ensino médio, dessa forma, resta-lhes assimilar a certeza de que não só estão desprovidos do antigo amparo social concedido pelo consenso entre escola, família e sociedade (Esteve, 1999), como se encontram também impossibilitados de nutrir a crença na eficácia de modelos de socialização prescritivos (Pais, 2006), os quais ainda se apresentam através de concepções e práticas tradicionais, incapazes, pois, de dar conta das novas demandas que jovens e adolescentes protagonizam (Obiols, 2006; Carneiro, 2001; Spósito, 1998).

Em meio aos processos de identificação dispersos pelo tecido social, todavia, os quais não se dão mais através de referenciais fixos e constituem que, sem dúvida, elementos importantes nas variadas formas de sociabilidade juvenis, encontra-se um outro dispositivo plural e heterogêneo, o qual, diferentemente da escola, tem oferecido uma teia de discursividades que “falam” a linguagem das culturas jovens que o ensino médio “não fala”: a mídia.

Passemos, pois, a analisar as implicações desses discursos sobre a construção das identidades contemporâneas e, a partir disto, refletir em torno das novas contingências educativas daí derivadas, as quais hoje têm se apresentado frente aos docentes.

3.5. A práticas midiáticas e as culturas juvenis.

Inegavelmente, encontramos-nos em uma cultura na qual a mídia permeia nossos cotidianos e nos envolve tal como a própria territorialidade dos espaços concretos que habitamos. Como afirmam Green e Begum (1995), o novo ecossistema no qual transitamos se faz regido por uma *tecnocultura* na qual crianças, jovens e adolescentes nasceram e com a qual o mundo adulto com esforços procura se familiarizar. Ao refletirmos sobre esse cenário, pois, no qual as inovações tecnológicas ampliam consideravelmente as vias de comunicação entre os indivíduos, ao mesmo tempo em elas se disseminam pelo tecido social, optamos pela utilização dos termos mídia, práticas midiáticas, meios de massa (ou *mass-media*) ou meios de comunicação de massa, da mesma forma que Fischer (1996), para nos referirmos “... aos diferentes meios e a suas produções: rádio, jornal, revista, vídeo, televisão, cinema e todos os veículos massivos de comunicação, incluindo-se aí a comunicação que hoje se faz através da internet (Ibid., p.28).

Esses dispositivos, por sua vez, acima relacionados, embora façam com que seus discursos atinjam diversificados públicos de forma distinta, por outro, produzem formas de conceber e representar jovens e adolescentes que os interpelam diariamente, a fazer com que suas retóricas tragam consigo signos comuns a servirem de elementos de sentido para o permanente processo de subjetivação dos sujeitos.

A partir disso, por conseguinte, a sociedade contemporânea tem assistido a um inequívoco predomínio dos meios de comunicação de massa sobre outras instâncias sociais enunciativas de discursos, as quais, encontrando-se enfraquecidas – tais como os meios políticos, escolares e comunitários –, passam a perder substancialmente sua antiga eficácia simbólica frente aos setores juvenis da população (Fischer, 1996). Isto ocorre, dentre outros fatores, devido a uma progressiva “entronização” dos meios massivos, em nossa cultura, a qual lhes concede o lugar da verdade, seja através dos enunciados de especialistas, os quais se fazem protagonistas, em não raros momentos, nos programas adolescentes, bem como pela via das falas de artistas, cantores, pessoas de destaque, que, por sua vez, apresentam com suas biografias pessoais, formas de ser e agir consideradas ideais ou dignas de reconhecimento – ou seja, seus discursos adquirem um status de plausibilidade e exemplo, perante muitos jovens, levando-os, pois, a refletirem sobre si mesmos diante dos programas que assistem (Ibid.).

Como afirma Fischer:

Nesse processo, elege-se a informação como o valor máximo, e isso é reiterado por vezes de diferentes espaços institucionais, mas sobretudo de dentro dos próprios produtos oferecidos pela televisão, jornal ou revista. Não se trata apenas de ter o privilégio dos canais dinâmicos de transmissão de dados, opiniões e imagens; trata-se de reivindicar para si o discurso verdadeiro, como se, com os recursos disponíveis de abarcar todas as palavras e fatos, a mídia pudesse selecionar, ordenar e sintetizar a informação necessária ao público, facilitando-lhe o acesso à verdade (FISCHER, 1996, p.282).

No Brasil, pois, evidencia-se uma crescente proliferação de programas voltados ao público adolescente e jovem a partir dos anos noventa, principalmente através da televisão (Ibid.). No entanto, simultaneamente, as editoras e jornais passam a dedicar revistas e “cadernos” exclusivos para este público, fazendo do período em pauta a sede de um verdadeiro *boom* das produções midiáticas direcionadas à clientela juvenil. A partir dessas constatações, Fischer (1996) empreendeu uma minuciosa pesquisa a qual coloca em evidência produções discursivas que visam atingir esse público. Para tanto, a autora analisou não somente programas televisivos como “confissões de adolescente” e “programa livre”, bem como investigou mídias impressas como a “revista capricho” e a “folha *teen*”, esta última veiculada pelo jornal “Folha de São Paulo”.

Seu estudo revela, dentre outros pontos, a presença do que ela denominou um “ethos pedagógico” nessas práticas midiáticas, a se efetivar a partir de uma postura a qual advoga para si um lugar de suposto saber, uma posição de experiência dos apresentadores “mais velhos” ou de artistas, bem como de uma plêiade de profissionais da área da saúde, encarregados de orientar sobre os diversos procedimentos corretos para com o corpo a própria mente. Em outras palavras, cria-se a partir desses programas demandas informacionais para com a sexualidade, perante a alimentação, as drogas ilícitas, as condutas de risco, os relacionamentos amorosos, enfim, tanto columnistas de jornais e revistas como apresentadores de programas e seus convidados, assumem, ao emitirem seus enunciados, um papel pedagógico (Ibid.). O “programa livre”, que no período dessa pesquisa era veiculado pelo SBT, trazia consigo, a fim de que tal posição se concretizasse perante os jovens, um movimento e musicalidade sedutores, permeados por uma interatividade visual e verbal que aproximava os jovens de seus conteúdos. Seu apresentador, Serginho Groisman, hoje apresenta um programa voltado para o mesmo público e com feições bastante similares a este último. As mesma batidas musicais abrem seu já consolidado “altas horas”, aos sábados à noite, agora na Rede Globo, convocando seus telespectadores, como ratificam a cada comercial, a participarem de uma “vida inteligente na madrugada”. Tal associação, pois, entre o conteúdo da programação e uma “vida inteligente”

não pode ser considerada, já que o *slogan* reforça a intenção de chamar a atenção de jovens e adolescentes de que, ao estarem à par das narrativas ali produzidas, poderão considerar-se pessoas “bem informadas”, através de “papos-cabeça” ali realizados.

Ao analisar o “programa livre”, em sua tese, Fischer tece considerações que podem ser também transpostas para um entendimento da função desempenhada pelo seu apresentador em “altas horas”:

... desse lugar duplamente revestido de poder – o lugar da pessoa mais velha, experiente e informada, que se mostra identificada com o mundo dos adolescentes e que conquista um posto na mídia, de diretor e apresentador, num programa em que conduz, controla e faz falar ídolos e pessoas comuns, mas sobretudo os mais jovens – Serginho Groisman encarna um tipo “pedagógico” que parece desenhar-se como desejável para o nosso tempo, segundo os padrões ensinados pela mídia. Ele ensina e fala de um lugar onde tudo tem a linguagem daquele a quem o mestre se dirige: no caso, a linguagem do videoclipe, da dispersão dos sentidos e das informações, da agitação permanente... (FISCHER, 1996, p.182).

Como a autora procura evidenciar, essa identificação somente se dá a partir do momento em que elementos das vivências juvenis são incorporados à textualidade dessas programações televisivas. Neste sentido, operam um “acolhimento” das linguagens protagonizadas por estudantes em seus cotidianos, as quais, como já referimos, ainda não têm recebido o mesmo status na instituição escola. Assim, constroem-se uma série de pontos de identificação entre culturas juvenis e inúmeras produções televisivas, radiofônicas e mesmo virtuais, as quais não negligenciam a diversidade presente nos agrupamentos estudantis. Pelo contrário, trazem-nos para seus auditórios, onde sempre se procura nomear as escolas que se fazem presentes – ou seja, os jovens são reconhecidos enquanto alunos e, da mesma forma, enquanto protagonistas de uma diversidade juvenil, com seus símbolos, culturas, gostos, histórias e anseios.

Nesse contexto, pois, no qual os indivíduos se identificam com atores, atrizes, apresentadores, colunistas de revistas e jornais do gênero, não somente pelas linguagens ali utilizadas mas também pelos vestuários da moda, os quais podem ser consumidos pelos próprios telespectadores, apresenta-se ainda, em meio a perguntas e respostas esboçadas nesses meios o tema da normalidade.

Assim, seja com relação às práticas sexuais, seja para com o peso corporal, as formas de conquistar o sexo oposto, dentre outras temáticas trazidas à tona nos meios massivos, a preocupação com a norma faz com que jovens e adolescentes interpelem constantemente atores, cantores, desportistas, escritores e, principalmente, os profissionais da área da saúde, detentores das “verdades” sobre o corpo e a mente.

Como constata Fischer:

Mesmo que todos os esclarecimentos sejam dados sobre ser ou não ser normal, o tema da normalidade é recorrente e adquire um novo estatuto quando nomeado no interior dos meios de comunicação. Ali, diferentes processos de “formação” dos sujeitos são propostos como normas e normalidades de ser, numa linguagem que taticamente fala ao indivíduo particularizado, único (FISCHER, 1996, p.288).

A ação das práticas midiáticas, dessa forma, opera para além das identificações oportunizadas, processos de subjetivação os quais conformam identidades já moldadas, pré-existent, desprovidas de singularidade, mas que, entretanto, ao serem assumidas pelos sujeitos, os fazem reconhecer-se diariamente ou semanalmente, noutros momentos, como portadores de signos e símbolos de valor social. Isto significa, dessa forma, a adesão a identidades “de mercado”, já instituídas nas retóricas da sociedade de consumo, a fazer com que os sujeitos vislumbrem a possibilidade da aquisição identitária por via da compra de roupas da moda, adereços e enfeites para o corpo, calçados, frequência a lugares “badalados”, preferência por determinados estilos musicais, tudo isso, assim, tendo de ser constantemente reforçado pela audiência a programações nas quais o indivíduo admirado se apresenta – isto porque a mídia não somente oportuniza as identificações, mas também os contornos necessários da diferença, seja através da exibição televisiva de casos extremos de abusos sexuais, jovens marginalizados, adolescentes com HIV, etc., seja via matérias ou colunas impressas que destaquem a face dos “impuros” (Bauman, 1998) da sociedade de consumo, incapazes de partilhar dos seus divertimentos.

Vários programas de televisão, cabe aqui ressaltarmos, têm procurado ultrapassar as barreiras de classe na busca de oportunizar identificações entre jovens e profissionais da mídia. Basta lembrarmos, a título de exemplo, do programa de Regina Cazé, “Brasil Legal”, veiculado durante anos recentes, o qual aproximava os telespectadores de realidades juvenis marginalizadas e pobres, bem como, ainda, do programa “Central da Periferia”, que traz a mesma apresentadora, a interpelar com bastante persuasão esses mesmos jovens – já que, como tem sido realizado até esse momento, suas edições são gravadas nas próprias comunidades e com a participação destacada de pessoas simples e desconhecidas. Por outro lado, apesar dessa proposta trazer uma tonalidade de reconhecimento da diversidade cultural brasileira, sua discursividade está centrada em muitos modismos cultivados nessas localidades, como o *funk* e o retorno do estilo “brega” no nordeste, por exemplo, os quais vêm-se representados na sociedade de consumo. O que gostaríamos de frisar, pois, a partir das reflexões de Fischer (1996), atenta para a exibição de condutas particulares que assumem status normativos, tal como se “ser feliz e pobre”, morando na periferia, se faz possível se, e somente se, o sujeito

introjetar para si as retóricas ali esboçadas. Da mesma forma, estas podem estar a reforçar territorialidades claramente demarcadas, ao se enfatizar que o lugar de lazer do pobre, daquele que mora fora dos bairros de classe média, não pode ser o centro da cidade, habitado por “tribos elitizadas”, mas sim, a própria periferia com suas vicissitudes e perplexidades.

As práticas midiáticas, por outro lado, ao mesmo tempo que em que demarcam identidades sociais, como vimos acima, também o fazem com relação a uma outra categoria de identidades, de que nos fala Ortega (2006). Trata-se, pois, das identidades somáticas ou “bioidentidades”.

Para o filósofo:

Na atualidade, o discurso do risco é o elemento estruturante básico da biossociabilidade e representa o parâmetro existencial básico da vida na modernidade tardia, estruturando o modo pelo qual experts e leigos organizam seus mundos sociais. O corpo e o *self* são modelados pelo olhar censurador do outro que leva à introjeção da retórica do risco. O resultado é a constituição de um indivíduo responsável, que orienta suas escolhas comportamentais e estilos de vida para a procura da saúde e do corpo perfeito, desviando dos riscos (ORTEGA, 2006, p.44).

Essa retórica, por conseguinte, ao enfatizar os cuidados com o corpo, a vigilância quanto ao ganho de peso, tonificação de músculos, cuidados com a pele e uma série de riscos potenciais que podem alterar o bem estar físico dos sujeitos, implica um processo de subjetivação completamente distinto daquele vigente nas primeiras décadas do século XX (Ibid.). De um modelo internalista, pois, a enfatizar na construção de si a esfera dos valores, dos preceitos morais, dos ideais de cidadania, da busca do bem comum, passamos, a partir dos critérios acima, eleitos como fundamentais para a felicidade humana, a um processo de subjetivação “... deslocado para a exterioridade” (Ortega, 2006, p.42).

Para Fischer, a corroborar com as idéias acima:

A proliferação de textos e imagens sobre a beleza da mulher jovem não apenas vende um estilo de ser, portar-se e vestir-se, acompanhado do necessário consumo de uma série quase infinita de produtos e das informações detalhadas sobre todos os exercícios e procedimentos técnicos, cuja promessa é a reprodução dos corpos e rostos das top models: opera principalmente um modo de subjetivação que associa o imperativo da beleza à atratividade sexual, reduplicando as forças no sentido de um tipo de constituição de gênero que, sabemos, ultrapassa as vivências específicas de apenas uma classe (FISCHER, 1996, p.287).

Dessa forma, a textualidade da mídia, através de seus inumeráveis especialistas convidados a enunciar as verdades sobre o bem-estar subjetivo e, principalmente, corporal, nos últimos anos, faz desses discursos dispositivos que subjetivam aqueles que se lhes assujeitam.

Para Ortega (2006), dessa forma, encontramos-nos completamente afastados dos antigos critérios de sociabilidade – pautados pela raça, estamento, classe social, religião, ideologia –, sendo que estes foram substituídos, na nova lógica cultural que centraliza no corpo e nos prazeres que este proporciona o vértice de todas as aspirações, por um outro critério de agrupamento fruto desses novos parâmetros sociais: a “biossociabilidade” (Ibid.). Ou seja, as novas pautas existenciais fazem com que os sujeitos não se encontrem mais para seus diálogos na sede do partido, na igreja ou nas reuniões comunitárias, mas, de outra forma, passam a interagir em novas arenas sociais, a saber: academias de ginástica, centros desportivos, pistas de caminhada, centros de estética, bem como em uma série de outros lugares eleitos para cuidados físicos ou disciplinamento do corpo. Todas essas práticas, pois, encontram diariamente em comerciais e programas televisivos hábeis reforçadores sociais, a criar uma série de oportunidades identificatórias entre aqueles desejosos da beleza normatizada e aqueles outros ansiosos e preocupados em mantê-la. Essas “bioidentidades”, por sua vez, amplamente difundidas pelos meios de comunicação de massa, terminam incentivar um processo de subjetivação no qual as narrativas sobre si mesmo deslocam-se para o próprio corpo, ou seja, os indivíduos não sustentam mais uma experiência de si através de procedimentos reflexivos, intimistas, mas através das práticas corporais, de forma *self* e corpo passam a se igualar (Ortega, 2006). Dessa forma, por conseguinte, o espelhamento do corpo diante dos olhares alheios e sua confirmação perante o próprio olhar diante do espelho, a confirmar um corpo esbelto e sua saúde plena, terminam por se sobrepor a outras formas de narrar a si próprio.

Nas palavras de Ortega:

Não nos enganemos: fazendo do corpo um alter ego, a afirmação de uma identidade provisória, corremos m risco enorme. Na nossa cultura somática, a aparência virou essência, os “condenados da aparência” são privados da capacidade de fingir, dissimular, esconder os sentimentos, as intenções, os segredos, capacidade presente na cultura da intimidade que se tornou obsoleta. Hoje, sou o que aparento, e estou, portanto, exposto ao olhar do outro, sem lugar para me esconder, me refugiar, estou totalmente à mercê do outro. Já que o que existe (o corpo que é também o *self*) está à mostra, sou vulnerável ao olhar do outro, mas, ao mesmo tempo preciso do seu olhar, de ser percebido, senão não existo (ORTEGA, 2006, p.47).

Em um contexto tal como o evidenciado no trecho acima, os programas de televisão para a clientela juvenil e outros produtos midiáticos, como as revistas e cadernos especializados nesse público, passam a se transformar em verdadeiros “manuais de sobrevivência” para jovens e adolescentes. Desejosos de olhares que os confirmem, que os reconheçam como dignos de aceitação e afeto, torna-se imprescindível, sem dúvida, descobrir junto aos *experts* as melhores formas de atingir os idéia de beleza prescritos, desde as roupas

fashion até os segredos para não engordar e perder peso. Tudo como se o olhar do outro apenas detectasse essas modalidades de “virtudes”, como se os atributos subjetivos, relativos à vida sentimental e valorativa adquirissem um status “careta”, “nada a ver”, sem importância. Fischer (2006), nesta mesma linha, afirma que esses discursos midiáticos acabam por interpelar o sujeito constantemente a um exame de si, a uma desconfiança sobre si próprio e escrutinamento das condutas, gerando, não raras vezes, a vergonha e o desprezo diante da própria imagem, quando esta se encontra distante das normas estéticas sancionadas.

Nas suas palavras:

Fazer a “experiência de si” hoje, na relação de um público específico (os adolescentes) com os meios de comunicação, é portanto, mesmo que assistematicamente, mesmo que sem nenhuma regularidade, não deixar de atentar para todas as normas, todos os exercícios, todos os cuidados que se oferecem, num conjunto discursivo cuja característica principal é... a busca permanente do equilíbrio, da medida e principalmente da destruição das contradições (FISCHER, 1996, p.284).

Para Ortega (2006), por sua vez, mesmo que o sujeito contemporâneo esteja submetido às retóricas do risco e da biossociabilidade, propagadas pela mídia, uma outra forma de subjetivação tem se apresentado, de forma a opor uma resistência a esses modelos homogeneizantes. Neste sentido, as marcas corporais, como o *piercing*, as tatuagens, os implantes subcutâneos de silicone sólido ou metal, bem como uma série de outros artifícios que buscam na dor uma recuperação do vivido corporal, como salienta o autor, teriam como gênese uma busca de singularidade e afirmação do eu. Ou seja, o indivíduo recusa-se a fazer parte do jogo das forças de mercado, materializadas nos enunciados da sociedade de consumo, e busca na posse do próprio corpo, dessa forma, de uma reapropriação simbólica desse vivido, uma forma particular de narrativa autobiográfica (Ortega, 2006). Dessa forma, pois, têm-se observado o fenômeno cada vez mais disseminado de pessoas que, com o tempo, passam a possuir um corpo totalmente tatuado ou, ainda, aqueles que buscam na dor uma forma radical de experimentar a vida, rompendo, inequivocamente, com a normatividade enunciada pelos *experts* e suas dicas sobre saúde. Para Fischer (1996, p.284), a corroborar as teses desse filósofo, a própria discursividade dos meios massivos pode ser fonte de resistência e de criação de novas formas de ser, pois, de forma paradoxal, ao mesmo tempo em que busca a padronização e o assujeitamento, incita ao constante exame de si, o que faz de jovens e adolescentes indivíduos potencialmente ativos e não meros receptáculos de informações e saberes – traz, portanto, a possibilidade da resistência.

Como conclui a autora:

... quanto mais os adolescentes são produzidos em sua condição de pessoas angustiadas com o fantasma da anormalidade, mais falam de si, mais lêem e ouvem sobre os modos de homens e mulheres conhecerem a si mesmos e decifram seus desejos e prazeres. Ora, esse é o ponto de partida para novas práticas e discursividades que em contrapartida questionam os mecanismos de controle e vigilância criados nesse processo (FISCHER, 1996, p.290).

Até aqui, pois, buscamos analisar as repercussões dos meios massivos sobre as formas de subjetivação empreendidas pela juventude contemporânea. De que forma, por outro lado, essas práticas midiáticas geram novas contingências para a escola de ensino médio?

3.5.1. Ensinar na “era do *ciberespaço*”: entre a cultura midiática e a cultura escolar.

Diante dos argumentos acima expostos, poder-se-ia pensar que nosso eixo de argumentação se coaduna com aqueles outros posicionamentos bastante comuns na área da educação, a colocar os meios de comunicação de massa como “vilões” perante a cultura escolar (Martín Barbero, 2003). Não são raras, neste sentido, as retóricas que buscam justificar o declínio da escola como produtora de sentido, seja através de uma culpabilização da televisão, seja através da atribuição da mesma ao *ciberespaço* ou aos jogos eletrônicos, como se tais recursos explicassem por si só o declínio da cultura escrita e, principalmente, a derrocada da cultura escolar (Ibid.).

Como afirma Martín Barbero:

Qué tramposo y qué fácil echarle la culpa a la televisión de la apatía que los más jóvenes sienten hoy por los libros, cuando la verdaderamente responsable es una escuela incapaz de hacer gustar la lectura y de insertar en ella nuevos y activos modos de relación con el mundo de la imagen (BARBERO, 2003, p.58).

De outra forma, portanto, vemos a relação entre meios massivos e a escola de ensino médio. Esta, como aponta o autor acima, tem de aceitar a tarefa da busca de novas formas de estabelecer mediações entre seus alunos e um universo de imagens que lhes cercam diariamente – o que não significa, por outro lado, abandonar a cultura escrita. Trata-se, pois, de não se cair no discurso da negação, rejeitando completamente o novo cenário cultural que se nos apresenta, tal como se a cultura midiática e a cultura escolar representassem dois campos opostos e inconciliáveis.

A partir de Moreira, cabe destacarmos aqui a seguinte definição:

Cultura midiática tem a ver com determinada visão de mundo, com valores e comportamentos, com a absorção de padrões de gosto e de consumo, com a internalização de “imagens de felicidade” e promessas

de realização para o ser humano, produzidas e disseminadas no capitalismo avançado por intermédio dos conglomerados empresariais da comunicação e do entretenimento, e principalmente por meio da publicidade. Num âmbito mais amplo e necessariamente genérico, cultura midiática é a cultura do mercado pensada e produzida para ser transmitida e consumida segundo a gramática, a lógica própria, a estética e a forma de incidência e recepção peculiares ao sistema midiático-cultural (MOREIRA, 2003, p.1208).

De posse dessa conceituação, por conseguinte, pensamos, com Martín Barbero (2003), a necessidade de a escola não mais operar apenas uma alfabetização, ou seja, aquela convencionalmente instituída, e que prioriza a leitura escrita. O autor propõem, de outra forma, a vigência de uma segunda alfabetização, após se dar a entrada na cultura letrada, a fazer com que os educandos não somente possam ler livros, mas que possam, então, abrir-se “... a las múltiples escrituras que hoy conforman el mundo del audiovisual y del texto electrónico” (Ibid., p.52).

Tal mudança nos processos de leitura, salienta o autor, não significa o abandono de uma modalidade para o predomínio de outra, mas sim

... la compleja articulación del uno y los otros, de la recíproca inserción de unos em otros, entre libros y comics y vídeos e hipertextos. Con todo lo que ello implica de continuidades y rupturas entre los muy canónicos *modos de leer libros* y los muy anárquicos *modos de navegar textos*. Pues de um mínimo de continuidad y conversación entre ellos va a depender en buena medida no sólo el futuro de la civilización occidental sino el sentido social de la vida y el porvenir de la democracia, que son los que le están exigiendo a la educación hacerse capaz de formar ciudadanos que sepan leer tanto periódicos como noticieros de televisión, videojuegos, videoclips e hipertextos (MARTIN BARBERO, 2003,p.53).

Dessa forma, postulas-se uma educação que não esteja “de costas para a mídia” (Carneiro, 2001, p.73), mas que, entretanto, saiba fornecer os elementos de sentido necessários para que se efetive, de fato, uma formação para a leitura das novas gramáticas que têm constituído os cenários juvenis, regidos pela fragmentação, velocidade, interatividade, fluxo constante de informações, rapidez de acesso a fontes de pesquisa, riqueza de imagens e sons, bem como por um intenso nomadismo entre os diversos meios disponíveis de comunicação – ou seja, o uso da linguagem se pluraliza e habita diferentes códigos simultaneamente ou em alternâncias breves e recorrentes. Uma adolescente, por exemplo, pode ao mesmo tempo em que conversa com uma amiga, em seu quarto, interagir com outras dez colegas em um *chat*, falar ao celular, da mesma forma que, no mesmo espaço de tempo, ouve uma música e assiste a uma apresentação em *powerpoint* recém recebida por um amigo via *e-mail*. Tudo isso, pois, a ocorrer de forma intercambiável e sem perder o elo de comunicação com cada um dos

interlocutores e mensagens recebidas, o que vem a denotar uma forma completamente distinta de relação para com a *tecnocultura* que nos rodeia; para esses adolescentes e jovens contemporâneos, desse modo, esse novo “ecossistema” constitui a realidade na qual nasceram (Green e Begum, 1995). Sim, ocupam-se da cultura escrita, ao consumirem revistas de *games*, moda, comportamento, cadernos semanais de jornais (Fischer, 1996), dentre outras mídias impressas, contudo, a opção pelo dinamismo e instantaneidade de outras linguagens, como as propiciadas pelo *ciberespaço*, por exemplo, têm obtido inegável primazia no cotidiano juvenil (Green e Begum, 1995).

Para Martín Barbero (2003), por sua vez, esse contexto demanda das instituições escolares uma receptividade de professores e gestores para com os meios massivos, de forma que se lhes utilize como uma “... dimensión estratégica de la cultura...” (Ibid., p.54), a fim de que se possa compreender as novas modalidades de experiência que proporcionam bem como “... los nuevos *modos de representación y acción ciudadanas*, cada día más articuladores de lo local con lo mundial” (Ibid.). Em outras palavras, esse processo não significa tão somente a aquisição de dispositivos audiovisuais para as escolas, nem mesmo a simples utilização e veiculação de produtos da mídia, como filmes, documentários ou séries televisivas, embora tais atividades pontualmente possam oportunizar reflexões importantes, quando aprofundadas. Trata-se, dessa forma, não de uma mera participação, por exemplo, nas novidades eletroeletrônicas da sociedade de consumo, como se os professores para tornarem-se “atualizados” ou em consonância com os “novos tempos”, necessitassem locupletar suas aulas com atividades nas quais os alunos apenas consomem informações sem qualquer elaboração das mesmas, de forma a não se poder resignificá-las como elementos de sentido e integrá-las em suas subjetividades individuais.

De outra maneira, o autor em pauta propõe uma leitura tanto dessas produções, em suas articulações com os saberes escolares, mas, principalmente, uma leitura que signifique

... aprender a transformar la información em conocimiento, esto es a decifrar la multiplicidad de discursos que articula/disfraya la imagen, a distinguir lo que se habla de lo que se dice, lo que hay de sentido em la incesante proliferación de signos que moviliza la información (MARTIN BARBERO, 2003, p.58).

Dessa forma, pois, advoga-se uma proposta escolar que possa acolher as estéticas audiovisuais das maiorias (Ibid.), de forma que, por conseguinte, venha-se a oportunizar essa segunda alfabetização, esboçada acima, a qual torna o sujeito um cidadão capaz de ler as discrepâncias e contradições de nosso mundo globalizado, seja através de um texto de jornal de sua localidade, seja no contato com uma produção cinematográfica norte-americana.

Diante dessas reflexões, pois, as quais interpelam os docentes a uma nova postura frente a um cenário no qual a cultura midiática aparece como “pano de fundo” dos cotidianos juvenis, cabe-nos a seguinte indagação: estão, hoje, os professores do ensino médio brasileiro preparados para tal mudança? Podem eles, apenas com seus recursos pessoais, intelectuais e técnicos, operar essa complexa mediação entre *tecnocultura*-juventude-conhecimento?

Parece-nos, de antemão, que as respostas a essas indagações dificilmente pode fugir a uma certa ambigüidade. Isto porque, de um lado, como apontam inúmeros pesquisadores (Spósito; 1998; Dayrell, 2007; Sousa, 2003; Carneiro; Matos, 2003; Carneiro, 2001; Martín Barbero, 2001; Obiols, 2006), a escola pode e necessita abrir-se a diversidade cultural de seus alunos, a fim de que consiga compreender suas diferenças, seus anseios, suas dúvidas, seus gostos e formas de ser, de forma a ultrapassar as condições imediatas dos estudantes para alcançá-los como jovens, como sujeitos singulares portadores de biografias distintas e por vezes semelhantes, mas que trazem significados e sentidos diversos e que, portanto, estabelecem para cada um uma relação particular com o conhecimento. De outro, contudo, cobrar-lhes uma instrumentalização e desenvoltura imediatas para o trabalho com os meios de comunicação de massa, em sala de aula ou fora dela, apresenta-se como uma tarefa ingrata de ser lograda e de difícil realização, a curto prazo. Ou serão os professores profissionais diferentes de todos os demais, portadores de uma vocação tal que os faz superar as mais diversas contingências socioculturais a fazê-los “super-heróis” capazes de aprender sozinhos as mais interessantes formas de ensinar através das novas mídias, mesmo que em suas formações acadêmicas nada disso lhes tenha sido ministrado?

De fato, as reflexões que se apresentam contemporaneamente a classe docente os interpelam a mudanças urgentes, capazes de ressignificar para jovens e adolescentes suas relações para com o ensino médio. Entretanto, depositar somente sobre os ombros daqueles que se encontram diariamente sob condições adversas, como as dificuldades de relação com uma clientela juvenil que em grande parte não reconhece mais sua autoridade (Dayrell, 2007; Dubet, 1997), somados aos desafios da violência infanto-juvenil nas escolas (Reska, 2002), significaria ignorar a trama complexa das situações e dilemas que envolvem o cotidiano das escolas brasileiras, com suas vicissitudes econômicas, estruturais e político-pedagógicas⁹. Diante dessas constatações, assim, torna-se igualmente urgente e inadiável uma revisão criteriosa das disciplinas consideradas “pedagógicas” presentes nos cursos de licenciatura

⁹ No Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2007, a então governadora Ieda Crúzios e a Secretária da Educação determinaram que as salas de aula gaúchas de ensino médio, oferecidas pelo Estado, obrigatoriamente devem comportar cinquenta alunos. A medida gerou revolta e protestos de professores em todo o estado, por tratar-se de atitude arbitrária e que dificultará ainda mais o trabalho docente. A medida entrará em vigor no ano de 2008.

brasileiros, a formar milhares de profissionais anualmente para as mais diversas disciplinas do ensino médio. O que temos hoje? Disciplinas fragmentadas, descontextualizadas da realidade da juventude brasileira e da realidade das escolas e que, se por um lado oferecem uma compreensão superficial de alguns poucos pensadores da área da psicologia e educação, por outro negligenciam por completo a figura do adolescente e do próprio docente como sujeitos singulares. Não raro, tais conteúdos curriculares são considerados pelos alunos das mais diversas graduações como meras formalidades a serem cumpridas, como se a profissão que virão a exercer se limitasse a transmissão de um saber instrumental e ao auxílio para o alcance de objetivos pragmáticos (Santos, 2004; Abrantes, 2003). Isto se dá, por outro lado, através de uma triste confluência de fatores, os quais ultrapassam em muito a motivação inicial dos alunos, enquanto aprendizes, e que podem ser da seguinte forma enumerados: 1) conteúdos fragmentados; 2) teorias descontextualizadas; 3) primazia de teorias psicológicas e educacionais centralizadas na criança, em detrimento de jovens e adolescentes; 3) ausência do ensino médio como problematização; 4) inexistência de discussões coletivas sobre a utilização da mídia como ferramenta na produção de conhecimento ou de referenciais teóricos que dissertem sobre o tema; 5) enrijecimento das ementas curriculares, destinadas a diversos cursos, sem considerar suas especificidades e desafios próprios enquanto áreas distintas do saber, 6) ausência de debates reflexivos entre os docentes do ensino superior, enquanto formadores de professores do ensino médio, de forma a predominar uma preocupante ausência de diálogo entre os professores das disciplinas básicas dos cursos de licenciatura (pertencentes aos departamentos dos diversos cursos de graduação) e aqueles que ministram as disciplinas “pedagógicas”¹⁰.

Tudo isso, pois, embora os tópicos acima possam adquirir particularidades diversas nas inúmeras instituições de ensino superior brasileiras, faz com que as mesmas reflexões apontadas até aqui nesta pesquisa como indispensáveis para os professores do ensino médio, também se façam urgentes junto aqueles responsáveis por formar estes mesmos profissionais, sem o que, não acreditamos em mudanças significativas na complexa relação entre culturas juvenis e cultura escolar.

¹⁰ Essas reflexões foram originadas através de meu trabalho como professor substituto do Dept. de Fundamentos da Educação da UFSM, onde ministro desde Abril de 2007 as disciplinas Psicologia da Educação e Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação para diversos cursos de licenciatura. Em nossa proposta, consentida por minha chefe de departamento, além dos conteúdos presentes no ementário, foram introduzidos tópicos como: “o mal-estar docente”, “adolescência e contemporaneidade”, “a questão das identidades juvenis”, “delinquência infanto-juvenil”, “modificações corporais”, “massificação do ensino médio”. A introdução destes durante dois semestres letivos proporcionou, a meu ver, uma maior identificação por parte dos alunos para com a tarefa educativa que irão exercer, bem como gerou inúmeros debates e discussões bastante frutíferos. Trata-se, contudo, de uma ação intermitente, não oficial e não instituída.

Enquanto essas mudanças não se dão, pode-se inferir, continuaremos a ver estampados em encartes jornalísticos concepções irreais e fantasiosas sobre a docência, tal como se a sua prática prescindisse de uma formação específica ou, por outro lado, como se tivessem os professores sido preparados e instrumentalizados para lidar com todas as adversidades diante das quais surpreendem.

No trecho abaixo, Pereira e Andrade analisam a forma pela qual o discurso jornalístico tem se apropriado dos dilemas da educação:

A lógica pela qual se move a construção de evidências relacionadas à qualificação docente parece ser a seguinte: quando a experiência educacional é julgada favoravelmente pelos esquemas práticos de percepções dos jornalistas, a docência exercida “instintivamente” é elogiada. Porém, quando se trata de resultados considerados negativos, cobra-se, por uma espécie de deslocamento da atenção e pelo efeito de culpabilização coletiva, a má-formação de professores, formação esta não exigida nos professores “instintivos” (PEREIRA E ANDRADE, 2005, p.138).

Com essas considerações, pois, cremos ter esclarecido a posição de nosso eixo argumentativo, ao discorrermos sobre as necessidades de a escola ser repensada: suas intransigências, suas dificuldades, as negligências para com a diversidade juvenil e suas culturas, o diálogo ainda não efetivado com as mídias, tudo isso, neste sentido, constituem reflexões que interpelam não somente aos professores atuantes nas escolas de ensino médio, mas também aqueles encarregados da formação destes, como professores do ensino superior.

Feitas essas ponderações, cabe-nos agora analisar o que Martín-Barbero (2003) chama de um processo de *descentramiento e deslocalización* do saberes, os quais têm trazido como conseqüência para a vivência escolar dos alunos, dentre outros aspectos, uma clara e, por vezes constrangedora experiência: a constatação de que o conhecimento desenvolvido por seus professores, em sala-de-aula, encontra-se em muito distante ou obsoleto em relação às informações e saberes que circulam fora da escola sobre estas mesmas ciências ou áreas do conhecimento.

Nas palavras do autor:

Entendemos por *descentramiento*... el conjunto de procesos y experiencias... que testimonian la expandida circulación por fuera del libro de saberes socialmente valiosos. De ellos forma parte la *deslocalización* que esos saberes presentan por relación a la escuela (entendiendo por ésta el sistema educativo en su conjunto desde la primaria hasta la universidad). El saber se descentra, em primer lugar, por relación al que ha sido su eje durante los últimos cinco siglos: el libro. Um proceso/modelo que, con muy relativos cambios, había moldeado la práctica escolar desde la invención de la imprenta, sufre hoy una mutación cuyo más largo alcance lo evidencia la aparición del

texto electrónico...como nuevo modelo de organización y aprendizaje de conocimientos (MARTÍN-BARBERO, 2003, p.82-83).

Dessa forma, pois, o *ciberespaço* popularizado no Brasil ao longo dos últimos anos, e utilizado por adolescentes e jovens de forma diária, mesmo que o tenham de fazer em locais de acesso pago, desloca para os meios eletrônicos a relação com a linguagem, agora mais veloz, sob múltiplas cores e formatos, a qual ganha ainda o contributo de imagens e sons, muitas vezes, a fim de tornar os conteúdos de determinados *sites* mais atraentes. Somando-se a isso, o fluxo da interação com outras pessoas e, principalmente, da “navegação” pela *web*, torna o desprazer algo sempre possível de ser evitado. Ou seja, tão logo determinada leitura, por exemplo, se torne enfadonha ou desprazerosa, imediatamente o sujeito tem o recurso em mãos para eliminar o desprazer: basta clicar no *mouse* e migrar para um *link* mais atraente. Sem falar que, simultaneamente a qualquer conteúdo que esteja sendo focalizado pelo sujeito, no entorno sempre há propagandas com fotos, vídeos, frases convidativas a tentar dispersar o *internauta* e capturá-lo para o consumo de produtos os mais diversos. Sendo assim, sentar em uma classe, na sala de aula, e ali permanecer por duas ou três horas consecutivas, apresenta-se como uma tarefa bastante monótona – a ser agravada, sem dúvida, quando a leitura escrita entra em cena. Aqui, então, livros e cadernos se tornam como objetos arcaicos para esses “surfistas da *web*”, acostumados que já estão a percorrerem sem barreiras vastos domínios de informações disponíveis a qualquer momento. Cabe acrescentarmos, ainda, a este cenário, a presença das enciclopédias eletrônicas, dos mais variados assuntos, as quais exibem com riqueza de detalhes inúmeras informações sobre países, culturas, animais, pensadores, cientistas, dentre tantos outros temas que são apresentados de forma dinâmica, de forma a oportunizar ao jovem um constante fluxo entre os vários caminhos a serem percorridos no seu conteúdo. Dessa forma, na mesma tela em que são apresentadas informações textuais sobre um planeta, por exemplo, ao lado vários *links* são oferecidos; em outras palavras, esses meios oferecem ao estudante, mesmo que não esteja *online*, múltiplas possibilidades de itinerância.

Os livros e outros materiais didáticos impressos, entretanto, não podem valer-se dos mesmos recursos sedutores, o que nos faz presumir que sua utilização se dê mais pela obrigação do que pelo prazer da leitura. Desse modo, descentrados de sua antiga centralidade na vida juvenil e na história do próprio homem ocidental, os livros cedem lugar a novas gramáticas, as quais, no entanto, ainda não foram incorporadas pelas escolas, já que “... la mayoría del mundo escolar en lugar de buscar entender se contenta con estigmatizar” (Ibid., p.83) esse processo. Somando-se à descentralização e deslocalização dos saberes, o pesquisador em pauta postula a simultaneidade de uma outra contingência para a aprendizagem: a “...destemporalización” (Ibid., p.85).

A esse respeito, argumenta o autor:

Menos ligado a los contenidos que a los modos de elaboración y comprensión, el aprendizaje escapa ahora también a las demarcaciones de edad y los demás acotamientos temporales que facilitaban su inscripción en un solo tipo de lugar agilizando su control.(...) no significa la desaparición del *espacio-tiempo escolar* pero las condiciones de existência de esse tiempo, y de su particular *situación* en la vida, se están viendo transformadas radicalmente no sólo porque ahora la escuela tiene que convivir con *saberes-sin-lugar-proprio*, sino porque incluso los saberes que se enseñan en ella se hallan atravesados por *saberes del entorno* tecnocomunicativo regidos por otras modalidades y ritmos de aprendizaje que los distancian del modelo de comunicación escolar (Ibid., Ibidem).

Como percebemos, até mesmo uma desregulação temporal se dá na área da educação, particularmente no ensino. Não só, dessa forma, os livros, como elementos para a construção de sentido, perdem cada vez mais espaço frente à clientela escolar, mas também a própria temporalidade da aprendizagem, antes claramente escalonada, demarcada e, de certa forma, confinada ao espaço escolar, se vê deslocalizada – a fazer, por conseguinte, com que em não raras situações os professores já se deparem com alunos que já aprenderam determinado conteúdo de história ou geografia, por exemplo. Assim, pois, antes mesmo de entrar no ano final da educação básica, um aluno do primeiro ano do ensino médio pode já estar familiarizado de forma pormenorizada com uma determinada literatura, fatos ou acontecimentos, bem como com várias outras noções das diversas disciplinas, as quais, até então, estavam “enclausuradas” no espaço-tempo escolar.

Como pudemos constatar até aqui, não são poucas as imbricações existentes entre culturas juvenis, meios massivos e cultura escolar. Privilegiamos, assim, aquelas pesquisas e obras que consideramos mais próximas de nosso objeto de estudo. Como poderemos ver, no capítulo de análise dos dados desta pesquisa, a temática deste tópico será retomada nas falas juvenis, demonstrando, então, algumas inter-relações aqui esboçadas. Antes disso, porém, cabe-nos explicitar agora os procedimentos metodológicos que nos levaram até elas.

IV. Procedimentos Metodológicos

Investigar o tecido ao mesmo tempo instável e complexo composto pelas identidades juvenis contemporâneas não se faz tarefa simples. Apesar do lócus de ação juvenil nesta pesquisa dizer respeito à escola, instituição genuinamente moderna e, portanto, ainda portadora dos signos da correção, regulação e normatização de comportamentos, não podemos creditar por parte desta última um eventual controle, disciplinamento ou eliminação do caráter de nomadismo da atual configuração das subjetividades juvenis (Almeida & Tracy, 2003). Isto denota, por sua vez, a difícil tarefa docente já brevemente esboçada nos capítulos anteriores, mas principalmente o cuidado metodológico necessário a fim de que possam ser analisados os sujeitos jovens do atual ensino médio brasileiro. Como consideram Almeida e Tracy (2003), no atual panorama contemporâneo, onde não somente as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa variam incessantemente, mas igualmente os fluxos migratórios de indivíduos são velozes, expressão de uma cultura nômade, as subjetividades juvenis passam a não estarem mais centradas no modelo monádico de identidade, unitária, fortemente coesa e atrelada ao local. Diferentemente dessa configuração, o que se apresenta no cenário hodierno são identidades instáveis, movediças, sujeitas a flutuações, hibridismos, desterritorializadas e imersas nos fluxos incessantes do ir e vir das informações, imagens e signos produzidos não somente nas paisagens midiáticas, mas no cenário das cidades urbanas (ibid.).

Dessa forma, as juventudes brasileiras presentes no cenário escolar do ensino médio, ao serem investigadas, requerem um aporte metodológico que possibilite a compreensão de suas riquezas de linguagem, dos múltiplos sentidos de suas narrativas, do caráter de processualidade da subjetividade juvenil, imersa em uma rede de significações em que ela própria se faz produtora e disseminadora. Para tanto, a abordagem qualitativa de pesquisa se apresenta como um importante marco, ao possibilitar uma análise dos microprocessos, através do estudo de ações individuais e grupais, através de um exame dos dados em profundidade (Martins, 2004). Nessa perspectiva de pesquisa nada é considerado como trivial, mas o mundo é apreendido como uma possibilidade em potencial a nos oferecer informações cada vez mais aprofundadas sobre o nosso objeto de estudo, a fim de termos sempre alargadas as possibilidades de compreensão do fenômeno que investigamos (Bogdan & Biklen, 1994). Para Chizzotti (2006), por sua vez, a abordagem qualitativa possibilita ainda uma partilha com pessoas, locais e fatos que se fazem objetos de pesquisa, extraindo-se dessa interação significados latentes e observáveis somente obtidos através de uma análise sensível.

Atribuir significado, dessa forma, apresenta-se como uma prerrogativa ímpar possibilitada pela abordagem qualitativa, diferentemente do viés quantitativo de pesquisa, o qual busca na quantificação dos dados a fonte para a validade das proposições (Ibid.). Dessa forma, este último acaba por limitar a compreensão do real a dados estatísticos, observações externas e mensurações às quais, ao mesmo tempo em que generalizam conclusões de amostras populacionais (Chizzotti, 2006), reduzem a complexidade dessas mesmas ao serem ignoradas as interjeições, gestos e peculiaridades dos sujeitos singulares, nem sempre contempladas nas tabelas, gráficos e análises fatoriais. Acrescentam Denzin & Lincoln (2006), que a pesquisa quantitativa não visa à análise dos processos, mas sim as relações causais entre variáveis, realizadas através das medições, ao passo que o pesquisador qualitativo irá buscar “... soluções para as questões que realçam o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado” (Denzin & Lincoln, 2006, p.23). Dessa forma, a valoração que os sujeitos atribuem a seus atos não fica exclusiva, imersos em um contexto social raramente homogêneo, e nem mesmo o pesquisador ignora que sua própria prática científica não está desprovida deles, já que seus posicionamentos refletem a escolha de uma comunidade interpretativa, a qual “... possui suas próprias tradições históricas de pesquisa, as quais compõem um ponto de vista distinto” (Ibid., p.33).

Ao refletirmos, pois, sobre a população-alvo de nossa pesquisa, os jovens, deparamo-nos com a questão de qual o melhor instrumento de coleta, dentre aqueles habitualmente utilizados pelos pesquisadores qualitativos, a ser escolhido para o alcance de nossas pretensões. De fato, toda pesquisa, ao visar uma compreensão do real, acaba por reduzir-lhe as proporções, na medida em que se coletam dados, pequenos fragmentos dessas realidades mais amplas. Quando esses dados, cabe ressaltar, se referem ao mundo de indivíduos, sujeitos humanos, estes “... dificilmente conseguem fornecer explicações completas de suas ações ou intenções; tudo o que podem oferecer são relatos, ou histórias, sobre o que fizeram e por que fizeram” (Denzin & Lincoln, 2006, p.33). No caso da juventude brasileira, com sua multiplicidade de culturas, gostos, gestualidades corporais, estilos musicais, crenças e hábitos transmitidos pelos condicionantes locais e globais, nos vimos ante a difícil tarefa de eleger um instrumento de coleta eficiente para uma aproximação a essas realidades e, ao mesmo tempo, o qual permitisse uma posterior categorização dos elementos emergentes de cada indivíduo singular. Este, por sua vez, ao possuir suas próprias construções de sentido dos contextos em que transita, não deixa de estar envolvido pelo tecido social circundante que interfere em sua subjetividade em constante construção, fazendo com que a soma de contribuições de sujeitos singulares possa então denotar a presença de elementos coletivos, ou seja, construções de sentido juvenis que possam revelar traços comuns de diferentes culturas jovens hoje presentes no contexto escolar

brasileiro. Inicialmente, as entrevistas individuais semi-estruturadas nos pareceram fornecer as melhores possibilidades de análise para nosso objetivo, a saber: analisar de que forma a cultura contemporânea afeta as construções de sentido juvenis sobre os professores, de maneira a produzir novas fontes de mal-estar para estes últimos. As entrevistas, contudo, ao mesmo tempo em que nos proporcionariam um acesso ao universo de representações de cada sujeito juvenil, não nos permitiriam uma amostragem suficientemente ampla para uma categorização das narrativas em pauta, tendo em vista nosso cronograma de pesquisa. Em meio a essas indagações, deparamo-nos, num segundo momento, com a possibilidade de coletarmos as construções de sentido juvenis sobre os professores do ensino médio não mais através de entrevistas, mas por meio de cartas, motivados pelo extensivo trabalho realizado por Esteves e colaboradores (2005), no qual jovens do ensino médio foram convidados a escrever para um “amigo ou amiga imaginários” e relatar a realidade de sua escola e suas idéias sobre como gostariam que ela fosse. A partir da análise do conteúdo das cartas coletadas, Esteves e Cols (2005) puderam gerar um quadro compreensivo sobre as diferentes narrativas que visaram descrever a instituição escola e seus diversos mecanismos de existência e funcionamento.

A utilização das cartas como instrumento de coleta para nossa pesquisa qualitativa, por conseguinte, apresentou-se-nos como oportunidade de adentrarmos ao universo das subjetividades juvenis favorecendo a sua emergência. Em outras palavras, oferecer a possibilidade de construção de representações sobre os professores sem a castração de idéias e sentimentos existentes sobre eles, além de apresentar-se como um espaço de emergência de uma intimidade que talvez não se revelasse sob outras circunstâncias, permite que o jovem não encontre obstáculos como a introversão ou timidez para a simbolização de seus pensamentos. O que, por outro lado, poderia se dar no caso de entrevistas individuais.

Para Esteves (2005), a utilização das cartas, embora seja considerada por pesquisadores mais afeitos ao viés quantitativo um instrumento “menos objetivo”, revelam pistas que estão fortemente relacionadas à subjetividade dos sujeitos.

À medida que deparamo-nos, porém, com a centralidade da questão das identidades no mundo contemporâneo (Bauman, 2005; Almeida & Tracy, 2003), onde a antiga cartografia da subjetividade moderna cede lugar para novas paisagens psíquicas, bastantes distantes do modelo coeso e unívoco de uma identidade sólida, passamos a revisar a possibilidade de utilização das cartas como instrumento de coleta de dados.

Como apontado por diversos pesquisadores (Ortega, 2006; Pais, 2006; Costa, 2004; Almeida & Tracy, 2003), justamente esta subjetividade juvenil, a qual permeia nossos problemas de pesquisa, encontra-se em pleno processo de mudança, apresentando-se sob diversas formas nos diferentes espaços por onde transitam as culturas jovens urbanas

contemporâneas. Apesar dessa diversidade, Almeida e Tracy (2003), bem como Jerusalinsky (2004), apontam o nomadismo como uma característica comum dessas culturas juvenis. Dessa forma, a incessante movimentação pelos espaços da cidade, a apropriação deliberada de territórios ainda não demarcados nas noites metropolitanas, em um incessante fluxo de idas e vindas (Almeida e Tracy, 2003), estariam a simbolizar uma mudança no processo de subjetivação juvenil, onde o estável e permanente é substituído pelo instantâneo, efêmero e fugaz. As identidades, não mais sólidas e estáveis, buscariam, então, nas inúmeras identificações diárias, formas de se representar e existir perante o outro: a identidade, pois, símbolo de uma subjetividade estável cede lugar então a um “nomadismo psíquico” onde o eu se encontra completamente desprovido de uma territorialidade definida (Ibid.).

Aqui, pois, apresentou-se-nos a prerrogativa teórica para optarmos pela não utilização das cartas. Estas não permitiriam, de fato, uma aproximação a essas subjetividades tal como se apresentam para pais e professores, e tampouco permitiriam a captação dos sentidos produzidos nas interações do cotidiano escolar, seja nas “zoações” ou “azarações”, ou seja, na estética comunicacional que hoje subjaz aos agrupamentos de jovens e adolescentes (Almeida & Tracy, 2003).

O contexto apresentado linhas acima, dessa forma, afastou-nos da utilização de um instrumento de coleta de dados mais afeito a uma perspectiva internalista de construção do eu, o qual, por sua vez, encontra-se distante daquele vivenciado em nossos dias, onde, como afirma Ortega (2006,p.46), “o corpo é central para as experiências do eu”. Neste sentido, durante nossa revisão teórica, tornou-se clara para nós a necessidade de uma abordagem metodológica que propiciasse um contato por parte do pesquisador com essas novas formas de constituição do eu, as quais, sem dúvida, podem ser melhor percebidas em um contexto de interação entre os sujeitos. Os grupos focais, por conseguinte, tornaram-se uma opção metodológica viável para nossos objetivos e que, por outro lado, viria a oportunizar não somente uma análise da construção de sentidos por parte dos jovens em relação a seus professores, mas também um olhar sobre a própria constituição dessas culturas jovens no contexto da instituição escola, a ser analisada agora não somente através de revisão bibliográfica, como planejamos inicialmente, mas também através da investigação empírica.

Os grupos focais, segundo Gatti (2005, p.9), permitem “...fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar.” O trabalho com grupos focais se nos apresentou, dessa forma, como possibilidade de enriquecermos o material de análise, ao adentrarmos a um universo de gírias, interjeições, gestos, trocas de olhares e múltiplas interações entre os jovens, o que, sem dúvida,

a utilização de cartas não nos permitiria – isto porque sua ênfase recai sobre um modelo intimista de construção do eu, bastante distanciado do contexto grupal onde o *self* contemporâneo tem se alicerçado (Almeida & Tracy, 2003).

Acrescenta Gatti (2005, p.11), dentre outros pontos:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Para Matos & Vieira (2002), por sua vez, a utilização dos grupos focais permite aprofundar temáticas escolhidas pelo pesquisador, ao permitir o compartilhar de sentimentos e opiniões por um número maior de sujeitos que outras técnicas não permitiriam, devido às contingências de tempo, como no caso das entrevistas individuais. Em relação a estas, acrescenta Gatti (2005,p.10), o trabalho com grupos focais seria vantajoso ao se apresentar como recurso o qual permite a “...captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados.”

Os grupos focais, como exposto acima, dessa forma, a serem utilizados como instrumento de coleta de dados, permite que o pesquisador explore uma multiplicidade de aspectos os, quais, ao serem visualizados a partir das interações de jovens e adolescentes, no caso de nossa pesquisa, oportuniza uma riqueza de conteúdos que outros instrumentos poderiam não nos oferecer. Isto, sem dúvida, levando-se em consideração nosso objetivos e problemas de pesquisa, os quais nos colocam diante de uma clientela escolar a qual constrói sentidos de uma forma preponderantemente coletiva e não mais individual, isolada e distanciado do olhar do outro.

Posto isso, a fim de contemplarmos uma diversidade mais ampla de jovens e adolescentes de diversas camadas sócias, optamos pela utilização de dois grupos focais para nossa investigação. O primeiro deles, composto por 8 jovens de ambos os sexos, de uma escola pública de ensino médio, e o segundo com sete componentes , de ambos os sexos, sendo estes últimos matriculados em uma escola de ensino médio privada da cidade de Santa Maria. Alguns autores destacam sua preferência pela utilização de apenas 12 participantes por grupo focal (Gatti, 2005), enquanto outros acreditam que este número possa se estender ao número de 15 participantes, sem que a coleta de dados venha a perder em qualidade (Matos & Vieira,

2002). Apesar dessas indicações, entretanto, tivemos de trabalhar com um número menor de participantes. Isto se deu em virtude da resistência tanto das escolas procuradas como dos alunos para com a disponibilidade de tempo para a realização dos grupos focais. Ambos, no entanto, direção e alunos, alegavam o mesmo motivo para a indisponibilidade de participação na pesquisa: o PEIES¹¹. Ou seja, em virtude do zelo das instituições de ensino e da preocupação dos alunos para com esse processo seletivo anual, realizado ao final de cada série do ensino médio, terminamos por trabalhar com um número inferior de participantes, em relação ao idealizado inicialmente. Dessa forma, após serem convidados pelas respectivas direções das escolas a participarem de forma espontânea dos grupos focais, foram compostos dois grupos: o primeiro, integrado por alunos da rede pública estadual de ensino, com oito integrantes; e o segundo, com sete sujeitos de pesquisa, de uma escola particular da cidade. Na escola pública pesquisada, tivemos de realizar os grupos de discussão em turno inverso ao das aulas, o que dificultou mais a adesão à pesquisa, já que muitos alunos do terceiro ano freqüentam cursos pré-vestibulares ou preparatórios para o PEIES à tarde ou à noite¹². Na escola privada, por sua vez, os encontros se deram no mesmo turno das aulas, o que facilitou a participação dos alunos, na avaliação deles próprios. Com isto, cremos ter justificado, desde já, a forma como foram compostos os dois grupos focais desta pesquisa, bem como as ausências que se deram de alguns participantes, no decorrer da pesquisa.

Por outro lado, cabe ressaltar-mos aqui, o fato de que, no decorrer do processo investigativo, as falas simultâneas, entrecortadas por interjeições, risos ou contrariedades, de forma alguma serem empecilho para nossas análises – isto porque, justamente, são essas interações coletivas, grupais, essa lógica comunicacional, que alicerçam hoje o universo social das culturas juvenis que habitam o ensino médio brasileiro. Dessa forma, não somente permitimos essa interação espontânea durante os encontros, sem quaisquer intervenções por demais reguladoras, bem como buscamos preservar, na transcrição dos dados coletados, as pequenas interjeições entre os pares.

Prosseguindo agora nossos procedimentos metodológicos, feitas essas considerações, para Moreira (2002), as pesquisas qualitativas possuem um foco na subjetividade dos sujeitos, adotando-se como prerrogativa a validade de suas experiências pessoais em oposição a generalizações obtidas de dados brutos volumosos ou análises fatoriais. Os grupos focais, por

¹¹ Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior. Realizado em três etapas, faz com que o aluno participe de um processo seletivo através de provas ao final de cada ano do ensino médio, sendo o resultado final obtido apenas ao final do terceiro ano desse nível de ensino. O aluno reprovado em sua escola tem a possibilidade de continuar participando do processo, desde que realize as provas novamente.

¹² Embora soubéssemos da dificuldade de adesão à pesquisa nas escolas públicas do centro da cidade, não desistimos de priorizá-las, já que estas contêm uma diversidade sociocultural maior em relação às escolas da periferia. Isto se deve ao fato de serem consideradas escolas “fortes”.

consequente, auxiliam uma compreensão que ultrapassa a mera inferência obtida por questionários objetivos, respondidos por “alunos”, pois ultrapassam essa primeira condição para alcançarem os sentidos de suas ações como jovens ou adolescentes, sendo esses não somente indivíduos receptáculos de discursos externos, mas também eles formadores de opinião e de novos signos sociais (Novaes, 2006). Captar essas construções de sentido juvenis sobre os professores do ensino médio, assim, tornar-se-á então possível através de uma análise de conteúdo dos grupos de discussão realizados, próxima etapa após a coleta dos dados. Estes, por sua vez, serão obtidos através da filmagem dos encontros.

A análise de conteúdo, como afirma Chizzotti (2006, p.115), traz a pressuposição de que “... um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas”. No nosso caso, a partir das falas dos alunos sobre seus professores, o ambiente escolar e a juventude contemporânea, buscar-se-á verificar através da análise de conteúdo a existência de temas comuns, categorias ou mesmo subcategorias de um discurso juvenil sobre esses temas. Como já assinalado nesta pesquisa, os professores encontram-se submetidos a uma crítica pública que os culpabiliza pelos males da escola brasileira, desconsiderando-se nessas acusações as determinantes políticas e sociais que afetam o seu trabalho (Nóvoa, 1998). Estaria, pois, além dos discursos acima referidos e já diagnosticados, a ser formar entre as culturas jovens que hoje habitam o ensino médio também um discurso estigmatizador e culpabilizante sobre os docentes? De que forma a instituição escola, com seus diversos dispositivos de controle remanescentes da velha escola secundária de caráter propedêutico, estaria a aparecer como um cenário de fundo para a percepção dos jovens sobre seus professores? Apontariam as análises de conteúdo a serem efetuadas, a partir dos grupos focais, uma sobreposição entre os sentidos atribuídos pelos alunos aos problemas e dificuldades institucionais e aqueles considerados dos professores?

Por outro lado, a análise de conteúdo a ser efetuada proporcionará uma aproximação por parte do pesquisador de universos juvenis, subjetividades em construção e desconstrução, identidades que buscam constantemente formas de se representarem perante o olhar do outro, mas que, ao depararem-se diariamente com representantes (os professores) de um mundo desregulado e instável (Bauman, 1998), elaboram formas de resistir a esse mundo.

Dentre os integrantes desses universos juvenis a formar a imensa diversidade de alunos do atual ensino médio brasileiro, consideramos aqueles cursando o terceiro ano, etapa final da educação básica, os representantes mais significativos das alterações culturais que hoje incidem sobre a escola. Isto porque, por um lado, esses alunos, alguns em plena adolescência, outros já vivenciando as preocupações da vida adulta diante do trabalho remunerado,

encontram-se em plena conflituosidade identitária. Para Bauman (2005), a identidade ocupa um lugar de centralidade nas análises culturais contemporâneas, como em nenhum outro momento se dera. Acrescenta o autor, que os grandes nomes da sociologia não tiveram a oportunidade de deparar-se com a discussão sobre ela, justamente porque em meados do século vinte e final do século dezenove, a identidade não era uma preocupação. Para nós, entretanto, homens contemporâneos, a sua discussão se apresenta como relevante, justamente porque em nossos dias as antigas fórmulas e saberes que sustentavam sua compreensão já não servem para compreendê-la e decifrá-la em nosso mundo líquido-moderno (Bauman, 2005).

Estar no terceiro ano do ensino médio, pois, significa estar no centro de uma tarefa difícil de ser cumprida e preconizada por Erikson (1972), a saber: tecer uma ligação entre os diferentes papéis assumidos em sociedade e condensá-los em uma única identidade. Como exposto logo acima, tal missão se faz ingrata para o sujeito de nossa modernidade tardia, principalmente, vale acrescentar, quando se trata do sujeito em plena juventude. Ser um jovem no ensino médio já não se apresenta como em tempos anteriores, quando essa etapa ainda simbolizava e era vivenciada pelos alunos como uma moratória social. Muito longe dessa definição, hoje nas escolas a lógica da competitividade e da cultura do desempenho predominam (Santos, 2004), abalando o antigo espaço de ausência de responsabilidades concedido pelo mundo adulto para aqueles que ainda não estavam preparados para experimentá-los (Erikson, 1972). Neste sentido, encontrar-se no terceiro ano do ensino médio significa, dentre outros aspectos, estar na iminência de um rompimento com esta etapa psicossocial, tornando-se cada vez mais precoces os apelos para a escolha profissional ou entrada no mercado de trabalho. Dessa forma, esses jovens e adolescentes experimentam o clímax de uma tensão já iniciada com a entrada no ensino médio, no primeiro ano, sendo que naquele momento a entrada definitiva no mundo da lei ainda podia parecer algo distante e vago. A proximidade da conclusão da educação básica, por sua vez, traz à tona questões das quais o jovem já não pode mais se subtrair, dentre elas, o dilema sobre a necessidade do trabalho ou, para outros, o imperativo de cursar uma faculdade. O primeiro é revelador dos anseios de significativa parcela da população brasileira, para quem o ensino médio apenas adia ou atrapalha a busca de suprir as necessidades básicas e de mobilidade social; já o segundo, embora seja apresentado como meta comum, a ser estabelecida como prioritária por todos os alunos, dá sentido ao estudo para uma parcela menor de jovens, para os quais, preocupações várias se fazem presentes.

Somando-se a esses fatores, temos ainda o processo da adolescência a incidir sobre esses alunos, gerando angústias advindas dos conflitos com a sexualidade e com o estabelecimento de um bom relacionamento com o corpo (Aberastury e Knobel, 1981), bem

como as dificuldades de se sentir aceito diante dos demais, caso esse mesmo corpo se apresente fora da norma (Ortega, 2006). Nesse contexto, tribos urbanas, como os grupos de *rap*, *funk*, esportes radicais, comunidades virtuais, são formados, na tentativa de proteger o sujeito tanto das desregulações internas que experimenta quanto da instabilidade do conjunto social mais amplo, o qual, como afirma Pais (2006), não lhe apresenta mais “estações seguras”. Se no primeiro e segundo anos do ensino médio tais questões podem ser amenizadas temporariamente pela perspectiva da distância temporal do término dos estudos, fazendo com que se experimente uma relativa “despreocupação” por parte de alguns para com o futuro, o mesmo não ocorre com aqueles que já têm diante de si a perspectiva de que, definitivamente, o mundo seguro elaborado pelos pais está dizendo “adeus”.

Cientes dessas distinções, portanto, escolhemos para sujeitos de nossa pesquisa alunos de terceiros anos de duas escolas, sendo a primeira pública e a segunda particular. Como apontado por Abramoavay e Castro (2003), os sentidos do ensino médio se alteram de acordo com as perspectivas de mobilidade social da população. Para muitos, tal busca se faz representar pelo trabalho imediato, paralelo à educação básica, ou mesmo pelo abandono desta, sendo que para outros, o ensino superior apresenta-se como a melhor opção.

Como participantes da pesquisa, assim, foram convidados, de forma espontânea, como já salientamos acima, doze alunos da rede pública de ensino e 12 alunos da rede privada, ambos os grupos formados por jovens do sexo masculino e feminino do terceiro ano do ensino médio, com oito e sete participantes, respectivamente.

Os Grupos de Discussão

O dois grupos focais compostos tiveram, então, como dispositivos para a análise das construções de sentido dos alunos, a realização de três encontros, com os seguintes temas:

- 1) os jovens e os professores de ensino médio;
- 2) os jovens e a escola de ensino médio;
- 3) a juventude no mundo contemporâneo.

O encontros realizaram-se durante três semanas consecutivas, com as temáticas ocorrendo na ordem apresentada acima, sendo que os participantes estavam à par dos temas que seriam discutidos por eles, bem como da seqüência dos encontros.

O tema 1, “os jovens e os professores de ensino médio”, teve por objetivo analisar as construções de sentido dos jovens sobre seus professores, procurando-se verificar a emergência de categorias de análise nas falas protagonizadas pelos jovens, fossem elas relativas aos docentes ou mesmo a outros aspectos da inserção no espaço escolar e na própria sociedade, os quais apareceram correlacionados com o tema em pauta. Para tanto,

foi utilizado um roteiro de questões, semi-estruturadas, para discussão, anexado no capítulo V desta pesquisa.

O tema 2, “os jovens e a escola de ensino médio”, buscou verificar de que forma as construções de sentido juvenis apontam para a proximidade dos jovens com a escola ou para um distanciamento entre ambos. Neste sentido, uma série de tópicos foram discutidos, os quais tiveram por objetivo trazer à tona inúmeros acontecimentos vivenciados no cotidiano das escolas, enfatizando-se suas motivações para com o ambiente escolar, bem como os discursos produzidos pelos alunos, professores e demais agentes da instituição. Buscou-se verificar, ainda, de forma a escola aparece como um “segundo plano” das vivências juvenis, e de que forma esses alunos dão sentido a essa presença institucional em suas vidas. Após a transcrição das falas, então, os elementos em destaque foram categorizados e pormenorizadamente analisados.

O tema 3, por sua vez, “a juventude no mundo contemporâneo”, reúne tópicos para discussão que trazem à tona várias questões analisadas no capítulo III desta pesquisa, em particular, a fim de aprofundarmos nosso olhar sobre como jovens e adolescentes têm percebido as transformações da sociedade contemporânea e de que forma estas são sentidas por eles, enfatizando-se, pois, no roteiro semi-estruturado, a forma como esses sujeitos dão sentido às suas experiências de “jovens”, tendo-se como “pano de fundo” vicissitudes do mundo atual e as contingências da escolarização. Trata-se de uma tentativa de aproximação, na qual, o que constitui prazer ou mal-estar apresenta-se sob a ótica dos educandos, permitindo, assim, uma análise em torno de questões que revelam diferentes formas de construção de si e do outro, bem como distintas problematizações da vida na cidade. Esta imersão nas construções de sentido de jovens sobre a própria juventude contemporânea, trouxe-nos, ainda, relatos importantes sobre como eles próprios percebem a diversidade juvenil e suas formas de ser, o que nos proporcionou categorizar elementos importantes para compreendermos as novas formas de subjetivação juvenis.

A Análise dos Dados

A análise dos dados, como já referido em páginas anteriores, será realizada através da análise de conteúdo. Dessa forma, ao final dos seis encontros realizados com ambos os grupos de alunos, realizamos a transcrição das fitas das discussões efetuadas, todas com média de duração de 1 hora e 30 minutos. Em seguida, buscamos a partir dos conteúdos emergentes das falas juvenis, uma categorização destas, a fim de analisarmos pormenorizadamente suas implicações para com a cultura escolar, o trabalho docente e a própria reflexão em torno das novas formas de subjetivação de jovens e adolescentes.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que as construções de sentido desses alunos apontam para questões comuns que são vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, tanto no que se refere às relações com os professores e com o ambiente escolar, bem como para com a vivência da própria condição juvenil, por outro, as diferenças também são realçadas, as quais podem assumir significados os mais diversos.

Para tanto, foram eleitas categorias de análise a partir da comparação dos dados de ambos os grupos. A análise, assim, está subdividida a partir de categorias comuns aos alunos das escolas públicas e particulares, sendo que a seqüência da análise está organizada de forma semi-independente. Em seguida, pois, apresentamos uma discussão da análise dos dados, a fim de apresentarmos um panorama mais amplo da correlação das categorias entre si e das implicações que este proporciona para a relação entre culturas juvenis e professores do ensino médio.

Agora, então, antes de lançarmos nosso olhar sobre a análise dos dados desse estudo, faz-se necessário apontarmos os objetivos de pesquisa que nortearam nossa investigação.

Objetivos:

1. Objetivo Geral:

Analisar de que forma as alterações culturais vivenciadas na sociedade contemporânea repercutem sobre as percepções que os jovens têm em relação aos professores do ensino médio.

2. Objetivos Específicos:

- Efetuar uma análise psicossocial de como a cultura contemporânea tem afetado a juventude do ensino médio em sua subjetividade e identidades, de forma a produzir novas fontes de mal-estar para os professores;
- Analisar como as construções de sentido juvenis sobre os docentes podem auxiliar a reflexão em torno das diferentes culturas jovens emergentes no cenário escolar atual e com as quais os professores se deparam em seu cotidiano;

- Verificar a partir das falas juvenis a existência de discursos que atuem no processo de culpabilização social dos docentes do ensino médio;
- Analisar de que forma os jovens percebem a si próprios e seus conflitos quando estes são atravessados pela convivência diária com os professores e o ambiente escolar, bem como pelas transformações sociais da sociedade contemporânea.

5. Análise dos Dados

Os grupos focais realizados na escola estadual e particular pesquisadas, apresentaram-se como muito significativos. Neles pudemos perceber vários aspectos da relação jovem-professor até então ignorados por nós, e que se mostraram centrais nessa interação do cotidiano escolar. Somando-se a isso, vários aspectos da cena contemporânea aparecem como um “segundo plano” dessas vivências diárias, o que fez, em muito momentos, com que as temáticas principais propostas nos encontros ficassem subsumidas frente a contingências sociais que os jovens não só percebem como fatores que afetam suas vidas, mas como elementos de sentido que permeiam o cotidiano escolar. Cabe destacarmos, aqui, o distanciamento crítico bastante aguçado desses jovens sobre questões como “influência da mídia”, “relação escola-universidade”, “discursos sociais vigentes na cidade”, dentre outros tópicos levantados. Podemos afirmar assim, desde já, uma evidente capacidade de articulação na construção de sentidos subjetivos destes jovens entre condicionantes locais, institucionais e midiáticos. Demonstraram, de fato, principalmente os alunos da rede pública de ensino, uma destreza e habilidade para tratarem das mais variadas temáticas, muitas delas levantadas durante os diversos diálogos entre eles próprios, entrecortados de risos e mesmo contrariedades, em alguns momentos. Nota-se, pois, que esses alunos sentem sobre suas trajetórias de vida o peso de muitas conseqüências do atual cenário socioeconômico do país, o qual, por sua vez, oferece restritas possibilidades de inserção profissional, uma preocupação bastante recorrente para estes jovens em busca de mobilidade social. Diferente, pois, mostrou-se a postura dos alunos da escola particular pesquisada, neste quesito. Embora alguns demonstrem uma preocupação para com a inserção profissional e a aprovação nos processos seletivos à Universidade, a maioria se demonstrou mais tranqüila quanto ao término do ensino médio, isto é, menos ansiosos com os resultados dos processos seletivos hegemônicos na cidade, quando comparados com os alunos da escola estadual. Entretanto, apesar das distinções que apontaremos a seguir, ao analisarmos cada categoria emergente de nossa pesquisa, muitos pontos foram comuns nos dois grupos, demonstrando a existência de discursos sociais que parecem operar de forma vigorosa na composição da subjetividade social então vigente na cidade de Santa Maria.

Ao final dos seis encontros, portanto, realizados em cada uma das escolas, pudemos destacar as seguintes categorias de análise das construções de sentido dos jovens pesquisados:

1. vínculo interpessoal jovem-professor;
2. Solidariedade discente;

3. Adesão ao ensino;
4. Comunicabilidade inautêntica.
5. Imposição de regras.

Passemos, agora, às considerações sobre cada uma delas.

1. Vínculo interpessoal jovem-professor.

Esta categoria se refere aos sentidos atribuídos pelos alunos às interações entre eles e os vários professores com quem convivem dentro da sala de aula e fora dela. Denota-se um claro desejo de manter diálogos mais “calorosos” com os docentes, de forma que a posição instituída do mestre possa ser ultrapassada, alcançando-se suas idiossincrasias como pessoa, sua vida pessoal, seus gostos, sua forma de ser. Anseia-se, podemos dizer, por um contato interpessoal que venha a tornar o convívio em sala de aula mais “leve”, prazeroso, agradável para alunos e professores. Não só acreditam que isto seja possível, como se esforçam por concretizá-lo, muitas vezes, desistindo apenas quando percebem que o docente “não dá abertura” para esse tipo de relação.

Atentemos para o breve diálogo abaixo, expressão do que acima dissemos:

- Muitas vezes o professor começa o ano como professor e chega no fim do ano como amigo... (17 anos, aluno da escola A¹³).
- É... é uma verdade... (17 anos, aluna da escola A).
- ... mas depende do professor... (18 anos, aluna 2¹⁴, escola A).

Percebe-se, dessa forma, uma nítida positividade atribuída ao professor que chega ao final do ano “como amigo”; por outro lado, essa dependência, para que tal ocorra, da individualidade de cada professor gera como que um aborrecimento, uma sensação de “falta de controle” sobre como irá se estabelecer cada uma das relações com os vários professores do ensino médio.

No fragmento abaixo, o sentido atribuído à distância interpessoal de alguns docentes é marcado pela idade, como se esse fator torna-se as características do docente inalteráveis. Contudo, a jovem acredita que uma mudança já se dá com alguns professores:

É, é uma coisa que tá acontecendo... eu acho que é uma adaptação... o que tá acontecendo, com todos os professores... Porque se tu pegar um professor mais antigo, ele já tem mais dificuldade de se relacionar

¹³ A partir desse momento, utilizaremos a letra “A” para representarmos a instituição de ensino pública e “B” para a instituição de ensino privada.

¹⁴ A fim de distinguirmos os sujeitos nos diálogos introduzidos nesta análise, introduziremos uma numeração arbitrária. Esta não visa identificar o participante do grupo, e assim não constará nas citações individuais, pois apenas indica que se trata de um interlocutor distinto no mesmo diálogo.

com os alunos... no sentido da amizade... de saber ‘cara! Báh, como é que foi a festa?’... Ou então tu tá com um problema, ou então tu não entende essa matéria, ‘vou te explicar de outro jeito’, eu acho que depende muito do professor... Alguns professores antigos, assim, que tu pega, que tem 25, 30 anos de magistério... é um horror! Tu não tem aquela relação sabe... é um horror! É aquela coisa, é professor, aluno e acabou! (17 anos, estudante da escola A)

Interessante observarmos, neste relato, a presença de um elemento insistentemente reivindicado por muitos pesquisadores, ao refletirem sobre a escola. Trata-se, pois, da necessidade de os professores buscarem ultrapassar a condição imediata do aluno para alcançá-lo como jovem, portador de uma singularidade e cultura próprias (Dayrell, 2007; Obiols, 2006; Souza, 2003; Matos, 2003; Carneiro, 2001; Fanfani, 2000; Spósito, 1999, 1998). O sentido construído pela jovem, como podemos perceber, ao confrontar-se com um docente pragmático, o qual simplesmente dá sua aula sem preocupar-se em conhecer quem são seus alunos, demonstra um completo desconforto com esse tipo de relação. Ela se sente, como verbalizou, somente uma aluna, nada mais. Observa-se, então, mais uma vez, a espera de que exista um reconhecimento por parte dos docentes desse universo das vivências do jovem, sejam elas da escola, sejam elas da vida fora da escola, como uma “festa”, por exemplo, mencionada acima. Almeja-se, pois, um vínculo para além do instituído e que, ao se estabelecer, otimiza as condições de aprendizagem.

Esse último aspecto, o qual relaciona o vínculo jovem-professor com o ensino, foi expresso nas seguintes palavras, pelos dois estudantes abaixo:

É que às vezes, os professores que te conhecem mais e, tipo, falta um pouco de nota, eles vêm e te ajudam. Eles sabem como é que tu vai, eles sabe até que tu estuda, que tu não merece mesmo, porque, por mais que tu tenha dificuldade ou que tu esteja passando por, eles sabem que tu dá conta do recado, entende? Depende, porque, os professores que realmente te conhecem, eles te ajudam, eles gostam de ti. Vêm que tu estuda, eles te ajudam bastante, mas tem outros que não fazem a mínima diferença (16 anos, aluna da escola B).

O professor que deixa ter essa amizade, é bom pra ele... agora o professor que se fecha, ele é tipo tido como carrasco...ele não sabe o que tá acontecendo... ele não sabe se o aluno tá aprendendo ou não... Chega na prova e vai mal... Tem que ter essa comunicação pra que as duas coisas irem bem... a aula e a avaliação (17 anos, aluno da escola A).

O aluno em questão, como vemos, faz uma importante referência às conseqüências de uma relação distante, em que o professor “se fecha” para os alunos: o docente não consegue acompanhar a real situação de bem-estar ou mal-estar proporcionada por sua postura em sala de aula – nem mesmo o quanto os alunos estão aprendendo sua disciplina é percebido pelo docente, na avaliação desse jovem. Contudo, um outro elemento de sua fala se nos apresenta como central nesta questão, por simbolizar uma mudança mais profunda – ou, pelo menos, sinalizar – na forma como os alunos constróem e dão sentido aos conteúdos ministrados em aula. Trata-se da “comunicação” mencionada acima, como uma condição tanto para o bom

andamento das aulas como também das avaliações, ou seja, do quanto os alunos de fato aprendem ou não. No entanto, o jovem em pauta atribui um sentido conotativo ao referir-se ao ato de comunicar-se. Reivindica, dessa forma, não um diálogo formal com o professor, dentro do estritamente convencional e prescrito, onde o aluno pergunta e o docente responde, apenas. Diferentemente dessa interação, o que se busca e mesmo se espera é uma “comunicação interpessoal”, na qual esteja a pessoa do professor ali implicada, com sua forma de pensar e ser, com seu sorriso ou contrariedade, através de suas emoções e gestualidades próprias. Ou seja, um “professor amigo”, o qual não seja visto e igualmente não veja ao aluno como apenas “mais um” dentro da escola. A partir disto, podemos inferir, a abertura dos docentes para a diversidade sociocultural dos alunos não pode ser apenas um “dar-se conta racional”, apenas mais um dado teórico-acadêmico que o faz refletir sobre as origens de seus alunos e constatar que exemplos mais condizentes com suas culturas devem ser empregados, aproximando a ciência da realidade concreta dos educandos. Mais do que isso, o que se lhes apresenta, de fato, é uma demanda afetiva, a qual o impele a tentar estabelecer uma vinculação interpessoal com aqueles que ouvem suas palavras. Por conseguinte, pode-se postular que o necessário acolhimento à diversidade nas escolas brasileiras apresente o imperativo da reestruturação dos vínculos jovens-professores. Isto significa que, se por um lado, os professores devem tornar-se receptivos a seus educandos, oportunizando a espontaneidade, as linguagens não-convencionais e valorizando os saberes locais trazidos à escola, por outro lado, a pessoa do professor também deve colocar-se em movimento na direção do aluno, interpelando-o, reconhecendo-o e permitindo-se reconhecer, em uma lógica bi-direcional, na qual um e outro se encontram enquanto sujeitos singulares.

No excerto abaixo, pois, a reivindicação do vínculo jovem-professor novamente se faz presente, agora acrescida da constatação de que os professores “mais novos” estão agindo já de uma forma distinta aos “mais velhos”, aqui identificados com uma modalidade de relação estritamente impessoal:

... sem dúvida, é muito mais fácil tu pegar um professor que se formou há dois, três anos... ele vai... não sei, se ele já tem alguma didática... alguma coisa assim: eles já tão vindo preparados com aquela visão de ‘não, tem que ter uma relação de amizade com o aluno pra ter aquele respeito’... Agora tem muitos professores que tão há vinte anos dando aula e que tão se tocando disso e tão mudando... Agora tem outros professores que se estagnaram ali e se deixa é isso e acabo! É ‘eu sou professor e tu é aluno, e termina por aqui!’ Não tem nada mais além disso... (17 anos, aluna da escola A).

Nas palavras desta jovem, pois, vemos emergir uma outra questão que a aluna situa como intrinsecamente ligada com a vinculação interpessoal: a autoridade docente, manifestada pela questão do respeito. São vários os diagnósticos contemporâneos que denunciam a falência das figuras de autoridade nas escolas (Dayrell, 2007; Obiols, 2006; Souza, 2003; Esteve,

1999). Aqui, como se evidencia, a construção do respeito dos educandos para com o docente aparece interligada com uma condição: a amizade com o mestre. Ratifica-se, assim, uma busca por relações mais horizontais no ambiente da escola, de forma que essas construções de sentido juvenis sobre as suas interações com o corpo docente apontam para novas dinâmicas relacionais que começam a se estabelecer no interior das instituições de ensino, mesmo que estas experiências sejam ainda escassas e intermitentes. A corroborar essa hipótese, a própria fala acima destacada indica que muitos docentes “mais velhos” parecem perceber esse processo, ensaiando já algumas mudanças de postura.

Por outro lado, quando a expectativa dos jovens não se vê satisfeita para com os professores, nesta esfera do vínculo interpessoal, as dificuldades podem se exacerbar de tal forma que a própria realização das aulas pode ser comprometida, como revela este educando:

Tem essa distância que, quando se torna um ponto crítico... acaba que... a única maneira é troca de professor, porque o professor chega, vai na direção e... daí eles põe que tu tem que aceitar o professor como ele é... Só que o professor não te aceita como tu é... assim, na... condição de aluno... Então dá um conflito... porque o professor e o aluno tem que ter a aceitação dos dois... porque senão não tem como ir adiante... (17 anos, aluno da escola A).

Como percebemos, este relato nos possibilita uma compreensão da dimensão que a ausência de vínculos emocionais pode vir a gerar para esses atuais alunos do ensino médio. Na situação esboçada acima, o professor se queixa dos alunos para a direção da escola, o que termina por acirrar o conflito existente entre àquele e os jovens, gerando-se então um “ponto crítico”, cuja única forma de solução percebida, dadas as circunstâncias criadas, se faz pela saída do professor para a entrada de outro, em seu lugar. Relevante se faz, também, nesta narrativa, a presença de um discurso da direção escolar a apontar para uma necessidade de aceitação do professor por parte dos alunos, sem que a contrapartida, a aceitação dos alunos pelo docente, seja referida. Diante disso, ratificam-se os estudos que apontam a escola como desrespeitadora da singularidade juvenil (Dayrell, 2007; Obiols, 2006; Matos, 2003; Carneiro, 2001), como instituição que insiste em fixar-se em uma distribuição de papéis de forma rígida e vertical, a reproduzir, pois, modelos educativos ainda do início do século XX, quando então a autoridade docente estava já dada pela sua posição instituída (Obiols, 2006).

Tal rigidez também se expressa na organização curricular, como afirma Carneiro:

... o currículo do ensino médio tem estado centrado nas disciplinas, no corpo controlado de conhecimentos e, em consequência, numa relação tensa de aprendizagem. A sala de aula, ambiente de contensão de sentimentos e emoções, ao organizar-se pelo controle e pela disciplina, é sempre um espaço do dever e nunca um espaço do prazer (CARNEIRO, 2001,p.94).

Ao longo do século vinte, por outro lado, como analisa Obiols (2002), a relação entre pais e filhos se alterou significativamente, principalmente no que diz respeito à imposição de normas rígidas de conduta e interação entre adultos e jovens. A autora, em seu estudo, aponta para a passagem, a partir da década de sessenta, da predominância de “adultos tradicionais” nas configurações familiares para uma ampla vigência de “adultos-adolescentes”, hoje responsáveis por educar os milhares de jovens que chegam às escolas.

Àqueles pertencentes à primeira modalidade de adultez, analisa a pesquisadora, estabeleciam normas claras para o comportamento dos filhos, existindo uma escala de restrições e concessões que variavam com a idade (Ibid.). Isto propiciava, por sua vez, uma nítida percepção por parte dos adolescentes dos marcos que não poderiam transpor, o que não raras vezes provocava atitudes de rebeldia para com os genitores, conflitos perfeitamente inseridos dentro do diagnóstico psicossocial elaborado a seu tempo por Erikson (1972). Ou seja, os pais autoritários, através de pautas intransigentes, traziam consigo a demarcação de uma lei simbólica “tecida com vigor” e que, desta forma, proporcionava aos jovens a possibilidade de, ao identificarem-na, oporem-se a ela (Obiols, 2002). Este último aspecto pode ser considerado positivo nesses genitores, apesar de um distanciamento na comunicação a dificultar as relações com os adolescentes, e foi o responsável pela brecha geracional existente entre jovens e adultos, nas décadas de sessenta e setenta, onde muitos conflitos entre pais e filhos foram protagonizados.

Já os “adultos-adolescentes”, entretanto, decorrentes de uma geração que optou por abandonar por completo todo e qualquer modelo educacional que se utilizasse de imposições e castigos, se, por um lado, não oferecem mais critérios normativos para seus filhos, no convívio social – ao optarem por não mais regular e monitorar os adolescentes – conseguem, por outro lado, estabelecer relações mais horizontais com os mesmos, havendo uma aproximação afetiva visivelmente maior, bem como uma comunicação mais “aberta” e irrestrita, quando comparados com aqueles pais tradicionais.

Neste sentido, Obiols argumenta que

Como la rigidez em las pautas y la distancia em la comunicación non son lo más común en los sectores medios, los docentes que las plantean pueden ser temidos y, con el tiempo, recordados, porque se ha logrado “sobrevivir” a ellos (OBIOLS, 2002, p.65).

Isto significa, pois, que a mudança no padrão relacional de jovens e adultos das camadas médias, como aponta a autora, passando a vigorar nas últimas duas décadas interações mais francas e desprovidas de ameaças, faz com que os jovens resistam a modelos distintos de comunicação, principalmente aqueles nos quais predomina um distanciamento afetivo. Em outras palavras, os relatos dos jovens pesquisados indicam que há, na forma como dão sentido

às relações com seus professores, uma associação intrínseca entre a presença de diálogos informais e afetividade.

No relato abaixo, uma simples aproximação do professor, ao identificar uma aluna que parecia não estar bem, faz com que àquele receba desta um status de amigo:

Professor de colégio, alguns professores que a gente tem um relacionamento bom, assim... consegue ser amigo. Tipo...é aquele professor que... só de olhá pra ti ‘báh... tu... tu não quer ir lá conversá?’, tipo ‘vai toma uma água ali...’, ‘vai no corredor, vai respirá um pouco...’, ‘tu não tá legal, tu não vai aprendê’. Isso é um professor assim... é um professor amigo (17anos, aluna da escola A).

Como se evidencia, atitudes que demonstram atenção para com os alunos, através de breves diálogos, podem repercutir de uma forma bastante ampla na vida do estudante, como no caso acima. A aluna, neste caso, vincula-se afetivamente a este professor e, a partir de disto, passa a considerá-lo como um amigo. Poder-se-ia dizer, por outro lado, tratar-se de uma transferência aluno-professor, nos moldes psicanalíticos. Entretanto, consideramos que nomear esse relato por este viés seja simplificar por demais a questão, já que os jovens contemporâneos já não vêem nos docentes a imagem de um ideal de eu a ser alcançado, de um modelo cultural a ser copiado e colocado como referência. De outra forma, em uma sociedade na qual o professor se encontra desvalorizado profissionalmente e com um baixo status social (Esteve, 1999), o que se projeta nos docentes se afigura como uma imagem da qual os jovens buscam se afastar, isto porque, nas próprias narrativas familiares esse profissional é descrito como alguém mal-sucedido. Assim, mesmo que a carreira docente se apresente como uma possibilidade, em alguns momentos, os jovens terminam por convencer-se de que se trata de uma identidade negativa, a qual não desejam assumir para si.

O excerto abaixo nos proporciona uma amostra disso:

Eu queria ser professora, mas o meu pai me incomodou, incomodou, incomodou, disse que eu vou... que eu ia sê pobre depois.... e eu não vou ganhar bem..... . É verdade, ele não quer que eu seja professora.... E aí, às vezes, no dia a dia, as professoras reclamam.....’Ah, eu ganho pouco pra tá aqui!’ , ‘eu tô aqui porque eu gosto’, então tu já tem no dia a dia, né.....(18 anos, aluna da escola A).

Essa jovem revela, então, que as próprias falas dos professores em sala de aula a levaram a “ter no dia a dia” o veredicto de que ser professora não era uma boa escolha profissional (no decorrer desse encontro, essa aluna revelou que sua escolha atual para o vestibular era o Curso de Veterinária), ratificando, na sua visão, as insistentes advertências paternas de que trabalhar na escola, em outras palavras, não lhe concederia nenhum bem-estar financeiro.

Dessa forma, como constata Obiols:

... no es sólo el adolescente quien devalúa la imagen de su docente. Los padres lo hacen también de entrecasa. En la entrada de sus hijos a la

escuela hacen una cesión muy parcial de sus derechos, no depositan demasiado respeto ni admiración en los docentes que enseñan a sus descendientes y el resultado es la desconsideración aún mayor del rol (OBIOLS, 2006, p.156-157).

Diante dessas considerações, pois, ainda que se possa atribuir ao caráter afetivo percebido pelos alunos nas interações junto aos professores considerados amigos uma explicação através do conceito de transferência, acreditando-se, então, existir um desejo inconsciente do aluno para com seu mestre, tais eventos constituem, podemos inferir, antes exceção do que a regra nas relações escolares. Isto porque, além da referida desvalorização social do professor, que o coloca em uma posição-de-sujeito indesejada pelos jovens, por outro lado, seria bastante precipitado afirmar que todos os casos nos quais há relações de amizade na escola, entre alunos e professores, são frutos de processos inconscientes. Ademais, apresentou-se com vigor nas narrativas dos sujeitos pesquisados um repúdio explícito por docentes que assumem posturas rígidas pedagogicamente e interações por demais formais, distanciadas. Dessa forma, antes que estarem “enamorados” por seus professores, esse alunos apontam para modelos comunicacionais que são mais próximos daqueles vivenciados em seus contextos familiares, caracterizados por uma intensa *horizontalización* das relações (Obiols, 2002).

As novas dinâmicas comunicacionais entre pais e filhos, desse modo, repercutem sobre o ambiente escolar. Contudo, não podemos, diante disto, encerrarmos tais questões em um discurso que venha a “naturalizar” essas alterações diagnosticadas, como se essas construções de sentido juvenis pudessem ser explicadas por si mesmas, considerando-se jovens e adolescentes do contemporâneo de uma forma simplificada, sem relacioná-los com o entorno familiar, social e cultural que os condiciona. O que gostaríamos de salientar, em outras palavras, aponta para o fato de que as constatações apontadas até aqui não se coadunam com os modismos educacionais, os quais apenas iludem os professores com retóricas vazias, repletas de imagens do “novo”, do “diferente”, do “moderno”. Não se trata disto. Antes disso, o que se apresenta para os professores em suas salas de aula, como as dificuldades na interação com os alunos, os conflitos ante as posturas particulares de cada professor, as divergências quanto aos métodos pedagógicos e avaliações, a crise da sua autoridade, pois, são conseqüências de mudanças substanciais nas relações entre jovens e adultos gestadas nos contextos familiares – onde se forjam, pois, diferentes formas de construção de si e das relações sociais, como demonstra Obiols (2002).

A partir disto, como afirma essa autora, não somente existem “adultos-adolescentes” a estabelecerem relações mais “soltas” com seus filhos, nas quais não há prescrição de proibições, senão de uma forma tênue e vaga, como também, derivados desse primeiros, apresentam-se hoje “professores-adolescentes” (Ibid.).

Como destaca Obiols:

Los docentes del tipo adolescente tienen por riesgo la demagogia. Apoyados en una pedagogia *light* que no quiere presionar al niño ni al joven, exigen poco o nada, no obligan al estudiante a hacer algún esfuerzo por comprenderlos, hablan en su mismo idioma, de los mismos temas. Parecen aspirar a enseñar al adolescente a ser adolescente, lo cual no tiene el menor sentido. Suelen ser los mejor aceptados por los chicos, que sienten que pasan muy bien el rato con ellos, y sólo con los años queda claro que no cumplieron con lo que se esperaba: enseñar (OBIOLS, 2002, p.70).

Para a autora em pauta, como percebemos, na medida em que existem adultos que desejam permanecer jovens, ou mesmo assumir condutas, formas de ser de adolescentes, também se pode inferir que há professores a assumir condutas semelhantes. Podem ser, ainda, os filhos desse estilo parental permissivo, o qual alia uma alta quantidade de afeto com pouco ou nenhuma exigência dos genitores (Teixeira, M.A., Oliveira, A.M. e Wottrich, S.H., 2006). Por conseguinte, se podemos afirmar, como salienta Obiols (2002), a coexistência de fatores positivos e negativos nesses pais “adultos-adolescentes”, igualmente o podemos fazer em relação à classificação análoga para os professores. Conseguem manter uma boa relação interpessoal com os alunos, os diálogos são frequentes e descontraídos, não inspiram medo e proporcionam um ambiente de sala de aula onde o prazer está presente.

Contudo, noutros momentos, para os alunos que desejam aprender e conseguir concentração diante de matérias mais complexas ou mesmo a fim de realizarem exercícios em aula, estes mesmos professores são vistos de forma negativa nessa busca de interações e conhecimento da vida dos alunos, como salientam os relatos abaixo:

Sim, tem alguns que participam até demais! Se metem em coisa que não tem que se meter! Depende, é que, por exemplo, tem professores que passam dos limites, entendeu? Fazem o que não tem que fazer. Eles têm que dar a aula deles, a obrigação delas é... deles, é essa. Participar de algumas atividades, claro. Mas eu acho que tem que ter um limite (16 anos, aluna da escola B).

Não, mas, assim, é legal assim, pra quem gosta de conversar, assim, etc. Às vezes é legal, eles falam piadas engraçadas, mas o principal não é só isso, o principal é a gente aprende e, no caso, a gente não aprende muita coisa só conversando (17 anos, aluna da escola B).

Desse modo, como vemos, parece haver uma certa ambigüidade na forma como esses alunos dão sentido às posturas de seus professores: desejam o contato interpessoal, almejam que isto se concretize; não querem, contudo, que eles permitam a “bagunça” na sala de aula, aprovando, dessa forma, atitudes enérgicas quando as situações exigirem. Não poderiam, pois, muitos professores serem percebidos como “carrascos”, “inflexíveis” e “distantes” por aqueles alunos a quem chamam a atenção em aula? Quando indagados a esse respeito, entretanto, tanto os alunos da escola A como da escola B salientaram serem necessárias essas intervenções,

destacando que, nas oportunidades em que tais situações se deram com eles próprios, não se sentiram agredidos e nenhum mal-estar foi produzido em relação a esses docentes.

Nas duas falas abaixo, pois, os alunos confirmam essas questões, quando indagados sobre um possível “clima ruim” após as intervenções mais enérgicas dos docentes:

Quando um conhece o outro e estabelece esse vínculo... ahmm...os limites começam a ser conhecidos também... os alunos sabe até onde podem chegar e o professor também... Eles não vão... ahmm...não sei se involuntariamente... é como se acostumassem... como em casa mesmo... eu sei até onde eu posso chegar... num limite com a minha mãe, com o meu pai, com a minha irmã... e ao mesmo tempo com o professor, eu sei até onde eu posso chegar com ele e até onde ele pode chegar comigo... (17 anos, aluno da escola A).

Não, não fica... pelo vínculo que tu tem... tu sabe que tu passou do teu limite e tanto que o professor sabe que tu passou do teu limite também... Então tem aquela coisa ‘óh... o limite tá aqui’...[gesticula com os braços demonstrando um limite] (18 anos, aluna da escola A).

Novamente, dessa forma, a questão do vínculo interpessoal jovem-professor se faz presente. Nos relatos acima, os dois alunos procuram evidenciar que, quando há um “vínculo” com o docente, ou seja, uma ligação que eles sentem como afetiva entre ambos, não há porque se aborrecer quando da interferência do docente a fim de regular os comportamentos em sala de aula. Neste caso, podemos postular até mesmo a presença de um sentimento de culpa nesses alunos, quando se percebem nomeados por esses professores amigos, a fim de prestarem atenção nos conteúdos ou cessarem suas conversas. Afinal, esses alunos, ao valorizarem essa vinculação interpessoal com seus mestres, terminam por temer a perda da mesma, o que vem a constituir uma adesão às solicitações que lhes são feitas pelo medo da perda desse afeto que julgam receber. Para Freud (1930), vale ressaltarmos, a gênese mais arcaica do sentimento de culpa se encontra no medo da perda do amor dos pais por parte da criança. Um medo, pois, de não receber mais o investimento afetivo de seus provedores. Assim, a origem do primeiro sentimento de culpa tem como pré-requisito a existência de um investimento afetivo que se encontra direcionado para o sujeito. Sem ele, pois, já não existiria o recuo da criança em sua agressividade latente e maus comportamentos (Ibid.). Em síntese, o amor torna a criança educável. No que se refere aos nossos sujeitos de pesquisa, pode-se inferir que suas condutas sigam um padrão semelhante. Colaboram com os professores percebidos como próximos afetivamente, a fim de não perderem o apreço que estes lhes depositam – o que termina, dessa forma, tornando-lhes receptivos à sua ação pedagógica. Noutro sentido, “recuam” em suas ações dispersivas, nas conversas com os colegas, nos comportamentos que atrapalham o andamento das aulas, como as “gargalhadas”, as trocas de mensagens por celular, os “bilhetinhos”, as fofocas, sempre, pois, que os percebem como fontes de mal-estar para os professores com quem mantêm uma ligação interpessoal. Como disse a estudante no excerto apresentado acima, “... tu sabe que tu passou do limite...”.

Também demonstram agir a partir desse mesmo critério emocional, as autoras dos dois depoimentos abaixo:

Não adianta eu gostar de uma pessoa e passá conversando com a colega, entendeu? Então a partir do momento que essa pessoa fala, a outra pessoa tem que se calar também... e aí eu acho que é a partir disso que vai fluir um relacionamento agradável entre ambos...(18 anos, aluna da escola A).

Na hora que o professor...porque a gente é ligado e tal...só que na hora em que eu tô demais e ela ‘pô,ôh!’ e dá aqueles grito dela... tu pára e tu ‘bã!Exagerei!’, daí tu... dá uma acalmadinha... (18 anos, aluna da escola A).

Diante de todos esses relatos, pois, analisados até aqui, consideramos, no caso dos estudantes da rede pública de ensino, não ser precipitada a afirmação de que esses jovens estão a sinalizar para seus professores, nas diversas interações que estabelecem, a seguinte mensagem: “não adianta quererem somente ensinar, sem haver um relacionamento entre nós: não conseguirão dar suas aulas caso essa interação não exista; se mantiverem-se ‘fechados’ para a amizade, não os queremos aqui!”. Ou seja, esses jovens rejeitam ostensivamente as antigas posturas rígidas dos professores tradicionais e, quando tal não pode ser evitado, conflitos se dão, sem que consigam suportá-los por muito tempo. Não demonstram, assim, medo de possíveis confrontos com os docentes – isto indica, por outro lado, que estes jovens e adolescentes do ensino médio têm para si já um consenso, a torná-los “fortes” nas pautas que reivindicam junto à direção das escolas: o de que não desejam, definitivamente, como professores, pessoas que não saibam estabelecer um diálogo com os alunos, “uma relação”, ou melhor, um vínculo interpessoal jovem-professor.

Contudo, estas mesmas conclusões não podem ser aplicadas e generalizadas, quando se trata dos estudantes matriculados na escola particular pesquisada. Embora apresentem uma apreciação por aqueles professores que os tratam com carinho, que buscam, de alguma forma, ajudá-los em suas tarefas, aproximando-se para interagir, a análise de seus relatos aponta para uma presença significativamente maior de construções de sentido nas quais uma vinculação interpessoal com os docentes não se faz necessária – ou melhor, demonstram uma certa indiferença a esse respeito. Isto significa que, diferentemente dos alunos da escola A, estes educandos não vêem como obstáculo para a aprendizagem uma postura impessoal por parte dos professores. De outra forma, muitos destacam que o mais importante neste profissional consiste em sua capacidade de ensinar, antes de mais nada, não existindo quaisquer preocupações para com posturas pedagógicas mais formais.

As narrativas seguintes são exemplares dessas constatações:

(...) eu acho que se eu aprendo bem com ele, eu acho que já tá muito boa essa ligação, porque é um pré-requisito pro professor, você aprender com ele. Eu acho que isso é o mais importante, assim (17 anos, aluna da escola B).

Eu acho que os professores que só dão aula são muito melhores, do que, às vezes, dos que participam e coisa... (16 anos, aluna da escola B).

Eu acho que ele tem que ter domínio do conteúdo, que ele... que ele ensina. Eu acho que isso aí é importante (17 anos, aluna da escola B).

Como percebemos, essas estudantes privilegiam para com os docentes uma relação na qual a interação significa transmissão de conhecimento e não vinculação afetiva, como valorizam os alunos da escola A. Dessa forma, pois, os dois grupos de alunos atribuem ênfases distintas para os intercâmbios com seus professores: para os primeiros, pois, o que se busca é uma mediação competente com conteúdos curriculares de que necessitam para um bom desempenho acadêmico e a aprovação no PEIES ; para os segundos, entretanto, a relação jovem-professor se apresenta como um fim em si mesma, em muitos momentos, pois ao mesmo tempo em que almejam o aprendizado, tão importante quanto este se faz travar um contato com a singularidade do professor, com suas emoções e particularidades.

Mas, afinal, que elementos oportunizam construções tão diversas nas produções de sentido desses jovens quando indagados sobre a relação com seus professores?

A hipótese de Obiols (2002), aqui, se nos apresenta como fonte relevante para compreendermos essas distinções. Como afirma a autora, e já destacado em páginas anteriores, encontramos-nos diante de configurações familiares que privilegiam, no seu interior, um tipo de comunicação mais horizontal, a qual podemos denominar, em outras palavras, como “bidirecional” (Teixeira, M.A, Oliveira, A.M e Wottrich, S.H., 2006). Ou seja, há um espaço concedido para que chamamentos, solicitações ou interpelações se dêem por parte dos filhos para com seus pais, o que permite que o jovem perceba um acesso irrestrito às suas demandas comunicacionais junto aos genitores, facilitando as interações entre ambos (Ibid.). Rompe-se, desse modo, com um estilo parental autoritário, no qual uma “horizontalização” das relações não é permitida (Obiols, 2002). Os adolescentes, neste sentido, ao chegarem ao ambiente escolar, trazem consigo já sedimentadas essas formas de ser e agir junto aos adultos. Desejam, pois, encontrar possibilidades semelhantes de comunicação junto aos docentes, o quem vem a gerar frustração e descontentamento quando isso não ocorre. Isto faz com que possamos postular, num primeiro momento, uma maior horizontalidade na comunicabilidade familiar dos jovens da escola A, enquanto aqueles pertencentes à escola B, por sua vez, provavelmente sejam oriundos de lares onde existe uma maior verticalidade nas relações ou posturas que aproximam seus genitores de um estilo parental chamado “autoritativo” (Teixeira, M.A, Oliveira, A.M e Wottrich, S.H., 2006). Este modelo engloba atitudes de pais e mães que, simultaneamente, propiciam aos filhos uma exigência sobre seus comportamentos – a traduzir-se como cobranças, monitoração de horários e saídas, conformação a normas e valores – e um

investimento emocional bastante elevado. Pode-se inferir, então, que os alunos da escola B possam trazer para a sala de aula expectativas que incluem a imposição de regras e relações formais com os docentes, ao operarem uma cisão entre momentos de aprendizagem e momentos de descontração e prazer.

Em outras palavras, espera-se do professor que consiga ensinar, mesmo que para isso sejam necessárias intervenções enérgicas, as quais não são consideradas fontes de mal-estar, como destaca o relato de uma estudante:

Ah, eu acho natural, porque, ah, sempre um monte de jovens juntos vai dar conversa, não tem como ter uma sala muito quieta, daí os professores têm que brigar. Sempre isso eu acho normal. A aula sem, tu sente até falta (16 anos, aluna da escola B).

Nas circunstâncias, contudo, em que tais atitudes não se fazem presentes, a fim de regular o espaço-tempo da sala de aula, esses jovens criticam a postura pedagógica de professores que não conseguem “impor respeito”:

É, eles relevam muito, tem alunos conversando... Eles chamam mil vezes a atenção, relevam dez mil aulas. Lá no final do ano, praticamente, expulsam o aluno, daí começam a tomar jeito. Mas, depois de um ano inteiro, né? Daí não tem, a gente vê que esse tipo de professor não leva nada a sério, ele nunca vai fazer nada (16 anos, aluna da escola B).

A partir disto, pois, denota-se uma construção de sentido diversa perante verbalizações vigorosas, que visam acalmar ou silenciar as turmas, de forma que, enquanto os alunos da escola A parecem tolerar essas intervenções apenas quando existe um vínculo interpessoal com o docente, como demonstram citações destacadas anteriormente, os alunos da escola B consideram essas mesmas atitudes como inerentes ao rol de educadores – concedem a eles, dessa forma, uma posição de autoridade.

Não consideramos, todavia, o eixo de argumentação de que nos valem até aqui, suficiente para explicar sozinho os sentidos subjetivos elaborados por esses adolescentes junto aos professores do ensino médio. Parece-nos, assim, que às alterações na comunicabilidade entre jovens e adultos, consolidadas nas últimas décadas (Obiols, 2002), soma-se ainda uma forma de compreender o trabalho docente que igualmente se diferencia entre os estudantes das escolas A e B, como fator a incidir sobre as modalidades de interação construídas entre alunos e educadores. Por se tratar de um conteúdo recorrente entre os adolescentes pesquisados na escola A, estas distinções se encontram inseridas em uma outra categoria, a qual passamos a analisar agora.

2. Solidariedade discente.

Esta categoria se refere às falas empregadas pelos alunos quando estes procuram compreender/aceitar as dificuldades enfrentadas pelos professores no ambiente escolar. Suas reflexões e justificativas acerca dos contextos específicos que envolvem seus professores, auxiliam-nos a decifrar uma forma particular de concepção do trabalho docente, por parte dos alunos da escola A, o que, como apontado acima, opera igualmente como um fator importante na constituição de uma vinculação interpessoal destes para com os educadores.

Embora não possamos generalizar nossos apontamentos para todos os alunos de escolas públicas, evidenciou-se nas falas dos alunos da escola A uma postura compreensiva e mesmo de sensibilidade, em alguns momentos, para com as dificuldades enfrentadas por seus professores, sejam salariais, institucionais, etc. Em vários momentos, dessa forma, esses alunos se mostraram solidários para com as limitações que os professores apresentam enquanto profissionais. Algo, entretanto, inexistente nas verbalizações dos alunos da escola B, no qual o professor se apresenta, prioritariamente, como portador do dever de transmitir conteúdos que otimizem seus rendimentos nas provas seletivas. Na medida em que, por outro lado, os professores das escolas particulares são melhor remunerados, além de terem à sua disposição inúmeros recursos inexistentes na maioria das escolas públicas, como recursos audiovisuais, auditórios confortáveis, etc., os alunos pesquisados terminam por não perceber seus esforços, o que nos fez pensar que o bom desempenho daqueles é visto como uma obrigação que devem cumprir conscienciosamente, nada mais lhes sendo pedido. Ou seja, enquanto os alunos da escola A vêem no professor um profissional mal pago e que, mesmo assim, permanece “bravamente” em seu ofício, os alunos da escola B concebem seus professores quase como funcionários seus, apenas destacando sua função de preparar e ministrar conteúdos importantes para processos seletivos à universidade, o que faz com que possíveis esforços e dificuldades superadas pelos professores não sejam percebidos.

Posto isso, analisemos o breve diálogo entre os alunos da escola A, os quais, quando indagados sobre a busca de melhorias para os problemas da escola, apresentam um discurso que parece isentar os professores de suas potenciais responsabilidades nas diversas dificuldades existentes na rede pública de ensino. Noutro sentido, os docentes são apontados como profissionais que trabalham com idealismo e tão somente por uma genuína vontade de dar aulas:

- Eu acho que depende do governo (18 anos, aluna da escola A).
- Depende mais de quem tá fora (17 anos, aluno da escola A).
- Do governo que não manda verba (17 anos, aluna da escola A).
- Sempre, porque quem trabalha na escola, na escola tem essa preocupação de, de melhorar o seu ambiente de trabalho, porque já é tão... imagina! Professor já ganha pouco, e tá aqui por prazer mesmo, né? Porque gosta de dar aula... Então ele quer melhorar, e que seus alunos tenham o melhor. Só que, só que isso não é oferecido pra eles, então depende do governo, mesmo (17 anos, aluno da escola A).

Como se percebe, na produção de sentidos desses alunos sobre seus professores, tem-se como um fator importante uma certa compreensão das adversidades sociais que estes vêm enfrentando nos últimos anos, tanto com relação aos baixos salários como também em virtude das deficiências de infra-estrutura das escolas brasileiras. Dessa forma, estes profissionais, antes que serem culpabilizados pelos males da escola pelos alunos, tal como se evidencia em discursos jornalísticos, familiares e políticos (Pereira e Andrade, 2005; Nóvoa, 1999; Esteve, 1999), têm nas retóricas estudantis vozes que lhes concedem uma admiração e respeito pelo enfrentamento das contingências educacionais que se fazem presentes.

Na fala abaixo, após ler uma reportagem de jornal, o estudante reforça seu olhar indulgente para com os professores, de forma que sua reflexão se nos apresenta com um sintoma dos argumentos esboçados acima:

Ontem tinha um debate lá no jornal, se a opinião do público, o professor é... se por falta de, por baixa renda, assim... os professores tava desistindo de ser professor. Daí teve uns professor que ligaram pra lá... e disseram que eles tão dando aula por vontade de dar aula, e não pensando em dinheiro e tal. É por vontade, porque eles gostam de dar aula (18 anos, aluna da escola A).

Nesta mesma linha, pois, aponta o diálogo abaixo, no qual os alunos demonstram contextualizar com criticidade as condições nas quais o trabalho dos educadores se desenvolve, o que faz então com que suas palavras adquiram um tom compreensivo:

- Se tu tivesse um mínimo de condições, no colégio, de dar aula, sei lá, no calor, funciona 'um' ventilador nessa sala de aula aqui! Imagina! Um ventilador, quando há trinta e seis graus, no final de novembro e início de dezembro (17 anos, aluno da escola A).
- Com trinta e dois alunos (17 anos, aluna 1 da escola A).
- Com trinta e dois alunos em uma sala de aula (17 anos, aluno da escola A).
- É horrível! (17 anos, aluna 2 da escola A).
- Sem falar que as cortinas são rasgadas, não dá! (17 anos, aluna 2 da escola A).
- É, não dá, mais, se tivesse o mínimo de condições, o salário não seria tão importante, porque haveria condições de dar aula. Mas dar aula sem condições e sem salário, já é mais difícil! (17 anos, aluno da escola A).

Na última fala acima, pois, mais uma vez o trabalho docente é visto como fonte de prazer para os professores, a ponto de o jovem considerar que os ganhos salariais não seriam relevantes, caso a escola apresentasse condições ideais para o desempenho de suas funções. Assim, pode-se afirmar que estes alunos constatarem que o mal-estar provocado pelos elementos enumerados por eles acima, os quais poderiam ser evitados através de maiores investimentos estatais, afetam a qualidade da performance de seus mestres. Desse modo, pode-se acrescentar, estes jovens mostram-se conhecedores de fatores importantes na constituição do mal-estar docente, tais como baixos salários, desgaste profissional, ineficiência das políticas públicas para a educação (Esteve, 1999), dentre outros, o que acaba por sensibilizar os alunos.

Os relatos abaixo, por sua vez, apontam na direção dessas constatações, ao apresentarem construções de sentido que procuram evidenciar as dificuldades enfrentadas pela escola diante das limitações impostas pelo Estado:

(...) se falta alguma coisa no prédio, falta muita coisa. E o que tem ainda tá sendo tirado. (...) Porque ahm... não tem recursos porque o estado quer cortar gastos. O estado cortou gastos, não mandou professor, fechou o laboratório... de biologia (17 anos, aluno da escola A).

E tem outras vezes... a gente fica sabendo... tem muitas vezes... é nós que limpamo a sala, limpamo o jardim, aí o que eles falam pra nós é que, 'ah, nós temos que fazê um mutirão porque o colégio não tá dando material de limpeza. Então cada um traz uma coisa e a gente vai limpá' (18 anos, aluna da escola A).

(...) porque vontade de ter, aqui, eles têm [referindo-se ao desejo dos professores de melhorar a escola]. É que muitas coisas foram se perdendo por falta de recursos que não chegaram até, até o colégio, né? Não foram mandados e os que foram mandados foram desviados pelo caminho (17 anos, aluno da escola A).

A partir dessas narrativas, pois, constata-se que esses alunos da rede pública se solidarizam para com os educadores, o que, inevitavelmente, pode-se inferir, afetará a forma como estes adolescentes dão sentido a suas relações com os mesmos. Acreditamos, desse modo, a partir das falas destacadas acima, encontrar-se na compreensão de adversidades enfrentadas pela escola pública e seus agentes, um dos fatores determinantes na construção dos vínculos interpessoais entre alunos e professores, sobre os quais discorreremos no item anterior.

Não podemos ignorar, portanto, uma nítida “solidariedade discente” a estar presente nas verbalizações dos jovens, os quais, antes que responsabilizá-los pelas limitações estruturais da escola, os consideram sujeitos esforçados e até mesmo idealistas, quando atribuem a seus papéis uma “aura de heroísmo” diante das contingências enfrentadas. Em outras palavras, parece-nos que esses jovens, ao considerarem esse profissional como alguém cuja motivação para dar aulas se encontra no próprio prazer resultante desse ofício – apesar das dificuldades salariais e das intempéries proporcionadas pelo sucateamento das escolas –, terminam por atribuir a eles certa admiração pela posição-de-sujeito que ocupam socialmente. Em outras palavras, encontram no contexto socioeconômico que afeta a escola e a carreira do professorado, pois, um ponto de identificação para com eles. Assim, mesmo que não desejem para si a assunção de postos de trabalho escolares, identificam-se com atributos como persistência, idealismo, capacidade de superar obstáculos, dentre outros, o que acaba por proporcionar a emergência de um vínculo interpessoal jovem-professor.

Em contrapartida, na ausência desses mesmos elementos na escola de ensino privado, possibilidades identificatórias que sensibilizem os alunos se fazem mais escassas, predominando então uma relação mais formal e impessoal, como analisamos no item anterior.

Cabe-nos, agora, prosseguindo nossa análise de conteúdo, lançar-mos nosso olhar novamente sobre as falas juvenis, agora para que nos auxiliem a compreender a forma como esses estudantes se vinculam ao ensino proposto em sala de aula.

3. Adesão ao ensino.

Esta categoria se refere às disposições juvenis para com as propostas desenvolvidas em aula pelos professores. Procura, assim, elucidar diferentes formas de engajamento para com o ensino, analisando suas motivações, frustrações ou formas de resistência. Esses posicionamentos, pois, a partir das falas dos adolescentes da escola A e B, mostram-nos, ainda, que os alunos do ensino médio assumem identidades distintas entre si, operando uma demarcação de distintas posições-de-sujeito no espaço escolar.

Entre os estudantes da escola B, primeiramente, constata-se uma forma de vinculação com as propostas de ensino a partir de posicionamentos nitidamente utilitaristas, no sentido empregado por Abrantes (2003). Ou seja, aderem ao que lhes é proposto pelos docentes tão somente devido a metas claramente definidas, neste caso, pois, uma participação exitosa no PEIES. Na medida em que a escola desses alunos, bem como outras centenas de escolas da cidade e região centro do estado, condiciona sua grade curricular às demandas desse processo seletivo, os próprios agentes institucionais, como professores, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, diretores, etc., passam a apontar esse programa como o objetivo intrínseco da aprendizagem de seus estudantes, como veremos a seguir. As construções de sentido desses adolescentes, dessa forma, tem na subjetividade produzida no ambiente escolar um dos elementos para a produção de uma forma de vinculação notadamente homogênea, assumida perante o ensino.

No relato abaixo, uma das alunas relata sua aprovação e conformidade para com a proposta curricular de sua escola:

(...) o PEIES é uma oportunidade única, é uma segunda chance que tu tem de passar pra uma faculdade. É claro, tem o lado ruim, de tu tá sempre tendo que estudá. Tem uma preocupação extra, mas eu acho uma ótima idéia da universidade. Eu acho que os professores têm que seguir aquilo ali, até pra gente ter uma base boa pra conseguir fazer o PEIES. Eu acho importante (16 anos, aluna da escola B).

Em seguida, essa mesma adolescente aponta a forma como passou a participar das disciplinas que não constam nesse processo seletivo, destacando novamente seu objetivo na escola:

(...) filosofia... cai só no terceiro ano, então no primeiro e no segundo, no segundo eu aceito, mas no primeiro, a gente nem quer assistir as aulas. A gente nem presta atenção. Outras matérias que não caem também, porque a gente tá focado no PEIES, que aquelas outras elas são como se fossem uma distração (16 anos, aluna da escola B).

Outra jovem, acompanhando esse raciocínio, confirma a ausência de sentido que atribuem a essas aulas:

Ensino religioso, artes, é... a gente não presta atenção, não tá nem aí! (17 anos, aluna da escola B).

Evidencia-se nesses relatos, por conseguinte, a atribuição de valor bastante diferenciada diante do conteúdo das disciplinas, que pode oscilar de uma atenção integral às palavras dos docentes, quando a matéria “cair no PEIES”, até o completo repúdio por saberes que não integram esse programa. Diante disto, configura-se uma adesão ao ensino de caráter utilitário, priorizando-se uma meta que se encontra no futuro e não no agora. Assim, pois, não podemos falar em uma busca de conhecimento, mas sim de uma motivação para a mera retenção de informações, expressas em dados históricos, fórmulas matemáticas, “macetes” de física, etc. O que Abrantes (2003) denomina como uma aprendizagem genuína, dessa forma, quando o aluno possui um interesse manifesto por compreender um determinado conteúdo, não se dá. Em seu lugar, pois, encontram-se interesses fixados para além da sala de aula, o que faz dos professores desse jovens, tão somente, bons ou maus auxiliares de memorização.

Tal posição, entretanto, que os afasta de uma série de conhecimentos adquiridos ao longo de anos de estudos em nível superior, de forma alguma parece constranger esses docentes, os quais, além de seguirem a lógica educacional de uma cultura do desempenho (Santos, 2004), adotadas pelas instituições onde trabalham, encarregam-se de reforçá-la junto aos alunos.

Para tanto, ameaças que soam como advertências são proferidas, como narra a adolescente, ao referir-se às cobranças em sala de aula:

Ah, quando tem... tu vai mal numa prova, a turma em geral vai mal numa prova, tu não, ‘óh, isso é nota de se atingir?’, ‘o PEIES tá aí!’, ‘você acham que com uma nota dessas vão passar no PEIES?’ Daí a turma já se vê obrigada a estudar aquela matéria, por causa do fantasma do PEIES (17 anos, aluna da escola B).

Noutros momentos, são os coordenadores pedagógicos da instituição a “supervisionar” os alunos em suas classes, como demonstra a jovem abaixo:

É, às vezes elas vão na sala também, elas perguntam se a gente tá em alguma dificuldade em alguma matéria e tal... ‘porque o PEIES tá aí!’, ‘você já escolheu para qual curso você quer?’ (18 anos, aluna da escola B).

Não soam estranho para o observador atento as referências apontadas pela aluna, no primeiro excerto, sobre o discurso de seus professores. Diante de uma crise da autoridade docente amplamente diagnosticada nos últimos anos (Obiols, 2006, Souza, 2003; Esteve, 1999; Dubet, 1997), somadas as contingências salariais de uma classe profissional que se vê

progressivamente desvalorizada e ainda vítima da de discursos que os culpabilizam pelos males da escola (Nóvoa, 1999), não surpreendem, pois, essas posturas de “alívio” e conformismo – encobertas, cabe ressaltarmos, por uma aparente adesão idealista à lógica dos processos seletivos. Em outras palavras, se de um lado assumem o papel de “anunciadores do apocalipse” frente aos alunos, constantemente os lembrando dos conteúdos importantes para as provas seletivas e os advertindo do perigo da reprovação; de outro, de uma forma consciente para a maioria ou inconsciente, para alguns, esses homens e mulheres sabem que ao não se oporem aos cronogramas curriculares, de antemão estabelecidos, poderão ver seus trabalhos reconhecidos por direção e alunos da instituição. Serão lembrados como professores “ótimos”, “excelentes”, tão somente por auxiliarem a fixação de conteúdos, em um modelo de ensino livresco e burocrático. Ou seja, deslocam-se da posição de sujeitos sem status social, para, então, assumirem identidades valorizadas perante alunos e pais, por tornarem-se professores considerados importantes na trajetória de aprovação daqueles, em seus processos seletivos.

Essa busca de status social se evidencia não somente nas contingências sócio-históricas que afetam os educadores no mundo contemporâneo, mas também através de uma declarada concorrência entre escolas da cidade, como atesta o breve diálogo entre os estudantes:

- Ah, e também os professores dizem que o nosso colégio tem que ser um lugar de status do PEIES... (17 anos, aluna da escola B).
- Ah é! (...) (16 anos, aluna da escola B)
- Ahamm... daí eles fazem como que uma competição, assim, que nós temos que ir melhor que o colégio X, pra que o nosso status suba, etc. (17 anos, aluna da escola B).
- Pra atrair mais alunos, também, né?

Pode-se argumentar, pois, que os professores das escolas melhor classificadas na referida “competição” também terão um ganho subjetivo com tal ocorrência. Valorizam seus locais de trabalho, passam a acolher olhares que não os culpabilizam, diferentemente de seus “primos pobres” da rede pública, e então sentem consolidar-se provisoriamente uma “identidade legitimadora”, no sentido atribuído por Castells (1999), ou seja, uma identidade que está de acordo com os signos e valores das instituições dominantes da sociedade e que se conforma à lógica por elas estabelecida. Ainda a partir do diálogo acima, constata-se o raciocínio arguto do jovem estudante, o qual de uma forma simples denuncia uma lógica mercantil a incentivar os alunos a otimizar seus desempenhos escolares. Podemos postular, por conseguinte, que a identidade assumida por aqueles professores os quais se engajam na motivação e valorização do PEIES, em Santa Maria, opera no sentido de legitimar uma discursividade positiva sobre esse processo seletivo e, igualmente, de reforçar a posição de que sua instituição de ensino está capacitada para preparar seus “clientes” – o que rende a essas

escolas, em conseqüência, um progressivo aumento de seus lucros anualmente, ao receberem uma nova clientela de alunos.

Para tanto, essa lógica não pode prescindir de uma atuação diária junto aos alunos, como demonstra a jovem abaixo:

Talvez isso até tenha muito a ver com o que os professores nos dizem pra gente sempre, ‘óh, o PEIES tá aí!’, ‘prestem atenção só no PEIES!’, ‘o PEIES vai definir a vida de vocês!’. Talvez essa mentalidade que a gente tem seja devido a essa mentalidade dos nossos professores (17 anos, aluna da escola B).

O que a estudante acima traduz como “mentalidade”, utilizando-se de uma expressão gaúcha, revela-nos o quanto os próprios alunos podem perceber de uma discursividade que já se destaca como algo produzido de “fora” dos grupos de colegas e amigos, mas que os afeta em suas rotinas escolares.

Este olhar mais distanciado, por parte dos adolescentes, também se revela no seguinte relato, sintoma de uma compreensão e clareza diante da obstinação de seus professores em apresentarem um único sentido possível para seus estudos no ensino médio, desde o primeiro ano deste:

(...) eles só pensam no PEIES... Que no primeiro ano passaram o ano inteiro dizendo que era o PEIES o mais importante que a gente tinha que estudar e tal... Daí tu no segundo semestre, tu já tá se vendo louca! Não sabe o que vai fazê da vida, porque é cursinho, porque é colégio, porque é prova que tem, não sabe o que vai fazer da vida, não... (16 anos, aluna da escola B).

Esses elementos, pois, reflexos de uma prática pedagógica orientada para resultados, e detectados pelos alunos da escola B nas falas e condutas de seu professores, igualmente se apresentaram nos grupos de discussão realizados junto aos jovens da escola A.

Para estes, entretanto, observa-se que o processo seletivo em pauta, reiteradamente enfatizado nas falas dos alunos da rede privada de ensino, apresenta-se como gerador de uma angústia e ansiedades notadamente mais intensas do que aquelas existentes no primeiro grupo. O motivo desta distinção reside, pudemos constatar, no anseio de mobilidade social que esses adolescentes trazem consigo, fator comum apontado em várias estudos recentes, quando se trata daqueles sujeitos pertencentes a classes populares (Dayrell, 2007; Abramovay e Castro, 2003; Carneiro, 2001; Kuenzer, 2000).

A constituição dessa motivação para a ascensão social, de melhoria das condições da vida material, tem no discurso familiar, por sua vez, uma componente bastante influente nos sentidos atribuídos por esses jovens ao ensino, como podemos constatar nas seguintes narrativas estudantis:

Meu pai diz que eu vou ser andarilho. Se eu tiro vermelho ele me joga na cara e diz que se eu não estudá eu vou ser andarilho (18 anos, aluna da escola A).

O meu pai... A pressão do meu pai é assim óh: ‘olha... ninguém da família tem diploma, tu tem que ser a primeira’; é... aquela coisa assim óh, tu já tem aquela pressão tipo assim óh... não tem ninguém com um diploma... (...) Hoje em dia, se tu não tiver um diploma na mão, se tu não for graduado... tu não é nada, criam aquela coisa de que... tu não é nada! (17 anos, aluna da escola A)

Essa busca de mobilidade, por sua vez, traz consigo um desejo de afastar-se de identidades sociais desvalorizadas, de posições-de-sujeito que as vinculariam a imagens de indivíduos fracassados socialmente. Estes, pois – além de estarem presentes nas retóricas familiares –, são até mesmo apontados por orientadores educacionais, como se tal atitude os auxiliasse a introjetar a idéia de que, se não se esforçarem agora, podem terminar como “eles”.

Os relatos abaixo, acerca de verbalizações de uma orientadora educacional, evidenciam o mal-estar que eles provocam nos alunos, já que, ao mesmo tempo em que se amedrontam e revoltam com essas retóricas, não desejam ocupar lugares sociais tão insistentemente diminuídos:

Ela fala na turma, e vê que orientação é essa, que chega na sala de aula e diz: ‘báh, vocês não têm que ser balconista, não podem ser lixeiro ou balconista!’ Quem é que atende ela no mercado ou numa loja? Quem é que recolhe o lixo dela? Porque ela mora aqui na avenida, ela mora no centro, né? (17 anos, aluno da escola A)

Meu Deus! Eu, eu fico mal, sério! Eu fico feliz, né, todo tempo feliz... Quando vem ela e diz aquilo, pronto, acabou pra mim! Parece que, sabe? Eu não sei... (17 anos, aluna da escola A).

Não, no primeiro ano eu não sabia, mas no segundo ano, ela sempre passou... No fim do ano, báh! Só as palavras dela já me apavoravam! Eu fico mal! Eu não gosto disso! (18 anos, aluna da escola A)

Tal postura docente, como percebemos, nada colabora para o bem estar subjetivo desses jovens, pelo contrário, atemoriza-os. Dessa forma, uma discursividade bastante semelhante àquela presente na escola B se faz presente, com o acréscimo, contudo, de exemplos concretos do que essa profissional considera como profissões indignas de serem exercidas. Como efeito, tem-se uma adesão ao ensino através do medo da assunção de tais identidades sociais. Neste sentido, essa retórica parece querer frisar, em outras palavras, que os processos seletivos seriam a única “salvação” para esses estudantes não fracassarem na vida. A eficácia dessas palavras reside, pois, em sua capacidade simbólica de nomear, demarcar posições-de-sujeito desvalorizadas: a balconista, o lixeiro, etc. Assim, pois, alunos da escola A e escola B são lembrados insistentemente de um processo seletivo que, segundo seus professores e agentes escolares, “decidirá suas vidas”. Todavia, se, para os alunos da rede privada, essa decisão se refere tão somente a inúmeras possibilidades de inserção profissional a serem escolhidas, de outro modo, para os jovens da rede pública de ensino, PEIES e vestibular são apontados como os únicos caminhos para ascender socialmente e profissionalmente. Outras possibilidades de sentido são negadas a esses estudantes, restando-lhes, então, uma adesão

conformada a essa lógica educacional pautada no desempenho ou a elaboração de formas de resistência a esses discursos escolares.

Essa segunda possibilidade, por sua vez, veio a revelar-se na escola A, ainda que não venha a configurar propriamente “identidades de resistência”, no sentido atribuído por Castells (1999), como veremos adiante. Posto isso, antes que resistir, o que podemos denominar como uma subversão da discursividade hegemônica da escola, não veio a se dar através de narrativas dos jovens pesquisados sobre si mesmos, mas sim através dos discursos elaborados por estes com relação a uma estudante conhecida pelo grupo. Por vários minutos, de fato, eles discorreram entre observações e críticas ao comportamento da jovem, como se buscassem entre si, nas escutas e olhares do outro, um consenso a valorar negativamente a forma de adesão dessa aluna ao ensino médio. Mas qual o problema dessa jovem, afinal? A irritação e o desconforto que o assunto traz ao grupo remontam principalmente para duas questões, as quais assumem centralidade nos comentários: as tentativas de “dar-se bem” na escola sem qualquer esforço, privilegiando as aulas de um cursinho pré-vestibular à noite, e a vivência de lazeres e sociabilidades fora da escola.

No trecho abaixo, evidencia-se uma frustrante tentativa de regulação das condutas da aluna em pauta, a demonstrar o desconforto causado por uma diferença que se deseja eliminar:

(...) ela enche a boca e briga comigo, ‘ai, quê que tá se metendo!’. Ela tira prioridade do colégio, ela dá prioridade pro cursinho, sabe? E a gente diz assim: ‘óh, fulana, não é assim!’, ‘tu tem que... tu acha que cusinho vai te passá? Tu estuda pro colégio, que colégio é mais importante, tu tem ainda dois, três anos pra fazer vestibular!’, mas ela acha isso um cúmulo. Ela briga porque a gente tá se metendo na vida dela, e ta e tal e tal... Mas ela via lá, trabalha o dia inteiro, tá, que seja! Aí ela vai lá fazê o cursinho, que não vai... e se ela roda no colégio? O quê que ela vai fazê, sabe? (18 anos, aluna da escola A)

As palavras acima, pode-se inferir, apontam para mais além do que uma simples “preocupação” com uma colega de aula ou de escola. A ênfase, pois, atribuída a trajetórias e condutas que divergem diametralmente das posturas correntemente adotadas no seu contexto escolar, fazem com que essa evidente diferença não possa ser negada ou ignorada. Ao tornar-se evidente a esse grupo de alunos, por conseguinte, a adolescente termina por marcar para si uma posição-de-sujeito que parece subverter a lógica do desempenho na qual se encontram inseridos.

Neste outro relato, pois, o estudante se mostra bastante incomodado com as estratégias empregadas pela adolescente durante sua rotina diária, na qual, pois, alternam-se espaços formais e momentos de lazer:

Eu sei, porque desde o ano passado, ela diz que tem que fazê, ‘porque eu tenho aula de manhã, e tenho cursinho de noite’. Que ela não trabalhava, né? ‘E de tarde eu tenho que estudá’. Mas eu sei que essa pessoa, a gurria que ela tá falando, não estuda de tarde... E matava aula no cursinho, assistia dois períodos e saía pro calçadão. E chegava na sala de aula, de manhã, dizendo: ‘báh, professora! Não pude estudar porque estou cansada, chego em casa do cursinho, chego dez pras onze do cursinho’. Aí faz, tipo, ‘ eu tô

no cursinho, eu tô fazendo cursinho, eu tô estudando’, se faz de coitadinha (...) (17 anos, aluno da escola A).

Mais uma vez, assim, torna-se relevante lembrar-mos de que a identidade, a fim de consolidar sua territorialidade, seu contornos, necessita da diferença (Castro et. al., 2006). No caso em pauta, entretanto, esses alunos não buscam demarcar suas próprias formas de ser na escola, seus próprios modos de aderir ao ensino, diferenciando-se de outros grupos neste quesito. Pelo contrário, apresenta-se uma busca de permanência no já legitimado e instituído pelos discursos preponderantes dentro e fora da sala de aula. Almeja-se permanecer em posições-de-sujeito que os identifiquem com aqueles que potencialmente podem “vencer” nos processos seletivos ao ensino superior da cidade.

Não obstante, essa identidade legitimadora assumida, ou, noutros termos, uma “identidade projetiva”, na acepção de Abrantes (2003), ao referir-se aos alunos que orientam seus esforços de acordo com as propostas da escola para o ensino, o mal-estar provocado pelas vivências juvenis da colega de escola aponta para uma outra causa subjacente aos julgamentos quase morais, acima expostos. O que se evidencia, de outro modo, podemos postular, sinaliza para uma ambivalência emocional diante da figura de alteridade da “estudante de cursinho”. Esta, por sua vez, descrita nas narrativas acima, reúne aspectos valorizados pela discursividade escolar – como preparar-se para o PEIES – e, por outro lado, traz ainda consigo elementos de prazer, como as saídas ao calçadão e o encontro com os amigos, valorizados pelas culturas juvenis contemporâneas. Estes últimos, pois, inseridos em um conjunto de atributos juvenis que têm caracterizado o “ser” jovem, já que estar “parado”, alheio aos fluxos interacionais e “zoações” pela cidade, vem a fazer com que os adolescentes experimentem sentimentos de vazio e solidão (Almeida e Tracy, 2003), fazem com que a adolescente alvo das críticas assumam uma “função de espelho” diante do grupo pesquisado. Isto porque, em outras palavras, o comportamento da estudante de cursinho interpela-os sobre as privações que se impõe, ao aderirem a uma cultura escolar orientada para metas, que os neurotiza diariamente a “não perderem tempo”, a concentram suas energias apenas para os processos seletivos. Deparar-se assim, com esse outro que, de fato, vivencia a juventude em suas “curtições” e sociabilidades fora das instituições de ensino, como demonstrado, termina por mobilizar emoções hostis, de contrariedade – as quais, contudo, escondem o desejo de igualmente desfrutar essa condição juvenil, da qual, obstinadamente, vêm se privando esses alunos.

Nestas outras duas falas abaixo, pois, novamente são feitas críticas com relação ao uso do tempo, seja em instituições de ensino, seja fora delas, o que denota novamente um “espelhamento” causado pelas vivências juvenis da estudante, que ao resistir à cultura escolar em voga na cidade, subverte o estabelecido pela discursividade docente:

Porque ela troca o colégio... ela troca o turno do cursinho pra não fazê nada, o turno do colégio pra fazê exercício do cursinho, e depois no final não tem aula, nem num e nem na outra (17 anos, aluno da escola A).

Ela se faz de vítima! Ela se faz de vítima dizendo: 'ai, porque eu estudo, porque eu estudo', e a gente que convive com ela, sabe que ela não estuda, porque no tempo que ela diz que taria estudando, ela tá lá na casa de não sei quem, e tal... (17 anos, aluna da escola A).

Dessa forma, denota-se o mal-estar demonstrado por esse jovens para com a aluna de cursinho, a qual assume para si uma “fachada identitária” (Abrantes, 2003), a qual lhe permite integrar-se parcialmente com a escola, de forma a obter a aprovação no final do ano e a conseqüente diplomação do ensino médio. Ou seja, trata-se também, pode-se dizer, de uma “adesão distanciada” ao ensino (Ibid.), na medida em que a presença diária nesta apenas se dá como uma obrigatoriedade, acrescida de uma participação mínima nas atividades de sala de aula, quando muito.

Essa modalidade de adesão ao ensino pode ser caracterizada na descrição abaixo:

E a gente briga com ela, porque ela é sempre... a aula, em vez de ela tá prestando atenção, ela tá fazendo redação pro cursinho, e a gente diz assim: 'mas pra quê fazê, presta atenção na aula!', 'depois tu vê as notas e vai chorar'. Porque ela estuda, estuda, estuda, diz que estuda, porque ela não estuda... Ela sempre 'ai, eu estudei', ela vai lá fazê a prova, ela sempre vai mal, sabe? (18 anos, aluna da escola A)

O comportamento dessa aluna, pois, tal como descrito pelos jovens, no qual o indivíduo procura adequar-se à cultura dominante da escola apenas de uma forma aparente, convergindo para os objetivos estipulados por esta mas sem uma adesão efetiva, faz com que consideremos que ela assuma perante o entorno juvenil da escola uma “identidade simulacro”. Ou seja, aquela que procura conformar-se com os ideais da cultura escolar apenas no plano das aparências, quando em verdade, subverte sua lógica e seus dispositivos de controle, como os deveres de casa, os trabalhos de aula, e mesmo o espaço-tempo dos cursos pré-vestibulares. Essa construção identitária, pois, descentra e desloca as identidades legitimadoras do grupo pesquisado, produzindo então a necessidade de que estes reforcem as narrativas assumidas, já que os sentidos subjetivos compartilhados coletivamente parecem se tornar frágeis diante de uma postura estudantil que consegue contemplar, de um lado, o gozo da adolescência, os nomadismos pela cidade, a diversão com os amigos e, de outro, ainda mantém-se sob um olhar de aprovação de muitos professores, já que sustenta a imagem de uma jovem esforçada, que trabalha à tarde e ainda “faz cursinho” à noite.

Esse mal-estar suscitado pelo confronto com a diferença, pois, encontra na condição sempre provisória das identidades uma de suas gêneses principais, como podemos depreender dos argumentos de Castro et. al.:

Os sujeitos lançam mão de símbolos, constituídos pelas imagens concretas por eles ostentadas (roupas, acessórios, objetos de consumo) e rituais compartilhados entre pares (modos de falar, andar, locais que frequentam) para afirmarem o que são. Esta afirmação é sempre incompleta e parcial e, como qualquer linguagem, está sujeita a ambigüidades e equívocos. No entanto, parece estar sempre presente a tentativa de fixação de pontos fixos e unívocos, cuja função seria a de eliminar a ambigüidade, a de fazer valer a transparência e a univocidade. Se todos nós, enquanto sujeitos singulares, somos e não somos ao mesmo tempo, tal situação apela irremediavelmente para a não-clareza e para a ansiedade que ela provoca (CASTRO et. al., 2006, p.439).

Diante dessas constatações, por conseguinte, podemos inferir, dentro do universo sociocultural pesquisado, a existência de uma oferta escassa de identidades consideradas positivas, dignas de aceitação, no ambiente escolar. Diferentemente, assim, do que propõe inúmeros pesquisadores (Obiols, 2006; Matos, 2003; Fanfani, 2000; Spósito, 1999), a escola de ensino médio permanece “de costas” para a diversidade cultural que habita seus corredores, pátios e salas de aula, permanecendo por parte dos agentes educacionais apenas uma aceitação daqueles conformados a seus discursos, ou seja, que assumem para si identidades legitimadoras. Àqueles, entretanto, que alheios a essa lógica educacional, mantêm-se no ensino médio por outras motivações, resta-lhes o olhar de desaprovação dos professores, quando não de suas “falas apocalípticas”, como que a apontar-lhes as conseqüências supostamente desastrosas das posições-de-sujeito ocupadas no interior da instituição.

Para ambos os grupos de alunos, portanto, das escolas A e B, predomina entre os educadores uma “pedagogia do medo”, cujos objetivos estão centrados em justificar reiteradamente a pertinência do ensino na sala de aula e reforçar performances competitivas de seus educandos, ao lembrá-los do perigo iminente que o futuro oferece: o fracasso ou o êxito. Ou seja, os professores procuram escapar às dificuldades de sua profissão impondo um único sentido para se estar na escola – a adesão resignada a uma lógica competitiva de acesso ao ensino superior –, enquanto os alunos, por sua vez, ou assumem “identidades simulacro”, com posturas que somente encenam uma participação no que é proposto pelos docentes; ou, de outro modo, optam por “adesões distanciadas” (Abrantes, 2003), quando apenas participam nos momentos em que convém, como provas, trabalhos que serão avaliados, etc., mantendo uma relação bastante flexível com as propostas escolares; ou então, enfim, esses estudantes se conformam ao destino homogêneo que se lhes apontam, aderindo de forma utilitária ao ensino (Abrantes, 2003).

As falas a seguir, em destaque, servem-nos como exemplo desta última forma de relação com o ensino:

(...) tu também tem um objetivo maior a cumprir... Tu sabe que tu tem que vir pro colégio porque tem que passar no vestibular... (17 anos, aluna da escola A).

A motivação... a motivação de vim pro colégio é porque tem que passar e terminar, pra poder passar no vestibular (17 anos, aluno da escola A).

Pela aula... eu acho que... garanto, se todos nós pudéssemos... ahmm... teria pulado grande parte do ensino médio pra... porque não vai ter utilidade pra... pro curso que a gente vai escolher na faculdade (...)
(17 anos, aluno da escola A)

Ainda dentro de uma adesão utilitarista do ensino, os relatos abaixo denotam que, antes que conhecimentos mais amplos, o que os jovens esperam do professor é uma postura centrada em resultados, na qual o professor apenas se faça um mediador entre conteúdos curriculares e alunos, de forma que reflexões mais amplas e enriquecedoras dos sujeitos são artigos secundários:

Ele deve seguir aquilo ali... necessário, mas tem que trazer coisa de fora pra acrescentar... até...ahmm, sei lá, por curiosidade dos alunos, ou alguma outra coisa ele pode ali... ele tem esse espaço ali, só que tem que seguir esse... essa... lista de matérias porque é preciso (17 anos, aluno da escola A).

Do que a gente precisa? Do mínimo que a escola... que o currículo exige. E tu vai trazer mais coisas pra sala de aula, o aluno vai se afogar estudando e não vai aprender as coisas, não vai aprender nada... é muito... (17 anos, aluna da escola A)

Entretanto, estes mesmos alunos se queixam, tal como os jovens da escola B, das insistentes verbalizações dos professores a lembrar-lhes dos processos seletivos. Sentem-se pressionados, e percebem não somente na escola, mas também junto aos pais, bem como através da mídia e da própria universidade, a imposição de um sentido homogêneo para o ensino médio, como revelam as narrativas abaixo:

Tu tá na sala de aula, tu tá aprendendo aí a professora: 'óh, mas... como é que tu não sabe isso aqui?', 'isso vai caí no vestibular'. Aí tu começa a te pressioná, tu chega em casa... tu chega em casa e teus pais assim, 'e daí, estudou?', 'óh, ... vestibular tá aí, o PEIES tá aí', 'báh, óh, tu tem que passá na faculdade'. Acho que a pressão tu tem por todos os lados (18 anos, aluna da escola A).

(...) é que é uma pressão que vem principalmente de... começa lá na universidade. Eles escolhem as matérias assim e tal, o professor tem que dar essa matéria! Só que assim... é direcionado porque tu tem que entrar na universidade, então é... mais...ahmm... a imagem... Principalmente na época do PEIES e do vestibular. Eu me senti pressionado, ahmm... eu tava... nem tinha começado o primeiro ano ainda, em janeiro, e de tanto que falavam... a mídia em cima... tudo em cima do vestibular. Tu já começa a te preocupá, antes mesmo de tu começá o ensino médio (17 anos, aluno da escola A).

Não se pode ignorar, contudo, a existência de indivíduos que não se incluem nessa lógica utilitarista do ensino propagada pelo contexto local da cidade, como visto acima. Esse sujeitos, de fato, ao não verem suas origens culturais reconhecidas na escola, suas linguagens e formas de ser, embora permaneçam matriculados por obrigação ou necessidade de aquisição da certificação do ensino médio, são relegados a uma posição-de-sujeito subalterna, desvalorizada

por seus professores, já que não acolhem sobre si a imagem idealizada do aluno estudioso e que potencialmente ascenderá a um curso universitário. Desse modo, ao lado dos jovens pesquisados, para os quais predomina uma adesão utilitarista do ensino, pode-se inferir a existência daqueles a elaborarem “identidades de resistência” (Castells, 1999).

Esta outra forma de subjetivação, pois, têm sua gênese ao ser

... criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos... (CASTELLS, 1999, p.24).

Esta construção identitária, pois, não se aplica ao caso acima descrito da jovem estudante severamente criticada pelos jovens da escola A. Isto porque ela não elabora formas de ser que se contraponham ao *status quo* da escola, de fato, aos discursos dominantes e que orientam os alunos de acordo com uma cultura do desempenho (Santos, 2004). De outra forma, essa aluna procura sustentar uma imagem que logre aceitabilidade dentro desse contexto, embora oculte dos professores seu desengajamento para com os estudos. Dessa forma, mesmo que não possa ser considerada em uma posição de resistência ou incluída no grupo dos alunos cuja adesão ao ensino é utilitarista, esta jovem se conforma ao que Abrantes denomina como uma “adesão distanciada”, sobre a qual já discorremos no capítulo três desta pesquisa. Ou seja, como afirma o autor, trata-se de uma vinculação flexível para com as propostas de sala de aula, sendo que, noutros tantos momentos em que o estudo se apresenta dispensável, pela ausência de avaliações finais e trabalhos, o aluno se mantém completamente desatento e descomprometido com o local de aprendizagem no qual se encontra (Ibid.).

Com base nos relatos analisados até aqui, portanto, e após tecermos considerações que aproximam alunos das escolas A e B, a partir de suas construções de sentido, onde muitos aspectos da cena escolar foram evidenciados na trama de uma subjetividade que produz identidades para seus alunos, podemos concluir que em ambos os grupos predomina uma adesão utilitarista para com o ensino. Cumpre-nos agora, para além da compreensão das formas de adesão ao ensino, que aqui procuramos elucidar, analisar as formas como esses alunos dão sentido a suas tentativas de comunicabilidade com os agentes escolares, quando se trata de fazer reivindicações ou sugestões para o melhoramento do ambiente escolar.

4. Comunicabilidade Inautêntica.

Os conteúdos agrupados sob essa categoria expressam descontentamentos, queixas e insatisfações para com as tentativas de comunicação esboçadas por alunos junto a professores e

demais agentes educacionais. Trata-se, pois, de narrativas que revelam que não há uma escuta autêntica das reivindicações discentes, ocorrendo somente uma abertura para receber as verbalizações dos alunos, sem que, contudo, os jovens vejam a partir dessas situações tomadas de atitudes efetivas por parte daqueles que os escutam. Dessa forma, o ato comunicacional com esses profissionais passa a perder sua credibilidade e, em conseqüência disto, os estudantes apenas o consideram como um recurso ineficaz, já que sua intencionalidade não vê retribuição. Esta categoria também contempla, ainda, aqueles relatos onde os jovens afirmam não terem acesso a determinados profissionais da escola, vendo-se impossibilitados de manifestarem seus pontos de vista junto aos agentes escolares.

A narrativa abaixo, por sua vez, apresenta-nos um exemplo do que descrevemos acima, onde a jovem em destaque não percebe vias de comunicação efetiva junto à direção de sua escola:

Eles não aceitam a maioria das vezes, tu dá a tua opinião e... e eles de darem a oportunidade de você dá a tua opinião... Outra coisa é eles aceitarem aquela opinião que você tá dizendo, né? Mas se vão aceita... aí é que tá! (...) (17 anos, aluna da escola A)

Esta outra estudante, de outro modo, mesmo que sua escola possibilite a existência de um coordenador de ensino, responsável por acolher e auxiliar a resolução de problemas de algumas turmas, não percebe o que foi instituído ser aplicado:

Dáí já é outro grau, é que nem a minha, que às vezes eu vou lá na coordenadora e ela não pode falar comigo, tá em reunião. Tipo, ela tá aqui, a conselheira minha é ela, entendeu? Ela é minha coordenadora. Se uma hora eu preciso falar com ela, e aí? Eu tenho que marcar hora pra falar com ela! Isso eu acho que não tem nada a ver... Aí ela sai da reunião, vai embora, aí não tá no colégio... (17 anos, aluna da escola B).

A demanda de comunicabilidade da clientela juvenil para com a escola se constitui em um aspecto reiteradamente apontado por diversos autores, os quais a consideram como imprescindível para uma abertura dessa instituição à diversidade cultural de seus alunos (Dayrell, 2007; Matos, 2005; Abramovay e Castro, 2003; Carneiro, 2001; Fanfani, 2000). Isto significa, mais do que simplesmente ouvir as reclamações discentes, colocar-se em uma autêntica posição de escuta aos adolescentes, de forma que estes possam sentir que suas verbalizações encontram eco nos projetos político-pedagógicos elaborados pela escola e nos inúmeros procedimentos administrativos que repercutem sobre os estudantes. Não obstante, o que se constata, mesmo que muitos professores e gestores escolares se apresentem mais próximos dos alunos, é ainda uma postura que, em última instância, conserva para si a palavra final sobre uma infinidade de questões.

No breve diálogo abaixo, os estudantes se mostram descrentes para com os resultados dos diálogos estabelecidos com a direção da escola, já se tornando habitual

perceber-se o descaso destes para com as pautas levantadas, ao serem indagados se suas solicitações junto à escola redundaram em mudanças concretas:

- Nem sempre... (17 anos, aluno da escola A).
- Nem sempre... (17 anos, aluna da escola A).
- A maioria das vezes só escutam, eu acho, e não... (17 anos, aluna 2 da escola A).
- Eu sempre vou lá reclamar e nunca vi mudança... (18 anos, aluna da escola A).
- Pois é, olha aí... (17 anos, aluna 2 da escola A).

Neste sentido, esse estilo comunicacional empregado por alguns professores dessa instituição, antes que caracterizar-se como horizontal, na acepção de Obiols (2006), apresenta-se como um diálogo unidirecional, ou seja, os sentidos produzidos na interação e que terminam por se efetivar em medidas concretas acabam por ser sempre aqueles que operam em um fluxo comunicacional professor-aluno e não aluno-professor. Em outras palavras, suas posições de escuta são inautênticas, pois os jovens percebem apenas interlocutores passivos, dos quais pouco ou nada se espera, senão a oportunidade de ser ouvido novamente.

Entretanto, pode-se afirmar que a existência desse espaço de interação na rede pública de ensino seja já um avanço, em relação a posturas autoritárias, onde tal possibilidade inexistente. Assim, constatar sua plena vigência, mesmo que os jovens permaneçam, em última instância, na dependência da “boa vontade” dos professores, constitui uma sensível melhoria na relação entre os alunos e os gestores escolares.

Nesta direção aponta a fala abaixo:

É, tem espaço pra, pra que a gente possa expressar a nossa opinião... tanto nessa questão das eleições, pro grêmio, pra direção, e se alguma coisa não tá certa, dá pra ir lá reclamar. Ahmm, na medida do possível, eles tentam arrumar (...) (17 anos, aluno da escola A).

No que se refere aos grêmios estudantis, mencionado acima, tanto os alunos da escola A como os alunos da escola B não o vêem como um espaço de ação e legitimação da vontade dos alunos, de seus posicionamentos, de suas reivindicações para com as direções das escolas. De outra forma, aparecem como grupos de alunos isolados da maioria, desvinculados de uma busca do bem comum dentro da escola, ou seja, suas demandas para com esse espaço juvenil instituído são de caráter particular.

No fragmento abaixo, pois, um aluno da rede pública afirma sua completa descrença no grêmio estudantil de sua escola, ao não perceber que seus integrantes sejam pessoas comprometidas com o ensino:

(...) eu conhecia a maioria dali, e muitos eu sabia: ‘báh, esse daí não dá pra confiar’, porque tu vê como é que são em sala de aula. Muitas vezes o pessoal que vai pro grêmio, é o pessoal da baderna na sala de aula (17 anos, aluno da escola A).

Os alunos da escola B, por sua vez, nem mesmo têm conhecimento de quem são os integrantes do grêmio estudantil, permanecendo completamente alheios a este, ainda que sejam das turmas mais antigas da escola. Dessa forma, este dispositivo de participação dos alunos, se não se encontra ausente, se faz completamente inoperante, na medida em que não possui nem mesmo um espaço físico para sediar suas reuniões. Por outro lado, os alunos da rede particular de ensino também demonstram – apesar de denunciarem um atendimento burocrático da direção a eles – haver espaço para sugestões e reivindicações.

Dessa forma, estes jovens apontam coexistir, simultaneamente, a existência de situações de descaso para com os alunos, em momentos que procuram ser ouvidos pela direção, enquanto, noutras oportunidades, embora sejam escutados, percebem que suas falas não encontram qualquer receptividade a fim de serem geradas mudanças na instituição.

As duas narrativas abaixo, pois, apontam nessas direções:

Mas é que pra nós não faz diferença, porque a gente nunca viveu, funcionando [o diálogo com a direção], só dizendo as coisas, a gente não sabe como é que seria se funcionasse. Então, sei lá, não muda nada (18 anos, aluna da escola B).

Se a gente quiser a gente fala, mas elas fazerem alguma coisa, é outro quinhentos, daí! (16 anos, aluna da escola B)

Como percebemos, até aqui, tanto alunos da rede pública como alunos da rede particular de ensino, apontam um desapontamento pronunciado na forma como os agentes escolares atribuem valor a suas falas. Constata-se, desse modo, que os estudantes, apesar de se sentirem ouvidos, em determinadas ocasiões, percebem que não há qualquer resultado efetivo nessas interações. Isto faz com que, por conseguinte, venha a emergir uma modalidade de comunicação onde, antes que o estabelecimento de uma horizontalização das relações (Obiols, 2006), propriamente dita, onde ambos os interlocutores se encontram na mesma posição, sem assimetrias, consolide-se uma forma de abordagem para com os alunos que os seduz num primeiro momento, conquistando-lhes o apreço (Dubet, 1997), para, em seguida, decepcioná-los, ao constatarem que, de fato, suas vozes juvenis são desconsideradas.

Feitas essas considerações, passamos agora a analisar outra categoria emergente de nossas análises, a qual se apresentou como significativa na medida em que aponta para reflexões importantes no que se refere às relações entre jovens e professores.

5. Imposição de regras escolares.

As falas agrupadas sob esta categorização estão relacionadas a construções de sentido que denotam uma busca de regras, imposições e delimitação de parâmetros comportamentais

no ambiente escolar. Apresentam-se, dessa forma, como relatos importantes a fim de compreendermos de que forma os jovens concebem as vivências na escola, quando esta apresenta possibilidades e impossibilidades comportamentais em seu espaço.

Feitas essas considerações, nas duas verbalizações seguintes, os jovens pesquisados não vêem as regras escolares como fontes de mal-estar, considerando-as, de outro modo, como necessárias para o bom andamento das aulas:

(...) o porque de ter uma regra e seguir ela... porque senão... não tiver, vira uma baderna... todo mundo acha que pode ser um pouquinho diferente... Quando vê, foge completamente do... do que tem que ser a escola, né... um lugar de... de ensino. Muitos professores defendem que o colégio não é um lugar de prazer (...) (17 anos, aluna da escola A).

(...) se não tem uma regra que... ahmm... diga pro aluno ficar quieto, senão ele vai ser obrigado a sair, ele vai criar uma consequência pior... e vai acabar ficando por aquilo mesmo. Ele conversa em aula e tanto faz como tanto fez (17 anos, aluno da escola A).

Como percebemos, no primeiro excerto a jovem prioriza o espaço escolar como um local de ensino. Para tanto, considera a existência de parâmetros normativos como condição para a aprendizagem, a fim de que não ocorra “baderna” na sala de aula, a dificultar o estudo. Interessante, por outro lado, observarmos a menção a professores que consideram a escola como um espaço onde o prazer não está contemplado. Tais palavras, pois, não são surpreendentes, contudo, na medida em que a lógica educacional dessa instituição pesquisada, como pudemos evidenciar ao analisarmos as formas de adesão ao ensino, em item anterior, revela o predomínio de adesões utilitaristas do ensino, sendo estas reforçadas insistentemente no interior da escola. Afirmar, dessa forma, que o prazer deve ficar do “lado de fora” da escola, em outras palavras, coaduna-se com a “pedagogia apocalíptica” que esses professores professam.

No diálogo abaixo, por sua vez, quando indagados sobre os momentos em que se estabelece um “clima tenso” na sala de aula, os estudantes consideram o não estabelecimento de limites por parte do docente um desses episódios:

- Ah, fica tenso quando todo mundo tá conversando, mas o professor não faz nada (17 anos, aluna da escola B).
- É, a conversa passa dos limites, daí vira até desrespeito com o professor (16 anos, aluna da escola B).
- Sim, daí ele começa a gritar, daí as pessoas continuam conversando, daí ele grita mais (17 anos, aluna da escola B).
- Daí ele deixa a sala (17 anos, aluno da escola B).

O desfecho da cena que se configurou acima, pois, somado ao caráter positivo atribuído pelos jovens aos limites na escola, remetem-nos para a função simbólica que adquirem os professores frente a uma clientela juvenil que atravessa o processo da adolescência. Como já referido por diversos autores de abordagem psicanalítica (Marty, 2006; Obiols, 2006;

Jerusalinsky, 2004; Dolto, 1990, Aberastury e Knobel, 1981), a figura do adulto atua como um marco referencial diante do arrombamento pubertário, das necessárias desidentificações com o corpo infantil e com o rol da infância, da incidência do pluralismo cultural sobre a película simbólica da infância, dentre outras contingências que os adolescentes enfrentam. Neste sentido, a construção de si, em meio a tantas demandas que requerem soluções e produzem sofrimentos inevitáveis, onde uma subjetividade se desorganiza para apenas lentamente reelaborar suas narrativas (Dolto, 1990), a presença de pessoas que possuam comportamentos estáveis e posturas percebidas pelos jovens como coesas auxilia o processo de subjetivação desses sujeitos (Marty, 2006). Dessa forma, o mundo interno em desordem do adolescente encontraria nos pais ou demais atores sociais significativos, oportunidades de demarcação de seus limites. Em outras palavras, os professores podem receber sobre si a projeção de conteúdos hostis, carregados de afeto, como verbalizações agressivas ou tentativas de tumultuar o andamento das aulas, por exemplo, que ao serem externalizados pelos alunos, protagonistas de uma violência pubertária a incidir sobre eles, terminam por encontrar nos docentes uma barreira simbólica a impor um limite, uma ordem a esse caos psíquico. Assim, não somente pais e mães, mas igualmente os professores podem se oferecer com um anteparo perante as verbalizações hostis e condutas que desrespeitam as regras da escola, desde que não abdique de sua posição instituída: um lugar que representa a lei para esses jovens. Neste sentido, o educador no ensino médio, permanecendo estável e oferecendo a palavra como reação ao afrontamento dos jovens – desde que a sua seja uma verbalização igualmente carregada de afeto, e não um dito pusilânime e frágil –, possibilita que esses sujeitos vejam, projetivamente, uma imagem coesa e organizada de si mesmos se formar temporariamente. Quando o mesmo não se dá, por outro lado, o que se observa é um aumento dessa agressividade latente, a qual, não encontrando vias de elaboração, passa então a se transformar em uma violência atuada (Marty, 2006), que necessita da concretude do ato para se efetivar.

As palavras de Obiols, ao refletir sobre a prática docente no ensino médio, apontam nesta mesma direção:

Si... se piensa que la agresión aparece solamente como producto de la frustración que la educación impone sobre las pulsiones se puede llegar a sostener que no frustrar y por lo tanto no limitar es la manera de evitar el desarrollo de la agresión. Así hemos visto algunas situaciones extremas derivadas de esta posición, la de no frustrar casi nunca al niño o al adolescente, que llevara a una ausencia total de límites. Y también hemos visto que, paradójicamente, tal actitud no sólo no disminuye el monto de agresión sino que lo acentúa. La falta de un marco claro, aunque elástico, dentro del cual moverse aumenta las reacciones descontroladas y agresivas, actitud que se termina por interpretar como un pedido de límites por parte de quien la actúa (OBIOLS, 2006, p.165).

Tudo isso, pois, coaduna-se com as falas juvenis analisadas até aqui, as quais expressam um descontentamento manifesto para com aqueles professores que não “se impõe” perante as turmas, na sala de aula, a fim de regular e limitar conversas, brincadeiras, distrações, etc. Para além de um sentido pedagógico, desse modo, apresenta-se a função docente como um dispositivo auxiliar para a subjetivação na adolescência. Cabe lembrar-mos, neste momento, das narrativas dos alunos das escolas A e B, destacadas na categoria vínculo interpessoal jovem-professor, as quais demonstraram que os jovens pesquisados não se sentem hostilizados com as posturas enérgicas de seus mestres – como vemos agora, chegam a solicitá-las. Isso denota, mais uma vez, como o dissemos acima, que a posição-de-sujeito ocupado pelos professores frente aos adolescentes se encontra investida de um peso simbólico, o qual atua como marco referencial a conter temporariamente os sintomas de uma pulsão que transborda seus alunos. Como considera Obiols (2006), dessa forma, a agressividade presente em muitas exclamações, queixas, provocações ou ironias, faz-se integrante normal do processo da adolescência, o que requer da escola, por sua vez, uma compreensão de que essas verbalizações hostis são vias construtivas da elaboração dos conflitos internos vivenciados pelos estudantes. Desde que, cabe frizarmos, esses fluxos subjetivos encontrem no professor um sujeito estável, equilibrado e coeso, capaz de suportar seus impactos ao reagir igualmente através da palavra, a qual, ao nomear a lei, o instituído, a regra, oferece para aquele que enfrenta a puberdade os contornos sólidos que sua subjetividade não possui. Como diz Dolto (1990, p.19), “o papel das pessoas que não são da família, mas que conhecem um adolescente, que têm contato com ele na escola, na vida social, é muito importante durante algum tempo”. Esses sujeitos, desse modo, tal como as lagostas ao perderem sua carapaça, ao nos valermos da metáfora dessa autora, tornam-se frágeis e vulneráveis, e imersos nessa condição, golpeiam não raras vezes aos demais, mesmo sem serem atacados, em um movimento defensivo da integridade narcísica (Marty, 2006).

Nesse “tempo de tormentas”, portanto, onde a lagosta ainda se esconde sob os rochedos para segregar sua nova casca (Dolto, 1990), os professores podem então se valerem da integridade e estabilidade de seus psiquismos de adultos – quando os arrombamentos pulsionais e a fragilidade egóica já devem ter sido superados –, a fim de se oferecerem como “carapaça temporária” no ambiente da sala de aula, a esses indivíduos. Podem, pois, ofertar-lhes a firmeza de suas condutas, a constância de suas reações a fim de regular o espaço escolar, e ao fazê-lo, oportunizam-lhes mais que coações ou repreensões: auxiliam-lhes de forma eficaz em seus processos de subjetivação durante a adolescência.

Nos relatos abaixo, prosseguindo nossa análise, temos novamente exemplos de que os alunos atribuem um sentido positivo às ações que visam impor restrições em sala de aula:

Ah, na hora, assim, tu se sente desconfortável, mas depois tu vê que deu certo, por exemplo, a Iara, a Iara vivia dando aqueles sermões, de duzentos quilômetros, quando as pessoas conversavam. No início, tu se sentia mal, mas depois a gente via que aquilo funcionava mesmo, nós parávamos de conversar por um tempo (17 anos, aluna da escola B).

Ah, eu acho natural, porque, ah, sempre um monte de jovens juntos vai dar conversa, não tem como ter uma sala muito quieta, daí os professores têm que brigar. Sempre isso eu acho normal. A aula sem, tu sente até falta (16 anos, aluna da escola B).

Como se percebe, os adolescentes valorizam e concedem uma importância significativa à imposição de regras por parte dos professores, principalmente quando estas visam “acalmar” as atitudes que parecem fugir ao controle dos próprios alunos. Evidencia-se, ainda, que mesmo que a ação reguladora docente possa gerar mal-estar inicialmente aos jovens, quando se sentem repreendidos, eles mesmos logo verificam os efeitos de tais medidas, o que os faz reconhecer que a castração de condutas indesejáveis se faz um recurso eficaz para o bom andamento das aulas. Como argumentou Obiols (2006), quando estas fronteiras não são estabelecidas, demarcando impossibilidades de fruição imediata, a agressividade adolescente, seja verbal ou atuada aumenta em intensidade, como se os alunos estivessem clamando aos professores pela imposição de limites. Na escola particular pesquisada, pois, tal contexto veio a se configurar na fala dos jovens, de forma que eles próprios já não conseguem compreender o porquê de a instituição não tomar quaisquer providências quanto a atitudes de determinados estudantes, as quais não somente colocam em risco a própria integridade física dos alunos como se constituem em manifestos “deboches” à figura do professor.

O diálogo abaixo evidencia esse cenário:

- Sempre dá bomba, também, na sala de aula. Lá na sala, todo dia, dá bombinha.
- Bomba? (pesquisador)
- É, todo dia estora bomba (17 anos, aluna da escola B).
- No banheiro? (pesquisador)
- Não, na sala, no meio da aula (18 anos, aluna da escola B).
- Com a professora falando, assim (17 anos, aluna da escola B).
- Mas qual bomba? (pesquisador)
- Aquelas que tu põe fogo e “puf” (18 anos, aluna da escola B).
- Rojãozinho (17 anos, aluno da escola B).
- Eu disse que era rojãozinho (18 anos, aluna da escola B).
- E elas, ‘ai, de novo!’, ‘eu não acredito que vocês fizeram isso!’, e só isso (17 anos, aluna da escola B).
- Tu tem que ver o que fazem, de pegar as classes assim, ó, e ficar jogando, só pra fazer barulho e jogar as classes no chão (18 anos, aluna da escola B).
- Quebram as classes, jogam classe (17 anos, aluna da escola B).
- Que ano isso? (pesquisador)
- Terceiro.
- Terceiro? (pesquisador)

– E daí, quando soltam de novo, daí eles falam assim, ‘eu não acredito que de novo, vocês fizeram isso, sabe?’ (17 anos, aluna da escola B)

Tal contexto, como percebemos, aponta para uma completa inexistência de castrações das condutas consideradas inaceitáveis para um ambiente de aprendizagem e de ensino, composto por professor e alunos. Para Obiols (2006), a existência de situações como esta se deve em parte ao surgimento de “las pedagogias *light*” (Ibid., p.188), as quais a partir da década de sessenta preconizavam a ausência de quaisquer elementos inibidores da autonomia e criatividade dos alunos, sendo considerados autoritários os professores que ainda os empregavam em suas classes. Os psicopedagogos, postula a autora, ao compartilharem dessas concepções, tiveram participação influente na disseminação dessas posturas pedagógicas indulgentes, as quais podem se configurar como “... em pedagogia de la amabilidad que reduce el papel de la escuela a una guardería de adolescentes em la que los profesores ‘dialogan’ com sus alumnos y lês indican la realización de algún trabajo grupal sencillo...” (Obiols, 2006, p.188). Podemos acrescentar, ainda, que não somente os psicopedagogos e mesmo os pedagogos tenham assumido essa postura pedagógica, mas também, no contexto brasileiro dos últimos anos, os orientadores educacionais. Estes, nas escolas públicas do Brasil, de fato, tem exercido uma função semelhante a dos psicopedagogos, responsabilizando-se por gerenciar conflitos, dialogar com os alunos mais exaltados, bem como por tentar resolver uma série de problemas da ordem do psíquico que ultrapassam em muito sua formação acadêmica.

No trecho abaixo, Obiols nos relata em que medida a influência desses profissionais determinou uma progressiva ênfase na dimensão sócio-afetiva da educação, a qual denota estar presente nas concepções de ensino dos gestores escolares da escola B, mesmo que isso decepcione muitos dos alunos desejosos de professores disciplinadores a seus colegas “baderneiros”:

La legítima preocupación por los aspectos sócio-afectivos fue muy fuerte entre los psicopedagogos y los profesionales dela área de ciências de la educación que ocuparon cada vez más mayores responsabilidades em las escuelas. Los gabinetes psicopedagógicos que hasta no hace mucho tiempo ocupaban em lugar marginal em las escuelas se convirtieron em asesorías pedagógicas que constituyen la mano derecha de las rectorías. Los psicopedagogos, que em su inmensa mayoría ignoran los contenidos propios de las asignaturas, instauraron em discurso de los vínculos y los afectos, que aunque em algunos casos desor hacer aportes importantes, mayoritariamente desorienta a los profesores (OBIOLS, 2006,p.183).

Esse sentimento de desorientação ou impotência, por sua vez, aparece no diálogo abaixo, quando duas alunas se solidarizam com a condição de completa falência da autoridade de seus professores:

– Não, coitada da Joice! Me deu pena dela, ‘pessoal, se comportem!’, porque não tem, tipo, é os professores que não tem autoridade pra punir as pessoas que brincam. Então o quê que eles podem fazer? Conversar, e é o que eles fazem. Mas quem poderia punir não faz nada (18 anos, aluna da escola B).

– Mas eu acho que ela tá certa. Por exemplo, na aula da professora de português, que aconteceu isso, e ela pegou e falou ‘olha, eu até nem culpo vocês, porque foi o colégio que deixou vocês assim, porque fazem e fazem e ninguém toma uma atitude!’. Aí eles falam ‘ah, eu vô fazê mesmo!’ (17 anos, aluna da escola B)

A análise desses relatos até aqui expostos, podemos concluir, demonstra que a imposição de regras nos espaços escolares, ao apresentar-se como uma solicitação recorrente tanto entre os alunos da escola A como entre aqueles pertencentes à escola B, confronta-nos com uma problemática que diz respeito diretamente ao processo da adolescência. Conhecendo ou ignorando suas diversas facetas e conseqüentes contingências relacionais, como brevemente foram esboçadas acima, alguns professores conseguem ainda agir de forma a oportunizarem o que esses jovens lhes solicitam: regras, imposições, contenções aos comportamentos excessivos – em uma palavra, limites. Outros, porém, fracassam ao adotarem posturas por demais flexíveis e indulgentes, as quais acabam por redundar em desrespeito e afrontamentos constantes.

De posse, pois, das análises acima realizadas e das reflexões realizadas nos capítulos teóricos anteriores, passaremos agora a nossas considerações finais nesta pesquisa, na tentativa de sintetizarmos o que consideramos mais importante dentre as inúmeras questões levantadas até aqui.

6. Considerações Finais.

Ao final desta pesquisa, após as considerações tecidas até aqui, gostaríamos de ressaltar três linhas argumentativas principais: 1) como primeira linha de pensamento, nessas palavras finais, cabe destacarmos a pronunciada legitimação escolar no ensino médio, no contexto local pesquisado, de uma cultura juvenil orientada para o desempenho, em detrimento da diversidade cultural que habita as escolas gaúchas e brasileiras; 2) a segunda frente argumentativa diz respeito ao *reencaixe* social na cidade de Santa Maria entre instâncias antes dispersas em seus discursos sobre a educação, como a escola, a família e a sociedade; 3) como último tópico de nossas conclusões, pois, destacamos a questão do vínculo interpessoal entre jovens e professores, o qual, tal como evidenciado em nossa análise, aponta para uma necessária revisão das formas de abordagem da clientela juvenil nas escolas públicas, na medida em que as antigas posturas rígidas e distanciadas de diálogos informais são veementemente rejeitadas pelos estudantes – o que se apresentou como central nas construções de sentido desses jovens sobre seus professores.

Posto isso, passamos agora a nossas argumentações finais, subdivididas nos três eixos acima apresentados.

1. A legitimação de uma cultura juvenil.

Apesar das análises de inúmeros pesquisadores brasileiros, como apontamos nos capítulos 3 e 4 desta pesquisa, apontarem para o necessário reconhecimento da diversidade juvenil nos espaços escolares, o que se evidencia no contexto local das escolas públicas e privadas da cidade de Santa Maria se direciona em sentido diametralmente oposto. Não somente não são realizadas atividades, nas escolas pesquisadas, as quais procurem oportunizar as manifestações culturais dos diversos grupos adolescentes existentes na cidade, com suas musicalidades, ritmos, produções artísticas, etc., como ainda professores e demais agentes escolares reiteram insistentemente em seus discursos uma “pedagogia do medo”, a qual advoga apenas um sentido para o ensino médio: a preparação para o ingresso no ensino superior.

Tal discursividade, como se mostrou presente na fala de estudantes da escola pública e particular, sinaliza para a exclusão das demais possibilidades de sentido que o ensino médio poderia oferecer, como a aquisição de uma cultura geral, capaz de auxiliar o sujeito em seus posicionamentos e dilemas na trama da vida cotidiana, bem como o contato com saberes que

oportunizem uma identificação por parte do aluno com áreas do conhecimento que estejam de acordo com seus anseios de aprendizado e busca de mobilidade social. Aponta, por outro lado, para um “monoculturalismo escolar”, no qual apenas são legítimas as intencionalidades que vêm no ensino da sala de aula uma via de acesso à universidade, ou seja, alunos que assumem para si identidades legitimadoras (Castells, 1999), conformadas ao *status quo* vigente nos espaços escolares da cidade de Santa Maria. Essa construção identitária, por conseguinte, ao mesmo tempo em que faz com que o estudante seja visto positivamente pelos professores, torna-o, por outro lado, portador de uma posição ambígua diante da adolescência que experiencia: deseja assumir um status estudantil valorizado pelo entorno escolar (grupos de amigos, professores, colegas de aula), o que faz com que muitos jovens se esforcem por ocupar posições-de-sujeito que potencialmente os identifiquem com aqueles alunos que ascenderão ao ensino superior, ao mesmo tempo em que acabam por se privarem de inúmeras possibilidades de fruição prazerosa desta fase da vida em que se encontram, o que não raro gera sentimentos hostis e de contrariedade de jovens que, ao subverterem o que lhes é outorgado, prosseguem desfrutando de sua adolescência sem maiores castrações. Esses reverses, entretanto, com os quais muitos alunos têm se deparado em suas vidas acadêmicas, parecem não ser importantes questões para as pautas do professorado, em suas reflexões sobre o ensino que ministram. De fato, vêm na conflituosidade experimentada por seus alunos um “acontecimento natural”, uma etapa necessária para que estes venham a ascender aos estudos universitários. Como destacou uma aluna, durante um grupo de discussão, um de seus professores chegou a destacar que a escola não é um lugar de prazer.

Esse contexto escolar, no qual existe uma unidirecionalidade de sentido no que se refere aos objetivos do ensino médio, termina por sancionar uma “pedagogia da exclusão”, pois um amplo segmento de jovens de classe média baixa e pertencentes a setores pobres da população não vêem contemplados seus anseios de inserção profissional e mobilidade social, elementos motivadores destacados em pesquisas nacionais (Abramovay e Castro, 2003; Carneiro, 2001; Kuenzer, 2000). Não bastasse isso, pode-se inferir com segurança que estes jovens ocupam nos espaços escolares posições-de-sujeito desvalorizadas, assumindo então identidades sociais que os desprestigiam sob os olhares dos professores, já que estes apenas reconhecem como válidos e dignos de valorização os jovens que se submetem à “aculturação escolar para o desempenho” engendrada em muitas escolas de ensino médio da cidade de Santa Maria. Não é incorreto afirmar, ainda, que estes alunos percebem desde cedo a incompatibilidade entre as motivações que trazem consigo de seus núcleos familiares e aquelas professadas e disseminadas nas escolas do centro da cidade, a apontar-lhes objetivos que desde cedo podem ser considerados “intangíveis” de ilusórios. Isto porque o acesso ao ensino

superior, na cidade pesquisada, e, principalmente, o realizado através do Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), se mostra extremamente disputado na ocupação de suas vagas, as quais são bastante escassas e geralmente conquistadas por aqueles alunos cujas famílias possuem recursos financeiros suficientes para o investimento em cursos pré-vestibulares e similares. Ou seja, além de muitos alunos de fato não desejarem ascender ao ensino superior, devido a seus anseios mais imediatos de mobilidade social bem como pela preferência por outras mobilidades de trabalho mais próximas de suas culturas, para aqueles, por outro lado, que o vêem como uma boa possibilidade de inserção social, alcançar tal meta se apresenta como algo distante e de difícil realização, dada a impossibilidade de se prepararem para os processos seletivos com os mesmos recursos utilizados pelos alunos de classe média e alta da cidade. Neste sentido, mesmo que nossas análises tenham apontado para o predomínio de uma adesão utilitarista do ensino, entre os dois grupos de alunos pesquisados, acreditamos, dada a diversidade cultural que se apresenta nas escolas locais, encontrarmos-nos atualmente em uma conjuntura escolar onde predominam adesões distanciadas (Abrantes, 2003), por parte dos jovens, na medida em que se vêem diante de uma pedagogia excludente, a qual preconiza como modelo de aluno um sujeito passivo, conformado com as solicitações docentes e estabelecendo uma relação burocrática com a escola. Desse modo, ao refletirmos sobre os resultados de nossa análise, acreditamos que os sujeitos de nossa pesquisa constituem uma “subcultura juvenil orientada para o desempenho”, no seio da qual se reforçam, pois, identidades legitimadoras, as únicas dignas do reconhecimento docente, como pudemos constatar. Essa subcultura juvenil, cabe destacarmos, impossibilita uma fruição da adolescência, tal como muitos jovens urbanos a experimentam em seus nomadismos pela cidade (Almeida e Tracy, 2003), já que os impositivos escolares de “memorização” ultrapassam o espaço da sala de aula, e fazem com que esses alunos prossigam engajados nos estudos em momentos que lhes subtraem períodos de lazer e sociabilidade junto aos amigos - atividades importantes nesta etapa da vida habitualmente considerada como uma moratória social (Jerusalinsky, 2004; Erikson, 1972; Kehl, 2004). Acreditamos que essa subcultura juvenil da cidade, que é manifestada pelos alunos em suas falas carregadas de preocupações, ansiedades, medos e dilemas que lançam suas vivências sempre em direção ao futuro, enfatizando-se a preparação para o PEIES e o vestibular da UFSM, faça de seus membros sujeitos imersos em uma “futurização do tempo” – ou seja, participantes uma subjetividade social que desloca para o futuro a busca do prazer e as vivências a ele associadas, como as sociabilidades nos espaços urbanos, as festas com os amigos e outras formas de interação juvenis. Alguns trabalhos referenciados ao longo desta pesquisa (Dayrell, 2007; Pais, 2006; Ortega, 2006; Almeida e Tracy, 2003), por sua vez, dissertam sobre outros contextos socioculturais, nos quais outras subculturas juvenis se

encontram, embora traços das mesmas, devido à globalização em curso, estejam presentes maciçamente também no interior do Rio Grande do Sul, como as modificações corporais (Ortega, 2006), o nomadismo na *night* (Almeida e Tracy, 2003) e a reinvenção na ocupação de territórios sancionados da cidade (Pais, 2006), só para citarmos alguns. Entretanto, apesar de todas essas convergências, bem como daquelas produzidas pelos meios massivos, os quais oferecem identidades legitimadoras (Castells, 1999), os condicionantes locais da cultura se mostraram fortemente atuantes nas falas analisadas, de forma a serem vetores importantes na forma como esses jovens dão sentido às suas vivências. Assim, suas experiências aparecem ancoradas em marcos que não se encontram no presente, mas sim no futuro.

Tais pontos de referência temporais são constituídos basicamente pelo PEIES e pelo vestibular da UFSM, que simbolizam, por outro lado, uma espécie de “segunda moratória social” da adolescência: concedem um espaço para que os jovens aprendam com uma formação específica e, ainda, oferecem as benesses da vida de calouros, como festas, trotes, namoros, novas amizades e muita “curtição”. Ou seja, o ensino superior assume uma conotação simbólica, cujo significante traduziria um “lugar ideal” para viverem e desfrutarem de suas juventudes. Um espaço-tempo, por conseguinte, onde tanto necessidades de formação profissional se encontram contempladas e também as demandas de prazer da vida contemporânea (Costa, 2004). PEIES e Vestibular, contudo, não simbolizam somente a entrada a essa condição idealizada pelos jovens. Apresentam-se, principalmente, como uma fuga do perigo da assunção de identidades desvalorizadas socialmente. Estar na universidade, desse modo, significa não ser um fracassado, um perdedor, um sujeito fora-de-lugar.

Essa conjuntura escolar, portanto, onde predomina um “monoculturalismo escolar” impositivo a desconsiderar a diversidade juvenil brasileira, termina por também afetar a forma como esse jovens concebem o tempo e dão sentido a ele, preferindo privar-se de espaços-tempo importantes para o processo da adolescência, onde o intercâmbio social e afetivo deve ser oportunizado a fim de auxiliar o sujeito adolescente em sua subjetivação (Almeida e Tracy, 2003; Erikson, 1972).

Isso nos leva, pois, a nossa segunda linha argumentativa, em nossas considerações finais, onde família, escola e sociedade parecem convergir para esta lógica utilitarista do ensino, a qual, como vimos, além de desrespeitar a singularidade dos alunos acaba por produzir uma subjetividade escolar no qual o tempo presente não se faz um tempo do prazer, mas apenas um “tempo do dever” e de preocupações constantes com o porvir.

2. Sintomas de um “reencaixe social”.

Como se pôde denotar no capítulo anterior, os jovens do ensino médio percebem tanto na discursividade familiar como do professorado uma convergência em suas verbalizações para o impositivo do estudo com vistas à realização dos processos seletivos à universidade. Estes jovens não somente demonstraram uma ansiedade intensa diante dessas incessantes narrativas diárias, a qual por parte dos professores denominamos como uma “pedagogia apocalíptica”, a anunciar os “perigos sociais” da reprovação no PEIES ou no vestibular, mas também denotam se verem interpelados pelo próprio contexto social da cidade, percebido através da mídia televisiva, principalmente, a qual, segundo eles, enfatiza constantemente a entrada na universidade como o objetivo maior da juventude na região. Dessa forma, apesar dos diagnósticos socioculturais correntes de uma profunda desarticulação entre as instâncias da família, da escola e da sociedade mais ampla (Nóvoa, 1998; Esteve, 1999), a cidade de Santa Maria tem apresentado nos últimos anos um cenário em que essas mesmas instâncias apóiam-se mutuamente quando se trata de indicar o sentido do estudo no ensino médio. Tem-se, por conseguinte, uma unidirecionalidade discursiva que chega até os jovens e adolescentes das escolas, a apontar-lhes o “rumo correto” de suas aspirações estudantis, a única possibilidade de sentido possível para suas pretensões como alunos, tanto na rede pública como privada de ensino. Isso nos permite afirmar, a partir de nossas análises, a existência de uma subjetividade social que visa uniformizar as culturas juvenis da cidade, negando a estas pois, a construção de sentidos subjetivos sobre si próprios e sobre a participação na sociedade que sejam singulares, fomentadoras da criação de novas unidades de geração. Estas, como dissertou Mannheim (1972), distinguem-se das gerações escalonadas anteriormente pela criação de uma forma particular de vivenciar e dar sentido a suas experiências enquanto geração, o que pode cristalizar num dado espaço-tempo histórico formas de pensar e agir no mundo novas, autênticas, impulsionadoras da revisão do *status quo* vigente culturalmente.

Entretanto, as falas juvenis analisadas nesta pesquisa apontam em outra direção. Antes que apresentarem discursos portadores de uma pluralidade cultural que sabemos existente em nosso país e na própria região sul do Brasil, estes jovens se mostraram bastante conformados aos sentidos de antemão estipulados pela família e pelo professorado, inexistindo entre eles qualquer construção de possibilidades existenciais que se direcionem na contramão dos caminhos prescritos que levam ao ensino superior. Desse modo, acreditamos, a partir da conjuntura social na qual foi realizado este estudo, que ora concluímos, predominar uma subjetividade social empobrecedora culturalmente, incapaz de fomentar e conviver com a diferença, especialmente nos espaços escolares, o que enfraquece, assim, as possibilidades de

construção de unidades de geração que se possam se contrapor ao estabelecido e que consigam elaborar formas de ser e agir que não tenham a desvalorização social da discursividade dominante.

A partir disto, se podemos em algum sentido falar em experiências singulares entre os jovens pesquisados, estas não se referem a posicionamentos sociais que os façam assumir identidades de resistência (Castells, 1999), na medida em que esses alunos assumem identidades que apenas legitimam o já convencionado; de outro modo, acreditamos que as construções de sentido juvenis pesquisadas neste estudo apontam para a emergência de uma nova forma de relação entre jovens e professores, o que pode estar a sinalizar a cristalização de um novo padrão relacional entre esses atores sociais, com repercussões que não podem ser mais negligenciadas pelos educadores.

3. Jovens e professores: um encontro possível.

As construções de sentido dos jovens da rede pública de ensino, participantes desta pesquisa, pois, apontaram para uma significativa valoração dos vínculos interpessoais entre docentes e alunos. Estes jovens não somente demonstraram rejeitar veementemente posturas inflexíveis e consideradas inacessíveis aos diálogos informais em sala de aula, como, por outro lado, afirmam não ser possível a aprendizagem com profissionais que assumam tal postura como professores. Quando a vinculação interpessoal se torna possível, sendo permitidos o intercâmbio de idéias e estando presente uma horizontalidade na comunicação (Obiols, 2002), esses mesmos alunos vêem nas aulas um ambiente prazeroso, onde a figura do professor-amigo assume um lugar de centralidade. Isto porque, ao posicionar-se, diante desses alunos da escola pública, como sujeito portador de limitações, desejos, anseios, sentimentos e motivações várias, mostra-se mais próximo do cotidiano dos jovens estudantes, oportunizando-lhes na sala de aula, além de um espaço de aprendizagem, um entre-lugar para a convivência. O fato de os alunos da escola particular pesquisada não apresentarem construções de sentido semelhantes, a apontarem uma relevância do fator interpessoal na relação com os docentes, não faz com que esses resultados sejam menos importantes. De outra forma, justamente essa distinção nos levou à categorização de uma “solidariedade discente”, também manifesta entre os jovens da rede pública, o que traz implicações importantes para a reflexão educacional nas instituições patrocinadas pelo Estado, já que as falas juvenis apontam para uma compreensão do alunado em relação às adversidades enfrentadas pelos professores, diante da escassez de recursos financeiros e precariedade do ambiente físico das escolas. Isto significa, portanto, que os jovens da rede pública de ensino se mostram receptivos à figura do professor, à sua

singularidade – abertos, pois, aos encontros cotidianos com esses profissionais da educação. Entretanto, ainda são os próprios docentes a permanecerem não raras vezes em posições defensivas, rígidas e tradicionais, limitando-se muitas vezes a apenas ministrarem seus conteúdos disciplinares para deixarem em seguida a sala de aula. Somando-se a isso, a comunicabilidade entre jovens e professores, ao mesmo tempo em que se mostra mais horizontal, ainda não é percebida pelos estudantes como autêntica. Ao não verem suas reivindicações consideradas nas pautas para a escola, os alunos, terminam por desacreditar dessa posição de escuta oferecida pelos gestores escolares, tanto na escola particular pesquisada como na escola estatal. Denota-se, assim, que esses jovens, em suas construções de sentido, ainda não se vêem plenamente reconhecidos no espaço escolar, mesmo que vinculações interpessoais existam entre muitos deles e alguns professores. No que se refere aos alunos da rede privada de ensino, a principal diferença constatada em relação ao outro grupo se revelou através de um posicionamento indiferente para com a questão dos vínculos interpessoais com os docentes. Esse elemento se lhes apresenta, podemos afirmar, como praticamente irrelevante, atribuindo-se ao professor apenas uma função burocrática de ensinar o necessário para os processos seletivos ao ensino superior. Isto nos permite concluir que há um maior afastamento entre essa clientela juvenil e seus mestres, mesmo que muitas adversidades do ensino público não estejam presentes nesse contexto escolar.

As construções de sentido dos jovens pesquisados apontam, portanto, para maiores possibilidades de encontro entre os alunos das escolas estaduais e seus professores, apesar de todas as contingências sociais que afetam a escola o próprio professorado. À par das dificuldades existentes, pois, no contexto escolar, os jovens dessa rede de ensino demonstram ser possível uma efetiva convivência entre culturas juvenis e escola.

Antes de serem eles próprios, desse modo, respeitados em suas singularidades e identidades sociais assumidas, esses estudantes se solidarizam com os professores – não os culpabilizando pelos males da escola, como outras instâncias sociais o fazem –, o que vem a denotar, assim, ser possível o encontro entre culturas juvenis e docentes do ensino médio.

Contudo, tais possibilidades permanecerão condenadas a não existirem, enquanto perdurar no contexto social da cidade de Santa Maria uma lógica educacional orientada para o desempenho e que forja adesões utilitaristas do ensino. Isto porque, numa tal conjuntura, o que se produz consiste em uma exclusão sistemática da diversidade juvenil, ou seja, em um empobrecimento das oportunidades de participação e expressão desse segmento nas escolas e diante da própria sociedade.

7. Referências Bibliográficas:

- ABERASTURY, Arminda, KNOBEL, Maurício (1981). *Adolescência normal*. Trad. De Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ABRAMO, Helena Wendel (1994). *Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. – São Paulo, SP: Editora Página Aberta.
- ABRAMOVAY, Miriam, CASTRO, Mary Garcia (2003). *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO/MEC.
- ABRANTES, Pedro (2003). *Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.41, pp.93-115.
- ALBERTI, Sonia (2004). *O adolescente e o Outro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- ALMEIDA, Maria Isabel Mendes (2006). “Zoar” e “ficar”: novos termos da sociabilidade jovem. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes & EUGENIO, Fernanda (2006). *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- ALMEIDA, Maria Isabel Mendes, TRACY, kátia Maria de Almeida (2003). *Noites nômades: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas*. – Rio de Janeiro: Rocco.
- ANTUNES, Ricardo (2005). *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 7ª reimpressão. – São Paulo: Boitempo Editorial.
- ARENDT, Hannah (1992). *Entre o Passado e o Futuro*. – São Paulo,SP: Editora Perspectiva S.A. 3ª edição.

BAUMAN, Zygmunt (1998). O Mal-Estar da Pós-Modernidade. – Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor.

_____ (1999). Globalização: as conseqüências humanas. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____ (2004). Amor líquido: sobre a fragilidade das relações humanas. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____ (2005). Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BLOS, Peter (1985). Adolescência: uma interpretação psicanalítica. – Rio de Janeiro, RJ: Martins Fontes.

BOGDAN, Roberto e BLIKEN, Sari (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos. Portugal: Porto Editora.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1998. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB/CNE n. 03/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Porto Alegre, RS: Conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p.027833, col. 1, 23 dez. 1996.

BRZEZINSKI, Iria, GARRIDO, Elsa (2001). Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, n.18, p.82-100.

- CAMBI, Franco (1999). *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp.
- CARNEIRO, Moaci Alves (2001). *Os Projetos Juvenis na Escola de Ensino Médio*. – Brasília, DF: Interdisciplinar.
- CASTELLS, Manuel (1999). *O poder da identidade*. – São Paulo: Paz e Terra.
- CASTRO, Lucia Rabello; MATTOS, Amanda Rocha; JUNCKEN, Elaine Teixeira *et al.* (2006). A construção da diferença: jovens na cidade e suas relações com o outro. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.11, n.2, p.437-447, mai./ago.
- CASTRO, Lucia Rabello, CORREA, Jane (2005). Juventudes, transformações do contemporâneo e participação social. In: CASTRO, Lucia Rabello, CORREA, Jane (2005). *Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais*. – Rio de Janeiro, RJ: NAU Editora/ FAPERJ.
- CASTRO, Lucia Rabello (2001). *Crianças e Jovens na construção da cultura*. – Rio de Janeiro, RJ: NAU Editora/ FAPERJ.
- COSTA, Jurandir Freire (2004). Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, Regina & VANUCCHI, Paulo (2004). *Juventude e Sociedade – Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. – Rio de Janeiro: Perseu Abramo.
- _____ (2004). A Subjetividade Exterior. Disponível em: <http://www.jfreirecosta.com/>
- CHIZZOTTI (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. – Petrópolis, RJ: Vozes.
- DAYRELL, Juarez (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.1105-1128.

- DEL PRIORE, Mary (2007). Adolescentes de ontem. In: O olhar adolescente. Revista *Mente & Cérebro*, série especial, v.4, p.6-13. - São Paulo, Duetto Editorial.
- DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. 2ª edição. – Porto Alegre, RS: Artmed.
- DOLTO, Françoise (1990). *A causa dos adolescentes*. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- DOMINGUES, José Maurício (2002). Gerações, modernidade e subjetividade coletiva. *Tempo Social; Rev.Sociol.USP*, S. Paulo, 14(1):67-89, maio.
- DUBET, François (1997). Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito; tradução de Inês Rosa Bueno; *Revista Brasileira de Educação*; Mai/Jun/Jul/Ago, n.5.
- ERIKSON, Erik (1972). *Identidade, juventude e crise*. – Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ESTEVE, José M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores* (tradução de Durley de Carvalho Cavicchia). Bauru, SP: EDUSC.
- ESTEVES, Luiz Carlos Gil (2005). *Estar no papel: cartas dos jovens do Ensino Médio*. Brasília: UNESCO, INEP/MEC.
- FANFANI, E.T.(2000) *Culturas Jovens e Cultura Escolar*. In Seminário escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. Brasília, DF.
- FERRETI, Celso J., ZIBAS, Dagmar M.L., TARTUCE, Gisela Lobo B.P. (2004). Protagonismo Juvenil na Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.122, p.411-423, maio/ago.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno (2005). *Mídia e Juventude: experiências do público e do privado na cultura*. *Caderno Cedes*; Campinas, vol.25, n.65, p.43-58, jan.abr.

- _____ (1996). Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade. Tese de Doutorado. Porto Alegre,RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.
- FREIRE, Paulo (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra.30ª edição.
- FREITAS, Luiz Carlos de (2005). Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças. – Campinas,SP: Autores Associados.
- FREUD, Sigmund (1996). A sexualidade infantil. In S. Freud, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Sigmund Freud Obras completas: Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago (Texto original publicado em 1905).
- _____ (1996). O mal-estar na civilização. *E.S.B.* Rio de Janeiro: Imago, 1988. v.XXI. (Texto original publicado em 1930).
- FREUD, Anna (1982). O ego e os mecanismos de defesa. – Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira.
- GALLATIN, Judith (1986). Adolescência e Individualidade. – São Paulo, SP: Harbra Editora.
- GIDDENS, Anthony (2002). Modernidade e Identidade. Tradução de Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis (2004). O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito. – Petrópolis, RJ: Vozes.
- HENNINGEN, Inês (2006). Subjetivação como produção cultural: fazendo uma outra psicologia. *Psicologia & Sociedade*: 18(2):47-53;mai./ago.

- JERUSALINSKY, Alfredo (2004). Adolescência e Contemporaneidade. In: Conversando sobre Adolescência e Contemporaneidade; Adriana Mello, Ana Luiza de Souza Castro, Myléne Geiger (Org.). Conselho Regional de Psicologia – 7ª Região. – Porto Alegre: Libretos.
- KEHL, Maria Rita (2004). *A Juventude como Sintoma da Cultura*. In: Novaes, Regina & Vannuchi, Paulo (Org.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. - São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- KUENZER, Acacia Zeneida (2000). O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n.70, Abril.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de (1998). A psicanálise e o mal-estar pedagógico. *Revista Brasileira de Educação*, n.8, p.92-99.
- LAPLANCHE, Jean (1992). Vocabulário de Psicanálise/Laplanche e Pontalis. – São Paulo: Martins Fontes.
- LAPO, F.R. & BUENO, B.º (2002). O Abandono do Magistério: Vínculos e Rupturas com o Trabalho Docente. *Psicologia USP*, 13 (2), 243-276.
- LELIS, Isabel (2001). Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, n.17, p.40-49.
- MANNHEIM, Karl (1982). O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice (Org.). *Karl Mannheim* (col. Grandes cientistas sociais). – São Paulo: Ática.
- MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza (2004). Metodologia Qualitativa de Pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p.251-270, maio/ago.
- MARTY, François (2006). Adolescência, Violência e Sociedade. *Revista de Psicanálise Ágora*. Rio de Janeiro, v.IX, n.1, jan/jun 2006, p.119-131.

- MINHARRO, Erotilde Ribeiro dos Santos (2003). A criança e o adolescente no direito do trabalho. – São Paulo: LTr.
- MOREIRA, Daniel Augusto (2002). O método fenomenológico na pesquisa. – São Paulo: Pioneira Thomson.
- MORIN, Edgar (2004). Os sete saberes necessários à educação do futuro. 9ª edição. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- MORENO-JIMENEZ E COLS, (2002).A Avaliação do burnout em professores. Comparação de instrumentos:CBP e MBI-ED. *Psicologia em Estudo*,Maringá,v.7,n.1,p.11-19, jan./jun.
- MATOS, Kelma Socorro Lopes de (2003). Juventude, professores e escola: possibilidades de encontros. – Ijuí: Ed. Unijuí.
- NOVAES, Regina (2006). Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes & EUGENIO, Fernanda (2006). Culturas Jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- NÓVOA, António (1998). Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: Formação de Professores/organizadores Raquel Volpato Serbino... [et al.]. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- _____ (1999).Os Professores na Virada do Milênio:do excesso dos discursos à pobreza das práticas.*Revista Educação e Pesquisa*,São Paulo,v.25, n.1,p.11-20, jan./jun.
- _____ (2001) Entrevista para TVE Brasil: o professor pesquisador e reflexivo. Disponível em www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Rio de Janeiro, 13 de Janeiro de 2001.
- OBIOLS, Silvia D.S. & OBIOLS, Guilherme A. (2006). La crisis de la escuela secundaria. In: OBIOLS, Silvia & OBIOLS, Guilherme A. (2006).

Adolescência, posmodernidad y escuela: la crisis de la enseñanza media. – Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

OBIOLS, Silvia Di Segni (2006). Ser adolescente en la posmodernidad. In: OBIOLS, Silvia & OBIOLS, Guillermo A. (2006). Adolescência, posmodernidad y escuela: la crisis de la enseñanza media. – Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

_____ (2002). Adultos en crisis, jóvenes a la deriva. – Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (2004). A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.25,n.89.p.1127-1144,Set./Dez. 2004.

ORTEGA, Francisco (2006). Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes & EUGENIO, Fernanda (2006). Culturas Jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

PAIS, José Machado (2006). Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes & EUGENIO, Fernanda (2006). Culturas Jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

PERALVA, Angelina Teixeira (1997). O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*; Mai/Jun/Jul/Ago; n.5.

RESKA, Maria de Fátima (2002). A Angústia Docente: Reflexo de um “caos” na Educação? *Revista Colóquio*, vol.2,n.1.

RONSINI, Veneza V.Mayora (2007). Mercadores de sentido: consumo de mídia e identidades juvenis. – Porto Alegre: Sulina.

SANTOS, Lucíola de C.P. (2004). Formação de Professores na Cultura do Desempenho. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.25, n.89, p.1145-1157, Set./Dez.

SOUZA, Regina Magalhães de (2003). Escola e Juventude: o aprender a aprender. – São Paulo: EDUC/PAULUS.

SPÓSITO, Marília Pontes (1997). Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*; Mai/Jun/Jul/Ago; n.5, p.37-52.

(1998). Educação e Juventude. Versão reformulada de texto apresentado como documento base no grupo temático Educação e Juventude. In: Encontro Preparatório à Reunião dos países do Mercosul, Estratégia Regional de Continuidade da V CONFINTEA, Curitiba, outubro (paper).

(1999). Educação e Juventude. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.29, p.7-13.

TEIXEIRA, M.P., OLIVEIRA, Adriano Machado & Wottrich, S.H. (2006). Escalas de Práticas Parentais (EPP): avaliando dimensões de práticas parentais em relação a adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, vol.19, n.3, p.433-441.

VELHO, Gilberto (2006). Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes & EUGENIO, Fernanda (2006). Culturas Jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

8.ANEXOS

– Grupos Focais –

Encontro 1

Tema: Os jovens e os professores de ensino médio

Questões:

1. Vocês convivem diariamente com seus professores, praticamente, excetuando-se os finais de semana. Como vocês vêem eles? Vocês acreditam que eles têm sido pessoas participativas na vida escolar de vocês, ou aparecem simplesmente como pessoas que ministram sua disciplina e ao final do horário deixam a sala de aula?
2. Vocês acreditam que o professor tenha de conhecer cada aluno, saber um pouco mais sobre sua vida, ou na visão de vocês o mais importante para o professor de ensino médio seja transmitir o conteúdo de sua disciplina, o melhor possível, sem se preocupar em estabelecer uma relação interpessoal maior?
3. Hoje, em Santa Maria, é muito forte a relação entre os conteúdos do currículo da escola e os conteúdos que são cobrados no PEIES e no VESTIBULAR. O que vocês pensam sobre isso? Os professores devem adequar estritamente seus conteúdos ao PEIES e VESTIBULAR ou devem proporcionar conhecimentos mais amplos, sem restringir tanto a disciplina a esses processos seletivos? E quando a disciplina do professor não está presente nesses dois processos seletivos ou o conteúdo que o professor está trabalhando em aula não “cai”

no PEIES ou VESTIBULAR? A aula deles não tem sentido pra vocês?

4. Como vocês vêem a cobrança do professor em sala de aula, quando os alunos estão conversando ou estão dispersos? Como vocês se sentem quando os professores são enérgicos a fim de manterem o silêncio ou terminarem com as conversas, por exemplo?
5. Não se torna um “clima” tenso em sala de aula quando o professor é muito enérgico? Na visão de vocês, qual a melhor forma de manter um “clima” agradável em sala de aula?
6. Se existem defeitos dos professores, quais deles vocês consideram que realmente atrapalham a relação de vocês com eles e o bom andamento das aulas? Que características negativas de um professor podem comprometer o ambiente da sala de aula?
7. Por outro lado, quais seriam então as virtudes necessárias para um professor ser considerado um “bom professor”? Se vocês tivessem de selecionar um professor de ensino médio aqui para a escola, quais características seriam indispensáveis na visão de vocês, alunos do terceiro ano?
8. Se vocês tivessem de escolher entre um professor muito flexível na relação com os alunos, que permite conversas, que não se importa com o barulho, e outro, mais exigente e que não permite que a conversa e o barulho atrapalhem as aulas, qual deles vocês escolheriam? Por quê?

9. Como vocês percebem os conflitos entre alunos e professores na escola de vocês? Quem é o mais responsáveis por eles, o aluno ou o professor, a maior parte das vezes? Como vocês acham que esses conflitos poderiam ser reduzidos?

Grupos Focais – 2º Encontro

Tema: Os jovens e a escola de ensino médio

1. Como vocês vêem os vários espaços da escola onde vocês estudam? Vocês consideram que eles contemplem de forma satisfatória as necessidades de vocês?
2. Na opinião de vocês, o que a escola de ensino médio tem sido para vocês: um espaço de disciplinamento, estritamente de aprendizado de sala de aula, ou um espaço de construção de amizades, namoros, uma oportunidade para fazer parte um grupo? Essa oportunidade de interação com outros jovens, na visão de vocês, tem se sobressaído na motivação de vocês para virem à escola?
3. Existem opiniões que consideram a escola um espaço muito rígido, onde não há espaço para o prazer, que sua forma de funcionamento traz muito mal-estar para os jovens, por controlar exercer um controle muito grande sobre o comportamento. Qual a visão de vocês sobre isso? Vocês percebem a escola como uma fonte de mal-estar, sentindo-se muito controlados quando estão aqui?

4. Na opinião de vocês, quais são os principais problemas da escola de vocês, atualmente? Como vocês acham que estas questões poderiam ser resolvidas?
5. Existiria uma escola ideal, na percepção de vocês? Que características a escola de vocês poderia ter, que a aproximasse de um conceito “ótimo”, por exemplo? Ou vocês consideram que ela já é ótima?
6. Vocês acreditam que a escola de vocês oportuniza um espaço adequado para a juventude? Que permita que os jovens se expressem e manifestem suas opiniões?
7. Vocês acreditam que a diversidade juvenil, as várias formas de vestuário, roupas, bonés, estilos dos vários grupos existentes, são respeitados na escola, ou se procura exercer algum tipo de controle sobre isso? Como vocês vêem essa questão?
8. Vocês encontram-se no terceiro ano do ensino médio, muito próximos de concluírem o final da educação básica. Vocês percebem um tratamento diferente na escola, devido a isso?
9. Como o espaço escolar, na visão de vocês, pode se tornar um local mais agradável? Que elementos poderiam ser retirados ou acrescentados, para que isto acontecesse?

Grupo Focal – 3º Encontro
Tema: A juventude no mundo contemporâneo

1. O que é *ser jovem* para vocês?
2. Como vocês vêem a juventude no mundo atual? Como vocês avaliam o comportamento dos jovens hoje?
3. Quais as principais dificuldades que vocês consideram que afetam os jovens no mundo de hoje?
4. Como vocês se sentem diante de uma sociedade que lhes faz diversas cobranças simultaneamente? Quais são os principais meios pelos quais vocês sentem essas cobranças?
5. Que influências vocês atribuem de seus colegas de escola sobre vocês mesmos? De que forma vocês vêem essa influência nas suas decisões e na maneira de pensar de vocês?
6. Há quem afirme que os jovens de hoje são mais passivos que os de décadas anteriores, que não se interessam pela política e que não se preocupam com o futuro da sociedade. O que vocês acham disso?
7. Hoje as formas de interação entre os jovens são bastante diversas, como os chats, comunidades virtuais, msn, blogs, etc. De que forma vocês analisam tudo isso? Teria diminuído hoje o espaço para as interações entre os jovens, sem necessitarem dos recursos da informática?

8. Como planejar o futuro em um mundo em constantes alterações? Como se apresenta o futuro para vocês nas condições atuais do mundo contemporâneo?
9. Como vocês vêem o mundo adulto no mundo de hoje? Como eles se apresentam para vocês? Há quem diga que os adultos de hoje se apresentam muito semelhantes aos próprios jovens e adolescentes, muitos até vivenciando os mesmos conflitos que seus filhos. O que vocês pensam sobre isto?
10. Como vocês se vêem diante da tarefa de se representarem perante os outros, diante dos olhares dos outros, de forma a construírem uma imagem e idéia de vocês próprios que seja suficientemente boa para vocês mesmos? Como vocês vêem essa questão de construírem uma identidade no mundo de hoje?
11. Não visão de vocês, hoje tem ocorrido mais um encontro entre jovens e escola, nas condições atuais da sociedade, ou um desencontro entre jovens e escola, entre seus universos?



Centro de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, concordo que meu filho (filha) _____ participe do grupo de discussão sobre a percepção dos alunos sobre o contexto escolar, os professores e a juventude contemporânea, a fim de gerar-se um quadro compreensivo da relação juventude-ensino médio, na cidade de Santa Maria, para o projeto denominado **As culturas juvenis e o professor de ensino médio**”, orientado pela Profa.Dra. Elisete M. Tomazetti.

Declaro, ainda, estar ciente:

1. da utilização da fala de meu filho (filha) para efeito de análises acadêmicas de pesquisa, respeitados os cuidados, dispositivos e procedimentos de ordem ética que as regem, o que inclui a utilização de nomes fictícios para a identificação dessas falas;
2. de meu direito de receber por correio eletrônico, cópia da transcrição da gravação das sessões a serem realizadas e/ou consulta-la em meio físico na sala 3278B (fone 3220 9414), prédio 16, Centro de Educação, UFSM, sede do projeto de pesquisa
3. da possibilidade de solicitar, no prazo de 15 dias a partir do recebimento da cópia da referida transcrição das sessões filmadas, alteração de aspectos relativos à participação de meu filho/filha nessa sessão, no sentido de deixá-la fielmente representativa do ocorrido, caso se constate alguma transcrição incorreta ou mesmo que meu filho/filha deseje que uma fala sua seja suprimida das análises da pesquisa;
4. de que meu filho/filha poderá desistir da participação na pesquisa em qualquer de suas etapas, sem que para isso precise prestar esclarecimentos ao coordenador da pesquisa.

Santa Maria, _____ de _____ 2007.

Profa.Dra.Elisete M.Tomazetti
Orientadora da Pesquisa

Assinatura do Pai/Mãe ou Responsável

